

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E O LUGAR  
DA EJA NAS ESCOLAS DE ITAGUAÍ, RJ: METAS E  
PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS.**

**ANDREA ARAUJO DA SILVA**

**2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E O LUGAR DA EJA  
NAS ESCOLAS DE ITAGUAÍ, RJ: METAS E PERSPECTIVAS DOS  
SUJEITOS ENVOLVIDOS.**

**ANDREA ARAUJO DA SILVA**  
*Sob a orientação do Professor.*  
**Dr. Ramofly Bicalho dos Santos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ**  
**Setembro de 2023**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p SILVA, ANDREA ARAUJO DA , 1972-  
POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E O LUGAR DA  
EJA NAS ESCOLAS DE ITAGUAÍ, RJ: METAS E PERSPECTIVAS  
DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS / ANDREA ARAUJO DA SILVA. -  
Seropédica, 2023.  
91 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos .  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Agrícola, 2023.

1. Alfabetização e Letramentos. 2. Políticas  
públicas. 3. EJA. 4. Itaguai. I. Santos , Ramofly  
Bicalho dos , 1970-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em  
Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed  
in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil  
(CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



**HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO N° 72 / 2023 - PPGEA (11.39.49)**

Nº do Protocolo: **23083.065658/2023-94**

Seropédica-RJ, 28 de setembro de 2023.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ANDREA ARAUJO DA SILVA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 28/09/2023

---

Dr. RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS - UFRRJ  
Orientador

---

Dr. BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA - UFRRJ  
Membro interno

---

Dr. GUILHERME GORETTI RODRIGUES - EMLCC - Prefeitura Municipal de Matias Barbosa  
Membro externo

(Assinado digitalmente em 28/09/2023 14:02 )  
BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PPGEA (11.39.49)  
Matrícula: 1528697

(Assinado digitalmente em 28/09/2023 22:11 )  
RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)  
Matrícula: 1426576

(Assinado digitalmente em 29/09/2023 08:52 )  
GUILHERME GORETTI RODRIGUES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 099.899.726-99

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>  
informando seu número: **72**, ano: **2023**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE  
MESTRADO**, data de emissão: **28/09/2023** e o código de verificação: **c244966c64**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por me amar tanto e não ter permitido que eu desistisse;  
Aos meus filhos Hanna e Iury por ser meu estímulo desde que entraram em minha vida;  
Às minhas netas Valentina e Helena que com suas vindas, deram um novo sentido a minha vida;

Ao meu namorado por aguentar meu mau humor;

Às minhas eternas amigas da escola Scarfó que entenderam meu afastamento, mas nunca me abandonaram;

Às minhas amigas de tantos anos do CIEP Herivelto Martins;

Aos meus amigos da Secretaria de Educação de Itaguaí que acalmam meus dias difíceis e me acolhem com tanto carinho e dizem que sou sua PNE preferida (risos);

Às minhas amigas e amigos da graduação e pós-graduação Ruralinos;

Aos meus amigos do mestrado, cujo lema “ ninguém larga a mão de ninguém”, menos o Bruno...brincadeirinha!!! Ele tornou o estudo na Pandemia leve e divertido;

Aos meus amigos da creche que estão sempre me incentivando e contribuindo para esse trabalho fosse concluído;

Aos meus pequeninos aluninhos que distraíam os meus dias nas piores fases;

Aos professores, coordenadores, orientadores e diretores de Itaguaí que abrilhantaram esse trabalho com suas narrativas e experiências;

À Subsecretária, Diretora DGE e Assessora do DGE da SMEC que contribuíram com carinho para trazer dados para esse estudo;

Ao PPGEA que sempre apoiou e respeitou as minhas dificuldades no percurso até aqui, minha gratidão;

E ao meu orientador Ramofly e grande amigo, que acolheu os meus problemas, meus medos e diante de tudo, não me abandonou e nem me deixou desistir.

Gratidão. Gratidão, gratidão...

## **EPÍGRAFE**

“A educação é a chave para abrir outros direitos humanos”  
Katarina Tomasevski

## **DEDICATÓRIA**

“ Renda-se, como eu me rendi.

Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.

“Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento”

Dedico a mim...

Clarisso Lispector

## **RESUMO**

SILVA, Andrea Araujo. **Políticas de Alfabetização no Brasil e o lugar da EJA nas escolas de Itaguaí, RJ: metas e perspectivas dos sujeitos envolvidos**, 2023. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

A leitura e a escrita são duas habilidades bastante enfatizadas nas sociedades grafocêntricas ocidentais da contemporaneidade, não somente como técnicas que precisam ser aprendidas, mas, principalmente, como práticas sociais que permitem aos cidadãos o exercício amplo de sua cidadania. Diversos estudos dos letramentos têm mostrado, desde o final do século passado, a importância do desenvolvimento de letramentos dos cidadãos para o progresso dos Estados tanto em relação ao bem-estar dos cidadãos quanto em relação à economia (COPE; KALANTZIS, 2000). Após a redemocratização do país, em 1984, diversas pesquisas sobre alfabetização foram feitas no sentido de tentar erradicar o analfabetismo no Brasil, trajetória essa, que será aprofundada e fará parte deste estudo. Desde então, diversos têm sido os movimentos, leis, decretos e medidas discutidos e implementados para tentar dar conta de acabar com o analfabetismo, promover letramentos e, assim, possibilitar o pleno exercício da cidadania para o maior número de brasileiros, como também, colaborar para o crescimento econômico. Ainda assim, o desenvolvimento de letramentos entre jovens e adultos no Brasil esbarra em inúmeros entraves – desde políticas públicas e projetos pedagógicos de alfabetização e letramento que marginalizam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos até a escassez de políticas econômicas que garantam a permanência dos jovens e adultos na escola durante o processo inicial. O objetivo desta pesquisa é investigar o processo pedagógico de desenvolvimento de letramentos entre jovens e adultos do município de Itaguaí, registrar o tratamento político-pedagógico dispensado à modalidade EJA no município de Itaguaí, e elaborar um inventário de sugestões político-pedagógicas para o desenvolvimento de letramentos de jovens e adultos do município de Itaguaí, a partir do resgate de memórias, narrativas e relatos de experiências de sujeitos envolvidos na modalidade.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramentos, Políticas públicas, EJA, Itaguaí

## ABSTRACT

SILVA, Andrea Araujo. **Literacy Policies in Brazil and the place of EJA in schools in Itaguaí, RJ: goals and perspectives of the subjects involved, 2023.** 91p. Dissertation (master's in education) – Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

Reading and writing are two skills that are highly emphasized in contemporary Western graphocentric societies, not only as techniques that need to be learned, but mainly as social practices that allow citizens to exercise their citizenship broadly. Several studies of literacies have shown, since the end of the last century, the importance of developing citizens' literacies for the progress of States both in relation to the well-being of citizens and in relation to the economy (COPE; KALANTZIS, 2000). After the country's redemocratization, in 1984, several researches on literacy were carried out in an attempt to eradicate illiteracy in Brazil, a trajectory that will be deepened and will be part of this study. Since then, several movements, laws, decrees and measures have been discussed and implemented to try to end illiteracy, promote literacy and, thus, enable the full exercise of citizenship for the largest number of Brazilians, as well as collaborate for economic growth. Even so, the development of literacy among young people and adults in Brazil comes up against numerous obstacles – from public policies and pedagogical projects of literacy and literacy that marginalize the modality of Youth and Adult Education to the lack of economic policies that guarantee the permanence of young people and adults in the school during the initial process. The objective of this research is to investigate the pedagogical process of literacy development among young people and adults in the municipality of Itaguaí, to record the political-pedagogical treatment given to the EJA modality in the municipality of Itaguaí, and to elaborate an inventory of political-pedagogical suggestions for the development of literacies of young people and adults in the municipality of Itaguaí, from the rescue of memories, narratives and reports of experiences of subjects involved in the modality.

**Keywords:** Literacy and Literacy, Public policies, EJA, Itaguaí

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa de Itaguaí.....	2
<b>Figura 2:</b> Porto de Sepetiba .....	3
<b>Figura 3:</b> Área original de Itaguaí .....	48
<b>Figura: 4:</b> Ilustração da Tribo Tupinambá na região de Itaguaí, por volta de 1500.....	48
<b>Figura 5:</b> Primeira escola, construída em 1830 em Itaguaí.....	50
<b>Figura:6:</b> D. Pedro II sentado à mesa junto com seu médico Itaguaiense, Conde da Motta Maia, em 1888.....	51
<b>Figura: 7:</b> Biblioteca Municipal de Itaguaí.....	51
<b>Figura 9:</b> Atendimento da EJA em 2023.....	54
<b>Figura 10:</b> Chamamento de Empresas parceiras para alunos da EJA. ....	57
<b>Figura 11:</b> Linha cronológica dos principais momentos desde 1688 até 2023. ....	60
<b>Figura 12:</b> Roda de Conversa/ CEI – Centro Educacional de Itaguaí, 2022.....	68
<b>Figura 13:</b> Roda de Conversa/ CEI – Centro Educacional de Itaguaí, 2022.....	68
<b>Figura 14:</b> Roda de Conversa/ CEI – Centro Educacional de Itaguaí, 2022.....	69

## **LISTAS DE ABREVIACÕES, SIGLAS OU SÍMBOLOS**

- ANPED.** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEAA** – Campanha Nacional de Educação de adolescente e adulto
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
- CEPLAR** – Campanha de Educação Popular da Paraíba
- CNAEJA** - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNER** – Campanha Nacional de Educação Rural
- CNBB** – Conferência Nacional de Bispos do Brasil
- COEJA** - Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos
- CPC** – Centro Popular de Cultura
- COVID** - SARS-CoV-2
- DGE** – Departamento Geral de Ensino
- EJA** - A Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA** - Exame Nacional para Certificação de Competências 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 Valorização do Magistério
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e bases
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB** – Movimento de Educação de base
- MEC** – Ministério da Educação
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MCP** – Movimento de Cultura Popular
- MNCA** – Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
- MOVA** - Movimento de Alfabetização
- MST** – Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra
- NEDEJA** – Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos
- NUCLEP** - A Nuclebrás Equipamentos Pesados S.A.

**OMS** - Organização Mundial de Saúde OMS

**PAS** – Programa de Alfabetização Solidária

**PEJ** - Programa de Educação Juvenil

**PEJA** - Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro

**PLNDEJA** - Programa Nacional do Livro Didático para EJA

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PNA** – Plano Nacional de Alfabetização

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PROJOVEM** - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

**SEALF** - Secretarias de Alfabetização

**SEB** - Secretaria Educação Básica

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEEJA/POA** - Secretaria Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre -

**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SIRENA** – Sistema Rádio Educativo Nacional

**SNEA** – serviço Nacional da Educação de adultos

**SMEC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

**UNE** – União Nacional dos Estudantes

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1 CAPÍTULO I ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>10</b>
1.1    Alfabetização e Letramento: Conceitos e reflexões .....	11
<b>2 CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO E PROMOÇÃO DE CIDADANIA NO BRASIL.....</b>	<b>17</b>
2.1    A educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino.....	21
2.2    Formação docente: Constituir-se professor de jovens e adultos.....	34
2.3    A importância de Paulo Freire para a EJA como transformação social .....	39
<b>3 CAPÍTULO III OS ESFORÇOS DO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ PARA QUE A EJA ENCONTRE SEU LUGAR: INVENTARIANDO MEMÓRIAS E RELATOS NA RODA DE CONVERSA .....</b>	<b>47</b>
3.1    Breves momentos históricos, educacionais e atuais do Município Itaguaí .....	49
3.2    Perspectivas e relatos dos envolvidos na Roda: O lugar da EJA nas escolas de Itaguaí, inventariando narrativas. ....	61
3.2.1        RODA 1 – Fragmentos de memórias e narrativas.....	63
3.2.2        RODA 2 – As propostas e possibilidades.....	70
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>82</b>
<b>6 ANEXOS .....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo 1 – Autorização de Pesquisa .....</b>	<b>91</b>

## INTRODUÇÃO

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, (...) na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 2010, p.22)

Para orientar a leitura deste trabalho, inicio o estudo fazendo alguns relatos a respeito da minha implicação com o tema de pesquisa e de como o objeto de pesquisa foi se construindo durante minha vivência profissional. Neste percurso, trato da minha caminhada como professora e, posteriormente, faço menção a outros estudiosos que assim como eu, destacam seus questionamentos e percepções em relação ao tema aqui tratado. Minha relação com a pesquisa, como um fazer ordenado e consciente, inicia-se então na docência e em seguida, enquanto coordenadora da EJA, momento em que de fato se dá o meu encontro entre os modos de fazer instituídos e a busca pelo entendimento de novos direcionamentos. Durante este caminho, minha pesquisa direcionou-se para o estudo da Alfabetização e Letramento e Políticas Públicas históricas e atuais e como estas concepções se manifestavam e manifestam no fazer pedagógico da EJA no Município de Itaguáí.

A leitura e a escrita são duas habilidades bastante enfatizadas nas sociedades grafocêntricas ocidentais da contemporaneidade, não somente como técnicas que precisam ser aprendidas, mas, principalmente, como práticas sociais que permitem aos cidadãos o exercício amplo de sua cidadania. Diversos estudos dos letramentos têm mostrado, desde o final do século passado, a importância do desenvolvimento de letramentos dos cidadãos para o progresso dos Estados tanto em relação ao bem-estar dos cidadãos quanto em relação à economia (COPE; KALANTZIS, 2000).

Por este motivo, países desenvolvidos vêm se empenhando em seus projetos de políticas públicas para promover amplamente o desenvolvimento e práticas de letramentos, enquanto países em desenvolvimento precisam, além dessas medidas, empreender em direção a erradicar o analfabetismo daqueles jovens e adultos que não tiveram acesso à alfabetização e ao desenvolvimento de letramentos durante a idade escolar.

No Brasil, a primeira vez que se estabeleceu uma política pública nacional de alfabetização foi na segunda metade do século passado, com o decreto 53465, de 21 de janeiro de 1964, ainda no governo de João Goulart (1961-1964), que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura. Esse programa foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura para coordenar os movimentos que vinham se multiplicando no país desde 1961 para promover alfabetização de adultos e adolescentes. Contudo, a partir do golpe de Estado empresarial-militar de 31 de março de 1964, o decreto foi revogado, o material pedagógico recolhido e foram dados rumos diferentes ao processo de alfabetização no país.

A partir da implantação do regime ditatorial no país, por ocasião desse golpe de Estado, outras mudanças ocorreram no cenário educacional brasileiro, no que concerne à alfabetização e à erradicação do analfabetismo. Leite (2014, p. 59) afirma que a principal política educacional para alfabetização de jovens e adultos que vigorou no período do regime militar foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado a partir da lei nº 5.379/67. O MOBRAL foi um programa de alfabetização criado pelo Governo Federal com o objetivo de erradicar o analfabetismo em dez anos contados a partir de então. Leite (2014) critica o caráter instrumental do programa ao afirmar que as atividades compreendiam a “educação de jovens e adultos visando à alfabetização funcional<sup>1</sup> dos educandos em detrimento da formação política e da conscientização do público-alvo dessa proposta” (LEITE, 2014, p.60). Com a perda de forças do governo civil-militar no final dos anos de

<sup>1</sup> “A alfabetização funcional é compreendida como o aprimoramento das habilidades linguísticas em nível intermediário, ou seja, o alfabetizado, na perspectiva funcional, encontra-se, numa escala de desenvolvimento progressivo, no nível que está entre os rudimentos e o domínio pleno da leitura e da escrita” LEITE (2014, p.62).

1970 e a chegada da Nova República nos anos de 1980, novos programas para a educação de jovens e adultos foram construídos diante da abertura das universidades e eleições de prefeitos provenientes de partidos de oposição, particularmente do Partido dos Trabalhadores – PT (FAVERO, 2016).

Após a redemocratização do país, em 1984, diversas pesquisas sobre alfabetização foram feitas no sentido de tentar erradicar o analfabetismo no Brasil, trajetória essa, que será aprofundada e fará parte deste estudo. Desde então, diversos têm sido os movimentos, leis, decretos e medidas discutidos e implementados para tentar dar conta de acabar com o analfabetismo, promover letramentos e, assim, possibilitar o pleno exercício da cidadania para o maior número de brasileiros, como também, colaborar para o crescimento econômico.

Ainda assim, o desenvolvimento de letramentos entre jovens e adultos no Brasil esbarra em inúmeros entraves – desde políticas públicas e projetos pedagógicos de alfabetização e letramento que marginalizam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos até a escassez de políticas econômicas que garantam a permanência dos jovens e adultos na escola durante o processo inicial.

Esse viés de pesquisa foi delineado já em meu campo de trabalho como professora efetiva no pequeno Município de Itaguaí. Em municípios pequenos, e, portanto, com orçamentos menores na distribuição orçamentária entre os entes federados, os problemas podem ser ainda maiores.

Contudo, o Município de Itaguaí, lócus desta pesquisa, situado na região da Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro, tem experimentado um crescimento econômico com a ascensão do Porto de Itaguaí, que entrou em atividade na década de 1980 e de empreendimentos imobiliários na vizinhança, que têm atraído novos moradores. Desse modo, caracteriza-se como um local com potencial importância para o estado do Rio de Janeiro.



Figura 1: Mapa de Itaguaí

Fonte: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/docannexe/image/16677/img-1.png>

O município de Itaguaí apresenta fortes marcas rurais, tendo suas atividades econômicas atreladas principalmente à produção primária, como a agricultura, agropecuária e atividades pesqueiras. De acordo com Chagas (2020, p.3), a configuração produtiva iniciou a partir da década de 1960, especialmente no que se refere à sua dimensão logístico-produtiva, que ocorreu de forma mais expressiva somente a partir das décadas de 1970 e 1980 com a instalação do porto. Percebem-se assim a fundamentação de suas vantagens locacionais

historicamente construídas, ou seja, tal território configurado como um ambiente favorável para atividades que alavancaram o crescimento econômico, tornando Itaguaí parte de um projeto de cunho nacional.



**Figura 2: Porto de Sepetiba**  
<http://itaguai.rj.gov.br/200anos>

Segundo Chagas (2020, p. 5), a construção do Porto de Sepetiba/ Itaguaí, foi voltada principalmente a atender o complexo industrial de Santa Cruz, está localizado na costa norte da baía de Sepetiba, ao sul e a leste da Ilha da Madeira, em áreas que ocupam cerca de 7,2 milhões de m<sup>2</sup>. Este objeto geográfico foi inaugurado em 7 de maio de 1982, sendo atribuída inicialmente a entrada em operação do Terminal de Carvão, materializando-se desde então a ideia de se associar ao porto um processo polarizado de industrialização do entorno portuário.

Como informa o site do IBGE baseada nos últimos censos apurados sobre o município de Itaguaí, RJ, que: População estimada – 134,819 pessoas (2020); Densidade demográfica – 395,45 pessoas (2010) e PIB per capita – R\$ 63.968,12 (2018).

De acordo com o Plano Municipal de Educação - PME (2015) do município de Itaguaí, o município possuía, em 2009, 29 176 matrículas, em 132 escolas das redes pública e particular, entre os ensinos pré-escolar, fundamental e médio. Já em 2015, o número de escolas no Município datada no censo era de 101 escolas - 28 escolas da rede privada, 12, da rede Estadual, 60 da rede Municipal, e 01 escola da rede Federal. Do número de escolas citadas em 2015, o PME menciona apenas o número de matrículas municipais que era 21.060 alunos.

Os dados do PME não mencionam a redução do número de escolas para o ano de 2015, em comparação ao de 2009, com menos 31 escolas. Contudo, baseado nos anos que tenho como professora no município, e das informações que acompanhei, algumas escolas foram fechadas, porém pretendo buscar informações de fontes seguras no decorrer deste estudo.

Dentre as escolas municipais, o número de escolas por localização no ano de 2015, era de 14 em áreas Rurais e 46 nas áreas Urbanas. O Município de Itaguaí atende às modalidades de ensino da Educação Infantil/creche até ao Ensino de Jovens e Adultos – EJA.

O tema desta pesquisa surgiu então, pelo fato de que nós, professores alfabetizadores do município de Itaguaí, já atuávamos com um programa de alfabetização que perpassava

toda rede de Itaguaí, o Programa Alfa e Beto<sup>2</sup>, o qual já vinha constatando em nossas práticas pedagógicas sua insuficiência teórico-metodológica e prática. Principalmente por se tratar de mais um programa que não contempla nem atende as necessidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA, em especial naquelas situadas em áreas rurais, em que os professores precisam ser ainda mais criativos para suprir todas as necessidades de turmas multisseriadas, ou seja, turmas heterogêneas constituídas por alunos de séries e idades diferentes que dividem a mesma sala e, geralmente, o mesmo professor.

Apesar dos constantes debates sobre a melhor indicação de método para processo de construção do desenvolvimento da leitura e escrita, não observamos uma necessária preocupação com questões tais como diversidade cultural, características e especificidade da EJA; formação inicial e continuada de professores para atuarem nessa modalidade; capacitação docente para as mudanças educacionais que ocorram, e reflexões quanto às especificidades de escolas localizadas em áreas rurais, que, por muitas vezes, assumem as turmas multisseriadas.

Os desafios no contexto da educação de jovens e adultos – EJA são intensos e variados. Cassol (2019, p. 8), em sua pesquisa de especialização, fez uma discussão temática a partir da questão de como estão sendo planejadas e implementadas as políticas públicas nas redes municipais de ensino da Região Oeste da Bahia quanto ao acesso e à permanência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu objetivo foi analisar e propor ações nos Planos Municipais de Educação (PME's) e na Gestão das Políticas Públicas, no sentido de promover acesso e permanência dos alunos da EJA nas escolas dos municípios da Região Oeste da Bahia. A pesquisa foi realizada a partir do estudo voltado para as políticas na EJA; os PME's, as metas e estratégias; a formação dos professores; o Projeto Político Pedagógico; o currículo e a gestão de acesso e permanência dos alunos da EJA. Os resultados apontaram ser um grande desafio para os gestores e secretários de educação no cumprimento das metas voltadas para a EJA frente à insuficiência dos investimentos direcionados para garantir uma educação de qualidade, com professores capacitados, infraestrutura adequada e atender as demandas dos sujeitos. Assim, chegou-se à conclusão de que a adoção de políticas públicas contribui para a construção da cidadania e da subjetivação dos alunos.

Nesse mesmo sentido, Costa (2020), em sua dissertação de mestrado, buscou refletir sobre a temática da proposta pedagógica da EJA de forma a reconhecer os sujeitos dessa modalidade e suas demandas, assim como possibilitar a assunção das suas identidades culturais. Dessa forma, ela criou subsídios para construir caminhos possibilidadores de discussão, estudo e proposta inovadora para com os sujeitos da Escola Municipal Descoberta 3 também da Comunidade Vila Brandão, comunidade do entorno da escola, a fim de elaborar uma proposta pedagógica calcada na inseparabilidade do reconhecimento e construção de identidades na tentativa de efetivar a garantia do direito. Os dados produzidos destacaram importância de ressignificar o papel da escola como espaço pensante, social, cultural, democrático, científico e organizacional que considera a construção coletiva da proposta

---

<sup>2</sup> O Instituto Alfa e Beto (IAB), é uma organização não governamental que oferece produtos e serviços voltados para educação infantil, alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental. Utiliza o método fônico de alfabetização e é constituído por materiais para uso individual do aluno e uso coletivo em sala de aula. São também disponibilizados materiais de apoio para os professores, para as escolas e para as secretarias de educação. O processo de alfabetização proposto pelo Programa Alfa e Beto implementa o método fônico, baseado na abordagem sintética, que toma como unidade de análise o fonema, que, combinado a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Consiste em fazer com que a criança entenda que a palavra é formada por letras, e que cada letra tem um valor sonoro. Ou seja, que existe uma correspondência entre sons e letras, entre fonemas e grafemas. Se muda a letra, muda o som e muda a palavra. Isso se chama descobrir o princípio alfabético (OLIVEIRA, 2011, p. 21-22).

<sup>3</sup> nome fictício de acordo com as exigências do Comitê de Ética.

pedagógica integrando os diversos saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, através de uma gestão democrática.

Também Peixoto (2020) em sua dissertação de mestrado, trouxe reflexões sobre a prática pedagógica de professores e professoras da EJA quanto aos temas diversidade e multiculturalismo. O pesquisador partiu do princípio de que a educação é um processo que acontece não somente na escola, mas também na família e na sociedade, como indica a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, por isso, deve ser vista como um processo de socialização mais amplo, englobando valores e uma visão de mundo em que circundam práticas sociais.

Para Peixoto (2020), a pesquisa permitiu tecer reflexões sobre a prática pedagógica de professores e professoras quanto às discussões sobre a diversidade e compreender como a prática pedagógica de professores e professoras pode potencializar o debate sobre a diversidade e o multiculturalismo na Educação de Jovens e Adultos. A análise dos resultados alcançados deixou evidente para o pesquisador que é fundamental a existência de um ambiente que permita o diálogo e a reflexão sobre os temas recorrentes.

Vale ressaltar que é bastante desanimador quando buscamos o “não” lugar da EJA na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, documento oficial que estabelece quais conhecimentos, competências e habilidades esperam-se que o sujeito desenvolva ao longo da educação básica. Nesse documento, essa modalidade de educação fica preterida em meio às demais. Durante a construção do documento, que se deu de 2015 a 2017, é possível constatar a (des)importância da EJA nos projetos públicos de educação no país. Na sua primeira versão, provisória, de 2015, a EJA não é sequer citada na Base, conforme constatou Catelli (2019, p. 314).

Segundo Catelli<sup>4</sup> (2019, p. 314), após o debate público a que foi submetida aquela versão, a EJA foi inserida como modalidade, e, na segunda versão provisória, submetida a novo debate da sociedade civil e das instâncias educacionais do país, é possível constatar no texto um esforço para legitimar a importância dessa modalidade, uma vez que onde antes se referia às “crianças e adolescentes (BNCC, 2015, p. 9)”, quando menciona a educação infantil, anos iniciais, finais e ensino médio, passou a se ler “crianças, adolescentes, jovens e adultos (BNCC, 2016, p. 35)”.

Porém, no meu entendimento, isso só tornou ainda mais distante das demandas, visto que desconsiderou totalmente a especificidade da EJA. Em sua terceira e definitiva versão, publicada em 2017, a EJA é citada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apenas para se referir às aprendizagens efetivas definidas para cada etapa da Educação Básica, visto que, tais aprendizagens só se concretizam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em atuação.

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BNCC, 2017, p. 16).

Para a BNCC (2017, p. 17), essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adaptados às diferentes modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar

---

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pesquisa e atua nas áreas de políticas públicas de educação, avaliação, educação de jovens e adultos e ensino de História. Realiza assessorias para a construção de currículos na área de ciências humanas e na educação de jovens e adultos.

Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância, baseando-se pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse foi o único momento em que a BNCC cita a EJA.

No entanto, parece que a solução encontrada apenas reforça o significado marginal da política de educação de jovens e adultos no Brasil, que com baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a reforçar a ideia de que basta educar as crianças para em um futuro próximo, não teremos mais a modalidade da EJA. Porém, o que ocorre é que grande parte do público da educação de jovens e adultos são as crianças e jovens que entram na escola, mas por diferentes caminhos, em uma sociedade onde a desigualdade contribui para tais caminhos, tornando-os o novo público da EJA.

Ao que parece, a EJA é uma modalidade de ensino que não desperta grandes preocupações enquanto política pública, mas fica caracterizada como um programa de caridade ao sujeito que não conseguiu garantir sua educação no tempo adequado. Observamos, por exemplo, as metas do Plano Nacional de Alfabetização - PNE, lei nº 13.005/2014, plano este, que deveria promover a educação em sua integralidade para todos, contudo, a meta 10<sup>5</sup> voltada para atender essa modalidade, é provável que não consiga atender aos objetivos, diante das especificidades da qual a EJA exige.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência entre 2014 e 2024, se constitui uma política brasileira de grande importância, pois suas 20 metas conferem ao País orientações com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o “direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania” (BRASIL, 2014). Justamente por ser uma política de tanta importância, que orienta a educação no país, deveria ser onde a EJA encontraria suas especificidades mencionadas.

As mudanças constantes, as leituras que realizei e a minha própria prática como professora alfabetizadora do município de Itaguaí me incitaram a buscar respostas para conhecer as propostas que os sujeitos envolvidos na EJA fazem para contribuir e propor mudanças diante do cenário de (des)importância a qual essa modalidade de ensino está inserida, bem como, reconhecer se as práticas pedagógicas na EJA, são proporcionadas a partir das pesquisas sobre Alfabetização e Letramento baseadas nas especificidades voltadas para a emancipação dos sujeitos diante de políticas públicas excludentes e buscar quais mudanças em termos de políticas públicas são pensadas no Município para que a EJA cumpra seu papel na sociedade brasileira. Assim, me dispus a empreender nesta investigação científica.

Em vista da complexidade que envolve o tratamento desta temática, autores envolvidos na EJA foram o contexto escolhido para o estudo desta realidade, por nela estarem direta e diariamente enredados, e com eles buscar alcançar o objetivo maior que é investigar o processo pedagógico de desenvolvimento da alfabetização e letamentos entre jovens e adultos do município de Itaguaí a partir do resgate de memórias, narrativas e relatos de experiências de sujeitos envolvidos na modalidade.

Em face disso, por meio dessa investigação e percurso nos caminhos desse estudo, buscamos identificar, nas políticas públicas de alfabetização do país, o tratamento destinado aos jovens e adultos, em um recorte histórico desde a implementação do primeiro Plano Nacional de Alfabetização, pelo Decreto 53.465/1964, até a Política Nacional de

---

<sup>5</sup> 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.

Alfabetização – PNA em vigor; registrar as políticas públicas e o tratamento pedagógico dispensado à modalidade EJA no município de Itaguaí, especificamente no que tange ao desenvolvimento de letramentos de jovens e adultos e elaborar um inventário de sugestões político-pedagógicas para o desenvolvimento de letramentos de jovens e adultos do município de Itaguaí, a partir do resgate de memórias, narrativas e relatos de experiências desses sujeitos envolvidos na modalidade.

Essa tese propôs uma pesquisa de caráter qualitativa interpretativa. Qualitativa por que de acordo com Minayo (2001, p.21), a pesquisa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

BACKES et al (2011, p.438), afirma que o campo da pesquisa qualitativa se constitui de diversas possibilidades metodológicas, as quais permitem um processo dinâmico de aderência a novas formas de coleta e de análise de dados. “Dentre essas possibilidades, o grupo focal representa uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico.”

A pesquisa interpretativa tem sido utilizada nominando os estudos da linha qualitativa e indutiva. Segundo CASSIANI et al, (1996). O termo “pesquisa interpretativa” deriva do reconhecimento básico dos processos interpretativos e cognitivos inerentes à vida social e enfatizados nessas abordagens.

Pesquisa na linha indutiva para Gil, (2008, p.10), “procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares”.

Diante do cenário de Pandemia Covid-19, na qual o isolamento social foi fundamental para impedir a disseminação do vírus, inicialmente fariamos encontros em grupos de participantes para uma roda de conversa em uma sala virtual. Contudo, com o retorno ao convívio social, foi possível reunir dois grupos para duas rodas de conversa, com grupos focais distintos. O grupo focal para Minayo (2008, p.), propõe uma entrevista feita geralmente com grupos pequenos e homogêneos - 6 a 12 pessoas.

Para Barbosa; Gomes, (1999, p.1), grupo focal é um grupo de tamanho reduzido para uma discussão informal com objetivo de obter informações qualitativas a fundo. É uma técnica de baixo custo e rápida para a obtenção de dados, tem como principal objetivo revelar percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão, onde os participantes possuem características em comum.

Nesse sentido, Abade e Afonso (2008, p.25), afirmam que nas rodas de Conversa, partimos de conhecimentos já construídos para motivar um processo de compreensão, mas também de criação. Para compreender o mundo, é preciso nos apropriar dos significados construídos na interação e, a partir dele, estabelecer a nossa própria resposta para os problemas atuais que somos chamados a enfrentar. Assim, ao se discutir um tema, é importante alimentar a discussão com novas informações.

Em relação à natureza da reflexão que é feita na Roda de Conversa, de acordo com Abade e Afonso (2008, p.25), os participantes da roda não são “páginas em branco onde escrevemos uma informação nova, mas são os próprios sujeitos dos direitos humanos e dos direitos de cidadania e vivem e convivem dentro de um contexto em que estes direitos são ou não respeitados”.

Foi feita análise do levantamento do material bibliográfico para entender melhor a temática e compreender os dados obtidos durante a pesquisa. De acordo com Gil (2010, p. 27), o levantamento bibliográfico prévio pode ser entendido como um estudo exploratório,

visto que, tem a intenção de proporcionar a familiaridade do pesquisador com o tema de estudo de interesse.

Desse modo, foram convidados como participantes para a realização desse estudo, sujeitos envolvidos no processo educacional dos alunos da EJA na Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC (Subsecretaria de Educação e Cultura, Diretora Geral de Ensino e Assessora do DGE); 12 professores e coordenadores da EJA; e uma ex-aluna da EJA. Aluna essa, que teve grande importância nesse estudo. A escolha pela quantidade indicada se dá ao fato de que apenas nove escolas atendem atualmente a modalidade da EJA no município de Itaguaí (6 noturnos e 3 diurnos).

Foi proposta uma conversa, em rodas individuais, para que os grupos fossem menores e para que os sujeitos se sentissem confortáveis, com abordagem de temas em relação à pesquisa, com duração de uma hora e meia, com imagens e vídeos feitos através do celular, com o objetivo de registrar os possíveis questionamentos, metas e perspectivas dos entrevistados.

Foi utilizado um roteiro previamente preparado, com perguntas abertas não amarradas sobre questões referentes à EJA e como se encontra a situação dessa modalidade no município de Itaguaí e que tipos de propostas pedagógicas são realizados no sentido de propor práticas de letramento aos alunos da EJA, dentre outras, que nos proporcionaram maior abertura para citar e discutir as práticas pedagógicas e propostas que possibilitaram ampla análise da fala dos sujeitos.

No decorrer da roda de conversa surgiram novas perguntas que não estavam descritas no roteiro inicial, mas que enriqueceram os dados para o desenvolvimento da pesquisa, já que comparada ao roteiro, “oferece flexibilidade muito maior, visto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista. (Gil, 2008, p. 110)”.

Segundo Lakatos; Marconi, (2003, p.197), a entrevista não estruturada dá ao entrevistador “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão.”

Nos encontros abordamos temas em relação à pesquisa, com o objetivo de responder aos questionamentos que instigaram esse estudo. Os encontros foram gravados com a devida autorização dos convidados, o que facilitou o levantamento e análise dos dados.

De modo geral, segundo Gil, (2008, pg.115), o moderador inicia a reunião com a apresentação dos objetivos da pesquisa e das regras para participação. O assunto é introduzido com uma questão genérica, que vai sendo detalhada até que o moderador perceba que os dados necessários foram obtidos. Pode ocorrer também que o moderador decida encerrar a reunião ao perceber que está se tornando cansativa para os participantes.

A preparação do roteiro, de acordo com Gil (2008, pg.115), depende da definição do tipo de entrevista a ser adotado. Numa entrevista informal, basta definir os tópicos de interesse, ficando o seu desenvolvimento por conta das habilidades do entrevistador.

Gil (2008, pg.119) sugere que o modo mais confiável de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravação. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humanos que não possibilitam a retenção da totalidade da informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista. Nesse sentido, após cada encontro, foi registrada a interpretação e análise de todos dados. Para Gil, (2008, pg.177), classicamente, a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise. Mas estes dois processos estão intimamente relacionados. Principalmente nas pesquisas qualitativas, não há como separar os dois processos.

Após a produção de todos os dados, foi realizada uma análise, com o objetivo de investigar o processo pedagógico de desenvolvimento de letramentos entre jovens e adultos

dentro das escolas do município de Itaguaí, a partir das respostas produzidas pelos professores, coordenadores e ex-aluna; foi feito um registro do tratamento político-pedagógico dispensado à modalidade EJA no município de Itaguaí, após a análise dos dados levantados em conversa com representantes da SMEC, e elaborado um pequeno inventário de sugestões político-pedagógicas para o desenvolvimento de letramentos de jovens e adultos do município de Itaguaí, a partir do resgate de memórias, narrativas e relatos de experiências de todos os sujeitos envolvidos na roda de conversa.

Após leitura, conhecimento e compreensão de todos os dados obtidos, foi realizada a organização e os resultados obtidos serão avaliados e socializados e eles serão levados de volta aos participantes, visando promover diálogos que fortaleçam nos indivíduos da comunidade a importância do estudo em Educação, com o objetivo de expandir o conhecimento e conclusões obtidas com a presente pesquisa.

Escolhemos trabalhar com diversos autores que vivenciaram a educação rural de perto e reconhecem seus avanços, entraves e recuos ao longo dos anos, que nortearam os capítulos seguintes dando-nos bases para escrever as etapas da dissertação e está ancorada em três bases: os estudos de alfabetização e letramento; a Educação de Jovens e Adultos como política pública de erradicação do analfabetismo e promoção de cidadania no Brasil; e os esforços locais do Município de Itaguaí para a ampla escolarização dos seus municípios.

Esta tese está dividida em três capítulos, sendo que neste primeiro apresento um breve estudo sobre Alfabetização e Letramento e seus conceitos, como ambas são constantemente mencionadas por estudiosos da área e de como sua prática dentro de escolas são confundidas pela falta talvez de maiores esclarecimentos, visto que, até meados da década de 1990, Gontijo (2011, p.17) afirma que os estudos relacionados à história da alfabetização no Brasil foram superficiais numa perspectiva histórica, e as pesquisas e publicações acadêmicas se dedicaram exclusivamente aos estudos sobre métodos e cartilhas que naquele momento foram marcantes no trabalho de alfabetização com crianças e adultos. Contudo, novos cenários e mudanças sociais exigiram inovações e reflexões quanto ao que e como se aprende e de como a utilizamos no nosso dia a dia.

Os conceitos com base nos estudos sobre Alfabetização e Letramento serão mais bem discorridos e explicados no transcorrer do capítulo também por outros estudiosos.

No segundo capítulo exploro questões a partir do resgate histórico dos principais momentos, na qual propostas para a erradicação do analfabetismo e promoção de cidadania no Brasil começavam a surgir. Está dividido em três partes. Na primeira, discurso recortes anterior e a partir da implementação do primeiro Programa Nacional de alfabetização, programa esse, que evidenciava a presença da Educação de Jovens e Adultos como política pública e enquanto modalidade de ensino nos seus documentos oficiais. Na segunda, trato do conceito sobre formação docente e o aprendizado dos alunos da EJA. Por fim, faço o resgate da importância da contribuição de Paulo Freire para a Educação de jovens e adultos no Brasil.

E para enriquecer ainda mais esse estudo, o terceiro capítulo está dividido em cinco partes, onde no primeiro trago um recorte histórico dos últimos anos sobre como o Município de Itaguaí. Na segunda apresento o Sistema Educacional e propostas em relação às políticas públicas e perspectivas dos principais responsáveis pela Educação de jovens e adultos. Na terceira, quarta e quinta partes são dedicadas ao discurso e análise do levantamento de dados obtidos nos relatos de experiências na Roda de conversa com questões relacionadas à prática docente, ensino remoto, currículo e projetos diferenciados, com sugestões para a construção de um pequeno inventário a partir das reflexões dos debates nas rodas de conversas com atores diretamente envolvidos com a educação da EJA.

Por fim, nas considerações finais apresento as principais conclusões deste estudo e as implicações para futuras pesquisas.

## **1 CAPÍTULO I**

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro são diferentes, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por ela sugerida, evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. (SOARES, 2020, p.27)

A alfabetização no seu sentido mais específico sempre esteve em pauta nas discussões sobre educação, visto que, o fantasma do analfabetismo e do fracasso escolar, nos parece estar sempre presente no sistema educacional brasileiro. Muitos estudos foram e são realizados com o objetivo de modificar as perspectivas negativas em relação às escolas e o que se constrói dentro das salas de aula quanto a uma alfabetização significativa para o sujeito.

Diante disso, nesta seção, buscamos refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramentos, visto que são conceitos constantemente confundidos ou até mesmo não compreendidos. Para tornar clara essa questão, busco estudos teóricos para elucidar a discussão desta pesquisa.

A alfabetização se configura a primeira etapa de escolaridade de um indivíduo, e nesse sentido, discussões são necessárias para ampliar o conhecimento entre professores e todos aqueles que participam diretamente de todo o processo. Acredita-se que no decorrer do trabalho pedagógico, diante do desconhecimento ou pouco conhecimento teórico que envolve os conceitos de alfabetização e letramento, visto como exemplo a minha própria realidade e de colegas que pude observar, ainda há muitas dúvidas quanto ao desenvolvimento de propostas didáticas na perspectiva de alfabetizar e letrar, o que afeta diretamente o fazer do professor.

Sobre a conceituação dos termos alfabetização e letramento, acredita-se que aquele professor, assim como eu, que tiveram contato com os termos, talvez o tenham tido na sua formação inicial, sem aprofundamento dos diálogos, sem problematização suficiente. No decorrer da trajetória, esses professores foram e são constantemente desafiados a ressignificarem os seus próprios conceitos, assim como suas práticas.

Nesse sentido, é preciso compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém, indissociáveis. Portanto, a falta de apreensão destes termos provoca grande desordem em seu uso teórico e prático, levando à perda da especificidade destas (SOARES, 2003).

Em acordo, Koerner (2010) considera que é indispensável à compreensão conceitual e teórica da denominação de alfabetização e letramento voltados para a construção e o desenvolvimento de metodologias de ensino com propostas que possibilitem efetivas ações pedagógicas na expectativa de não apenas atender ao que se recomenda atualmente para a educação, mas pensar em como atender as especificidades de cada sujeito, em especial para os anos iniciais de escolaridade, visto que, em seus estudos sobre alfabetização, a pesquisadora observou que a compreensão que algumas professoras apresentaram quanto à definição que tinham sobre alfabetização era totalmente relacionada à escrita e pouca ou nenhuma noção em relação ao letramento.

[...] o que indica que a difusão de novas concepções leva um significativo tempo até chegar ao espaço de sala de aula. Enquanto isso predomina aquelas concepções nas quais os professores se sentem seguros e, no caso da alfabetização, a ênfase recai no

código escrito e no reconhecimento dos sinais gráficos, as letras (KOERNER 2010, p. 22).

Segundo Gontijo (2011, p.19), até a década de 1990, os estudos relacionados à história da alfabetização no Brasil foram superficiais numa perspectiva histórica, e as pesquisas e publicações acadêmicas se dedicaram aos estudos sobre métodos e cartilhas que naquele momento foram marcantes no trabalho de alfabetização com crianças e adultos.

Para Soares:

A distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 90)

Portanto a necessária importância de se compreender não apenas as proximidades e especificidades, mas também refletir sobre alfabetização e letramento, os seus conceitos e como ambas estão inseridas no processo e desenvolvimento do aprendizado.

Mortatti (2010, p.332), menciona três modelos teóricos principais que foram adotados para explicar os problemas da alfabetização no Brasil denominados: “construtivismo, interacionismo linguístico e letramento”, porém naquele momento, nos anos de 1980 no âmbito das políticas públicas, o construtivismo, decorrente dos estudos de Emilia Ferreiro, pesquisadora argentina da Universidade de Genebra, foi oficializado e apresentado como uma “revolução conceitual”.

Apesar de o construtivismo ter se tornado oficial, Mortatti (2010, p. 332) afirma que outros estudos foram se destacando no Brasil ainda em meados da década de 1980, tais como as propostas fundamentadas no interacionismo linguístico, linha à qual se afiliaram os pesquisadores João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, e as propostas das pesquisadoras brasileiras Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, fundamentadas no conceito de letramento.

Mortatti (2010, p. 332) afirma que as propostas citadas acima, foram incorporadas em menor intensidade como complemento do construtivismo, nas políticas públicas de alfabetização. Mais adiante, semelhante processo de incorporação se verificou, na década de 1990, com a reorganização e a centralização, em nível federal, de políticas públicas para a educação e a alfabetização.

No entanto, Mortatti (2010, p. 332) relata que apesar dos documentos oficiais contemplarem o construtivismo, com aspectos interacionista e associado às propostas de letramento continuava a ser utilizados cartilhas e métodos de alfabetização.

Nesse sentido, resultados de avaliações de instituições nacionais e internacionais realizadas com o objetivo de verificar o desempenho escolar de alunos, motivaram outros pesquisadores brasileiros, que tentaram buscar explicações e propostas de soluções para a crise da alfabetização instalada no Brasil, como afirma a autora supracitada.

## 1.1 Alfabetização e Letramento: Conceitos e reflexões

Nem sempre o sujeito alfabetizado é letrado, tendo em vista que [...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever”, e letrado é o sujeito [...] que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 36).

Os sujeitos estão a todo tempo envolvidos em uma sociedade alfabeticamente letrada, e, portanto, é necessário que saibam fazer uso da escrita e da leitura nos variados contextos em que estão inseridas. E foi a partir dessas ansiedades em relação às defasagens na alfabetização para suprir diversas necessidades da sociedade do século XX e XXI, que na década de 1980 surgiu o conceito de letramento no Brasil. Soares enfatiza que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro são diferentes, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugerida, evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2020, p.27).

Segundo Soares (2020, p.33), as alterações no conceito de alfabetização ao longo das décadas nos censos demográficos, nos permite verificar uma extensão progressiva, a partir do conceito de alfabetização que vigorou até:

- O censo de 1940 diz que “aquele que declarasse ler e escrever” era considerado aquele que sabe escrever o próprio nome;
- O censo de 1950 passou a considerar alfabetizado “aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples”, ou seja, não simplesmente escrever, mas exercer uma prática de leitura e escrita, conceito esse, adotado pelo censo de 1950, até o “momento atual, 2004”.

O momento atual de Magda Soares soa bem atual mesmo, visto que, em sua reedição dessa obra, ela apresenta a seguinte nota: “Embora a expressão “até hoje” se refira a 2004, ano em que esse texto foi publicado, pode-se afirmar que o hoje de então é ainda passados mais de dez anos, o hoje referente ao ano em que se reescreve esta edição” (SOARES, 2020, p.34).

Segundo Soares (2020, p. 15), o termo letramento foi visto pela primeira vez no Brasil, em 1986 no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, escrita por Mary Kato, onde ela diz logo no início do livro:

Meu pressuposto, neste livro, é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p.7).

Soares (2020, p. 35) nos convida a observar que as produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento no Brasil estão quase sempre associadas. Por exemplo, uma das primeiras obras a registrar o termo “letramento”, em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (1988), aproxima alfabetização e letramento, embora verdade, a mesma anteriormente em 1995 já o fazia em outra obra desde o título *Alfabetização e Letramento*. “Apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre tem sido enfocado como um conjunto pelos estudiosos” (TFOUNI, 1988, p. 9). Nesse sentido, para Tfouni:

Alfabetização se refere à aquisição da escrita, enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita, e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito em geral, através do processador de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 1988, p. 9).

O mesmo acontece em *Os significados do letramento* (1995), coletânea organizada por Ângela Kleiman, que também discute o conceito de letramento, pegando como contraponto o conceito de alfabetização e na coletânea organizada por Roxane Rojo, *Alfabetização e Letramento* (1998), onde também se propõe uma proposta de diferenciar os dois termos SOARES (2020). Ângela Kleiman, na apresentação do livro, registra suas intenções quanto às aspirações em relação ao termo.

Embora utilizando diferentes metodologias, diferentes subsídios teóricos e examinando aspectos também diferentes desse complexo fenômeno, os estudos sobre letramento que aqui incluímos têm um traço em comum: o letramento é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN,1995, p.11).

Para Soares (2020, p. 27), a alfabetização é um “processo de apropriação da tecnologia da escrita”, ou seja, um conjunto de procedimentos, técnicas e habilidades imprescindíveis para a aquisição da leitura e da escrita e então alcançar o domínio do sistema de representação que é a escrita alfabetica e das normas ortográficas. Enquanto letramento é a capacidade do uso dessa escrita para se inserir em práticas sociais que são atravessadas pela língua escrita, que implica habilidades como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Em acordo, Freire (1987, p. 7) aponta a alfabetização numa perspectiva de letramento, conceituando no sentido de que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Apesar do autor não se referir ao termo letramento, suas palavras trazem esse para além da alfabetização que o termo representa.

Embora tenha sido nesses momentos, dos quais o termo letramento foi visto pela primeira vez no Brasil, o conceito já era alvo de discussões com a obra de Brian Street, em 1984, e essa obra segundo Rojo, (2009, p. 98), foi um divisor de águas para os novos estudos sobre letramento, pois o autor que propôs uma “divisão entre dois enfoques do letramento nos estudos, para os quais ele escolheu as denominações de enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento”.

Brian Street critica a concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos, com base em discussões anteriores sobre os efeitos cognitivos do letramento e da visão dicotômica entre fala e escrita Street denominou tal modelo interpretativo de “autônomo”.

Expressões comuns tais como grau de letramento, nível de letramento ou baixo letramento revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito (STREET, 2014, p. 9). Contrário ao modelo autônomo, Street:

Propõe um modelo “ideológico” de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como letramento e nas relações de poder a ele associadas (STREET, 2014, p. 13).

De acordo com o autor, o que se acredita entender por letramento se limita apenas ao uso do texto, e esse uso é avaliado pelo tipo de letramento. Segundo Street:

Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas

que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo “autônomo” de letramento. (STREET, 2013, p.53)

Rojo (2000, p.1) relata também que abordagens e pesquisas recentes no campo do letramento não focalizam a construção da escrita e do letramento como acontecimentos comuns, não definidos culturalmente e relacionado ao desenvolvimento da civilização quanto ao acesso ao conhecimento social. Segundo a autora, o letramento hoje

Define-se como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas letradas escolares passam então a ser apenas um tipo de prática social de letramento, que, embora continue sendo, nas sociedades complexas, um tipo dominante - relativamente majoritário e abrangente -, desenvolve apenas algumas capacidades e não outras (ROJO, 2000, p.1).

A autora nos informa que o letramento está associado à alfabetização, apesar de que, cada termo ter suas distinções, o letramento nas escolas é visto como as práticas sociais, dentro da alfabetização.

Soares (2004, p.106) acrescenta que letramento seria um conjunto de acontecimentos do dia a dia, na qual os sujeitos estão imersos em práticas sociais na qual a escrita e a leitura estão presentes em variados acontecimentos na vida, portanto, não havendo apenas um tipo de letramento, mas vários níveis de complexidade que ele apresenta. Nesse sentido, ela confirma tal perspectiva quando defende que:

...eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação (SOARES, 2004, p.106).

Refletindo no pensamento da autora, podemos observar que a todo o momento estamos envolvidos em ações que exigem de nós posicionamentos enquanto grupo social, e esses eventos diários, tanto na vida pessoal, quanto no coletivo nos coloca em posições de letramento. Nesse sentido, Soares (2010) nos apresenta duas principais dimensões de letramento: a individual e a social.

Na dimensão individual, o letramento é visto como atributo pessoal, considerando o processo e como cada um se apropria da habilidade de ler e de escrever. No entanto, quando o foco está na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e exigências sociais da língua escrita (SOARES, 2010, p. 66-67).

As considerações em relação às duas dimensões de letramentos assinaladas pela autora supracitada, ainda não seria suficiente para determinar exatamente o conceito de letramento, diante das diferentes e variadas interpretações quanto às determinadas perspectivas e contextos. Pensemos no contexto escolar.

Como afirma Soares (2010), no letramento social, o sujeito está envolvido em práticas de letramento em situações do dia a dia, contudo no contexto escolar é necessário um planejamento, uma intenção para que esses educandos não só adquiram conhecimentos, mas estejam hábeis e competentes na escrita e na leitura para além dos muros da escola, prontos para serem inseridos em uma sociedade letrada.

Kleiman (2008) afirma que embora seja um processo desenvolvido de maneira mais específica na escola e por ela, o termo letramento “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2008, p.20).

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática, de fato, dominante que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Nesse sentido, esses sujeitos podem ou não estar letrados para diferentes contextos, “... à medida que as condições sociais e econômicas mudam aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento, podem não ser em outro” (SOARES, 2010, p. 90). Nessa perspectiva, são de especial relevância a compreensão e reflexão quanto aos conceitos de alfabetização e letramento nas escolas como diferentes processos, porém podem ser desenvolvidas em pares.

Segundo Soares (2003, p.16), é preciso desconstruir da crença de que para ser letrada, a criança precisa dominar a escrita, assim como também inserir a mesma no contato com textos variados sem habilidades necessárias, ela dê conta das práticas de leitura, “tendo em vista que a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ser diluída no processo de letramento”. O pensamento em questão ressalta a importância de se compreender e refletir que a criança já chega à escola imersa em práticas de letramento, independente se ela já está ou não envolvida na construção da escrita.

Então para Soares (2004, p.43), se alfabetizar “significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita.” Portanto, de acordo com a autora uma criança que sabe ler e escrever é alfabetizada, e aquela que tem hábitos e prazer da leitura e escrita de gêneros variados aplicados em diferentes contextos da vida, levando ao convívio com práticas reais da leitura, é uma criança letrada.

Tfouni (1988, p. 16) também concorda que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”, e ainda ressalta que existem duas formas de entender a alfabetização: “como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”.

Soares então nos esclarece que “as atividades sociais que envolvem a língua escrita, dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende programar, elas variam no tempo e no espaço” (SOARES, 2010, p. 78).

Essa reflexão da autora faz todo sentido para esse trabalho, visto que é diante de um projeto de cunho político que estamos agora em discussão para debater qual sociedade estaremos formando, visto que, estaremos tratando sobre reflexões e políticas públicas para a educação de adultos que por algum motivo quando criança não teve direito a possibilidade de escolarização ou talvez tenha evadido no decorrer da vida.

Nesse sentido, no capítulo seguinte abordaremos brevemente sobre as primeiras tentativas para propor políticas de alfabetização dos jovens e adultos que historicamente, sempre foi objeto de descaso no cenário da educação brasileira, e que somente na primeira década do Século XXI veio recebendo finalmente maior atenção no tocante a investimentos e a políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Inclusive, considerando sua importância na atualidade, essa modalidade vem se destacando para eventos de âmbitos

internacionais e nacionais. Portanto, a EJA vem ganhando força e se instituindo como objeto de investigação na área educacional, reivindicando transformações de olhares e de atitudes.

## **2 CAPÍTULO II**

### **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO E PROMOÇÃO DE CIDADANIA NO BRASIL**

Peço a tolerância daqueles que praticam alguma modalidade de Educação de Jovens e Adultos, porque venho de “um outro tempo”, do tempo de Paulo Freire, do tempo em que nasciam as ideias e as práticas de uma “cultura popular” – que mais tarde foi denominada educação popular. É, portanto da memória “daqueles tempos” que venho expor meu pensamento (BRANDÃO, 2008)

Nessa seção, faremos um resgate histórico dos principais momentos, nos quais propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil começavam a surgir, com recortes anterior e a partir da implementação do primeiro Programa Nacional de alfabetização, programa esse, que evidenciava a presença da EJA enquanto modalidade de ensino nos seus documentos oficiais. Desde o Império já surgiam iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, através de escolas noturnas.

Segundo Paiva (1983, p.31), a primeira Constituição Brasileira, do ano de 1824, garantia instrução primária a todos os cidadãos. Contudo, esse fato não se consolidou. O descaso do governo em relação à realização efetiva de um sistema de educação popular conferia privilégios a uma reduzida parte da população, composta pelas elites econômicas.

Esse descaso, de acordo com Paiva (1983, p.31) mostrava os reais interesses a que serviam os Constituintes e o Governo Nacional regente, como também revelava o caráter demagógico dos objetivos democráticos que alegavam defender. Esse caráter demagógico se estendeu ao longo dos anos e das lutas travadas em prol de melhorias para a Educação de Jovens e Adultos, a qual iniciava de forma discreta, mas já despontava no Período Imperial e preocupava as grandes elites da época. Contudo, a lei que garantia instrução primária a todos os cidadãos, acabou por não ser aplicada na íntegra. Ganhou assim, desvios que prejudicaram a prática da sua intencionalidade.

O mesmo descompasso pode ser verificado no confronto do Projeto Januário da Cunha Barbosa, primeira proposta de criação de escolas primárias no país apresentada ao Parlamento Nacional (1826), com o seu resultado legal, expresso no Decreto de 15 de outubro de 1827. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 61).

Segundo Beisiegel (1974, p.13), a lei de 1827 que determinava a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do país e que afirmava legalmente os direitos dos cidadãos à educação elementar não criavam por si sós, as condições imprescindíveis da instrução popular, e que os resultados dessa lei fracassou por várias causas econômicas, técnicas e políticas, a qual também não correspondia aos intuitos do legislador, se mostrando um governo incapaz de organização da educação popular, onde poucas foram as escolas criadas, principalmente as de meninas que, em todo território não passava de vinte em 1832. E os desafios não paravam apenas na construção de poucas escolas, mas também na carência de professores qualificados.

De acordo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994, p.71), o método de ensino Lancaster e Bell, ou do ensino mútuo, que era o método que supria a escassez de professores, atribuindo aos alunos mais adiantados e capazes, a tarefa de transmitir aos colegas a instrução recebida

de um professor, método esse, aplicado na Inglaterra, foi adotado pelo Decreto de 15 de outubro de 1824, refletia a desarmonia entre as necessidades educacionais e os objetivos propostos.

O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira vem, no entanto, de uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) é destinada a escola elementar e a secundária. Dessa forma, a educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias. (ARANHA, 1996, p. 152).

Segundo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994, p.77), o ensino para adultos poderia ser ministrado pelos que se dispusesse a dar aulas noturnas de graça, fazendo parecer que este era uma missão. O que demonstrava o alto nível de desinteresse dos governantes com a educação popular. Contudo, foi criada uma espécie de rede filantrópica das elites para a regeneração do povo, o qual era visto de forma marginalizada e deturpada.

Assim, ‘derramar a instrução por todas as classes não significava que todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de adiantamento, mas, apenas, que deveriam ascender, independentemente umas das outras, a estágios mais avançados da civilização’. (LOPES, 2000, p. 103).

O pensamento da elite da época era de oferecer instrução para todos, influenciado por um pensamento moderno e liberal que preconizava que a educação livrava ou amenizava os sujeitos das ilusões do entusiasmo e da superstição que poderiam ser a origem de terríveis desordens, facilitando o desempenho do governo. No entanto, todo movimento de execução de um sistema educacional para todos ainda levaria um tempo para ser implementado.

Contudo, Beisiegel (1974, p.23) afirma que o tema sobre educação popular e as iniciativas votadas à implementação e desenvolvimento da lei de 1827 continuaram presentes, com maior ou menor intensidade durante toda a evolução do Império e da República, e então somente em fevereiro de 1854 que é regulamentada a instrução primária e secundária no Município da Corte, fixando aí, os direitos dos cidadãos à instrução elementar para todos.

Segundo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994, p.82), em 1854 foi transformado também em lei, um dos inúmeros projetos apresentados ao Parlamento Nacional, a Reforma Couto Ferraz ou Regimento de 1854, através do qual foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino elementar. Este regimento reforçava o princípio da gratuidade do ensino elementar. O Regimento de 1854, o qual foi estabelecido constitucionalmente, vetava o acesso de escravos ao ensino público e previa a criação de classes especiais para adultos.

Os próprios anais do Parlamento nos dão conta do descumprimento da maior parte dos dispositivos desse famoso Regimento. A falta de escolas, de professores e as condições de vida e de trabalho da população, mesmo na sede do governo, inviabilizaram a implantação da lei. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.84)

Para os autores supracitados, o Regimento de 1854 refletia a preocupação em aparentar civilização. Contudo, era notória a intenção das elites dirigentes em não permitir a difusão indesejável de ideários progressistas, utilizando desta forma, a instrução popular como instrumento de controle social. Através de falsas demonstrações de interesse com a educação do povo, a elite garantia o contínuo domínio da situação política e econômica do país, como também extirpava possíveis revoltas, as quais atrapalhariam seus ideais repressivos.

No entanto, em 1862, de acordo com Beisiegel (1974, p. 29) surgiam disputas em torno da ideia de obrigatoriedade do ensino elementar, com o reconhecimento da dificuldade de sua realização, visto que, à distância em que muitas vezes se acha o povoado mais próximo, tornaria a medida impossível. Então, uma lei em 1864 é aprovada pela Assembleia, mas vetada pelo Presidente da Província que dizia estar longe de aconselhar a inteira obrigatoriedade, contudo, poderia fazer a experiência nas grandes cidades. Então em 1874 criava uma escola normal e prescrevia a obrigatoriedade das instruções primárias nas cidades e vilas.

O tema da obrigatoriedade do ensino elementar ainda reapareceria em outros debates, em várias outras ocasiões, mas nada que realmente desse uma solução para a demanda. Ainda no final do Império outras leis foram surgindo, como a Lei Saraiva.

Conforme Stephanou; Bastos (2005, p.25), a lei Saraiva, concretizada em 1881, foi a última reforma do ensino imperial que acompanhou as discussões em torno da reforma constitucional. Essa lei introduziu na Constituição Imperial a restrição do direito de voto ao analfabeto, combinando esse novo critério ao da renda, e vinha introduzir as eleições diretas, a qual permitia que a massa dos eleitores pudesse escolher, além dos representantes da província, também os da nação.

Apesar de inspirada em sistemas políticos democráticos, a Lei Saraiva, que em geral colocava a alfabetização como o único requisito para a aquisição do direito de cidadania, implantou também a seleção pela renda, que somada a seleção pela instrução, acabou por criar a concepção do analfabeto como um cidadão ignorante e incapaz. Se o analfabetismo já era um instrumento utilizado pela elite para dominar a massa, a questão da renda veio reforçar esse domínio. Foi então, que a partir da República começaram a circular discurso identificando o analfabeto à dependência e incompetência para justificar o voto ao voto do analfabeto.

O resultado concreto e imediato desse dispositivo da Lei saraiva foi o desenvolvimento do preconceito e da discriminação social em relação ao analfabeto. Pela primeira vez no Brasil, país que entraria no Período Republicano ostentando uma taxa vergonhosa de excluídos da escola, o analfabetismo passava a ser sinônimo de incompetência e incapacidade. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 99).

Nesse sentido, a maioria da população era desfavorecida com a Lei Saraiva, que representava o alto nível de descaso a partir dos governantes. Visto que, tinham o poder de postergar a educação da população desfavorecida, garantiam o controle social e a posição da burguesia no topo da pirâmide social, sem preocupações de contestações. Pois, um povo desfavorecido economicamente e ainda, desfavorecido em educação, não teria a capacidade de lutar pelos seus direitos e nem mesmo ter uma clara noção destes.

Segundo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994, p.62), com a Constituição Republicana de 1891 foi eliminado o critério eleitoral de renda, contudo manteve a restrição do voto ao analfabeto. A reafirmação da limitação ao direito de voto, tal como ocorreria quando da sua introdução na reforma eleitoral imperial, não acarretou maior interesse do poder público pela expansão do sistema escolar.

O analfabetismo, por estar associado à noção de incapacidade, tornou-se a justificativa para a exclusão de um grande contingente social do exercício do direito fundamental da cidadania, e assim foi por muito tempo até que se colocasse em pauta a necessidade do ensino primário para todos. E segundo Beisiegel (1974, p. 8), é somente após a centralização político-administrativa, posterior à Revolução de 1930 que o problema se coloca novamente em termos nacionais na Constituição de 1934.

De acordo Alves; Belisário (1992, p.102), na década de 30, outra ideia veio a alimentar a educação, a de preparar sujeitos para as responsabilidades da cidadania. O país, sob a ditadura de Vargas, o qual era conhecido como “protetor dos trabalhadores”, “pai dos pobres”, buscou a formação de um estado moderno nacional, constituindo leis trabalhistas, normatização dos sindicatos e a expansão do sistema educativo. A oferta do ensino básico gratuito acolhia vários setores, sendo o governo federal o que impulsionava a ampliação da educação e traçava as diretrizes educacionais para todo o país, com responsabilidade dos estados e municípios.

Segundo Paiva (1983, p.10), em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estados Pedagógicos - INEP, o que permitiu a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, no ano de 1942, o qual deveria, com um programa de ampliação da educação primária, incluir o Ensino Supletivo para adultos e adolescentes.

Segundo Stephanou; Bastos (2005, p.21), entre as várias mobilizações da época, surgiu o método de desanalfabetização, desenvolvido por Abner de Brito, que propunha alfabetizar em sete lições. Todo o empenho para alfabetizar os adultos não evitou críticas, como a de Carneiro Leão, que considerava a alfabetização uma arma perigosa, que poderia aumentar o que ele considerava anarquia social. Paschoal Leme fez a primeira tentativa oficial de organizar o Ensino Supletivo nas décadas de 30 e 40, ao mesmo tempo em que surgiram experiências extra-oficiais na alfabetização de adultos, como o uso da Literatura de Cordel e a carta de ABC.

A política populista tem como instrumento principal as grandes multidões. O que pesa, de fato, é a mobilização das massas. Para tanto, são necessárias uma grande habilidade e uma enorme dose de demagogia. O político populista é, geralmente, um líder personalista, cuja organização política gira em torno de suas ambições e de sua própria carreira. (ALVES; BELISARIO, 1992, p. 105-106)

Para os autores supracitados acima, o populismo surge com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da industrialização insatisfeitas com suas condições de vida e trabalho. O governo populista revela-se duvidoso: se por um lado reconhece os anseios populares e reage sensivelmente às pressões, por outro lado desenvolve uma política de massa, procurando manipular e dirigir essas aspirações. O populismo, durante a redemocratização, ficou profundamente enraizado nos partidos dominantes, nos órgãos públicos, nos sindicatos, sendo todas estas criações getulistas, e até em organizações de esquerda, que dele participavam. No entanto, foram surgindo novas frentes com pensamentos e movimentos significativos que reafirmem a importância da Educação para todos.

Segundo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994, p. 72), com o fim da Segunda Guerra, em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a qual divulgou e promoveu, em âmbito mundial, uma educação voltada para a paz dos povos e a educação de adultos como forma de contribuir com o desenvolvimento das nações. Com uma concepção funcional do processo educativo, defendia a educação como forma de integração social, de forma passiva e instrumental, sem visão crítica. Contudo, a criação da UNESCO e suas ações posteriores contribuíram decisivamente para a discussão e implementação de ações referentes ao analfabetismo, à Educação de Jovens e Adultos e às desigualdades sociais mundiais, principalmente em países em desenvolvimento. [OB]

Conforme Lopes (2000, p.7), um ano após o fim da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1946, foi criada também a primeira Lei Orgânica do Ensino Primário. A Lei Orgânica do Ensino Primário trata da construção de material pedagógico apropriado, guia de leitura e alfabetização. O apelo para o engajamento voluntário e a falta de acúmulo de experiências que dessem suporte às ações governamentais, contribuíram para que a campanha não obtivesse êxito.

Ainda em 1946 de acordo com Beisiegel (1974, p.15), a Constituição desse mesmo ano reafirma de forma equivocada, os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário para todos, incluindo um item obrigando as empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem trabalhadores, a manterem ensino primário para os servidores e seus dependentes, contudo, tratava-se na verdade de mais uma medida que só produziria resultados depois de muitos anos, enfim só mais uma tentativa, dentre tantas outras de dar efetividade às disposições legais sobre a educação popular.

Em acordo Paiva (1983, p.11), nos informa que em 1947, houve a criação do Serviço Nacional da Educação de Adultos - SNEA, o qual tinha por objetivo orientar e coordenar os trabalhos do Ensino Supletivo, conseguindo gerar várias ações que permitiram a realização da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. A CEAA atendia aos apelos da UNESCO e junto com a ideia de redemocratização do país, a campanha cumpria os objetivos de preparar mão-de-obra, pois o país vivia um processo de crescente industrialização e urbanização. No final desta década e início da década de 50, mais da metade da população brasileira, maior de 18 anos, era constituída por analfabetos e a campanha visava melhorar as estatísticas brasileiras em relação ao analfabetismo.

A próxima seção traz recortes a partir dessa década visando a tentativa de inserir a EJA como modalidade de ensino a partir de documentos oficiais com propostas que conte com a especificidade necessária.

## 2.1 A educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino

(...) as ideias dominantes de uma sociedade são as ideias da sua classe dominante, para recordar que a tarefa daqueles que geram e divulgam as suas ideias, imagens e valores podem ser bastante fáceis se eles falam o que se imagina que se espera ouvir. É mais fácil ser persuadido por um belo e sonoro engodo do que escavar em busca de uma verdade nunca evidente, sobretudo em uma sociedade dominada por meios de comunicação sempre prontos a decorar o falseamento da realidade com as vestes de que se reveste a aparência de feliz ou inevitável normalidade da vida cotidiana e da história humana. (MARX, 1932)

Como pudemos observar na seção anterior, várias foram as tentativas frustradas de propor políticas para acabar com o analfabetismo no Brasil, contudo, a luta por uma educação para todos seguiu entre avanços e retrocessos. A partir daqui, vamos propor um recorte histórico mais voltado para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos enquanto propostas de políticas que reconheçam a EJA nas suas especificidades.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino criada para atender aqueles que não puderam frequentar a escola na idade considerada pela sociedade como adequada, em que a educação básica deveria favorecer o direito a uma educação de qualidade e garantida para todos. Contudo, muitos são os desafios enfrentados para garantir a essa modalidade uma educação de fato e com qualidade.

Ao longo das últimas décadas, a EJA vem sendo sucateada. A queda nos investimentos, políticas públicas e propostas pedagógicas com garantia de acesso e eficácia nesses períodos, tem se refletido no número de matrículas e no de escolas públicas que oferecem a modalidade de ensino.

Haddad et al (2019, p.23) afirma que a demanda por escolaridade para pessoas que não puderam estudar no tempo definido pela sociedade como o adequado enquanto modalidade de ensino de direito, surgiu de modo mais permanente a partir dos anos 1950 e 1960 no Brasil, diante do grande crescimento econômico daquele momento, como nos processos de industrialização e urbanização, a qual a demanda por mão de obra escolarizada passou a ser uma necessidade, além de questões políticas.

Segundo Beisiegel (1974, p.17), em 1952, foi implementada a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, a qual tinha por objetivo levar a educação de base aos brasileiros iletrados das zonas rurais. Juntamente com o lançamento da CNER, foi realizado o Primeiro Congresso de Educação de Adultos, que lançou o slogan “ser brasileiro é ser alfabetizado”, destacando a importância da educação de adultos para a democracia e defendendo a alfabetização em nome do exercício da cidadania.

Diante disso, Brandão ( 2009, p.34 ) cita que Paulo Freire reafirmou tantas vezes que existia uma contradição vivida nos anos de 1960, onde o povo emergindo no cenário político exigia participações na vida pública, e deixava claro sua inexperiência democrática, uma vez que a maioria da população estaria excluída das eleições, e dentro dessa lógica, o educador teria identificado e analisado uma grave falha no exercício da democracia no Brasil. Para ele, A única forma para corrigir esse problema histórico seria por meio da educação, que criaria condições necessárias para promover a formação e conscientização do povo para o exercício pleno do seu papel na história. Sendo assim, uma vez libertos em sua consciência crítica, o povo seria capaz de provocar as mudanças sociais necessárias, afastando as desigualdades que o vitimizavam.

De um modo geral Haddad et al (2019, p.27) afirma que podemos localizar outras exigências que nasceram de setores marginalizados, por consequência da luta por inclusão social como: lutas dos trabalhadores industriais do Grande ABC, onde as escolas de EJA começaram a ser oferecidas como experiência sindical; os movimentos dos bairros mais pobres das periferias dos centros urbanos, de moradores, de mulheres, de saúde, de trabalhadores de construção civil, entre outros que lutavam por direitos, passaram a demandar o ensino da leitura e escrita e de conteúdos escolares para exercerem melhor seu papel na sociedade.

Além disso, acrescentam Haddad et al (2019, p.36), que na zona rural, o pleito por EJA também passou a ser grande; além ainda dos movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ansiavam por escolas de adultos, assim como para crianças e adolescentes, que chegassem aos seus acampamentos. O mesmo aconteceu com quilombolas, que viam na conquista da escolaridade, a construção da sua identidade e a recuperação de suas tradições e ancestralidades, bem como os sindicatos de seringueiros de Xapuri, no Acre, onde Chico Mendes incentivou programas de alfabetização de trabalhadores da seringa, como ferramenta de defesa e luta contra os barracões que os exploravam.

O acervo sobre memória da Educação Popular organizado pelo Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos - NEDEJA<sup>6</sup>, que compreendeu o período entre 1947 a 1967, conseguiu em um primeiro momento, o resgate e recuperação do acervo relativo às campanhas de alfabetização e educação de adultos promovidos pelo governo federal, por meio do então Ministério da Educação e Saúde e pelo Ministério da Agricultura, do final dos anos de 1940 até meados dos anos de 1960, e foram: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, Campanha de Educação Rural - CNER, Mobilização Nacional contra o Analfabetismo - MNCA e Sistema Rádio Educativo Nacional – SIRENA (FÁVERO E MOTA, 2016, p.2).

De acordo, Paiva (1983, p. 18) nos informa que a CEAA, uma das campanhas do Governo Federal, teve seu período de culminância entre 1947 e 1953, contudo, a partir de 1954 começou a sua decadência, até que, em julho de 1958, foi realizado no Rio de Janeiro o

<sup>6</sup> Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA) foi criado na Universidade Federal Fluminense (UFF) em meados de 2000, tendo como principal objetivo catalogar o acervo bibliográfico disponível, reunido por seu coordenador ao longo dos últimos 60 anos, e organizar um banco de fontes documentais sobre a educação popular e a educação de jovens e adultos no Brasil. (FÁVERO; MOTA,2016, p. 1).

Segundo Congresso Nacional de Adultos, onde se reconheceu oficialmente o fracasso do programa, principalmente por seu caráter eleitoreiro. Tanto o CEAA quanto o CNER previam trabalhos de expansão e melhoria do ensino primário fundamental comum, ao mesmo tempo em que cuidavam da educação elementar e da iniciação profissional de adolescentes e adultos, ou seja, a educação tecnicista. Por esses motivos as campanhas foram consideradas fábricas de eleitores, e, foi através delas que nasceram os primeiros estudos sobre educação de adultos como meio de transformação social. Iniciou-se então, um processo educativo que já não considerava a cultura dominante como única, e a cultura dos dominados foi, gradativamente, ganhando expressão sob o termo de cultura popular.

Segundo Fávero e Mota (2016, p. 2), em um segundo momento, houve uma sistematização do acervo dos movimentos de cultura e educação popular, criados nos primeiros anos de 1960 e eram extremamente ativos até março de 1964: Movimento de Cultura Popular - MCP, do Recife; Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, de Natal; Campanha de Educação Popular da Paraíba - CEPLAR; Centro Popular de Cultura - CPC, da União Nacional dos Estudantes – UNE, que se desdobrou em vários estados; Movimento de Educação de Base - MEB, com atuação no meio rural do Nordeste, Centro-Oeste e Norte, e as primeiras experiências do sistema<sup>7</sup> Paulo Freire de alfabetização, realizadas inicialmente no MCP, depois em Angicos, no Rio Grande do Norte, e previsto para serem ampliadas no Programa Nacional de Alfabetização - PNA, que pretendia alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos.

Nessa perspectiva, os movimentos de cultura e educação popular, criados no início dos anos de 1960, foram em maiores quantidades, em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou de educação rural das décadas de 1940/1950. E foram propostas muito diferentes das ações anteriores, contudo o que fez total diferença foi o envolvimento assumido bem claro em favor das classes populares, urbanas e rurais (FÁVERO E MOTA, 2016, p. 3).

Um desses movimentos foi à campanha “De Pé No Chão Também se Aprende a Ler”, de alfabetização de adultos, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, no Rio Grande do Norte. Uma das características que marcaram essa campanha foi a articulação com o movimento popular, que com a participação dos setores populares da cidade de Natal para elaboração das propostas, seriam executadas na gestão do prefeito Djalma Maranhão, tendo como Secretário de Educação Moacyr de Góes (CUNHA, 2002, p.21).

O nome para essa campanha surgiu de acordo com o relatório elaborado para a Campanha Cultura popular e Pé no chão, através de uma reportagem da imprensa local, onde o jornalista Expedito Silva, notificava um programa de educação popular que se iniciava em Natal, e segundo ele, daquele momento em diante até “de pé no chão se aprenderia a ler”, visto que, a educação não seria mais privilégio de um pequeno grupo apenas, mas todos teriam acesso à escola, sem fardas, com qualquer roupa e até mesmo sem calçados e finalmente, surgia à escola que não esperava pelo educando, mas iria a sua procura, onde ele estivesse.

Ainda em 1961, Segundo Aranha (1996, p.210), aguardando aprovação, desde o ano de 1948, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB - Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, anteprojeto da LDB apresentado pelo ministro Clemente Mariani, baseado em um trabalho confiado a educadores, sob a orientação de Lourenço Filho. Segundo a LDB de 1961:

---

<sup>7</sup> Normalmente nomeia-se “método” Paulo Freire; na verdade, Paulo Freire propôs um “sistema de educação de adultos”, compreendendo desde a alfabetização, como primeiro estágio, até a universidade popular. FÁVERO e MOTA (2016, p. 2).

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: [...] o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; [...] condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961)

Contudo, começam a surgir às primeiras divergências e críticas dos escolanovistas que sempre fizeram a descentralização do ensino. De acordo com Aranha (1996, p.212), o deputado Carlos Lacerda, político que defendia os interesses dos conservadores, desloca a discussão para o aspecto da liberdade de ensino. Quando a Lei nº 4.024 é publicada em 1961, já se encontra ultrapassada. Embora fosse uma proposta avançada na época da apresentação do anteprojeto, envelheceu ao longo dos debates e do confronto de interesses.

Também em 1961 como afirma Beisiegel (1974, p.41), surgiu o Movimento de Educação de Base - MEB, sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil - CNBB, também responsável pela sua articulação, o qual tinha suas origens em duas experiências de educação radiofônica, empreendidas pelo episcopado no Nordeste brasileiro. O governo federal passou a patrocíná-lo, oferecendo recursos para a criação de uma educação de base, a ser veiculada por meio de emissoras católicas, conveniadas ao Ministério da Educação - MEC e a outras instituições federais, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Como os demais movimentos do período, de acordo com o autor supracitado, em meio às grandes manifestações populares, dentre as quais, a luta pela ampliação da escola pública, inicia-se a já citada Campanha De Pé no Chão. Também se Aprende a Ler, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN. A campanha tinha como objetivo a imediata extensão das oportunidades educacionais para toda a população daquela região. As dificuldades financeiras e institucionais para a implantação de um programa de tal proporção impulsionaram a construção de acampamentos escolares abertos, onde se alfabetizava crianças e adultos das classes populares. Surgiram também, bibliotecas, centros de formação de professores, círculo de leitura, praças de cultura e esportes.

O relatório elaborado para a Campanha Cultura popular e Pé no chão foram apresentados pela Secretaria de Educação da prefeitura de Natal no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado em Recife no ano de 1963.

Segundo Paiva (1983), ainda em 1962 no Governo de João Goulart, que se mostrava preocupado com a educação e com a cultura do país, o levou a criar o Conselho Federal de educação – CFE, em 12 de fevereiro de 1962 e a aprovar o Plano Nacional de Educação – PNE, em setembro do mesmo ano. Em Brasília foi criada a Comissão Nacional de alfabetização com o objetivo de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização - PNA. A proposta da Comissão de Cultura Popular implantaria o PNA e o sistema Paulo Freire, que se estenderia à todo o país, com o propósito de beneficiar as escolas e o maior número de educandos. Contudo,

no governo Costa e Silva foi decretado o tristemente famoso AI nº 5, que, de acordo com o senador Afonso Arinos de Mello Franco, foi o documento mais autoritário da história do Brasil [...] O documento representou um verdadeiro ‘silêncio’ para todos os setores brasileiros. Abrangeu o nível político, intelectual, social e cultural, e consequentemente provocou o mergulho do país em um período de escuridão e retrocesso, marcado pela repressão e violência, a despeito da resistência de muitas pessoas. (ALVES; BELISÁRIO, 1992, p. 122).

Para os ideólogos, era necessário conter o surto subversivo que se espalhava, em função de uma oposição sistemática, feita principalmente por estudantes, intelectuais e grupos tidos como de esquerda. A imposição do Ato Institucional nº 5 determinou um grande

esvaziamento cultural no Brasil. A rigidez política passou a ser a bandeira de luta daqueles que acreditavam que o poder arbitrário seria a única forma de manter o ideal proposto pela Revolução de 1964. O PNA foi extinto pelo golpe civil e militar de 1964, sendo substituído pela Cruzada ABC, modelo importado dos Estados Unidos.

Então em 1967, de acordo com Stephanou; Bastos (2005, p.21), foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Este movimento foi considerado a primeira iniciativa importante na Educação de Jovens e Adultos. A partir de 1968, há uma espécie de acordo entre o Estado e a burguesia; ela renunciava aos controles políticos tradicionais e de instrumentos como a liberdade de imprensa, o pluripartidarismo, o habeas-corpus, e o Estado, por sua vez, mantinha a ordem a qualquer custo, assumindo os interesses dos empresários como se fosse os de toda a nação. O MOBRAL vinculou sua estrutura ao Departamento Nacional de Educação, até meados de 1969. Promoveu atividades de alfabetização e programas articulados nos campos da saúde, recreação e civismo, estando conveniado a entidades públicas e privado.

O Mobral foi o maior programa de alfabetização em massa da História do Brasil. Idealizado no governo Castello Branco (1964-1967), nasceu no governo Costa e Silva (1967-1969), iniciou suas atividades no governo Médici (1969-1974) e se estendeu até Figueiredo (1979-1985). Em outras palavras, o Mobral é um produto do regime militar brasileiro em toda a sua extensão. O movimento prometia erradicar o analfabetismo em dez anos e adentrou todos os municípios brasileiros e fazia parte das reformas educacionais empreendidas pelos militares desde o golpe. Estratégia, segundo eles, necessária para pôr o país na esteira do desenvolvimento econômico mundial, embalado pelo slogan: Brasil, Grande Potência.

De acordo, Leite (2014, p.70) afirma que o MOBRAL fundamentou as políticas públicas de alfabetização para atender às demandas de escolarização do público jovens e adultas brasileiras, durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), do ponto de vista político-estratégico, ou seja, àquelas demandas educacionais que o Estado considerava conveniente para atender através das Políticas Públicas de Educação.

Segundo Leite (2014, p.68), o decreto nº. 53.886, o mesmo que extinguiu o Programa Nacional de Alfabetização, constitui-se como o primeiro aparato legal que encabeça uma série de disposições normativas no campo legislativo, que apresenta como principais destaques da área de Educação durante o regime militar:

- a) a constituição de 1967;
- b) a lei 5.540 que reformou o ensino superior em 1968;
- c) o decreto-lei nº 5.379/67 que institucionalizou o MOBRAL;
- d) a lei 5692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus;
- e) o decreto-lei nº 71.737 que institucionalizou o ensino supletivo, que além de estabelecer um ciclo de reformas educacionais que duraram até 1985, estabeleceram as diretrizes da educação brasileira durante os anos de chumbo.

Fávero e Mota (2016, p. 4), em seus estudos sobre memória e história da educação popular, afirmam que, após o golpe de 1964, o MEC fez algumas tentativas de retomada das ações para educação de adultos, no entanto seus esforços foram frustrados. Contudo, a única medida concreta foi mesmo a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em que, nos dois primeiros anos de existência, 1968 e 1969, houve tentativas no sentido de retornar com antigas práticas desenvolvidas nos anos de 1940/1950.

Contudo, como informa Fávero e Mota (2016, p.4), nessa mesma ocasião, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) fazia pressão ao MEC para que apresentasse outra ação: a alfabetização funcional, Programa Experimental Mundial de Alfabetização Funcional, criado pela UNESCO com base em micro experiências articuladas a projetos concretos de desenvolvimento rural ou modernização produtiva.

Como informa Fávero; Mota (2016, p. 5), a partir de 1970, o MOBRAL não estava mais vinculado ao MEC, passando a assumir um sistema de educação de adultos a parte, utilizando recursos financeiros próprios, recursos esses, provenientes impostos de renda de empresas e de loteria esportiva. Após os últimos acontecimentos, em 11 de agosto de 1971, é aprovada a reforma da LDB, a Lei 5.692. E segundo Aranha,

[...] Hoje podemos dizer que a reforma não foi só um fracasso como trouxe prejuízos inestimáveis para a educação brasileira [...] A obrigatoriedade de oito anos torna-se letra morta, uma vez que não existem recursos para atender à demanda". A LDB de 1971 ressalta o ensino profissionalizante, porém faltam professores especializados e infraestrutura adequada aos cursos. Além de não haver nesta, uma preocupação real com o ensino de jovens e adultos, estando este inserido como Ensino supletivo. (ARANHA,1996, p.215)

E então em 1972, após a aprovação da Lei n. 5.692/71, que fixam Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, o governo federal criou grande programa de Ensino Supletivo, que complementava o ensino primário, esse agora definido para oito anos como ensino de 1º grau.

Enquanto a LDB de 1971, já era reconhecida amplamente por seu fracasso de implantação, no início da década de 80 o regime militar já dava sinais de enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de democratização, e os exilados políticos anistiados começaram a retornar ao Brasil.

Durante o mesmo período dos últimos acontecimentos, o MEC radicalizou, construindo um movimento de alfabetização em massa, maior e com uma grande quantidade de verbas, a maior dentre os que se dedicaram à educação de adultos no país, tendo como presidente o economista Mário Henrique Simonsen e como secretário geral o engenheiro Arlindo Lopes Correia. Apesar de denúncias e questionamentos, sua atuação foi até 1985, tendo sido substituído pela Fundação Educar (FÁVERO; MOTA, 2016, p. 5).

De acordo com Paiva (1983), em 1985, o MOBRAL foi extinto, devido ao seu conteúdo crítico e padronizado, além de não garantir a continuidade dos estudos. Não apresentando condições políticas para sua sobrevivência, foi extinto e também substituído pela Fundação Educar. O Projeto Educar funcionava em parceria com municípios e, apesar de sua orientação político-pedagógica de educação funcional, a descentralização de suas ações possibilitou uma maior diversidade de orientações e práticas pedagógicas. Trabalhavam com alfabetização e pós-alfabetização, refletindo outras concepções acerca do processo. A continuidade da educação básica tinha por objetivo impedir a redução do trabalho de alfabetização, no qual faria com que os educandos retornassem ao analfabetismo ou fossem transformados em analfabetos funcionais.

Haddad et al (2019, p. 53) reforçam que diante dessas atitudes e posturas, e uma marcante crítica aos sistemas escolares como reprodutores de relações de classe baseada nos estudos da sociologia de Bourdieu e Passeron, 1970, dentre outros, essa tendência acabou por resultar na criação do GT Movimentos Sociais no Campo<sup>8</sup>, em 1981, e do GT Educação Popular, em 1982, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Esses GTs passaram a recolher grande quantidade de trabalhos sobre práticas de educação popular e estudos acerca de movimentos sociais que se estenderam no período de democratização, marcando consideravelmente a abertura política dos anos 1980 e 90.

Fávero; Mota (2016, p.5) acrescenta, que o enfraquecimento dos governos civil-militares no final dos anos de 1970 e sua substituição pela Nova República, nos anos de 1980, com a abertura das universidades e, principalmente, com as eleições de prefeitos oriundos de

---

<sup>8</sup> Posteriormente chamado de Movimentos Sociais e Educação, no ano de 1993.

partidos de oposição, particularmente do Partido dos Trabalhadores - PT, propiciaram a geração de novos projetos, já definidos como de educação de jovens e adultos.

Dentre os principais projetos, os autores supracitados destacam três que foram considerados inovadores e se destacaram nacionalmente: Movimento de Alfabetização - MOVA, Secretaria Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre - SEEJA/POA e Programa de Educação Juvenil - PEJ, depois Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro - PEJA.

A educação escolar de jovens e adultos propriamente (EJA) só viria a consolidarem-se recentemente, inicialmente nos anos de 1960 com os exames de madureza, depois com os supletivos e, finalmente, já nos anos de 1990, em função da nova LDB, com a institucionalização da EJA no âmbito das secretarias Municipais e Estaduais de educação, com a oferta regular dessa modalidade pelas escolas de ensino fundamental e médio (LOPES, 2010, p.10)

Dessa forma, a educação de adultos vem se realizando no Brasil há pelo menos um século, com ênfase na alfabetização. Nos anos 1990, introduziu-se o conceito de Educação de jovens e adultos, incorporando a reflexão que vinha se fazendo no âmbito da educação popular.

Segundo Stephanou; Bastos (2005, p. 37), em março de 1990, com o Governo Collor, extinguiu a Fundação Educar. No Governo de Itamar Franco, do ano de 1992 a 1994, as formulações apontavam para a necessidade de examinar as diretrizes de uma política educacional, para jovens e adultos. Em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a qual completa o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como uma educação de segunda classe, a qual separa a educação básica da educação profissional, particularmente no ensino médio, onde até então existia o curso secundário profissionalizante. Segundo a LDBEN de 1996:

#### **Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos**

**Art. 37º.** 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 de trabalho, mediante cursos e exames [...] (BRASIL, 1996).

E foi no âmbito dessas experiências e movimentos que o tema da educação escolar de adultos passou a ser exigido pela própria população que participava desses movimentos sociais, e levou educadores populares e professores a reivindicarem educação para essas pessoas como um direito. Isso se manifestou na mobilização de garantia como afirma a na nova Constituição de 1988, bem como na exigência do dever do Estado por ofertar esse serviço. Posteriormente, a luta por um marco legal e políticas para a EJA avançou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e, finalmente, nas novas legislações do início deste século.

Desse modo, no ano de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), regulamentando e definindo a organização da educação brasileira com princípios na Constituição Federal. Posto isto, a EJA – Educação de Jovens e Adultos, torna-se uma modalidade de Ensino da Educação Básica nas etapas do ensino Fundamental e Médio. Logo, a definição e reconhecimento da EJA como modalidade de ensino é relativamente recente. Assim, cumprindo a Constituição Federal de 1988, a LDB determinou com mais nitidez a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de Educação Básica.

Comparada a LDB de 1961 e de 1971, a de 1996 abrangia o público de jovens e adultos de forma especial e objetiva, não tratando essa modalidade de ensino como um ensino supletivo, a LDBEN de 1996 representou um marco na história da Educação de Jovens e Adultos. A partir de então, o ensino para adultos ganharia respaldo legal, ficando amparado na lei educacional mais importante do país.

De acordo Lopes (2000, p.12), também em 1996 foi lançado o PAS – Programa de Alfabetização Solidária, o qual foi polêmico por utilizar práticas superadas, como assistencialismo. Em dezembro do mesmo ano, foi sancionado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, este que contribuiu com a exclusão da Educação de Jovens e Adultos, pois os alunos dessa modalidade de ensino não foram considerados na contagem do censo geral das matrículas que podiam fazer jus aos recursos do Fundo, sob a alegação de que haveria dificuldade de recenseamento e não disponibilidade de dados estatísticos no MEC/INEP. O que atestava que a Educação de Jovens e Adultos continuava a ocupar um lugar secundário no interior das políticas educacionais do Ensino Fundamental, seguindo então a luta por um lugar de prioridade em documentos oficiais sobre a Educação dessa modalidade.

Um tempo depois, com o afirma Lopes (2010, p.10), surge a resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Salienta que a EJA precisa reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira que teve negado o direito à educação; possibilitar seu reingresso no sistema educacional, oferecendo-lhe melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais; e buscar uma educação permanente, diversificada e universal.

De acordo com essas diretrizes, a EJA deve pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporção, propondo um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades diante do direito à educação;
- a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- a proporcionalidade, com disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Para tanto, de acordo com Lopes (2010, p.10), o objetivo da resolução é que subsidiem o processo de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica na EJA, considerando o que os estudantes têm o direito de aprender em cada área de conhecimento e orientando sobre quais práticas docentes podem efetivar essa aprendizagem. Almeja-se construir coletivamente uma proposta curricular que atenda às necessidades da EJA, e com a finalidade de orientar a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino, tendo como ponto de partida as expectativas de aprendizagem, as quais vêm sendo discutidas com os educadores.

Desses debates, emerge a necessidade de organizar e aprimorar os projetos pedagógicos da EJA, considerando as particularidades e as contribuições de cada área de conhecimento para a formação dos estudantes e para o atendimento às potencialidades e dificuldades destes no processo de ensino e aprendizagem.

Busca-se então segundo Lopes (2010, p.10), oferecer aos educadores da Educação de Jovens e Adultos subsídios teóricos e metodológicos que os auxiliem nos desafios de seu

cotidiano, considerando que essa modalidade de ensino visa superar os processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes de um processo educacional. A realidade de uma EJA especificamente escolar fez com que o Conselho Nacional de Educação, considerando as determinações legais, se visse na obrigação de estabelecer um referencial mais preciso sobre as possibilidades de oferta.

Em acordo, Britto (2010, p.15) também retrata que a realidade de uma EJA especificamente escolar, fez com que o Conselho Nacional de Educação, considerando as determinações legais, se viu na obrigação de estabelecer um referencial mais preciso sobre as possibilidades de oferta. Contudo, apesar de muitos avanços políticos e pedagógicos na forma de compreender e oferecer educação escolar de adultos verifica-se ainda a forte tendência de reproduzir no âmbito da EJA os modelos de educação característicos da escola de crianças, ignorando as especificidades do alunado da EJA e as instruções normativas de organização dessa modalidade.

A expansão e o sucesso da EJA como modalidade escolar, no entanto para Brito (2010, p. 15), impõe que, seguindo o que orienta o Conselho Nacional de Educação através do parecer 11/ 2000, considere-se a EJA não como a simples reprodução resumida e aligeirada, mas como modalidade específica da educação escolar e que tal decisão não faz mais que seguir as instruções maiores. Isto implica estabelecer processos e tempos de ensino, bem como conteúdos e métodos que considerem o perfil do aluno, suas formas de relacionar-se com o conhecimento e de atuar e viver na sociedade.

Contudo, o Governo Lula lançou em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, apostando na mobilização da sociedade para resolver o problema do analfabetismo, dando ênfase ao voluntariado, que segundo o Ministério de Educação e Cultura:

O quadro de alfabetizadores deve ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. Esses profissionais recebem uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver esse trabalho, no contraturno de suas atividades. Mas qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa. Ele deve cadastrar-se junto à prefeitura ou secretaria estadual de educação onde receberá formação adequada. (BRASIL, 2007).

Apesar de haver uma aparente preocupação com a Educação de Jovens e Adultos, ainda é perceptível o descaso em volta desta modalidade de ensino. É importante haver a mobilização da sociedade ao que se refere a erradicação do analfabetismo no Brasil, porém o incentivo financeiro que é dado ao cidadão, para que exerça a função de professor, mesmo não sendo, faz com que a educação se torne e improdutiva e de péssima qualidade. Segundo o MEC (2007), “qualquer pessoa que tenha o Nível Médio completo, pode lecionar para uma classe de jovens e adultos, recebendo por isso, R\$250,00, ou, R\$275,00, caso haja adultos com necessidades especiais”.

A partir do momento em que, qualquer pessoa que tenha concluído o Ensino Médio, possa lecionar para uma classe, em que julgue não precisar de formação específica, nem aprendizagem de métodos de ensino, e ainda lucre por isso, haverá uma oferta demasiada, o que acarretará danos para a educação e para os objetivos que a norteia. Pois, está sendo repetido o método Lancaster e Bell, o qual foi adotado pelo Decreto de 15 de outubro de 1824, ainda no Brasil império, o que resulta em retrocesso da educação no país. O cidadão que se disponibiliza a exercer a função de educador das classes de EJA, pode ser um dos alunos que concluíram um Ensino Médio de péssima qualidade. Se esse será agente multiplicador de cultura e conhecimento, é provável que, a educação difundida aos educandos que ficarão sob sua regência, estará completamente comprometida.

Segundo MEC (2007), “no Programa Brasil Alfabetizado, qualquer professor pode lecionar para as classes de jovens e adultos, lucrando R\$300,00, ou R\$500,00 se for

Coordenador de várias turmas". Novamente fica evidente o descaso com essa modalidade de ensino, pois a qualificação profissional dos professores influí no desempenho educacional, a partir do momento em que os alunos da EJA necessitam de métodos de ensino diferenciados dos demais. Como a maioria dos professores leciona para crianças e adolescentes, tendem a infantilizar o ensino para os adultos, resultando em evasão escolar.

O Programa Brasil Alfabetizado consolidou-se por meio de parcerias com o Distrito Federal, estados, municípios, instituições de ensino públicas e privadas (sem fins lucrativos), organizações não governamentais, que desenvolviam e executavam projetos de alfabetização de jovens e adultos, com a responsabilidade pela execução das ações financiadas pelo programa. Em 2007 o programa Brasil Alfabetizado passou a oferecer oportunidade de alfabetização aos jovens e adultos com mais de 15 anos, que não tiveram acesso à escola ou que tiveram de interromper os estudos, dando atenção especial aos segmentos sociais que estivessem em situação de vulnerabilidade social ou discriminação.

O programa passa então a ter duas ações básicas: a formação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos. O programa, após 2007, amplia a faixa etária dos beneficiários das principais ações voltadas para a juventude, introduzindo no Brasil um padrão internacional de conceituação de juventude, e pelo qual passam a ser definidos três grupos: os adolescentes - jovens (15 a 17 anos), os jovens - jovens (18 a 24 anos) e os jovens - adultos (25 a 29 anos).

Ao ampliar e integrar os programas, o Governo Federal construiu uma trajetória de continuidade que permitiria ao jovem excluído do processo educacional convencional ter acesso a ações de alfabetização por meio do programa Brasil Alfabetizado, participar do Projovem para a conclusão do ensino fundamental e aperfeiçoamento de habilidades básicas, até a inserção do beneficiário às escolas técnicas, ao ensino superior ou ao mercado de trabalho. De acordo com o MEC (2007), desde a sua criação em 2003 até 2008, o Programa Brasil Alfabetizado atendeu a 9,9 milhões de jovens e adultos.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, foi instituído em 2005, pela Lei n.º 11.129, e foi destinado aos jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, podendo ser desenvolvido naquele ano nas seguintes modalidades:

- Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo;
- Projovem Urbano;
- Projovem Campo – Saberes da Terra e
- Projovem Trabalhador.

Este programa era executado pela Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com a participação das prefeituras municipais. O Projovem pretendia contribuir com a reinserção do jovem na escola, a identificação de oportunidades de emprego e a inclusão digital. Em um segundo momento, a transição profissional seria efetuada pela busca do emprego, apoiado em mecanismos que ficam na interface da escola e do mercado de trabalho. Finalmente, segue a integração profissional. A execução do programa se baseia em parcerias com as prefeituras municipais de todas as capitais brasileiras e algumas cidades das regiões metropolitanas, visando uma ação ampla de benefícios aos jovens em situação de exclusão. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que conjuga elevação da escolaridade, qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias. Os jovens que cumprirem 75% da frequência e das atividades programadas para o curso receberiam mensalmente um incentivo no valor de R\$100,00, durante os 12 meses do Programa.

Concomitante aos Programas citados, em 2004, foi lançado o Projeto Escola de Fábrica, que objetivava a formação profissional de jovens de baixa renda, de 15 a 21 anos, nas próprias empresas. Como metas previam a abertura de 500 escolas no interior de fábricas e

empresas de todo o Brasil e formar 10 mil alunos em 2005, assegurando-lhes uma base sólida para inserção no mercado de trabalho e expandir a oferta de vagas na formação profissional, envolvendo organizações empresariais na preparação de recursos humanos para o exercício de uma profissão.

As instituições responsáveis identificariam as necessidades de qualificação das empresas e elaborariam o projeto pedagógico para cada unidade. A certificação dos cursos seria feita preferencialmente pelas instituições federais de educação profissional e tecnológica. O Ministério da Educação atuaria como supervisor de todo o processo.

Nesse sentido, em acordo, Brito (2010, p. 15) considera que a EJA enquanto modalidade da Educação Básica e reconhecendo os sujeitos que participam dela, a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, deve criar as condições de superação do lugar em que se encontram contribuir para que os estudantes da EJA, na problematização da vida concreta, adquiram conhecimento e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano. Isso implica:

- considerar as diretrizes nacionais, inclusive no que concerne aos componentes curriculares e seus conteúdos.
- organizar-se segundo suas características e necessidades.
- buscar as mediações apropriadas.
- considerar o conhecimento prévio e a experiência adquiridos dos alunos.

Contudo, mesmo reconhecendo que a educação não ocorre no abstrato, independentemente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva, há que cuidar, contudo, para não banalizar o processo educativo, limitando-o a um pragmatismo que submeteria a EJA apenas às demandas de conhecimento imediato em função das necessidades da vida cotidiana.

É necessário ter sempre presente que a “leitura do mundo” – como cunhou Paulo Freire a expressão do saber adquirido na vida vivida – se amplia com a leitura da palavra, à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos (BRITO,2010, p.15).

Portanto, segundo Oliveira (2009, p. 208), a evidência de tais aspectos contribui para o entendimento das principais características da gestão educacional durante o Governo Lula, entre os anos de 2003 e 2009, que se pautaram na tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988; no estabelecimento de uma relação entre a elevação dos padrões de desempenho educativo; crescente competitividade internacional; e a naturalização de políticas que veiculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, por meio do estabelecimento do compromisso de todos com a educação.

E foi neste contexto de resgate do direito e garantia à educação que a EJA se configurou naquele momento no Brasil, tendo como principal grupo a ser atendido o jovem. Inclusive, com a substituição do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, pelo FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação, em 2007, ficou garantido para a EJA os mesmos direitos das outras modalidades de ensino que fazem parte da Educação Básica. Em 2010 intitulou as Diretrizes Operacionais para a EJA, através da Resolução CNE/CEB nº 3/2010, assim diz nos artigos 4º e 6º:

Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular: I - Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II - Para

os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas; III - Para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas. Observado o disposto no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos. (CNE/CEB 2010)

Deste modo, entendemos que o parecer da CNE/CEB nº 3/2010 foi de suma importância pois, tratava de assuntos importantes relacionados à temática da EJA. Como, por exemplo, a duração do curso, a idade mínima para se matricular na Educação de Jovens e Adultos, entre outros assuntos.

Consequentemente, temos também o PNE - Plano Nacional de Educação que visa estabelecer metas em vários níveis da educação, buscando definir diretrizes e estratégias para assegurar uma educação de qualidade. O PNE – Plano Nacional de Educação estabeleceu metas e objetivos a serem alcançadas a cada 10 anos. Foi instituído pela Lei de nº 13.005 no ano de 2014, que visa estabelecer metas que garantem o acesso a uma educação de qualidade e estratégias no período de 2014 a 2024.

Vale ressaltar que o PNE esteve em consonância com a CF/88 e com a LDB/96 a fim de tentar minimizar as desigualdades econômicas e sociais do país, por meio da efetivação de políticas públicas voltadas para área da educação. Assim, as metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024) para a EJA foram a Meta 9 e 10 que recomendam:

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.
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/PNE, 2021)

Podemos concluir que as metas 9 e 10 trouxeram de certa forma em suas estratégias o acolhimento aos jovens e adultos com maior vulnerabilidade, tornando evidente a importância da EJA para erradicação do analfabetismo no Brasil, onde apenas na primeira década dos anos 2000 fossem ofertados os programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos com foco na alfabetização de jovens e adultos.

Contudo, são incluídas doze estratégias na meta 9 e mais onze estratégias na meta 10 que visavam a melhoria da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, mesmo sabendo que a garantia desses direitos na legislação significa um grande avanço, ainda assim, havia e há muito a ser melhorado, pois, a EJA tornou-se um direito garantido por Lei a todos que por algum motivo não conseguiram concluir os estudos na idade regular. E logo reconhecendo que a educação é dever tanto da família quanto do Estado e deve ser pautada nos princípios da liberdade, é preciso pensar a forma a qual podemos concluir que tanto o município, estado ou união devem garantir esse direito de escolarização a essa parcela da população.

Entendemos que esse princípio de escolarização deve ser pautado no desenvolvimento pleno do aluno, preparando o mesmo para o exercício da cidadania e os qualificando para o mercado de trabalho. Assim, por meio da Lei nº 13.632 de 2018 que se destacou a importância da EJA e necessidade de algumas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que discorre sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida do sujeito:

“XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.”

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade

própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (LDBEN, Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

A EJA, sendo considerada como parte integrante dos ensinos fundamental e médio já oportuniza o entendimento de que a educação para jovens e adultos tem particularidades próprias e estas devem ser consideradas pelos docentes em sua prática pedagógica diária.

Contudo, podemos concluir que durante alguns anos foram ofertados apenas projetos e programas que buscavam somente a alfabetização desses indivíduos, porém, compreende-se que a EJA não deve estar vinculada apenas à alfabetização ou às séries iniciais do Ensino Fundamental, é importante que ela ofereça a qualificação profissional que visa garantir uma formação inicial ou a sua continuação.

E para maior respaldo, foi aprovado em 18 de março de 2021 o parecer CNE/CEB Nº: 1/2021 que faz o reexame e transcreve o Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.

Segundo o CNE (2021), esse ajuste promoverá o enfrentamento das questões relacionadas às características do público atendido, à carga horária adequada às várias formas de oferta, à metodologia de registro de frequência da modalidade, à flexibilização do desenvolvimento do curso, compatibilizando a modalidade com a realidade dos estudantes e o alinhamento da elevação e ampliação da escolaridade profissional, entre outras questões que representam grandes desafios aos Jovens e Adultos.

Portanto, o documento regulamenta que assim como o CNE atua para a melhoria da qualidade das demais etapas e modalidades da Educação Básica, com relação à EJA, o mesmo reconhece que:

(...) é necessário atualizar suas diretrizes para orientar a organização, os currículos e a oferta da EJA alinhadas à BNCC e à Lei nº 13.415/2017 no âmbito dos sistemas de ensino, considerando as peculiaridades do público alvo e do processo pedagógico adequado para lidar com as suas características educacionais específicas, a começar pelo desafio concernente ao fato de que as aprendizagens não acontecerão na idade própria, o que, naturalmente, já requer metodologias e recursos didáticos apropriados para o processo de ensino/aprendizagem (CNE/CEB, 2021).

Apesar de parecer demonstrar ser um documento que irá acabar com todos os problemas da política pública para Educação dos jovens e adultos, o próprio já cita os possíveis ou velhos embates, que impeça ou dificulte a implementação das ações pelos órgãos responsáveis de execução.

Vale reconhecer, também, as grandes dificuldades de implantação e desenvolvimento da EJA, considerando todas as questões e especificidades do público e das condições de oferta em todo o país. Essa modalidade, para garantia de bons resultados, precisa ser prioridade dos sistemas de ensino, desenvolvida a partir de ações articuladas e parcerias com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consel), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Sociedade Civil, promovendo pactos de colaboração entre dirigentes nas propostas de manutenção e ampliação. Cumpre ressaltar também a ampla política de regulamentação e acompanhamento de implantação da EJA, pelos Conselhos de Educação Estaduais, Distrital e Municipais, quanto às condições de oferta, formação de professores, materiais adequados e exames próprios. (CNE/CEB, 2021).

Como pudemos constatar até aqui, através dos autores supracitados e das leis que amparam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses que historicamente, sempre foram objeto de descaso no cenário da educação brasileira, finalmente, veio recebendo, na primeira década do Século XXI, maior atenção no tocante a investimentos e a políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Considerando sua importância na atualidade, com destaque para eventos de âmbitos internacionais e nacionais, a EJA vem ganhando força e se instituindo como objeto de investigação na área educacional, reivindicando dos Conselhos de Educação Estaduais, Distrital e Municipais, bem como dos educadores, transformações de olhares e de atitudes.

A partir do que vimos até aqui, está posto um desenho das possibilidades para garantir ao cidadão o direito à educação em qualquer tempo da vida. Porém e aos docentes? Como acompanhar todas as mudanças? Como ser um professor de alunos da EJA em uma sala de aula na qual temos uma grande riqueza de diversidade em um único espaço e turno? Na próxima seção vamos fazer uma breve passagem nos pensamentos e colocações de alguns estudiosos sobre a docência e seus desafios históricos.

## 2.2 Formação docente: Constituir-se professor de jovens e adultos

Constituir-se educador de jovens e adultos é mais do que se constituir meramente um professor que dá aula. O compromisso com os oprimidos torna-o um agente com a possibilidade de instigar processos de conscientização que primem pela libertação em detrimento do aprisionamento, junto aos seus educandos nas mesmas correntes da justiça social. Trata-se de um posicionar-se que requer, acima de tudo, uma identidade conscientizada. Assumir-se enquanto sujeito dessa história implica a necessidade de assumir esses sujeitos, jovens e adultos, enquanto seres humanos que apresentam potencial para aprender, desenvolver-se, humanizar-se e, portanto, tornarem-se sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, o educador da EJA poderá constituir-se sujeito, autor e intelectual reflexivo, que pensa, cria, transforma e produz conhecimentos a partir de sua prática, pois ele é um importante agente no processo de transformação das condições subjetivas e objetivas do processo educativo. (SOEK, 2010, p. 127-128)

### Constituir-se professor...

Nesse texto abordamos breves aspectos desejáveis da Formação Docente no Brasil, com referências às perspectivas partindo das vertentes da Educação de jovens e adultos para construir uma sala de aula com um ambiente justo de cooperação social para o bem comum do aluno com perfil de trabalhador. A expansão das instituições de ensino que disponibilizam o acesso a esse tipo de educação, associada a péssima formação do corpo docente, resultam em baixa qualidade do ensino-aprendizagem para o público diferenciado de jovens e adultos.

Professores despreparados têm sido uma das várias causas de não se obter resultados significativos, ao que se refere aos inúmeros projetos criados pelo governo, ou seja, não há a preocupação em capacitar os docentes para esse tipo de educação, universalizando dessa maneira, os conteúdos abordados e a metodologia de ensino aplicada em sala de aula.

Como a Educação de Jovens e Adultos não é uma modalidade de ensino nova, pois já atravessou décadas de luta, despertou o interesse de diversos teóricos e sofreu a influência destes e da política de cada época. Ganhou métodos, aplicações pedagógicas, revisões e novas estruturas. Porém, nenhuma influência foi tão significativa quanto a do teórico Paulo Freire, o qual revolucionou a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos de 1960, bem como, em muitos países por todo o mundo.

Contudo, falou-se muito sobre a utilização da metodologia criada por Paulo Freire, porém, nos resultados qualitativos da educação implantada no Brasil, fica comprovada a deficiência do conhecimento relativo a esse método pelos professores e mais ainda, da aplicação dele. No entanto, sua essência dialógica foi sendo discutida por estudiosos da área.

Segundo Soek, (2010, p. 70), na medida em que conseguimos ler o que vemos, é que conseguimos realizar a construção de uma proposta de intervenção e geralmente analisamos nossas intenções frente a todo esse processo. Portanto, o educador deve apoiar-se nas discussões teórico-práticas e nos diálogos, problematizando o fazer docente. Nesse sentido, uma prática diferente é construída a partir do fazer continuado, ao longo da vida, a partir das experiências e vivências na escola. Sendo assim, é preciso observar e registrar as situações teórico-práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas junto aos alunos de EJA e então:

Após tecer análises sobre o perfil dos educandos da EJA, faz-se necessário discutir algumas estratégias de mediação pedagógica. A organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos deve valorizar os interesses individuais e o ritmo de aprendizagem dos educandos e considerar os saberes por eles adquiridos, na informalidade de suas experiências cotidianas e do mundo do trabalho, criando espaços interativos que permitam vencer os obstáculos de modo confiante, valorizando seus progressos. No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, a ação educativa deve estar comprometida com uma metodologia de ensino que favoreça a relação ação-reflexão-ação e que possibilite ao educando a compreensão de suas experiências e a construção do conhecimento (SOEK, 2010, p. 59).

A alfabetização, bem como no decorrer das etapas, mostra a importância de promover a conscientização do cotidiano do educando, e a compreensão da realidade social, abrangendo as metodologias e os recursos didáticos que podem ser utilizados na EJA de acordo com a realidade daquele local.

Em acordo, Fonseca, (2010, p.46), diz que o professor tem o papel de induzir à curiosidade, pesquisar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os empecilhos em dados de reflexão para entender os processos educativos, que, como qualquer aspecto do social, estão relacionadas com seu tempo, sua história e seu espaço. Nesse sentido, ele nos alerta que é fundamental que, os professores:

(...) conheçam os saberes e as habilidades que os alunos desenvolvem em funções do seu trabalho no dia a dia e no seu cotidiano; assim, cada vez mais, os professores da EJA têm de lidar com várias situações: a especificidade socioeconômica do seu aluno abaixa à autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação à escola, as questões e os dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço de direito do jovem e adulto, principalmente os trabalhadores (FONSECA, 2015, p.47).

No entanto, para que o aluno de EJA venha aprender, o educador deve comprometer-se no emprego de métodos de uma forma diferente da que a educação regular propõe, percebendo que trabalhar com a EJA é mais que ensinar metodologias preestabelecidas pela instituição de ensino, é trabalhar com esse aluno situações de aprendizagem que habilitem aos educandos utilizar o que foi aprendido tanto na sua vida social quanto a escolar.

Nessa perspectiva, Arroyo (2001, p. 15), acredita que se faz necessário que o perfil do profissional docente seja pensado e capacitado para atuar de forma eficaz para com essa modalidade. Uma vez que pensar nesses alunos “é falar, sobretudo, do jovem, adulto, trabalhador, pobre, negro, oprimido e excluído”. É pensar na classe de trabalhadores que acorda cedo, ficam expostos a trabalhos braçais, pesados, e sob a opressão capitalista em busca da sobrevivência, moradias humildes, dependentes de transportes lotados, as vezes até

dispondo de apenas uma refeição para o dia inteiro de trabalho etc. Estas são algumas características que o profissional da escola de EJA precisa levar em consideração. Nesse sentido, para ele:

(...)Falar do educando da EJA é falar de problemas que afligem a realidade social e da forma como eles vêm sendo constituídos pelos modelos econômicos vigentes. “É ainda falar da existência de jovens e adultos subescolarizados, é falar da exclusão daqueles que ainda não tem acesso a escola pública, é falar da evasão e do fracasso escolar” (ARROYO, 2001, p. 15).

Portanto, o professor para atuar na EJA é necessário uma análise mais criteriosa e democrática das teorias que discutem a Educação de Jovens e Adultos e que atenda às suas finalidades. (Para Arroyo, 2001, p.104-105), é preciso que o educador considere que:

Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos educadores e dos educandos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica (ARROYO, 2001, p. 104-105).

Acredita-se que cada sujeito ao se tornar professor de jovens e adultos, precisa, bem como seus alunos aprenderem juntos como cada turma vai se adaptar diante da riqueza de experiencias que uma turma de EJA possui, e nenhuma é igual a outra. E são nesse sentido que cada ano, são novos desafios.

O professor, em geral, é percebido não como um técnico que se limita a cumprir o que outros lhe ditam fora da escola, mas como um agente ativo do seu próprio desenvolvimento, um profissional que, a partir da reflexão sobre a sua prática, constrói conhecimentos e constrói a si próprio. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a constituição da identidade do educador se dá pela possibilidade de se constituir como sujeito no meio em que está inserido. Nessa perspectiva, ocorre que o professor de jovens e adultos precisa se ver e se reconhecer enquanto sujeito histórico e social da dinâmica educacional (SOEK, 2010, p. 125).

A EJA, como modalidade da educação básica, em termos de legislação possui recomendações claras que direcionam para a necessidade de se buscar condições e alternativas adequadas à realidade de seus sujeitos, ou seja, práticas que levem em conta seus saberes, seus conhecimentos até então produzidos e suas experiências no mundo do trabalho e pessoal.

Para Soek, (2010, p.125), reconhece-se que é através dessas práticas, objetivas e subjetivas, que os sujeitos têm a possibilidade de se formar conscientemente e, por meio delas, aprendem e aprenderão conteúdos que determinam seus modos de estar no mundo e de aprender novas coisas, que determinarão seus desejos de saber e de ensinar. Mais que certificar-se, a formação consiste em aprender, progredir e continuar a aprender.

Os professores envolvidos nessa modalidade de ensino possuem uma formação voltada para a educação regular e não tiveram na gama de disciplinas das licenciaturas, matérias e conteúdos voltados para a EJA.

Freire (1996, p.26), afirma que em virtude desse processo de formação, não puderam conhecer o curso das aprendizagens dos sujeitos jovens e adultos e reconhecer que tudo o que sabem até o momento, que retornam ao ensino formal, é resultado de ação inteligente sobre o

mundos. Esse conhecimento poderá ampliar-se com o apoio do professor, no que diz respeito a como se pode oferecer situações de aprendizado para formalizar o que os educandos sabem e ampliar o que ainda não sabem, mas que precisam saber.

Em acordo, Soek (2010, p. 128) nos traz a reflexão de que o educador tem e teve a sua importância histórica, portanto, na sua ação consciente que rompe com os ideais dominantes. Contudo, pensar na importância do educador como agente que contribui para o processo de transformação social implica a compreensão da necessidade que se tem de esclarecer que o educador não se forma simplesmente com a obtenção de um diploma. Ele se constitui professor, sobretudo, na sua vida docente, no seu dia a dia. Isso implica que o processo de formação inicial se amplie para a formação continuada e por toda sua vida profissional.

Em relação ao educador de jovens e adultos, podemos notar que há pouco cuidado com sua formação e carreira do profissional, sendo a educação básica sempre a menor das políticas, e cabe ao professor mais essa demanda, ou seja, de buscar formação por sua conta, quando é claro, o tempo o permita, visto que, diante de um salário defasado, é necessário ter outras jornadas de trabalho, não lhe sobrando tempo para pensar numa formação continuada, assunto que caberia aos documentos oficiais de educação resolver.

[...] as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se o professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de quebra-galhos, dá-se um jeitinho. O resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural. Fica-se correndo atrás do deficit, seja com programas compensatórios, supletivos, ou de formação em serviço (GATTI, 1997, p. 4).

Observa-se que muitos são os desafios e preocupações com a situação pedagógica da EJA, portanto, conhecer o mundo diversificado dos educandos e as formas de produção do conhecimento, é ponto de partida para refletir, compreender e buscar soluções para melhoria do ensino e para uma aprendizagem significativa. Para tanto, se faz necessário conhecer a rotina da escola onde se está incluído, organização curricular, planejamento de aula, a seleção de conteúdos, as estratégias e recursos de ensino bem como o espaço onde ocorrem tais sentidos, a sala de aula. Para Santos (2012, p.272), “O aluno da EJA deve sempre se sentir capaz de fazer suas atividades, as tarefas que lhe foram proposta, o progresso do seu desenvolvimento surge através do bom funcionamento dos esquemas passados pelo professor para uma melhor resolução das atividades”.

O professor deve se valer de vários meios para que os discentes consigam alcançar a compreensão dos assuntos abordados em sala de aula, conduzindo-os ao processo de superar os obstáculos que lhes foram apresentados pela vida. “o aluno acaba por demonstrar o desejo de ser independente e transformar, assim suas dificuldades em um mero intermediário entre o sonho de crescer e a realidade em que vivem”. (SANTOS, 2012, p. 271).

Tanto o professor quanto o aluno precisam estar envolvidos na busca constante pelo saber, até porque em todo tempo enquanto indivíduos estão em sucessivo processo de construção de aprendizado.

O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz... o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos... O professor se tornou um aprendiz permanente um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo um organizador da aprendizagem. (GADOTTI, 2011, p. 25).

Percebe-se que a todo tempo a mediação em sala de aula através do diálogo é citada como uma forma de construção de conhecimento e aprendizado, no entanto, é preciso pensar que todos os dias são diferentes, e que nesse encontro, está o professor que não está bem, o pai de família que saiu de casa muito cedo, a mãe que deixou os filhos com alguém, os idosos ansiosos por aprender, os jovens do “fundão” com fones no ouvido e falando alto, enfim, infinidades de casos diferentes em um único espaço. O educador que atua na área da educação de jovens e adultos deve estar preparado para atender esses alunos em todas as suas especificidades.

Silva, et al. Destaca que é preciso um olhar para a realidade do público que permeia a educação de jovens e adultos, tornando um desafio aos educadores à construção de conhecimento destes indivíduos. O profissional docente é um estimulador da e na construção de saberes ajudando ao resgate da autoestima dos discentes. O professor diante desse desafio deve propor um ensino que:

almeje resgatar a cidadania do indivíduo... Também o interesse de participar da sociedade, a partir da promoção de situações que desenvolva o pensamento crítico e reflexivo, sem deixar de considerar os conhecimentos e habilidades de que esses sujeitos dispõem adquiridos de modo informal, em suas experiências acumuladas, cotidianamente, na comunidade onde vivem e nos espaços de trabalho (SILVA, QUEIROZ, MONTEIRO, 2015, p. 2).

O desafio que é imposto aos profissionais deste seguimento educacional não é dado ao simples fato de ensinar aos alunos a lerem e escrever. Pois percebemos com o passar dos anos que somente este tipo de conhecimento não é suficiente para libertação do ser humano. Porém faz-se necessário que ao saírem deste processo educacional sejam indivíduos letrados, capazes de compreender, formular e criar textos com seus próprios conceitos e ideias. Portanto, segundo Gadott (2011, p.70), para ensinar nessa modalidade são necessárias duas coisas fundamentais:

- A) Gostar de aprender, ter prazer em ensinar, como um jardineiro que cuida com emoção do seu jardim, de sua roça.
- B) Amar o aprendente (criança, adolescente, adulto idoso). Só aprendemos quando aquilo que aprendemos é significativo para nós e nos envolvemos profundamente no que aprendemos. (GADOTT, 2011, p. 70).

Portanto, é muito importante que o docente através de seu trabalho na educação de jovens e adultos deve estar comprometido com sua turma, cuja responsabilidade é prepará-los para se tornarem cidadãos críticos, ativos, participante e preparado para o desafio do mundo de trabalho, da cultura e da política, contribuindo para a construção da conscientização humana. Quanto a isso Freire (2000, p.72) afirma que “a prática docente, especificamente humana é profundamente formadora e por isso ética”.

Atualmente estamos em mundo onde a globalização exige cada vez mais dos profissionais, e nesse processo de desigualdade social que vem crescendo constantemente, se torna ainda mais importante que o educador esteja atento a esta realidade, para poder ser capaz de atuar nesta e transforma-la provocando mudanças que sabemos que não é no dia para outro, bem como nos diz Freire (1992, p. 22) “[...] Ele é construído a partir de sua atuação como compromisso político visando mudanças e partindo de experiências vivenciadas no cotidiano das relações é possível chegar a conhecer a realidade”.

No entanto, para que isso seja viável, a formação do educador de jovens e adultos, bem como a educação no geral, requer a valorização da profissão no sentido de oferecer justa remuneração e melhores condições de trabalho. O quadro educacional brasileiro exige cada vez do professor, no entanto, segundo Geraldi (1998, p. 92), “o estado oferece ao professor

condições mínimas de trabalho e remuneração, mas exigem deste, dedicação, desenvolvimento e motivação máximos dentro de um projeto político nem sempre aplicável.”.

Segundo Gadotti (2007, p. 11) a escola é o lugar preferencial do professor. Ele fala da escola como um lugar especial, um lugar de esperança e de luta e diz que já se falou muito mal da escola. Que costumamos reclamar dos nossos professores como se eles fossem os responsáveis por todos os males da humanidade. Mas é na escola:

(...) que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação. A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI, 2007, p. 11).

A escola precisa abrir seu espaço de uma forma que possibilite a existência da interação e a participação de todos que possam expressar suas ideias, suas experiências e dificuldades durante a prática da aprendizagem educativa. A EJA passou por vários desafios e transformações na educação até conseguir um lugar em nossa sociedade, garantindo aos jovens adultos o ensino de qualidade e o reconhecimento da sua importância na extinção do analfabetismo.

Nessa perspectiva, ensinar exige de nós educadores muita paciência, pesquisa, saber escutar, dialogar, respeitar, ter disposição para mudar constantemente para aprender mais a maneira de buscar através da pesquisa os métodos e práticas adequadas que possam despertar o interesse de aprender com diálogo onde possa abrir vários meios entre o educador e o educando, assim podendo desenvolver sua aprendizagem, possibilitando uma educação com mais diversidade possível dentro da sala de aula.

Sendo assim, é necessária a reflexão de que ato de educar é um ato de criação e recriação e não podemos deixar de lado o diálogo que é fundamental no desenvolvimento do sujeito, para estrutura social de transformação e de conscientização dentro da sociedade, o ensinar na EJA não é só por repetições de palavras, mas criar e recriar palavras novas através da sua própria cultura. O educando tem que participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem e estar consciente que sua participação é de extrema importância para a descoberta de novos conhecimentos na vida de cada ser humano que por ele passar, afinal de contas “aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. (Antoine de Saint-Exupéry, 1943).

Após apresentação desta seção, espera-se que aquele que a lê, receba o encantamento e o incentivo necessário que um professor de jovens e adultos precisa, ao sair todos os dias da sua zona de conforto, que é o seu lar, para a entrega total aos desafios do dia a dia, sobretudo, na construção e reconstrução da sua formação docente. A próxima seção versará brevemente acerca da importância e contribuição que teve Paulo Freire na luta para que a EJA tenha encontrado o seu lugar de direito no cenário educacional brasileiro.

## 2.3 A importância de Paulo Freire para a EJA como transformação social

Vocês sabem como quê que aprender-a-ler-e-a-escrever é parecido? Como chegar numa horta e saber o que é cada planta e para que ela serve. Quem não sabe nada de

“ler a horta” entra dentro dela e só vê um punhado de mato. Um monte de plantas diferentes, mas tudo igual. Não sabe o que é cada uma, como é que se prepara cada uma, com o que é que se come. “Quem sabe “ler a horta” pelo menos um pouco, sabe o que é que é planta” e o que é “mato”. Sabe separar a alface do repolho, a cenoura da berinjela, o tomate da cebola, o jiló da salsa e a salsa da cebolinha. Sabe qual o uso de cada planta: as que se come e as que não se come. As que servem de comida e as que servem de remédio. As que são de salada e as que se cozinharam e misturam com a comida. Não é mesmo? E quem sabe “ler a horta” mais ainda, sabe qual é o tempo de plantar cada uma. Sabe como é que se cuida de cada tipo de planta, sabe o que é melhor para cada uma delas, quais as de sombra e quais as de sol. Sabe quais as que gostam de mais chuva e as de menos. (Brandão, 2001, p. 24)

### **Lendo a horta...**

Quando o assunto é alfabetização para jovens e adultos no Brasil, ou mais especificamente, a educação popular a partir do século XX inevitavelmente chegamos ao nome e à obra do professor Paulo Freire. Ele esteve presente um dos capítulos mais polêmicos e revolucionários da história da educação no país. Inúmeros trabalhos acadêmicos no campo da história, da sociologia, da psicologia e principalmente da educação discutem a metodologia, o legado e o intelectual pernambucano tanto do ponto de vista político-social quanto pedagógico-educacional.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido alvo de grande preocupação, devido à ênfase dada pelo governo a essa modalidade de ensino e ao direcionamento escasso de verbas para subsidiarem os gastos necessários ao seu bom desenvolvimento.

Portanto, a alfabetização de jovens e adultos é um tema de referência para a educação brasileira, devido às diversas práticas vivenciadas com este público e as preocupações, com o ato de ensinar e com as convicções de que este ato mobilize e promova o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da EJA, baseamos nossa produção a partir daqui nas ideias de Paulo Freire.

Neste sentido, esse estudo considerou os fundamentos da alfabetização na visão de Paulo Freire que sempre acreditou em uma educação melhor para jovens e adultos, através da cultura e do cotidiano do indivíduo visando promover a conscientização da importância de despertar o interesse do aluno na aprendizagem, no qual os métodos e a práticas educativas do educador é baseada trocas de experiências com educando buscando compreender o desafio de ensinar para além dos livros didáticos.

De acordo com Bicalho (2016, p.11), em 1946, Paulo Freire foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no estado de Pernambuco, experiência que o levaria a se preocupar com os mais pobres e o ajudaria a construir seu revolucionário método de alfabetização. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular e formação da consciência política, tornando-se uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e África, conquistando um amplo público de pedagogos, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos e sociais.

Os princípios da educação do campo e sua pedagogia libertadora podem contribuir com os debates acerca da formação docente, escola do campo, movimentos sociais, reforma agrária, segurança alimentar, agricultura familiar, orgânica e agroecológica (MST, 1999). Assumir a lógica da educação emancipadora é uma preocupação constante dos sujeitos, individuais e coletivos, presentes nas escolas do campo (BICALHO, 2016, p.11).

Nesse sentido, a educação de jovens e adultos na visão do Paulo Freire teve como proposta através de seus métodos, a capacidades do educando para desenvolver o aprendizado

baseados no seu cotidiano, construindo palavras que são formadas a partir daí, facilitando o entendimento dos alunos.

Paulo Freire deixou contribuições valiosas para o processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Uma das contribuições mais importantes é retirar do professor o papel de detentor do saber e transferir para o aluno o papel de construtor e modificador de seus conhecimentos. De acordo com Torres (2002, p. 219), “impulsionar e levar à frente uma alfabetização popular requer, como condição, uma autêntica confiança no povo como protagonista ativo e sujeito de suas próprias transformações históricas”.

Torres (2002, p. 219), afirma que, para que o educando da EJA expresse seus conhecimentos prévios e participe da construção de novos saberes, é necessário que o professor, além de proporcionar um ambiente confortável e de confiança, estimule-o a participar do seu processo de aprendizagem, ajudando-o a desconstruir a ideia de que não sabe nada e de que só o professor sabe tudo. Pois, a partir do momento em que o professor auxilia o aluno a redescobrir-se como ser ativo do seu processo de educação, é que este participará de forma eficaz, tentando saciar a sede de aprender, como também, a perceber o seu papel dentro do mundo em que está inserido.

Para Paulo Freire (1987, p. 34), o educador deve estar envolvido com a realidade do educando procurando ouvi-lo a partir de suas experiências cotidiana, facilitando o planejamento da aula na forma mais homogênea possível apresentando materiais concretos que apresentem o sentido para a vida dos alunos, não o vendo como um banco, no qual deposita o conhecimento, mas proporcionando momentos de reflexão que possibilite a liberdade de aprender na forma mais motivadora. Na sua visão, a concepção bancária é uma crítica à educação que existe no sistema capitalista. Ele comenta que:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p.34)

A educação bancária tinha como seus princípios a dominação, através do educador para o aluno, do conhecimento transmitindo e imposto, alienado nessa concepção é algo que foi passando para longas gerações de professores. Paulo Freire faz críticas a educação bancária, que considera o aluno como uma “tabula rasa”, e propõe uma educação como instrumento de transformação social que leve a pessoa a essa conscientização. Freire, (1979, p.72) comenta que:

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador (FREIRE, 1979, p. 72).

Os métodos de alfabetização de Paulo Freire sempre foram o grande referencial nos últimos 30 anos, onde o sujeito precisa ter em mente que é um ser pensante dos seus próprios conhecimentos e não um objeto ou robô, e que são detentores da sua cultura e experiências, e

as palavras que são geradoras do seu aprendizado podem ser extraídas do seu universo vocabulário para gerar temas de discussão durante as aulas.

De acordo Bicalho (2020, p.21), em *Pedagogia do oprimido* (1970), Paulo Freire afirma que:

nenhuma pedagogia verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando- os como infelizes. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela redenção. Não existe educação neutra. Educação ou funciona como instrumento utilizado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade a ele ou ela se torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (BICALHO, 2020, p. 21).

Portanto, nessa perspectiva, o professor pode ser um divisor de águas para esse público diferenciado e intervir no sentido de proporcionar diálogo sobre conhecimento de mundo, levando os educandos a se sentirem desafiados à busca de respostas, os levando ao estado de consciência crítica e transformadora frente da sua realidade e de sua comunidade. E a partir das trocas entre educador e educando dentro de uma conversa informal, vão surgindo as palavras mais usadas na comunidade que servirão de base para as lições. Juntado todas essas palavras geradoras elas são apresentadas em cartazes com imagens, como era proposto pelo método Paulo freire em encontros conhecidos como círculo de cultura.

No círculo de cultura era discutida a realidade de cada turma a partir das palavras geradoras e o significado era utilizado pelo professor para passar para etapas seguintes do aprendizado, que consiste na leitura da realidade social que se vive e o estudo da palavra escrita. Nessa perspectiva, o principal objetivo da alfabetização de adultos se resumia em três palavras: promover a conscientização, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social. Segundo Freire, (1987, p.6), através do uso das palavras geradoras na alfabetização em EJA. Mostra que:

[...] surge à comunicação, o diálogo que criticista e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora pode ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 1987, p.6)

Esse processo da leitura da realidade dos educandos jovens e adultos é fundamental para seleção das palavras que facilitará a aprendizagem da leitura e da escrita. Podemos perceber que o diálogo é importante para o surgimento de temas ou palavras geradoras que proporcione a discussão do problema da sociedade ou em que a comunidade esteja passando, assim problematizando na forma crítica, participativa em sala de aula. As etapas desse método consistiam, segundo Freire (2000, p.32) em:

**Etapa de investigação:** em que a busca era conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive.

**Etapa de tematização:** que era o momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras.

**Etapa de problematização:** momento em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada (FREIRE, 2000, p.32).

A etapa seguinte era separar do tema gerador discutido, as palavras que possam ser utilizadas para criar um conceito para o surgimento de várias outras palavras dentro do universo do educando, usando diversos conhecimentos onde está inserido no seu meio social facilitando a aprendizagem. De acordo com Freire, (1987, p.6), a valorização do meio em que educando está inserido, a sua história cotidiana, cultura, a sua experiência interior, é um ponto positivo da aprendizagem, ele pontua que:

As palavras geradoras em seu contexto existencial ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais (FREIRE, 1987, p. 6).

As palavras geradoras devem estar em uma sequência lógica, as silabas trabalhadas em sala de aula devem ser registradas na ficha ou no próprio caderno dos alfabetizados, depois deverão ser incentivados a construir novas palavras assim descobrindo as semelhanças ou diferenças entre elas.

O uso do alfabeto móvel e do quadro é excelentes recursos para formação de novas palavras, e é nesse processo que devem ocorrer à leitura e a escrita, para que o aluno possa perceber a relação oral das vogais e das consoantes nos fonemas possibilitando o reconhecimento sonoro das letras e das sílabas. Paulo Freire, (2005, p.96), dá um significado especial a relação professor/aluno: “Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de jovens e adultos demanda, entre educadores e educando, uma relação autêntica de diálogo”.

Daí que para esta concepção como prática da liberdade a sua dialogicidade comece não quando o educador- educando se encontra com os educandos- educadores em uma situação pedagógica, mas antes quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com eles (FREIRE, 2005, P.96).

Portanto, o método Paulo freire é fundamentado nas palavras geradoras que é o ponto principal para alfabetização, levantando dentro do universo dos alunos o vocabulário do seu cotidiano. Assim para ele:

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “admirar”. Nesse instante, começa a decodificar (FREIRE, 1987, p.6)

O método de alfabetização do Paulo freire associa à leitura da palavra a leitura de mundo, alfabetizando o sujeito da aprendizagem a partir do conhecimento que ocorre através do diálogo, das experiências e da construção de significados. Segundo Brandão (2001, p.54) O método quer dizer caminho. “Um método serve para dizer como é que a gente pode sair de um lugar e caminhar, com as palavras e com as ideias, para chegar a outro lugar”.

Cada desenvolvimento de um método diferente dentro da sala de aula deve ter o objetivo de desafiar o interesse apagado por constantes opressões, que por vezes nem percebemos na hora de desenvolver os conteúdos, portanto, a necessidade de viver mais as trocas e diálogos, abrindo novos caminhos para podermos conhecer o universo vocabular dos educandos.

Do desenvolvimento do ‘Método Paulo Freire’, tais como o círculo de cultura, os animadores de debate, as fichas de cultura, as fichas fonéticas, o levantamento vocabular, entre outros, pouco restou para influenciar a educação atual. No entanto, temos visto que, a valorização dos conhecimentos prévios do educando, a posição dos alunos em semicírculo, o levantamento vocabular, o respeito a sua cultura e o trabalho com sílabas, mesmo que de forma não tão fiel ao Método Paulo Freire, pode ter uma grande influência no processo de ensino-aprendizagem que se dá, atualmente, nas escolas do segmento de EJA.

Observa-se que os planejamentos da alfabetização de jovens e adultos, geralmente tratam da concepção de educação de Paulo Freire, como uma das abordagens utilizadas, porém, o seu tão conhecido ‘método’, não é proposto e nem aplicado nas escolas com o segmento de EJA. O que se vê da influência de Paulo Freire nas escolas é o incentivo ao diálogo, a posição dos alunos em semicírculo, para que todos se vejam, contudo, a disposição da arrumação das salas não permite, e o uso das sílabas que formam as palavras geradoras. Quanto à cultura local, outra influência de Paulo Freire, ela tende a ser valorizada à medida que os educandos vão tendo a liberdade de expor suas ideias e conhecimentos. Por esse motivo o diálogo tem uma importância ímpar dentro da sala de aula. De acordo Gadotti (1989, p. 46), para Paulo Freire:

O diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento para transformar a realidade e progredir (GADOTTI. 1989 p. 46).

Fica, portanto, evidente a importância do diálogo para o progresso do processo de aprendizagem da EJA, visto que, parte dos educandos dessa modalidade de ensino, provavelmente foram alunos que em algum momento na trajetória educacional não tiveram a liberdade de expressar-se em sala de aula, pois é possível que não tenham tido no professor um mediador de novos conhecimentos, ao contrário, eram tratados como depósitos de informações, característica típica da concepção tradicionalista, que talvez possa ter contribuído para o desestímulo a continuar na escola.

Nessa perspectiva é que Paulo Freire tanto defendia em suas teorias a importância de resgatar a autoconfiança do educando, com o objetivo de que acreditasse em si mesmo e em sua capacidade, porque o aluno sem ela não tem como libertar-se de sua condição social.

Em acordo, Xavier; Ribeiro; Noronha (1994, p. 216), afirmam que “nessas experiências de cultura popular, Paulo Freire, teve um importante papel dentro de uma concepção de educação como prática da liberdade”. E que para Freire, através da educação, seria possível a ampliação da participação consistente e organização crescente das massas, pois, sua metodologia fazia com que o analfabeto se visse como um sujeito de cultura e como produtores de cultura, a partir de sua própria condição no cotidiano, na qual a alfabetização se inseri como um instrumento para a leitura do mundo.

Para Torres (1997, p. 151), um dos grandes estudiosos de Paulo Freire, é muito importante associar à pedagogia da esperança a pedagogia da luta como concepção da educação, pois essas pedagogias são inseparáveis. A luta e esperança são essenciais para “o conhecimento como uma construção social, que constitui um processo de produção discursiva e não um mero produto final resultante do acúmulo de informações ou de fatos”. Nesse sentido, o objetivo que Paulo Freire se propunha era o de utilizar a educação para melhorar o mundo, neutralizando os efeitos da opressão através da luta e esperança.

Foi desenvolvido aqui, portanto, a pretensão de descrever o que e como acontece a Alfabetização da educação de jovens e adultos, tendo toda base a partir do método de Paulo Freire, que mostra uma proposta eficaz, diferente da concepção bancária de educação, que é

caracterizada como Instrumento de opressão como uma problematização da sociedade configurando uma desigualdade social e excluente.

### **Descrevendo o método Paulo Freire...**

A primeira fase da metodologia desenvolvida por Paulo Freire, permite com que o educador descubra o universo vocabular do grupo a ser trabalhado, através de encontros no dia a dia, onde são coletadas as palavras mais utilizadas pelo grupo. De forma criteriosa, o educador seleciona as palavras com valor significativo para os educandos, como também as palavras com o valor existencial, e consequentemente, com amplo conteúdo emocional, chamadas por Paulo Freire, como palavras geradoras.

As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo [...] a ser abertos e aprofundados com os diálogos dos educandos em torno aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior do trabalho do círculo. (BRANDÃO, 2003, p. 39 - 40).

Conforme Freire (1980, p. 43), “as palavras geradoras devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico”. Ele lembra a importância de realizar um trabalho, o qual surja da pesquisa da realidade do grupo de alunos com os quais esteja trabalhando. Pois, não há como obter bons resultados na alfabetização da turma, trazendo métodos pré-elaborados e que não tenham sentido para as necessidades cognitivas deles.

Na segunda fase do método como nos ensina Freire (1980, p. 43), refere-se o momento da seleção das palavras dentro do universo vocabular, obedecendo aos três critérios: riqueza silábica, dificuldades fonéticas e conteúdo prático da palavra. Palavras essas, que devem responder às dificuldades fonéticas da língua, possibilitando o avanço de dificuldade delas, implicando principalmente na procura do significado das palavras, dentro da realidade social, política e cultural do aluno.

Prosseguindo com o desenvolvimento da metodologia, a terceira fase para Freire (1980, p. 43), refere-se à criação de situações existenciais características de cada grupo. Trata-se de situações inseridas na realidade local, que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais.

Os discursos sobre suas realidades contribuem para que o aluno exponha seus conhecimentos prévios sobre o tema e adquira outros, através das trocas de experiências com seus pares e com o professor. É através dos debates, para Freire (1980, p. 44) que os alunos desenvolvem um raciocínio crítico do mundo a sua volta, a partir de temas que lhes são familiares e dando base para a introdução da quarta fase, que é a de “elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Tais fichas deverão simplesmente ajudar os coordenadores, não serão uma prescrição rígida e imperativa”.

Freire (1980, p. 44) descreve que as fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes, com o objetivo de gerar os primeiros debates e trocas de ideias entre o professor e os educandos e introduzir ideias, as quais conduzem a outros conceitos fundamentais, e que poderão reaparecer diversas vezes, para serem discutidos durante todo o trabalho de alfabetização, lembrando que essas fichas devem ser criadas juntamente com os alunos, para que a participação criadora de cada um deles venha ocorrer, e assim transcorrer a fase seguinte, quinta fase.

Segundo Freire (1980, p. 44), a quinta fase: “consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem às famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras”. O professor precisa chamar a atenção dos alunos para a formação das palavras. No momento em que o aluno identifica que, os pedaços que formam a palavra geradora apresentada, serão os mesmos

que formam uma nova palavra qualquer, ele vai conseguir assimilar a composição de outras palavras. Podendo desta maneira, perceber que cada pedaço é formado por letras e que a junção de diversas palavras, formam frases. E de acordo com Freire (1980, p. 46 – 47), “uma vez terminados os exercícios orais, através dos quais se produz não somente o conhecimento, mas também o reconhecimento, sem o qual não há verdadeiro aprendizado, o aluno passa à escrita, e isto desde o primeiro dia [...]”.

O método de alfabetização de Paulo Freire, apesar de ser aplicada de forma diferenciada de qualquer outra, não consistia somente na oralidade. A leitura e a escrita também eram aplicadas, porém exercia o letramento, no qual, o aluno era convidado a repensar o significado de cada palavra geradora, para a transformação do seu mundo.

Para Brandão (2003, p. 81), “o método de alfabetização de adultos do professor Paulo Freire não representa mais que a fase inicial de um longo processo dentro de um Sistema de Educação”. Para ele, o método de alfabetização de Paulo Freire, não se trata de um ‘método’. Pois, método é algo que já vem pronto, mas trata-se de uma teoria da Educação de Jovens e Adultos, através da qual o processo de aprendizagem se dá de forma diferenciada, possibilitando a esse educando ressignificar as palavras dentro do seu mundo.

Na perspectiva de Brandão (2003, p. 81), Paulo Freire, propunha aos alunos, de forma crítica e consciente, o aprendizado da leitura e escrita, a partir da leitura de mundo, o que os tornavam sujeitos ativos, criadores e recriadores de sua própria realidade. Afastando-os assim, da passividade no qual eram considerados. Dessa forma, fica evidente o êxito na aplicação do método.

Sendo assim, a influência de Paulo Freire na modalidade da Educação de Jovens e Adultos é extremamente rica e positiva, devido à metodologia criada por ele, a qual permite a ligação do educando com o mundo em que vive, sem causar no aluno a sensação de exclusão, fazendo com que o aluno se conscientize do seu espaço e a inserção do seu papel na sociedade, transformando sua condição atual e modificando a realidade a sua volta, participando desta transformação de forma ativa, destituindo a sensação de estar sempre à margem da sociedade. E nessa perspectiva, o próximo capítulo busca conhecer as propostas do Município de Itaguaí para a Educação dos jovens e adultos.

### **3 CAPÍTULO III**

#### **OS ESFORÇOS DO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ PARA QUE A EJA ENCONTRE SEU LUGAR: INVENTARIANDO MEMÓRIAS E RELATOS NA RODA DE CONVERSA**

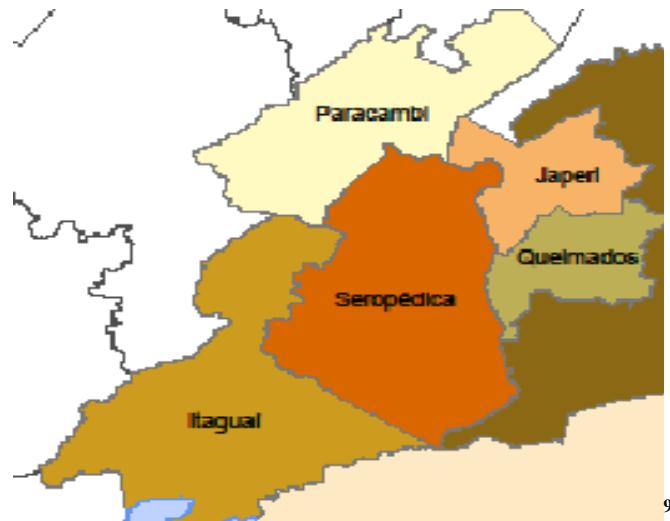
O campo da Educação de Jovens e Adultos vem-se consolidando no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. Foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões. (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 252)

##### **E assim iniciavam os esforços...**

A história de Itaguaí começa muito antes de cinco de julho de 1818, data de sua emancipação. Quem vê Itaguaí hoje em grande ascensão, não imagina que um dia foi chamado de o município abandonado, essa condição inclusive gerou a letra do hino do Município em 1950. Itaguaí foi berço de nomes históricos como Quintino Bocaiúva, Motta Maia, Francisco José Cardoso Júnior, João Batista e Barão de Tefé, até hoje a cidade preserva vestígios de sua rica história. Até 1850, a região abrigou um aldeamento administrado pelos jesuítas.

Itaguaí, antigamente era chamado, o município abandonado. Hoje ele surge imponente, rico e belo como é. Salve as belezas, salve as riquezas, da terra de Tefé. Itaguaí, berço de nomes históricos. Itaguaí, terra de homens heroicos.O seu clima faz viver seu céu de anil. Tudo isso quer dizer, Brasil! Brasil! Itaguaí, labor constante e civismo. Itaguaí recreação e turismo o seu clima faz viver seu céu de anil, tudo isso quer dizer Brasil! Brasil! Brasil! (Mário Figueiredo Cicarino, 1950).

De acordo com o Plano Municipal de Educação – PME (2015) de Itaguaí, a imagem abaixo apresenta as terras que compunham Itaguaí no espaço entre 1688 a 1850, aproximadamente, as quais os jesuítas administravam, baseado em culturas de subsistência destinadas ao abastecimento do Rio de Janeiro, compostas por um do mais moderno engenho de açúcar, plantações de café ainda raras em terras brasileiras, portuários movimentados, onde atuaram negociantes das mais variadas nacionalidades, e um estabelecimento pré-industrial que mereceu a atenção e os investimentos de muitos homens distintos.



**Figura 3:** Área original de Itaguaí

Fonte: <http://itaguai.rj.gov.br/200anos>

De acordo com a coletânea de memórias/SMEC (2010), a área original de Itaguaí representada pela figura 3, era bem maior do que a atual, pois abrangia as áreas das futuras freguesias de São Pedro e São Paulo de Ribeirão das Lajes (mais tarde Paracambi) emancipada em 1960 e Nossa Senhora da Conceição do Bananal (depois Seropédica) emancipada em 1995.

A origem do nome do município originou da antiga língua tupi e significa "rio da enseada da pedra", através da junção dos termos *itá* (pedra), *kûá* (enseada) e *'y* (rio).

De acordo com a história, o território onde está instalada a cidade de Itaguaí foi desbravado, aproximadamente no século XVII pelos índios Jaguaremón, representada abaixo pela figura 4, da tribo dos Y-tingas, na qual, desenvolveram-se e prosperaram passando a rechaçar a presença dos jesuítas, produzindo muitos conflitos.



**Figura 4:** Ilustração da Tribo Tupinambá na região de Itaguaí, por volta de 1500.

Fonte: <http://itaguai.rj.gov.br/200anos>

No século XIX, na famosa viagem quando seria dado o Grito de Independência do Brasil, Dom Pedro I parou na vila para pernoitar, alimentar-se e saciar seus cavalos. Hoje, esse local é denominado de Praça Dom Luis Guanella, que fica próximo à Igreja Matriz de São Francisco Xavier.

<sup>9</sup> Panorama geográfico recente da cidade de Itaguaí.

<sup>10</sup> Ilustração da Tribo Tupinambá na região de Itaguaí, por volta de 1500.

No entanto, como cita a coletânea de memórias/SMEC (2010), devido ao esvaziamento atingido pelo porto, pelas epidemias, pela escassez da mão-de-obra e pelo abandono de áreas antes cultivadas, Itaguaí chegou a perder quase tudo, inclusive a maior parte de sua memória. Contudo, apesar de todas as dificuldades, permaneceu como município e empreendeu, ao longo do século XX, uma caminhada rumo à recuperação, conseguindo diversificar sua economia e multiplicar, novamente, seu quantitativo humano. Hoje, o município dispõe da mesma vantagem que garantiu sua ascensão no Período Regencial: a estratégica localização na confluência dos principais centros econômicos do país.

De acordo a coletânea de memórias/SMEC (2010), depois da Independência do Brasil, Itaguaí desenvolveu a sua agricultura, se tornando por várias vezes, o maior produtor de milho, de quiabo, de goiaba, de laranja e de banana do Brasil. Inicialmente, fez uso de trabalho escravo de negros, que foi pouco a pouco substituído por mão de obra estrangeira, mais especificamente em maior quantidade, de japoneses em 1838, e em menor número, de alemães. Ainda hoje a cidade é uma das maiores colônias japonesas do estado do Rio de Janeiro.

Então a partir da década de 1960, o município começou a se industrializar com a construção de fábricas como a Ingá Mercantil (zinco), a Nuclep (material termonuclear) e de outras empresas no Distrito Industrial de Santa Cruz. Ainda em 1960, o distrito de Paracambi foi emancipado da cidade e, em 1995, o distrito de Seropédica também se emancipou. Muitas partes do município de Itaguaí foram perdidas para Mangaratiba e para a cidade do Rio de Janeiro. Na década de 1970, a cidade passou a ter ligação mais fácil com o litoral através da construção da Rodovia Rio-Santos o que tornou o Município rota de turistas, como nos informa a coletânea de memórias/SMEC (2010).

Ainda em pesquisa a coletânea de memórias/SMEC (2010), nos revela que atualmente Itaguaí é um município que ainda está em grande crescimento, com a Companhia Siderúrgica do Atlântico, localizada em Santa Cruz, bairro do Rio vizinho à cidade, que promete dinamizar a economia local, além dos investimentos no Porto de Itaguaí, além dos portos privados, como o Porto Sudeste, com investimentos de mais de dois bilhões de reais, instalados na cidade, além de estaleiros civis e militares. A Marinha brasileira pretende construir submarinos em Itaguaí, inclusive atômico, em parceria com o governo francês, estabelecendo uma base naval. Abaixo passemos um pouco sobre os momentos históricos e educacionais que mais marcaram o Município.

### **3.1 Breves momentos históricos, educacionais e atuais do Município Itaguaí**

Até o início do século XIX, as terras que formaram a aldeia, Paróquia e depois Freguesia de Itaguaí fizeram parte do gigantesco latifúndio conhecido como fazenda de Santa Cruz, onde esta propriedade teve sua origem mais remota na sesmaria de Guaratiba, e foi dada em 1567, a Cristóvão Monteiro primeiro Ouvidor do Rio de Janeiro e que se estendia desde a localidade que até hoje possui esta denominação na moderna capital do Estado até Itacuruçá. Entretanto, foram ocorrendo outras possíveis transformações, alterando a proporção territorial de Itaguaí.

Segundo retrata o PME (2015), depois de manter praticamente inalterados seus limites territoriais desde a década de 1830 o município de Itaguaí teve sua área drasticamente reduzida na segunda metade do século XX com as emancipações de Paracambi e Seropédica. O atual município de Paracambi foi estabelecido por lei de oito de agosto de 1960, englobando as terras que antes formavam o terceiro distrito de Itaguaí. Então, 35 anos depois, o governador Marcelo Alencar, sancionava em 11 de outubro de 1995 a lei que criou a

Municipalidade de Seropédica, e esta última perde teve um forte Impacto sobre o município de Itaguaí, que foi privado de quase metade de sua área e de sua população.

Contudo parece que esse divórcio com Seropédica não ficou bem resolvido, visto que recentemente, uma publicação do Jornal Atual (2023)<sup>11</sup>, divulgou uma nota do prefeito de Itaguaí, na qual informa que entrará na justiça com pedido de anulação do processo de emancipação política, o qual separou Itaguaí do município vizinho. Desde então, os limites entre os municípios foram alvo de uma discussão que parece não ter fim. A movimentação processual se intensificou há cerca de 20 anos, especialmente em relação à área que compreende parte do Chaperó, Santa Rosa e Piranema, bairros limítrofes entre os municípios.

De acordo com a publicação, além da discussão anteriormente citada, existe também uma disputa de Itaguaí com Seropédica pelo imposto pago pela empresa Ciclus<sup>12</sup>, empresa que trabalha com soluções tecnológicas em busca da transformação de resíduos, que mantém na região o conhecido Aterro Sanitário às margens do Arco Metropolitano. A briga pelo dinheiro dos impostos é antiga entre os municípios. Com a instalação da empresa sanitária, o embate ficou mais acirrado. Mas, sigamos com outros fatos igualmente relevantes.

As primeiras informações documentadas a respeito da educação em Itaguaí, segundo o PME (2015), foram encontradas nos relatórios da Assembleia Legislativa provincial nos anos de 1830 em diante. É bastante provável que, antes dessa época a vila de São Francisco Xavier já possuía estabelecimentos de ensino funcional por iniciativa de particulares, pois a primeira escola pública da Vila foi criada no dia 14 de junho de 1830. O inspetor de ensino era o próprio Vigário da Vila, Padre Antônio Dias ralo, que permaneceu em atividade até 8 de junho de 1837.



13

**Figura 5:** Primeira escola, construída em 1830 em Itaguaí.

Fonte: <http://itaguai.rj.gov.br/200anos>

A partir de 1842 foi implantado o sistema Lancasteriano, exigindo estabelecimentos apropriados, muito embora em Itaguaí ainda não tivesse sido possível essa construção, funcionando as escolas nas próprias residências dos professores ou em casas alugadas especialmente para aquela finalidade.

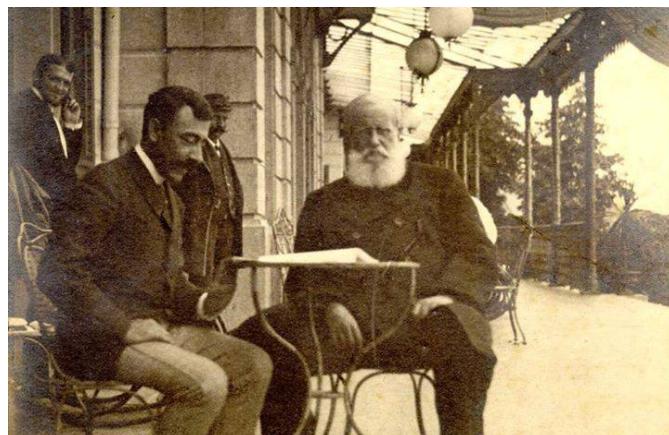
Contudo, alguns anos depois, como informa o PME (2015) foi instalada a Biblioteca Municipal de Itaguaí, por incentivo do Imperador Dom Pedro II que visitava aquela Vila em outubro de 1880, e essa casa de leitura foi inaugurada no dia dois de dezembro de 1880, data

<sup>11</sup> <https://jornalatual.com.br/destaque/prefeito-de-itaguaí-vamos-acabar-com-a-emancipacao-politica-de-seropedica>

<sup>12</sup> Fundada em 2010 para atender a uma concessão da Comlurb – Companhia Municipal de Limpeza Urbana, a Ciclus Ambiental realiza a gestão integrada (transferência, transporte, tratamento e disposição final) dos resíduos sólidos urbanos domiciliares e de grandes geradores das cidades do Rio de Janeiro, de Seropédica e de outros municípios do Estado, além de clientes comerciais. <https://ciclusambiental.com.br> acesso em 18/08/2023.

<sup>13</sup> Foto dos acervos históricos de Itaguaí, da primeira escola, construída em 1830.

em que se comemoravam os 50 anos do Imperador Dom Pedro II. Intelectuais, professores, jornalistas, autoridades e o povo esclarecido de um modo geral resolveram se unir para a instalação de uma casa de leitura na antiga vila de São Francisco Xavier.



14

**Figura:6:** D. Pedro II sentado à mesa junto com seu médico Itaguaiense, Conde da Motta Maia, em 1888.  
Fonte: <http://itaguai.rj.gov.br/200anos>

A biblioteca ao ser inaugurada já contava com acervo bastante considerável em função do local e da época com cerca de 2.000 títulos, mapas geográficos, um grande globo terrestre imobiliário apropriado tudo obtido por doação de beneméritos cidadãos e até mesmo do próprio Imperador Dom Pedro II.

Atualmente é chamada de Biblioteca Municipal Machado de Assis, passou a ter essa denominação a partir do Decreto nº 2296 de 26 de abril de 2000. De natureza jurídica, pública e municipal, é subordinada à Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Itaguaí. Sempre teve como missão atender o município de Itaguaí e como objetivo principal, disseminar o acesso à informação e ao conhecimento, criando ações culturais que estimulem a pesquisa e o hábito da leitura, atendendo além dos alunos matriculados, também a comunidade de Itaguaí e regiões próximas.



**Figura: 7:** Biblioteca Municipal de Itaguaí.  
Fonte: <http://itaguai.rj.gov.br/200anos>

<sup>14</sup> D. Pedro II sentado à mesa junto com seu médico Itaguaiense, Conde da Motta Maia, em 1888 (Acervo do Museu Imperial)

Dando prosseguimento, o PME (2015) afirma que em 1888 havia em Itaguaí 243 alunos matriculados, sendo 205 do sexo masculino e 38 do sexo feminino. É provável de que o quantitativo feminino seja menor em relação ao masculino, se dá ao fato de que no início do século XIX, o papel predominante da maioria das mulheres estava ligado às atividades domésticas e à criação dos filhos, elas eram responsáveis pela administração da casa, cozinha, limpeza e cuidados com a família. É importante ressaltar, que as mulheres no século XIX eram diversas e complexas, e muitos fatores moldaram suas vidas nesse período, as mudanças sociais e os movimentos de reforma que viveram durante esse século foram passos cruciais para a evolução dos direitos e oportunidades das mulheres nas décadas subsequentes, no entanto, sem aprofundar, sigamos com a discussão do estudo.

O setor educacional no município de Itaguaí, embora longe de uma perspectiva ideal, também registrava outros avanços no decorrer dos anos. O analfabetismo de acordo com o PME (2015), entre maiores de 15 anos que girava em torno de 30% em 1970 regrediu para um percentual ligeiramente abaixo de 10% em 2000. Entre 1998 e 2003, ocorreu uma formidável expansão do ensino médio e as unidades escolares passaram de 14 para 20, o número de professores de 224 para 400 e as matrículas de 3.680 para 7.362 entre estes estudantes. Desses, 44% frequentavam aulas noturnas demonstrando inequivocamente os anseios de uma parte da população de buscar qualificação e novas oportunidades mesmo em situação adversa. A educação de jovens e adultos, bastante difundida contou com 3.682 matrículas em 2003.

Entretanto, através de consulta realizada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de dados dos últimos 10 anos, durante esse estudo, teve acesso aos dados de matrículas da EJA entre 2012 e 2022, que mostram que o cenário teve uma reviravolta, trazendo crise e grandes impactos negativos a modalidade.

Abaixo, na figura 8, segue informações quanto ao número de escolas que atendia a modalidade e como no ano de 2018 houve uma drástica redução de atendimentos devido ao quantitativo de escolas que deixaram de ofertar a EJA.



TOTAL ALUNOS P/ UNIDADE ESCOLAR - EJA 2012-2022

Nº	UNIDADE ESCOLAR	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022		
		SEGMENTO																						
1	E. M. DAS ACÁCIAS	17	53	44	83	32	78	45	66	50	72	52	83	*	*	35	52	31	67	29	63	11	65	
2	E. M. ELMIRA FIGUEIRA	34	38	61	79	51	95	40	64	39	72	59	81	*	*	45	96	59	111	30	93	25	70	
3	E. M. FUSAO FUKAMATI	21	42	35	107	27	95	23	104	21	92	30	135	43	179	22	127	33	125	25	115	18	77	
4	E. M. PE RAFAEL SCARFÓ	34	64	53	96	68	115	46	92	49	103	46	110	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	48
5	E. M. PROF.ª MARIA GUILHERMINA DE SOUZA FREIRE	50	62	57	111	44	84	35	75	37	92	39	89	52	149	52	118	47	90	20	60	19	70	
6	E. M. PROF.ª SEVERINA DOS RAMOS DE SOUSA	13	64	26	82	17	58	12	65	14	100	19	61	*	*	*	*	*	*	50	*	46	*	*
7	E. M. SEVERINO SALUSTIANO DE FARIAS	18	35	26	40	11	37	11	40	22	48	25	54	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
8	CIEP 300 MUNIC. PREF. VICENTE CICARINO	48	135	58	120	59	110	61	120	65	142	65	108	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
9	CIEP 496 MUNIC. MTÔ FRANCISCO MIGNONE	42	92	51	111	30	139	24	102	32	104	42	101	78	186	50	154	57	137	25	106	30	70	
10	CIEP 497 MUNIC. PROF.ª SÍLVIA TUPINAMBÁ	26	52	37	79	39	82	27	53	26	48	29	75	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
11	E. E. M. CARMÉM MENEZES DIREITO	27	62	32	79	36	49	19	37	27	76	25	78	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
12	E. E. M. CHAPERÓ	16	32	35	61	21	55	22	76	16	41	22	60	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Total por segmento		346	731	515	1048	425	997	365	894	398	988	453	1035	173	514	204	557	227	580	129	483	103	400	
Total Geral		1077	1563	1422	1259	1384	1488	687	781	807	812	803	803											

Fonte: Mapa Estatístico - Mês de ref.: Maio

\* = Escola não possui turma de EJA

**Figura: 8:** Atendimento da EJA de 2012 a 2022

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Entretanto, ao que parece e mostram as pesquisas o caos para a EJA não foi uma prioridade apenas do Município de Itaguaí, mas resultado de uma sequência de desmontes na Educação no Brasil pelo Governo Federal.

De acordo com Campos et al, (2022, p. 21), em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência em sucessão a Luiz Inácio Lula da Silva. Reeleita em 2014, seu governo se estendeu até 2016, quando foi retirada do cargo por um processo de impeachment orquestrado pelo vice-presidente em composição com setores conservadores.

Com todo esse processo de insignificância que a EJA veio sofrendo desde 2016, o Município de Itaguaí se viu na iminência de trazer drásticas mudanças, como a redução de número de escolas, e em consequência, a natural queda de matrículas, visto que, os municípios não tinham como se deslocar para as outras Unidades longe de casa.

Campos et al, (2022, p. 21) afirma que com o impeachment, Michel Temer assumiu o governo e estabeleceu um pacto conservador, que permitiu criar o chamado teto de gastos, que buscava “promover um ajuste fiscal que, na visão dos conservadores, seria a chave para o país voltar crescer, com maior presença do capital privado e menor presença do Estado, acelerando assim as reformas neoliberais”.

A partir desse período, como nos informa Campos et al, (2022, p. 21), a EJA vivenciou uma forte queda, com uma espantosa redução do investimento por parte do governo federal, Iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tiveram seus recursos gradualmente reduzidos ou simplesmente foram esquecidos pelo governo federal, ocorrendo o desmonte da estrutura criada nos anos anteriores para criar processos indutivos junto a estados e municípios a fim de ampliar as matrículas e qualificar a educação de jovens e adultos.

E então, com a posse de Jair Bolsonaro na presidência do Brasil, segundo Campos et al, (2022, p. 21), observou-se o rápido desmonte das estruturas de governança das políticas públicas e programas federais voltados à EJA edificados nas décadas anteriores, quando em janeiro de 2019, com o Decreto nº 9.4655, de reforma administrativa do Ministério da Educação (MEC), extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em que desde 2004 estava alocada a Diretoria de Políticas de EJA, cujas funções foram dispersas entre as Secretarias de Alfabetização (SEALF) e de Educação Básica (SEB).

Segundo Campos et al, (2022, p. 21), em seguida, no segundo semestre, ressurgiu no organograma do MEC a Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), subordinada à Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica da SEB. Em abril de 2019, o Decreto nº 9.7596 extinguiu praticamente todos os colegiados da administração pública federal, entre os quais a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), fechando assim o canal de comunicação existente entre o MEC, os governos subnacionais e as organizações da sociedade civil dedicadas à temática, igualmente, também ocorreu com programas de EJA coordenados por outros ministérios.

Os anos iniciais dessa gestão se tornaram obscuros no que se refere à EJA. Houve ausência de definição de políticas e grande invisibilidade da modalidade, que passou a receber recursos insignificantes, e somente um aumento dos exames de certificação (ENCCEJA). Isso parece contemplar o limite dos esforços desse governo para atender à demanda por educação de jovens e adultos no Brasil.

No entanto, dados de 2023, representado na figura 9, nos mostram que o Município tem buscado trazer de volta o amplo atendimento aos jovens e adultos às salas de aula, visto o crescente número de matrículas em relação a 2022, inclusive com ampliação de escolas que estão ofertando a EJA diurna.

TOTAL DE ALUNOS DA EJA POR FAIXA ETÁRIA 2023

IDADE	CEP 46190-000 MAESTRO FRANCISCO MONCINI	CEP 46190-000 SILVIA TUPINAMBA	E. E. M. CHAPÉU	E. M. DAS ACÁCIAS	E. M. ELMIRO FONSECA	E. M. FELIPE FUKAMATI	E. M. PROFESSORA GUILHERMINA DE SOUZA FREIRE	E. M. VEREADOR ARON GALLAGAO PINTO	CEMEI	Total Geral
15	14	15	19	0	25	12	13	29	20	122
16	7	6	10	8	25	12	13	29	20	121
17	12	10	4	9	50	54	10	48	36	74
18	7	+	+	8	4	11	8	+	36	74
19	8	+	+	2	2	1	5	+	20	34
20	4	+	+	2	1	5	6	+	10	22
21	20	+	+	2	1	2	6	+	6	12
22	4	+	+	2	1	5	1	+	6	10
23	5	+	+	4	4	4	4	+	2	5
24	+	+	+	2	1	1	+	+	2	5
25	5	+	+	2	2	2	+	1	1	10
26	3	+	+	2	2	2	1	+	6	11
27	1	+	+	2	1	1	1	+	2	7
28	+	+	+	2	1	1	1	+	4	9
29	1	+	+	2	1	1	1	+	2	3
30	+	+	+	2	1	1	1	+	2	6
31	+	+	+	2	1	1	1	+	2	5
32	1	+	+	2	1	1	1	+	2	6
33	4	+	+	2	1	1	1	+	3	8
34	1	+	+	2	1	1	1	+	2	5
35	0	+	+	2	1	1	1	+	3	11
36	2	+	+	2	1	1	1	+	1	10
37	1	+	+	2	1	1	1	+	1	4
38	+	+	+	2	1	1	1	+	4	11
39	46	+	+	1	1	1	1	+	3	6
40	1	+	+	2	1	1	1	+	1	6
41	1	+	+	1	1	1	1	+	4	10
42	41	+	+	1	1	1	1	+	4	10
43	2	+	+	1	1	1	1	+	5	11
44	1	+	+	4	1	1	1	+	5	12
45	3	+	+	1	3	1	1	+	4	8
46	1	+	+	1	1	1	1	+	1	11
47	46	+	+	3	1	1	1	+	1	9
48	46	+	+	1	2	1	1	+	1	9
49	2	+	+	1	1	1	1	+	2	12
50	4	+	+	2	2	1	1	+	2	8
51	2	+	+	1	1	1	1	+	1	4
52	1	+	+	1	1	1	1	+	3	7
53	2	+	+	1	1	1	1	+	1	11
54	2	+	+	1	5	2	1	+	5	11
55	1	+	+	5	1	5	1	+	2	8
56	1	+	+	1	3	1	1	+	2	11
57	+	+	+	3	1	1	1	+	1	6
58	1	+	+	1	1	1	1	+	1	5
59	1	+	+	1	1	1	1	+	1	5
60	2	+	+	1	1	1	1	+	1	3
61	2	+	+	1	1	1	1	+	1	6
62	1	+	+	1	1	1	1	+	1	4
63	+	+	+	1	1	1	1	+	1	9
64	1	+	+	1	1	1	1	+	1	3
65	+	+	+	1	1	1	1	+	1	4
66	1	+	+	1	1	1	1	+	1	5
67	20	+	+	1	1	1	1	+	1	2
68	+	+	+	1	1	1	1	+	1	3
69	+	+	+	1	1	1	1	+	1	6
70	+	+	+	1	1	1	1	+	1	3
71	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
72	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
73	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
74	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
75	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
76	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
77	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
78	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
79	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
80	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
81	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
82	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
83	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
84	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
85	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
86	1	+	+	1	1	1	1	+	1	1
87	20	+	+	1	1	1	1	+	1	2
88	+	+	+	1	1	1	1	+	1	3
89	+	+	+	1	1	1	1	+	1	6
90	+	+	+	1	1	1	1	+	1	3
91	2	+	+	1	1	1	1	+	1	6
92	1	+	+	1	1	1	1	+	1	4
93	+	+	+	1	1	1	1	+	1	9
94	1	+	+	1	1	1	1	+	1	3
95	+	+	+	1	1	1	1	+	1	4
96	1	+	+	1	1	1	1	+	1	5
97	20	+	+	1	1	1	1	+	1	2
98	+	+	+	1	1	1	1	+	1	3
99	+	+	+	1	1	1	1	+	1	6
100	+	+	+	1	1	1	1	+	1	3
101	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
102	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
103	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
104	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
105	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
106	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
107	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
108	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
109	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
110	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
111	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
112	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
113	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
114	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
115	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
116	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
117	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
118	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
119	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
120	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
121	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
122	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
123	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
124	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
125	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
126	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
127	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
128	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
129	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
130	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
131	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
132	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
133	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
134	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
135	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
136	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
137	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
138	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
139	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
140	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
141	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
142	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
143	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
144	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
145	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
146	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
147	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
148	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
149	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
150	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
151	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
152	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
153	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
154	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
155	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
156	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
157	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
158	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
159	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
160	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
161	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
162	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
163	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
164	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
165	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
166	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
167	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
168	+	+	+	1	1	1	1	+	1	1
169	+	+	+	1	1					

investigar os impactos com a presença do aluno muito jovem na Educação de Jovens e Adultos.

E para prosseguir com esse estudo, não poderíamos deixar de apresentar um pouco do que o sistema educacional em Itaguaí trouxe enquanto propostas dentro do Plano Municipal de Educação - PME, 2015/2025.

Em 2015, o Município de Itaguaí reuniu os conselhos para a construção do Plano Municipal de Educação – PME, para vigorar por um período decenal, atendendo a determinação federal da Lei nº 13005/14, que instituiu as 20 metas do Plano Nacional de Educação – PNE, e trouxe a resolução orientando que os municípios adequassem seus PMEs. O município de Itaguaí organizou suas ações para o cumprimento, e assim, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura designou uma comissão técnica para coordenação dos trabalhos.

Na perspectiva de fortalecimento da educação democrática, representada pela sociedade civil na construção da política educacional, e diante da necessidade de planejar as metas educacionais para os próximos anos, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura não mediou esforços para que houvesse a participação efetiva da população e seus respectivos segmentos, para que o documento elaborado mantivesse o grau de coerência com as metas nacional e estadual.

Nesse evento, foram constituídos sete (7) grupos de trabalho - GTs, com objetivo de discutir as metas e constituir estratégias que passassem a nortear as políticas educacionais deste município para o período de 2015-2025. Os grupos de trabalho foram constituídos pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Gestão e Financiamento da Educação, Educação Especial, Educação Integral e Formação Continuada.

De acordo com o PME (2015), o município de Itaguaí possuía, em 2009, aproximadamente 29 176 matrículas, em 132 escolas das redes pública e particular, entre os ensinos pré-escolar, fundamental e médio. Já em 2015, o número de escolas no Município datada no censo era de 101 escolas - 28 escolas rede privada, 12 rede Estadual, 60 redes Municipais, 01 Federal. E dentre as municipais, o número de escolas por localização no mesmo ano, era de 14 em áreas Rurais e 46 nas áreas Urbanas. O Município de Itaguaí atende às modalidades de ensino da Educação Infantil/creche até ao Ensino de Jovens e Adultos – EJA.

Cabe ressaltar que o atual PME, não é um plano de governo, mas foi pensado um plano de Estado com propostas voltadas para a realidade local, baseada na história, na geografia e na demografia do município, ultrapassando, portanto, os limites da política partidária atual ou futura, com a intenção única de traçar metas e estratégias que conduzam a população a melhores condições de vida, por meio da oferta de uma educação escolar qualitativa e igualitária de direitos a todos, conforme garantida e prevista pela Constituição Federal.

Segundo o PME (2015), a construção do documento foi elaborada em metas e estratégias na perspectiva de contemplar tanto as aspirações dos profissionais da educação, bem como uma educação de qualidade, que favoreça a população com acesso efetivo ao processo de construção do conhecimento, caminho capaz de proporcionar a elevação do índice do desenvolvimento humano – IDH.

Como os conceitos que norteiam esse estudo estão direcionados para a alfabetização, letramento e as políticas públicas para a EJA selecionaram as metas 8, 9 e 10 do PME que trata e sugere estratégias para o bom desenvolvimento dessa modalidade.

#### META 8:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

#### **ESTRATÉGIAS:**

- 8.1. Realizar um diagnóstico por bairro, com o objetivo de identificar a demanda da população de 18 a 24 anos;
- 8.2. Oferecer horários alternativos para atender à modalidade de Educação de Jovens e Adultos presencial, semipresencial e ensino a distância;
- 8.3. Disponibilizar a oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos também no diurno;
- 8.4. Criar polos e/ou núcleos de atendimento da modalidade Educação de Jovens e Adultos para populações do campo e de regiões com menor escolaridade;
- 8.5. Expandir programas de correção de fluxo para acompanhamento pedagógico individualizado e coletivo para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, tendo em vista as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
- 8.6. Assegurar o acesso gratuito a exames de certificação da conclusão do ensino fundamental.

#### **META 9:**

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos, erradicar, até o final da vigência deste plano o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

#### **ESTRATÉGIAS:**

- 9.1. Divulgar, por meio dos meios de comunicação, o atendimento na modalidade Educação de Jovens e Adultos ao longo do ano;
- 9.2. Promover ações culturais que contemplam todas as faixas etárias da modalidade Educação de Jovens e Adultos;
- 9.3. Adquirir materiais específicos para o Ensino de Jovens e Adultos e qualificar os professores para uso desse material;
- 9.4. Criar proposta de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos que proporcione aos alunos a aceleração nesse processo;
- 9.5. Garantir o acesso e a permanência na modalidade Educação de Jovens e Adultos para pessoas a partir de 15 anos, levando-se em conta políticas públicas para o Ensino Fundamental em suas formas presencial, semipresencial e a distância;
- 9.6. Criar mecanismos e estratégias para reduzir a evasão da Educação de Jovens e Adultos em até 40% (quarenta por cento) até o quinto ano da vigência deste plano;
- 9.7. Realizar diagnóstico e chamadas públicas regulares para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, a fim de identificar a demanda ativa por vagas;
- 9.8. Desenvolver os projetos inovadores na Educação de Jovens e Adultos, através de apoio técnico e financeiro, que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas dos alunos e alunas, com o intuito de mantê-los no âmbito escolar;
- 9.9. Garantir o acesso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos à biblioteca e à sala de informática de maneira articulada com a proposta pedagógica da Unidade Escolar;
- 9.10. Garantir, no Centro Educacional de Itaguaí – CEI, a certificação dos estudantes da modalidade de Jovens e Adultos através de exames supletivos com vistas à conclusão do ensino fundamental, de acordo com o inciso I, § 1º do artigo 38 da LDBN/96. 69

#### **META 10:**

Oferecer matrículas de Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental na forma integrada à educação profissional.

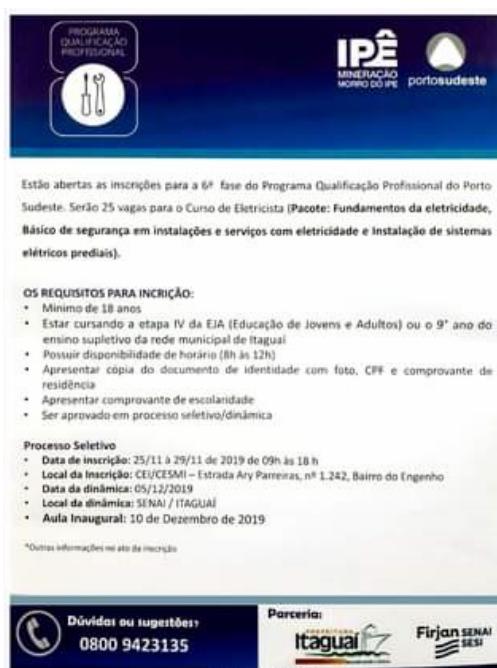
#### **ESTRATÉGIAS:**

- 10.1. Estabelecer parcerias com empresas públicas e privadas para alocar estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos que apresentem frequência e aproveitamento satisfatórios;
- 10.2. Ofertar atendimento e acessibilidade específicos aos alunos adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 10.3. Garantir recursos, material e humano que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

- 10.4. Atender, com qualidade e garantia de continuidade de estudos, aos adolescentes e jovens em processo de cumprimento de medidas socioeducativas, oferecendo acompanhamento individualizado e especializado, com assessoramento da equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, bem como manter parceria com a secretaria responsável por esse encaminhamento;
- 10.5. Estabelecer parceria com instituições que possam ofertar cursos profissionalizantes aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos;
- 10.6. Elaborar e implementar proposta curricular adequada à Educação de Jovens e Adultos presencial, semipresencial e ensino a distância.
- 10.7. Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando formação básica e a preparação para o mundo do trabalho estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características destes alunos (PME/ITAGUAÍ, 2015-2025, p.67-69)

Foram construídas algumas estratégias para cada meta, com o pensamento de garantir o pleno desenvolvimento da alfabetização dos adolescente, jovens e adultos, no entanto, podemos observar que as práticas sociais a partir do letramento não é citada, apesar de que, a estratégia 9.2 aborde o incentivo às ações culturais, considerando as variadas abordagens metodológicas, nesse sentido, possa ser que projetos embasados no letramento sejam construídos no decorrer do processo alfabetizador, visto que não foi encontrado um histórico para confirmar a hipótese.

No entanto, as estratégias 8.3; 10.1 e 10.5 foram ações bem visíveis nas pesquisas que realizamos dentro da Secretaria de Educação. Quanto a estratégia 8.3, a EJA diurna já foi implementada enquanto projeto piloto em algumas Unidades, com pretensões de ampliação conforme as necessidades e expectativas de cada escola. Já a 10.1 e 10.5, detectamos a presença de parcerias com Empresas do entorno, como CEFET, Porto Sudeste, SENAC, dentre outras que destinam vagas para cursos de qualificação profissional para alunos matriculados na EJA.



**Figura 10:** Chamamento de Empresas parceiras para alunos da EJA.  
Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC

Além desse chamamento do Porto Sudeste, pudemos observar a parceria ainda com a Nuclep, CEFET e SENAC.

Nesse sentido, esse estudo traz dados que mostram que o Município de Itaguaí, a partir do segundo semestre de 2022 tenta transformar esse cenário de desmonte da EJA, a partir de projetos e parcerias que busque alcançar uma educação de qualidade para os jovens e adultos Itaguaienses, como:

Propostas de EJA diurno para alunos a partir do 6º ano com distorção série/ idade (já em execução/ampliação);

Mudanças na Matriz Curricular do Município, para semestral, já para 2024 (em construção para análise e aprovação pelo Conselho de Educação do Município);

Ampliação do número de escolas ofertantes para 2024 (em construção para análise e aprovação pelo Conselho de Educação do Município);

Alinhamento para futura parceria com SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que é o principal agente de educação profissional voltado para o comércio de bens, serviços e turismo do País (em alinhamento entre SMEC e SENAC);

Implantação da oferta da EJA EaD para 2024 (em construção para análise e aprovação pelo Conselho de Educação do Município).

Essa parceria entre a Secretaria de Educação de Itaguaí e SENAC, atende uma orientação do novo marco referencial CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, ambos elaborados com o objetivo de regulamentar as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e para a inclusão da qualificação profissional na Matriz Curricular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, aprovado em 2014 para o decênio que se encerrará em 2024, já previa na 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” (PNE, 2014). Bem como PME (2015) do Município de Itaguaí também propôs no seu documento que se encerra em 2025.

Contudo em estudos apresentados por Albuquerque et al, 2021, p. 79-80), afirmam que entre 2014 e 2021, em vez de haver o crescimento da integração com a educação profissional, observamos uma queda dessa oferta na EJA.

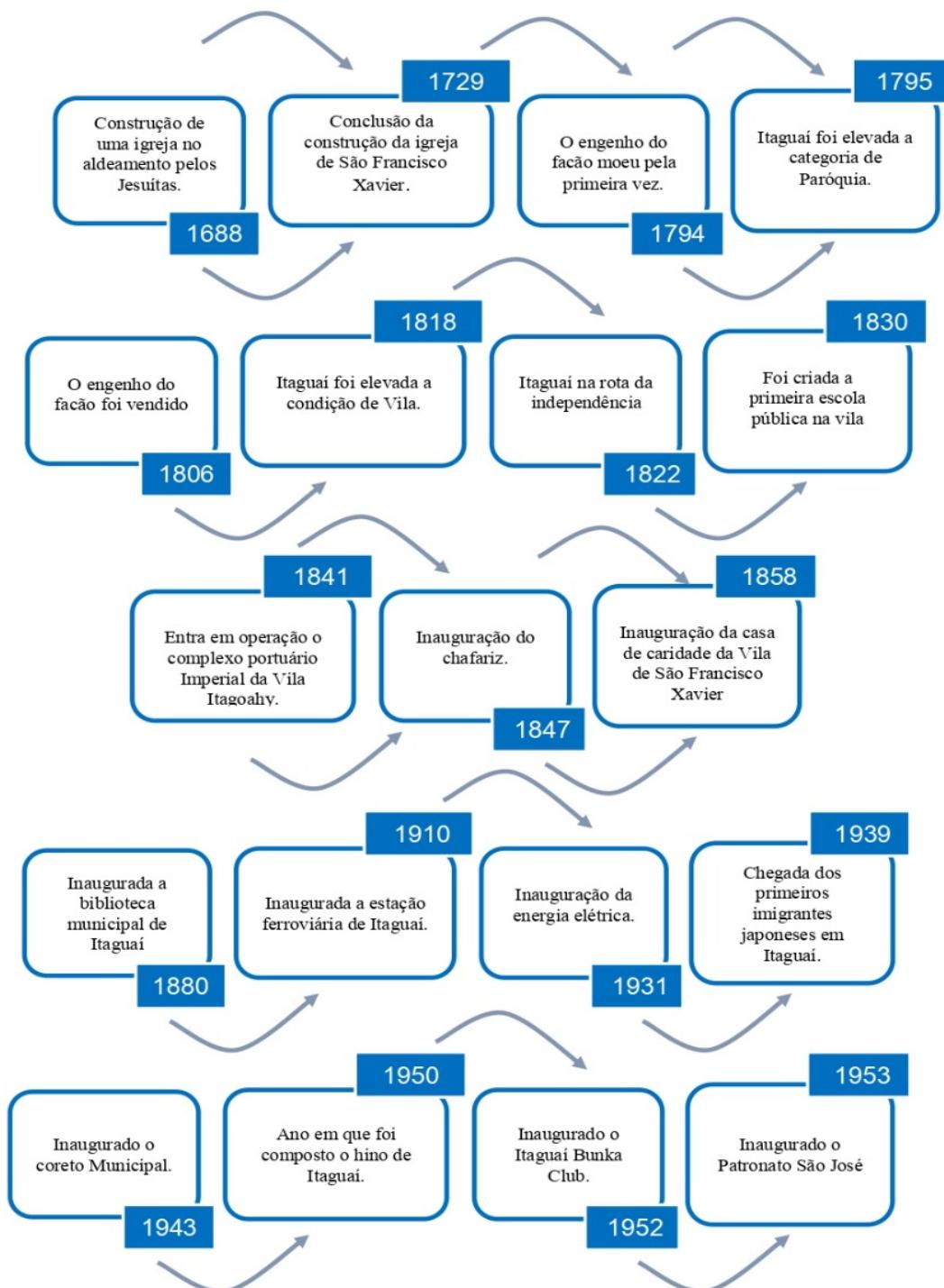
Quanto ao que se trata da implementação da EJA EaD, o Parecer CNE/CEB 01/2021 afirma que a “alfabetização digital faz parte de um movimento contemporâneo de maior amplitude, que insere a sociedade e o mundo em novos desafios de ensino, aprendizagem, avaliação e planejamento da formação escolar e profissional”. No Parecer CNE/CEB 01/2021 relata principal preocupação em relação ao papel das possibilidades digitais, tecnológicas, híbridas e remotas para a flexibilização do percurso de escolarização de jovens, adultos e idosos da EJA:

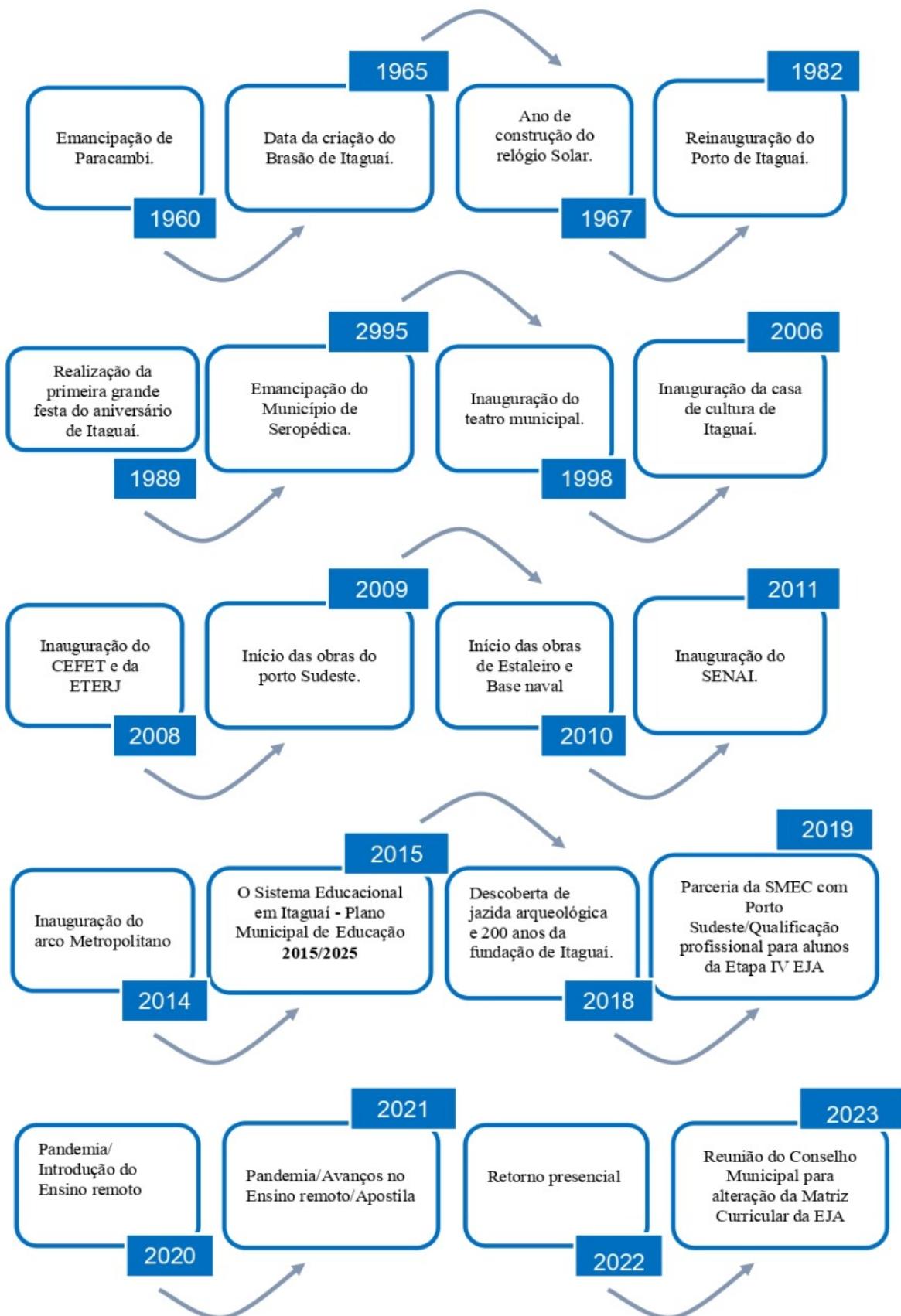
Quando tratamos da flexibilização de oferta da EJA, a experiência de ensino remoto ou não presencial nos mostram que a flexibilização tem muitas facetas e a utilização dessa possibilidade, a partir de uma política híbrida, poderá favorecer e enriquecer as alternativas de recuperação e reforço educacional, cuja necessidade seja detectada em qualquer das formas de oferta anteriormente sugeridas. (BRASIL, 2021, p. 17).

A partir das buscas e pesquisas realizadas na Secretaria Municipal de Educação com a devida autorização através de pedido protocolado, documento em anexo, pudemos ter acesso a projetos com propostas futuras para a EJA, que com a aprovação e execução deles, o Município estará contribuindo para desempenhar um papel crucial na promoção da igualdade educacional e no acesso ao conhecimento para os municípios que não tiveram a oportunidade

de concluir sua formação básica na idade regular, para atender às necessidades específicas desse público diversificado e muitas vezes negligenciado, com propostas de ensino possíveis, aplicáveis e eficazes.

Para encerrar essa seção podemos conhecer através da linha cronológica a seguir, os principais momentos de grande importância desde 1688 até 2023, os quais levaram o município ao crescimento econômico e social, e que mostram sua importante passagem pela história do Brasil.





**Figura 11:** Linha cronológica dos principais momentos desde 1688 até 2023.

Fonte: Adaptado pela autora com informações do site : <http://itaguai.rj.gov.br/200anos>

A próxima seção versará sobre relatos de experiências e expectativas numa roda de conversa, inventariando narrativas de sujeitos que estão e são responsáveis por disseminar propostas exitosas, no sentido de resgatar memórias positivas e autoestima de cidadãos que por algum motivo, redesenhou sua caminhada educacional. Entre na roda...

### **3.2 Perspectivas e relatos dos envolvidos na Roda: O lugar da EJA nas escolas de Itaguaí, inventariando narrativas.**

[...] A maior parte da nossa memória está fora de nós, numa viração de chuva, num cheiro de quarto fechado ou no cheiro duma primeira labareda, em toda parte onde encontramos de nós mesmos o que a nossa inteligência desdenhara, por não lhe achar utilidade, a última reserva do passado, a melhor, aquela que, quando todas as nossas lágrimas parecem estancadas, ainda sabe fazer-nos chorar. Fora de nós? Em nós, para melhor dizer, mas oculta a nossos próprios olhares, num esquecimento mais ou menos prolongado. (PROUST, 2005, p. 172)

#### **Puxando a conversa...**

Iniciamos essa seção, que versa sobre a potência das narrativas de dois grupos reunidos, como dispositivo de formação e trocas, com a proposta de discutir temas que talvez nem tivéssemos tempo para nos preparar, mas que de algum jeito significativo nos forma e transforma.

A construção desse texto é fruto de dois encontros, um formativo, com indivíduos que atuam direta e indiretamente no chão das escolas com alunos da EJA, realizado em uma Jornada Acadêmica e outro, com os integrantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, realizada no interior do Departamento Geral de Ensino – DGE.

Este texto foi produzido tomando como base as experiências pedagógicas tornadas narrativas durante a roda de conversa, que segundo Prado (2007, p. 52), experiências narradas e compartilhadas em rodas de conversa, que ao serem documentadas em estudos e em portfólios, puderam se constituir como matéria-prima para discussão, ressignificação e avaliação das práticas.

E para defender conceito de experiência, Larrosa (2014, p. 48), em seu livro Tremores: escritos sobre experiência, esclarece que o acontecimento é comum a todos que o vivenciam, mas a experiência que pode dar a cada um, é singular.

[...] experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência que forma, a que nos faz como somos a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa. (Larrosa, 2014, p.48)

Ninguém pode aprender da experiência do outro, pois não posso impor autoritariamente minha própria experiência ao outro como verdade. Dão-nos suporte às nossas reflexões teórico-metodológicas Lima et al, (2015, p. 11), quando definem “a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas” como uma modalidade de usos de narrativas na formação e na pesquisa em educação.

A especificidade dessa modalidade de pesquisa reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do

embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (LIMA ET AL,2015, p. 11).

Segundo as reflexões provocadas pelos compartilhamentos na roda de conversa, registradas aqui nesse texto, evidenciam o significado da vivência de cada participante e as possibilidades de termos sido transformadas por elas, e através delas, relembrar fatos que aparentemente foram esquecidos, mas quando em momentos do nosso cotidiano como esses encontros, afloram e traz alguma inesquecível lembrança que nos marcou um dia. E assim foi durante a Roda, quando os temas para esse estudo foram lançados.

Enquanto íamos dialogando sobre os vários sentidos que os temas foram sentidos por cada um, o processo de rememoração foi sendo provocado em todos, a partir de histórias trazidas, e novas lembranças iam sendo compartilhadas por meio de memórias antigas ou nem tão antigas, sendo elas: tristes ou alegres, mas que envolveu a todas nós.

Segundo Silva (2011, p. 73), o movimento da descrição, problematizado a partir da Roda de conversa, é mobilizado de acordo com a vivência de uma sequência de processos que “aproxima e combina aquilo que viu, sentiu, percebeu, escutou e observou do vivido, com seu pensamento, suas lembranças, imaginação, de forma que extraia mais sentido”. E através das expressões e frases ditas, foi surgindo uma narrativa que se revelava como produtora de novos sentidos para cada experiência.

Narrar e descrever os pequenos detalhes cotidianos que são ditos na Roda, nem sempre poderão nos permitir a produção de uma escrita para todos os acontecimentos, pois vão muito além do vivido enquanto sujeitos que pensam sobre sua prática e sobre suas perspectivas.

O uso da narrativa enquanto instrumento desse estudo se apresentou não só como meio de investigação, mas como um meio de aprendizagem que ofereceu a todos nós uma forma de articular nossa prática em sala de aula e nos fornecendo base para a reflexão crítica sobre a experiência pedagógica. Para Benjamin (1994, p.52) a escrita:

Promove a aprendizagem no sentido em que coloca em diálogo conhecimentos práticos e pessoais com a reflexão sobre as práticas, pois, quando os eventos passados são apresentados pela perspectiva – do narrador – essa visão, a posteriori daquilo que ocorreu, é conectada com novos saberes conhecimentos já construídos e promovendo saberes sempre novo (BENJAMIN, 1994, p. 52)

Enfim, as narrativas aqui descritas representam as revelações, superações e subversões que mobilizaram cada uma das experiências que serão inventariadas, para rememorar e refletir a partir das lembranças, para a produção de sentidos que suas práticas diárias relatadas durante as rodas de conversa, e o compartilhamento de ideias provocaram em nós. E ao inventariar, podemos a qualquer momento recorrer a tais memórias, que de imediato nos conduz ao que foi vivido durante a Roda de conversa.

Segundo Houaiss (2009, p.36), inventariar significa “enumerar, descrever (algo) com inclusão de pormenores, minúcias”. O inventário, nessa perspectiva, é um documento no qual se apresenta um registro de aspectos materiais ou imateriais de um determinado grupo. Existem tipos diferentes de inventários, como de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias e de conteúdos de ensino. No caso deste trabalho, apresentamos um conjunto de diferentes tipos de inventário, como da realidade no trabalho pedagógico; formas de trabalho; conteúdos de ensino etc. Enfim, dados importantes para registro de uma história. Portanto, também Chautz (2017, p.53) traz sua reflexão ao dizer que:

Aos poucos vou compreendendo que o ato de inventariar surge do entremeio da narrativa como sendo uma opção metodológica de pesquisa em Educação. Em meus cadernos, o encontro sublime com a experiência e a narrativa, que me possibilitaram

ver/viver/sentir/ a professora narradora de outrora no porvir do agora... (CHAUTZ, 2017, p. 53).

Durante o diálogo com os participantes da Roda, sustentar a ação de inventariar conceitos pormenores por vezes não é fácil, e definir através da escrita algumas questões que estão em pauta ficam em aberto por aqui. Contudo, segundo Queiroz (2012, p. 222), não são apenas conselhos, orientações e saberes da experiência que circundam e sustentam a produção de um inventário, mas uma análise, a partir das narrativas dos convidados teóricos que nos ajudam a dialogar com o conhecimento construído por eles e assim enxergar, lidar, compreender coisas que sozinho não conseguiria e, consequentemente, produzir um novo conhecimento.

### 3.2.1 RODA 1 – Fragmentos de memórias e narrativas

O meu inventário já tem muita coisa para me dizer, o desafio contudo, porém, é poder sobre ele escrever! Wilson Queiroz (2012, p. 221)

Iniciamos nossa primeira Roda com professores, coordenadores e orientadores que trabalham com a EJA, durante uma Jornada Acadêmica a qual fui convidada para participar como mediadora e enxerguei ali uma excelente oportunidade para coletar dados para esse estudo, através de uma Roda de bate papo onde falaríamos da “EJA em Tempos de desafio” e tudo se encaixava nos meus objetivos.

Para iniciar nosso diálogo foi feita uma breve apresentação entre os participantes, enquanto isso, foram realizadas as primeiras observações, pois já apareceram elementos que chamaram atenção do grupo, como por exemplo, referenciar a EJA DIURNA COMO UMA POSSIBILIDADE, que estavam dentro das pautas da noite, foi o suficiente para começar os diálogos entre eles, logo observei que a noite prometia ser agitada.

Para prosseguir e mediar o diálogo com os presentes foram feitas, paulatinamente, algumas provocações:

- Fazendo um resgate histórico dos últimos dez anos da EJA no Município de Itaguaí, quais avanços e retrocessos podem observar?
- Com a chegada da Pandemia e introdução do ensino remoto, como se deram as aulas da EJA e como foi a adesão dos alunos? Qual foi sua percepção aos resultados observados?
- Políticas públicas e currículo adequado para EJA: possibilidades ou utopia? Quais esforços o Município de Itaguaí vem realizando nos últimos 10 anos para que a EJA encontre seu lugar enquanto política pública, com um currículo que conte com suas especificidades?
- Você acredita na possibilidade da EJA diurna como uma realidade nas escolas de Itaguaí?

Quanto a primeira provocação, poucos tinham menos de dez anos de Rede, então a grande maioria nos trouxe dados que já pudemos constatar durante o resgate histórico e educacional do município, o qual eles consideraram um dos maiores retrocessos, que foi a redução do número de escolas que ofertavam a modalidade de ensino, foi um momento de grande comoção, visto que, ali tinham professores que foram realocados para outras Unidades após o fechamento de turmas da EJA.

“Muitas escolas foram fechadas e a EJA passou a ser atendida em poucas Unidades, tivemos que ser alocadas (**PROF. 1**)”

“A matrícula dos alunos foi transferida para as outras Unidades que continuaram a ofertar a EJA... (**PROF. 6**)”

**“Os alunos foram para frente das escolas protestarem, mas não foi o suficiente... ( PROF. 3)”**

**“Alunos foram transferidos para outras escolas longe de suas casas, a maioria precisou abandonar, pois não tinha condições de ir mesmo sendo oferecido ônibus escolar, pois os problemas não eram apenas o deslocamento, mas o aluno não poder entrar em bairros rivais. (PROF. 7)”**

Escolhemos trazer as narrativas que mais foram comentadas durante nosso diálogo e que nos impactaram, diante das falas beirando entre a tristeza e revolta.

Confirmando referenciais desse estudo, os relatos mostram que a EJA no município nos últimos dez anos viveram momentos de avanços e retrocessos, ambos referentes à oferta e atendimento, que segundo as narrativas anteriores a 2016 era possível encontrar escolas com atendimento à EJA, inclusive em uma ilha próxima a Itaguaí para atender a seus moradores. Nesse contexto é necessário trazer de volta Campos et al (2022, p. 21) o qual afirma todo esse processo de insignificância que a EJA veio sofrendo desde 2016, pode ter sido a causa para drásticas mudanças, como a redução de número de escolas, e em consequência, de matrículas.

A partir desse período, a EJA vivenciou uma forte queda, com uma espantosa redução do investimento por parte do governo federal, Iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tiveram seus recursos gradualmente reduzidos ou simplesmente foram esquecidos pelo governo federal, ocorrendo o desmonte da estrutura criada nos anos anteriores para criar processos indutivos junto a estados e municípios a fim de ampliar as matrículas e qualificar a educação de jovens e adultos ( CAMPOS ET AL,2022, p. 21).

O sentimento ao ler essas narrativas do passado acarreta um nó na garganta. Aparentemente para uns, visto como um acontecimento corriqueiro, mas, no entanto, nos leva a refletir que com o seu revisitar daquele momento (o fechamento das escolas), observamos grandes impactos na vida deles. O acontecimento vem acompanhado de uma reflexão necessária, o quão importante é pensar em cada necessidade por qual cada indivíduo que frequenta essa modalidade precisa passar para obter o mínimo de conhecimento para acrescentar na sua vida pessoal. Seguindo com o resgate de memórias, a provocação seguinte foi para ambas as Rodas, uma mistura de sentimentos, diante das dores que cada um carregava, e carrega pelo recente momento pandêmico que vivenciamos.

No final de 2019, o mundo foi acometido por um surto de infecção respiratória provocada por um conjunto de vírus da família SARS-CoV-2, o novo Coronavírus que causa a doença Covid-19, e após uma breve explanação sobre esse grave episódio mundial, refletimos sobre as narrativas da vivência e experiência diante dessa catástrofe nas escolas de Itaguaí com alunos da EJA.

Os estudos da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2020 apontam a origem do vírus na China, mais precisamente a cidade de Wuhan, na província de Hubei, onde os primeiros casos da doença foram registrados. De acordo com a Fiocruz (2020), o nome Covid é a junção de letras que se referem a (CO)rona (VI)rus (D)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus", fazendo referência a sua descoberta no ano de 2019, intitula-se Covid19.

Pelo seu alto grau de contágio e potencialmente letal, a doença propagou-se com grande velocidade entre os países, afetando profundamente os diversos setores da sociedade, levando as autoridades de saúde a declararem, oficialmente, que o mundo estava diante de uma pandemia (OMS, 2020). Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto da doença causada pelo novo Coronavírus como uma emergência de saúde pública, de importância

internacional e global, evidenciando a rapidez na proliferação tornou-se muito mais preocupante do que a própria gravidade do vírus, visto que haveria risco de colapso nas redes públicas e privadas de atendimento à saúde.

Assim, em 11 de março de 2020, foi declarada oficialmente pela OMS que a Covid-19 caracterizava-se como uma pandemia, pois a disseminação do coronavírus alcançou mais de 100.000 casos, distribuídos em mais de 100 países.

Diante do contexto pandêmico, no intuito de conter a propagação da doença, no Brasil a Pandemia da Covid-19, foi reconhecida através do Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020, seguida por decretos estaduais e municipais que procuravam introduzir o distanciamento social, a prática do uso de máscara e álcool gel, bem como fechamento e suspensão de diversos estabelecimentos e serviços, impactando diretamente nas escolas e na oferta da EJA, nosso interesse em particular, deixando claro inclusive, também o impacto no desenrolar desse estudo.

E com a passagem da Pandemia pelo mundo e os efeitos da covid-19 no acesso ao direito à educação dos jovens e adultos, pelo fato dessa modalidade de ensino estar em permanente estado de ameaça, e dado o seu caráter secundário no panorama das políticas públicas educacionais, achamos pertinente saber como o Município de Itaguaí reagiu diante dessa crise econômica, política e sanitárias com a educação daqueles que não tiveram essa garantia ao longo da infância e da adolescência e que durante uma Pandemia pode se tornar ainda mais difícil.

Bem como em outros municípios, Itaguaí também aderiu ao ensino remoto para toda Rede, inclusive a EJA. E foram constantes desafios para tentar conviver com o novo.

“Foram dias difíceis, tivemos que aprender a interagir com os alunos através de redes sociais, como o WhatsApp, e propor ações para que o plano educacional tivesse prosseguimento... (**PROF. 5**)”

“Tivemos acesso ao material produzido pela SMEC e através dele dar um direcionamento através de drive que cada escola tinha para acesso do aluno... (**PROF. 9**)”

“Tínhamos que lidar com a tecnologia que nunca imaginamos um dia precisar, gravação de aulas e planejamento para EaD. Sem contar que eu não tinha noção de informática... (**PROF. 7**)”

“O pior foram os alunos que não tinham acesso à internet... idosos que nem sabiam mexer no celular, ou nem o possuíam (**PROF. 1**)”

“As escolas tiveram que reproduzir o material das aulas e entregar aos alunos que tinham interesse para buscar... (**PROF. 4**)”

“Como as escolas começaram a distribuir cestas básicas para os alunos, optamos por aproveitar e mandar o material durante esse momento (**PROF. 8**)”

“Realmente foi muito mais difícil para os idosos que eram do grupo de risco e não podiam sair de casa, tivemos muita evasão naquele período (**PROF. 3**)”

“Para falar bem a real, acho que foi difícil pra todo mundo... ter que dar aula e dar conta do nosso psicológico, vendo nossos entes, amigos e alunos morrerem e ter que pensar que aquilo

poderia ser o nosso novo modo de vida, acho que ninguém saiu sem marcas disso tudo... (**PROF. 7**)

O que dizer depois de alguns desses relatos? Continuar inventariando algumas dessas narrativas reais e que me movem em vários sentidos, uma vez que são capazes até de marcar minha face em lágrimas ao ponto da dificuldade da escrita e do término dessa seção e da Tese em si. A cada encontro com as narrativas, um sentimento diferente me invade, pois, são momentos que ficarão eternizadas em mim como professora que sou.

Nesse sentido, foi possível observar que cada Município buscou fazer o seu melhor, inclusive a Educação de Itaguaí, através de material pedagógico impresso e no drive e distribuição de cestas básicas para suprir pelo menos um pouco das necessidades de cada aluno. No entanto vimos que a internet foi uma falha do sistema e um vilão responsável pela evasão dos alunos no ensino remoto durante a Pandemia.

A evasão escolar na EJA é uma realidade da educação brasileira, que se intensificou com a pandemia desmascarando as desigualdades sociais e econômicas em Itaguaí, evidenciando assim o descumprimento do Art. nº 37 LDB, que aponta a EJA como modalidade base no enfrentamento ao analfabetismo com impacto direto aos grupos de jovens, adultos e idosos. Tornando assim, nessa perspectiva, o inciso 1º da referida Lei, que trata de o Poder Público viabilizar e incentivar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e inclusivas, torna-se cada vez mais difícil de ser assegurada, uma vez que, as narrativas nos mostraram que as atividades remotas não alcançaram a todos, destacadas pela dificuldade no acesso às ferramentas tecnológicas.

Portanto, quando pensamos em políticas públicas e currículo de fato para a EJA, diante das narrativas desta Roda, parece unânime perceber que nos últimos anos, essa modalidade viveu à sombra da proposta única para os anos iniciais e finais, com uma pequena redução de conteúdos para se encaixar na EJA. Contudo, todos reconhecem que é preciso uma grande mudança, no sentido de propor a esses alunos uma Matriz Curricular diferenciada e que contemple projetos de incentivo a qualificação profissional, que ao que parece, é o maior motivo do retorno as salas de aula.

“Sabemos e entendemos que esse público precisa de outras propostas, mas se o poder público apenas faz referência, mas não dá o devido suporte, o que podemos nós fazer? (**PROF. 2**)”

“A Matriz Curricular apesar de estar direcionada à EJA, representa os mesmos conteúdos voltados ao Fundamental 1 e 2, sem nenhum direcionamento diferenciado aos adultos, como projetos de qualificação profissional, que é a realidade para eles (**PROF. 1**)”

“Existem tantos Programas Federais, porque não trazer para Itaguaí o ProJovem? (**PROF. 7**)”

Pudemos observar a necessidade dos educadores em ter uma Matriz Curricular que contemple a proposta de projetos para qualificação profissional desses alunos, como por exemplo, o ProJovem, que é um programa que tem como finalidade elevar a escolaridade de jovens com idades entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão dessa etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à qualificação profissional. No entanto, após várias pesquisas, não conseguimos encontrar vestígios de que em algum momento, o Município tenha aderido a essa parceria, e por qual motivo.

A resolução nº 13, de 10 de setembro de 2021, estabeleceu normas e procedimentos para a utilização pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, dos saldos financeiros do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem<sup>15</sup>, apenas nas modalidades Urbano e Campo – Saberes da Terra/jovens agricultores familiares. mas no Estado do Rio de Janeiro, apenas os Municípios de Magé, Maricá, Belford Roxo, Volta Redonda, Itaboraí, Resende, Rio de Janeiro e São Gonçalo estavam previstos para desenvolver o Programa.

Para esse estudo não foi possível aprofundar as pesquisas sobre o Programa, merecendo para o futuro buscas mais ampliadas para um novo estudo, portanto, para o momento não conseguimos mais detalhes sobre os critérios do Governo Federal para sua implantação, pois na Resolução contava apenas os Municípios citados, e Itaguaí não era um deles, apesar de saber que existam na cidade muitos jovens agricultores.

Contudo, prosseguimos com os diálogos e enfim, citamos uma proposta de projeto que já vem acontecendo em algumas Unidades como piloto em Itaguaí, que é a EJA diurna, que propõe a abertura de turmas durante o dia para receber apenas os alunos que estão em situação de distorção idade-série, ou seja, têm dois ou mais anos de atraso escolar. Diversas foram as expressões observadas e alguns educadores até arriscaram dar suas opiniões, no entanto, alguns participantes de uma das escolas que estão como projeto piloto que estavam presentes, puderam falar sobre as experiências que estão vivendo.

“Não consigo imaginar uma única turma com todos aqueles alunos entre 14 e 16 anos que causam o caos na turma regular (**PROF. 5**)”

“Pensa só: o sexto do sexto do sexto ano tudo junto, não sei se eu seria capaz (**PROF. 3**)”

“Não foi fácil a princípio, desde o convencimento aos pais, que seria o melhor para seu filho continuar durante o dia, em uma turma onde ele iria recuperar a autoestima e o ânimo para continuar os estudos até mostrar aos alunos que eles não estavam sendo segregados, mas sim, que estavam tendo a oportunidade de continuar dentro do horário diurno e terminando junto com a turma regular (**PROF. 6**)”

“Não estou dizendo que é a turma dos sonhos, mas os alunos parecem se identificar mais um com os outros, visto que, nessa turma seus pares são todos na mesma faixa etária, e que agora eles não são mais os mais velhos da turma, e isso os acalma e eles respondem melhor as estratégias de trabalho (**PROF. 2**)”

“Inclusive suas notas estão melhores... não alcançamos 100% da turma, mas pelo menos estamos tendo empatia para tentar... todos na escola, inclusive apoio e merendeiras estão envolvidos e aceitaram o desafio (**PROF. 6**)”

<sup>15</sup> O ProJovem Campo – Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.

<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>

Sabemos que nunca será igual para todas as Unidades, mas pudemos observar através das narrativas de quem está vivenciando, que o trabalho está sendo realizado, trazendo resultados positivos e dando certo porque todos os educadores dessa escola em questão, estão decididos em encarar o desafio sem medo, que confesso, não deve ser uma tarefa fácil. Entrando no coração e compreendendo também os educadores que sentem receio em ter o tal projeto em suas escolas.



**Figura 12:** Roda de Conversa/ CEI – Centro Educacional de Itaguaí, 2022.



**Figura 13:** Roda de Conversa/ CEI – Centro Educacional de Itaguaí, 2022.



**Figura 14:** Roda de Conversa/ CEI – Centro Educacional de Itaguaí, 2022.



**Figura 15:** Roda de Conversa/ CEI – Centro Educacional de Itaguaí, 2022.

Assim, trago para cá algumas imagens, após trechos das narrativas da Roda 1, na tentativa de mostrar um pouco ao leitor dessa Tese, que apesar dos desmontes e poucos recursos por parte das políticas públicas, ainda existem educadores resistentes e dispostos a fazer a diferença, e esse pequeno conjunto de narrativas e imagens que nos marcaram em sentidos, e que conduziram a essas poucas escritas que se segue, e que nos levou para o tempo do acontecimento (passado), mas que será escrita pelos educadores do presente, através de reflexões que aconteceram na relação de nossos diálogos e trocas, projetando para um futuro de possibilidades.

Inventariando cada foto e narrativa referente ao nosso encontro poderemos sempre mergulhar e rememorar cenas vividas e assim podemos sentir no agora e após a lembrança do tom da voz, as expressões, as risadas, as tristezas, as preocupações e medos de cada educador, mas também buscar forças na esperança de cada um, mesmo diante do caos aparente.

### **3.2.2 RODA 2 – As propostas e possibilidades**

A segunda Roda de Conversa contou com as participações da Subsecretaria de Educação e Cultura, da Diretora do Departamento Geral de Ensino e da Assessora do Departamento Geral de Ensino, responsáveis junto à Secretaria, pela gestão das políticas de educação do município. Elas coordenam uma grande equipe, e juntos consolidam os planos da prefeitura para o ensino na cidade. Nossa diálogo tratou sobre as mesmas questões que a da primeira Roda, no entanto, agora sobre a visão daqueles que são os responsáveis por buscar estratégias para executar e suprir as necessidades que uma boa educação de adolescentes, jovens e adultos exige.

Nessa Roda de conversa com a SMEC, foi um momento de busca do detalhamento de como são construídos, organizados e utilizados os instrumentos das políticas educacionais na Rede. E nas narrativas, propiciado pela Roda de conversa, tivemos a oportunidade de conhecer as propostas que dinamizam o processo de ensino aprendizagem vigente e futuro para a EJA.

De Acordo com Mello et al. (2007), essas Rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática e, por meio do diálogo, os participantes apresentam suas elaborações, estimulando um espaço de trocas, possibilitando ainda a ressignificação de suas experiências, nos tornando indivíduos críticos e reflexivos.

Diante da escuta e compreensão das narrativas, o que nos foram apresentados como instrumentos de estratégia político-educacional, bem como possibilidades que favorecem a emancipação humana e social dos alunos da EJA, foi possível evidenciar um grande potencial nos esforços que a Secretaria de Educação vem desenvolvendo, embora considere que as propostas contemple um referencial de políticas públicas que vem sido sugeridas pelo Plano Nacional de Educação, o que é claro, não desmerece as propostas e esclarece que o Município não fica alheio às necessidades desse público que guarda tantos anos de descaso, e busca de fato, mostrar que existe um lugar para a EJA na cidade de Itaguaí.

Os caminhos trilhados nessa Roda de conversa foram conduzidos no movimento de reconhecer e encontrar horizontes que nos leve a pensar a construção de uma EJA, cuja finalidade é a superação do conhecimento bancário que não contribui, na construção da educação que emancipa e esclarece a importância do protagonismo dos indivíduos na construção do conhecimento, com a visão da escola como um espaço democrático que transforma, para uma realidade passível de mudanças e o avanço em direção a esse novo horizonte. Visto isso, sigo trazendo um pouco das narrativas.

A primeira explanação e que deu início ao nosso diálogo, buscou conhecer primeiramente quem foram essas pessoas no ontem, e entender os caminhos que as trouxeram até o presente momento, diante de tamanha responsabilidade com a Educação de Itaguaí.

“até dois mil e vinte eu estava atuando como professora na Rede Municipal, e então fui convidada para ajudar a Secretaria como sua Sub., após mudanças políticas no Município, mas nunca lecionei pra EJA não. E para ser sincera eu não ouvia muito falar, assim, não via muitos projetos relacionados a ele. Pode até ser que eles acontecessem, mas de repente não eram tão divulgados para professores que atuavam em outras modalidades. (**Subsecretária**)”

“Sim, atuei na EJA durante cinco anos e eu pude observar um grande retrocesso dentro do município de Itaguaí, que havia mais unidades, agora eu não sei precisar quantas unidades havia, mas havia mais unidades e por conta de logística do próprio município, essas unidades foram reduzidas. Isso eu acredito ser um retrocesso porque a EJA é fundamental, principalmente para as pessoas que não tiveram seu ano de escolaridade na idade certa né? (**Diretora DGE**)”

“bom já vivi a experiência de estar na EJA no ano de dois mil e oito em Itaguaí como coordenadora pedagógica. A escola a qual eu trabalhava era de área de difícil acesso e a EJA era ali representada por algo voltado a evolução daquela população, principalmente daqueles alunos que frequentavam a EJA. Em sua maioria senhoras e senhores que nunca tiveram oportunidade de estudar e já com uma faixa etária bem adiantada né? Então eles gostavam muito de aproveitar as oportunidades de aprendizagem. (**Assessora DGE**)”

Pelas narrativas, pudemos observar que ambas tiveram experiências diferentes em relação a EJA em Itaguaí, na qual uma foi professora, outra coordenadora e houve aquela que nem ouvia falar da modalidade, visto que sua atuação não era com turmas de EJA, mas para as que tiveram contato com a modalidade, falam com propriedade sobre como a EJA sempre viveu entre os avanços e retrocessos dentro da Rede Municipal de Itaguaí.

“Eu não consigo classificar como retrocesso ou avanço, mas eu vejo dentro do município que a configuração da EJA ela foi mudando ao longo do tempo nas etapas iniciais, eu vejo que ainda se tem a cultura né? Daqueles senhores, das pessoas que já tem uma idade avançada, mas que ainda não tiveram a sua escolarização, né? O seu aprendizado efetivado né? O seu letramento. Mas a configuração para as etapas finais é daquele mais jovem, né? Daquele pessoal que durante o dia não está a fim, não está conseguindo assimilar os conteúdos e aí começa a ter um índice alto de reprovação e aí vão alcançando a idade de quinze anos para ir pra EJA e aí, eles são convidados a integrarem a EJA, o que eu vejo também como um ponto negativo em algumas escolas, mas que eu também observo que essa cultura vem mudando, quando esses adolescentes seriam “punidos” entre aspas, se não se comportassem, seriam punidos indo para a noite. E aí é de fundamental importância a atuação dos professores né? da equipe pedagógica com esses alunos, para mostrar a importância da EJA, que não é uma punição, mas é uma forma da gente conseguir contemplar os conteúdos essenciais e atingir a escolarização desses alunos (**Diretora DGE**)”

“O que eu vejo como avança e retrocesso naquele momento, dois mil e oito, quando acontecia a EJA naquela escola, eu observava que era um avanço para aquela comunidade escolar, para aquele bairro. E então o Município mais ou menos quando chega ali na época de dois mil e dez, dois mil e doze, a EJA ela é encerrada nessa escola, né... O governo da época no caso, não via mais a possibilidade de EJA ali naquela escola, transformando EJA por polos, né... Em polos. E aí trazendo da escola que era Doutor Jorge Abraão em Mazomba, para o Maria Guilhermina, que que fica no início do bairro Leandro. Então na verdade daria mais ou menos uma hora de distância entre uma escola e outra. E aí por que eu considero essa transformação em polos como retrocesso? Porque as senhoras e senhores que estudavam na Doutor Jorge Abrahão, que tinham a oportunidade da EJA, não foram para a Maria Guilhermina, então pararam ali. E como para eles o acesso ao centro de Itaguaí por várias questões, principalmente a financeira é muito dificultoso, aí eles desistiram. Então aquele sonho de evolução, de progresso terminou ali quando a EJA se encerra na escola... (**Assessora DGE**)”

A narrativa daquelas que tiveram experiências direta com a EJA, relatam problemáticas que também foram debates na Roda 1, que são as configurações das turmas, onde as etapas Alfa, I e II apresentam o maior número de pessoas mais idosas e demais etapas de jovens, que por vários motivos foram transferidos para a EJA, como por exemplo, aqueles que alcançaram a idade de 15 anos após várias reprovações e foram “punidos” indo para a noite ou evadiram e estão retornando.

Pudemos observar através da narrativa da Assessora, que antes de 2008 muitas escolas ofereciam a EJA, inclusive as de difícil acesso, o que para esta era considerado um avanço, contudo, após 2012 começaram os desmontes com fechamento de Unidades e exclusão da EJA em outras, fato já relatado na Roda 1 e os retrocessos começam a abalar essa modalidade e seus municípios.

Em seguida falamos dos tempos difíceis por qual o mundo foi assolado, devido à Pandemia da COVID 19, e nesse mesmo momento mudanças políticas aconteciam dentro do Município e a Secretaria de Educação passava por turbulência, tornando talvez tudo ainda mais complicado.

“Bom, a pandemia começa em dois mil e vinte. A gente começa com o ensino só remoto e a gente inclui tanto o pessoal que estava na EJA diurna, como aos que estavam na EJA noturna com a entrega de material impresso, onde o aluno ou o responsável do aluno buscava na unidade escolar onde estava matriculado. Eles tinham um período para poder realizar o módulo e entregar de novo na unidade. A gente observou o seguinte, a adesão no período de dois mil e vinte onde a aula foi totalmente remota, ela foi grande, que a gente associou a uma questão social, porque havia cesta básica, com isso a gente também observou um movimento grande ali de frequência, né? De aluno da EJA comparecendo para pegar o módulo (**Subsecretária**)”

“Bom, em período de pandemia tanto o ensino regular quanto o ensino da EJA ele se deu por meio de plataforma com orientação logo no início, e quando a equipe pedagógica que está atualmente no governo entra e assume as rédeas ali da educação, ela traz como proposta os módulos pedagógicos totalmente estruturados para as escolas de ensino regular, mas que se estendeu de forma adaptada também, mediante ao suporte do professor para os alunos da EJA. Bom, dentro de uma perspectiva muito superficial vou dizer assim eu digo que a adesão foi boa, porém a evasão foi grande então eu não consigo dar um parâmetro se foi realmente eficiente eu digo que foi, uma adesão boa para quem conseguiu, mas pra quem não conseguiu acabou acontecendo a evasão, contudo a mesma já acontecia antes da Pandemia (**Assessora DGE**)”

“No período de pandemia foi um grande desafio para todos os alunos e a EJA não tem como fugir dessa regra, né? Então, enquanto estava tendo a oferta de videoaulas e plataforma isso dificultava um pouquinho o acesso desses alunos as informações e aos conteúdos. Quando o município oferta atividades impressas isso reduz um pouco considerando ali as etapas finais, mas nas etapas iniciais ainda foi um grande desafio e tivemos uma resistência maior porque nas etapas iniciais os alunos estão sendo alfabetizados. E aí eles sozinhos com toda a dificuldade por mais que a escola criasse grupos de WhatsApp, desse uma assistência a esses alunos a aprendizagem não foi tão eficaz como gostaríamos que fosse. Então pra EJA foi um grande desafio (**Diretora DGE**)”

Bem como em todo País, o ensino remoto em Itaguaí também sofreu com a adaptação do novo, principalmente professores e alunos, em especial adultos e idosos.

Fato é que a EAD e outras formas de ensino remoto mediadas por plataformas tecnológicas, aplicativos de celulares, rádio e televisão vêm sendo incentivadas pelas três esferas de governo, muitas vezes à revelia da legislação educacional vigente no país, e adotadas em larga escala, principalmente na rede privada de ensino. Esse processo, desencadeado em meio a uma pandemia, além de maximizar a exploração dos professores e jogar sobre eles grande parte do ônus causado pelo fechamento das

escolas, também tem contribuído para descontar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros e de que modo elas afetam seu direito constitucional à educação (MAGALHÃES, 2021, p. 1265).

Acredito que esse foi o momento em que as narrativas das duas Rodas foram mais angustiantes, ao reviver memórias que muitos gostariam de apagar, e não foi diferente com elas que tinham a responsabilidade de tornar essa crise sanitária mais leve, levando a esperança de um futuro ainda desconhecido através da Educação. E diante do desafio, dialogamos sobre as percepções de cada uma.

“Então, a gente sabia de repente que o aumento no número de alunos poderia estar associado a essa questão social, que era de se compreender. No ano de dois mil e vinte e um, a gente já passa ao ensino híbrido onde eles tinham as semanas que eles estudavam no caso da EJA diurna de forma de forma presencial e as semanas que eles estudavam de forma remota, e a adesão foi boa. Na EJA noturna já começou a acontecer aquele fluxo natural mesmo, porque no CESMI onde a gente já tem essa modalidade híbrida/semipresencial né? As aulas continuaram normalmente então eles não sentiram tanto nessa Unidade, porque já era dessa forma, pegando material indo a unidade pra tirar dúvida e nas outras unidades a gente viu também ali um fluxo natural. Normal acontecer. Bom, a minha percepção em termos de aprendizagem é a seguinte, não só para os alunos da EJA, mas pra todos os alunos da rede municipal, a gente teve um período bem difícil aí, no retorno, que foi do meado de dois mil e vinte e um e dois mil e vinte e dois, a gente tinha que pensar numa recomposição da aprendizagem, a gente sabe que já é um público que tem as suas dificuldades, então a gente tinha que de alguma maneira começar a atuar com esperança de que tudo estava voltando ao normal, né, mesmo que todos arrasados por essa tempestade e tentar envolver esses alunos pra que eles não desistissem de estudar”. (**Subsecretária**)

“Observei que em relação à questão da EJA noturna, muitos alunos acabaram nesse período da Pandemia trabalhando em negócios próprios, tivemos muitos relatos de pessoas que não voltaram a estudar porque acabaram abrindo algum tipo de comércio ou trabalhando em algum outro local, coisas que a pandemia trouxe aí para nossa realidade, né? Mas eu acredito que agora em dois mil e vinte e três a gente já está tendo um resgate aí desses alunos, dessas pessoas que desistiram de estudar no período aí de dois mil e vinte e dois”. (**Subsecretária**)

“Como já relatei anteriormente, a minha percepção acaba sendo muito superficial porque mesmo estando ligada diretamente a educação a gente acaba tendo o número de evasão muito grande tanto pelas questões do formato de ensino né? O formato como esses alunos aprenderam no momento de Pandemia, como a questão também do desemprego que levou muitos alunos a buscarem outras maneiras de conseguir garantir a sua renda para ajudar a família. Porque em momento de pandemia a falta de muita coisa né, foram muitas perdas que assolaram as famílias e isso acabou atingindo aos estudantes principalmente. Seja ele de etapa regular, ou de etapa da EJA, mas na EJA mesmo que superficialmente eu consigo enxergar que o retorno, não teve um impacto tão bom, eu não vejo um resultado tão positivo (**Assessora DGE**)”

“Então, quanto aos resultados observados ali na EJA, eu vejo que quando a gente retorna, a adesão se torna maior, mas eu vejo uma dificuldade na aprendizagem principalmente nas classes de alfabetização e etapas I e II né, anos iniciais. Então foi difícil, foi desafiador e eu percebo que os alunos, quando foi feita a opção de aprovação se o aluno pegasse o material

impresso e entregasse, uma vez que a gente não conseguia durante a pandemia medir a aprendizagem desses alunos para aprovação ou reprovação ele era aprovado, ali eu senti uma evasão na EJA, eles preferiam não entregar as atividades para não ter uma nota de aprovação, preferia permanecer na mesma etapa. Eu estou falando mais de os idosos não querer ser aprovado porque o intuito deles, o objetivo deles era aprender ler e escrever. E o objetivo deles não era nem um diploma né? Quando muda aí essa questão da faixa etária, que a gente percebe é mais um desejo dos adolescentes e adultos que precisam desse diploma, dessa escolarização comprovada. Mas os idosos na sua grande maioria o importante para eles não é o diploma, o importante para eles é a aprendizagem efetiva. Então no período da pandemia eu percebi que essas etapas iniciais tiveram muita dificuldade, com evasão maior e um desejo de permanecer na mesma etapa quando volta o presencial. E nos das etapas finais não, como a gente já tem mais jovens, adolescente e alguns adultos que necessitam da comprovação de escolaridade, correram atrás, participaram, fizeram os módulos pedagógicos e participaram de uma maneira mais efetiva para conseguir o seu diploma (**Diretora DGE**)”

Pudemos observar a partir das narrativas acima algumas questões em relação as propostas durante o ensino remoto e ao retorno híbrido. Umas delas é a resistência dos alunos mais idosos em ser aprovado apenas pela entrega dos módulos, visto que, nessa faixa etária pudemos constatar que o indivíduo quer aprender a ler e escrever, independente se ele vai obter uma comprovação de escolaridade ou não, diferente dos mais jovens, que estão em busca de capacitação profissional e necessitam para entrada no mercado de trabalho dessa certificação. Vejo aqui uma boa perspectiva de novos estudos, visto que, o fato não será aprofundado nesse em questão.

Outra questão levantada se refere às dificuldades financeiras as quais grande parte da população brasileira e do mundo enfrentou durante a Pandemia, onde cada um precisou se adequar do jeito que conseguiu e foi onde se potencializaram as desigualdades sociais e educacionais.

Antes de pensar em EAD e em outras modalidades de ensino remoto, é necessário massificar os investimentos em educação e desenvolver políticas públicas nesse campo que levem em consideração as condições sociais e econômicas em que vive a maior parte dos estudantes brasileiros, principalmente os mais pobres e vulneráveis, sobre os quais as consequências da pandemia de covid-19 têm se abatido com mais gravidade. Na atual realidade brasileira, a EAD ou qualquer outra forma de ensino remoto mediado por tecnologias digitais só faz sentido para aqueles que enxergam a educação como uma atividade excludente que, em vez de atenuar, potencializa as desigualdades sociais e econômicas do país (MAGALHÃES, 2021, p. 1266).

Nesse sentido, o bate papo estava produzindo bons resultados e levando a todos nós a reflexão do quanto importante é a representatividade de uma boa gestão, tanto dentro das Unidades e salas de aula, mas principalmente do governo que precisa efetivamente estar e ser presente em todas as necessidades de uma população. Dialogamos então, sobre o que aqui viemos fazer, reconhecer e conhecer os esforços e propostas educacionais voltados para a EJA.

“Bom, aqui na subsecretaria de educação, junto ao Departamento de Geral de Ensino a gente não vem medindo esforços né? Quando a gente chega a dois mil e vinte para assumir, se depara com um cenário onde a EJA estava um pouco apagada, não sei se esse seria o termo, mas a gente olha e não tem um currículo, uma proposta curricular que se adéque a realidade dos dias de hoje, a gente observa que cada escola vem trabalhando de uma maneira isolada, professores precisando de uma formação continuada para atualizar ali a questão dos estudos, e

poder dar um melhor ensino pros alunos e currículo a gente não encontra. Então dois mil e vinte a gente detecta, mas a gente envolvida com a pandemia não consegue ainda colocar isso para a frente. Dois mil e vinte e um, a gente começa a trabalhar de uma maneira intensa, chama os professores da rede para poder contribuir com a elaboração desse currículo mínimo, a gente coloca uma assessoria e coordenação específica para a educação de jovens e adultos, começamos a ouvir os professores e alunos da Rede, para poder ver o que nós iríamos fazer (**Subsecretária**)”

“... sempre com base na BNCC, a gente elabora esse documento, mas ainda não é o que desejamos né? ele não é um documento fechado, ele é um documento vivo porque à medida que a gente retorna em dois mil e vinte e um e dois mil e vinte e dois, vem ouvindo, levantando informações, falando com os professores da rede, muitas vezes a gente tem que dar um ou dois passos para trás para voltar a dar outro para a frente nessa luta. Hoje a gente decide fazer mudanças na Matriz Curricular, trazendo a EJA semestral, e ter um currículo o mais próximo do adequado, a gente tem essa meta maior, porque a gente já vem estudando para poder mexer nessa grade curricular da EJA agora meado de dois mil e vinte e três pra ver se em dois mil e vinte e quatro a gente já traz novidades pra essa modalidade de ensino, inclusive com propostas para qualificação profissional junto a parcerias que estamos em contato (**Subsecretária**)”

Você acredita na possibilidade da EJA diurna como uma realidade nas escolas de Itaguaí?

“hoje temos um currículo que eu considero bom, no entanto, ele ainda necessita sim de adaptações e adequações que se encaixem na realidade EJA né? O município de Itaguaí tem buscado junto a sua Coordenação de EJA e junto a equipe pedagógica do Departamento Geral de Ensino com a Subsecretaria de educação, novos caminhos. No momento está sendo feito um estudo uma busca por aprimoramento tanto em relação ao currículo adaptado quanto até mesmo as modalidades ofertadas dentro da EJA. Então os esforços eles são grandes em busca de grandes avanços mediante ao que a gente quer realmente, que é resgatar aquilo que se foi perdido um dia, e talvez até evitar que se perca, ajudando nossos jovens através de projetos, como a EJA diurna. (**Assessora DGE**)”

“Hoje a EJA diurna surgiu na perspectiva de alcançar aqueles alunos que já não se encaixam mais na escolarização regular devido à distorção série/idade, mas que buscam a aprendizagem e que dentro de algumas turmas com pessoas que tem outros objetivos acaba se desconcentrando ali aquele momento de troca. Então a EJA diurna ela traz uma possibilidade de enturmação, vamos dizer por grupo de interesse, por uma necessidade mais voltada para a aprendizagem do aluno, né? A EJA diurna ela vem acontecendo hoje em algumas escolas do Município. Eu posso dizer que ainda é um projeto piloto, porque a gente ainda não conseguiu alcançar todas as nossas unidades que tenham características que caibam dentro da EJA diurna, ou seja, aquele aluno que já está com muito tempo de repetência naquele segmento e que já tem mais de quinze anos e que para ele aquele ensino regular ali acaba desmotivando-o, no entanto, ainda não se encaixa num padrão pra estudar no horário da noite. Ele ainda não tem uma autonomia, não tem uma necessidade de estar inserido no grupo da noite, visto que, ele ainda não trabalha. Então a EJA diurna ela vem com o foco principalmente voltado para esse estudante que quer avançar né? (**Assessora DGE**)”

“A EJA diurna tem um perfil como se fosse aceleração, vamos dizer assim. Com a colaboração, com o olhar voltado ao discente, os resultados estão sendo bons, né? Mediante o que a gente vem acompanhando, mas vale destacar, que logo no início não foi fácil a sua implementação, diante da resistência das escolas, principalmente do professor né? eu não vou dizer por dificuldade, mas talvez a sua pouca experiência de trabalhar com a questão de etapas. Os diretores eu acho que também sentiram um pouco essa nova modalidade, nova estruturação, uma enturmação onde eu precisaria colocar todos os meus alunos repetentes e maiores de quinze anos numa única turma. Então isso assustou um pouco a primeiro momento, mas eu venho percebendo uma significativa mudança e adesão de forma bem satisfatória. Estamos apostando no sucesso desse projeto (**Assessora DGE**)”

“O principal diferencial na EJA é ter um currículo adaptado de acordo com as especificidades da turma e da escola. Então o currículo pra EJA ele precisa sim ser pensado nesse conteúdo essencial para a escolarização daquelas pessoas que querem continuar o estudo, então esse currículo ele é fundamental para os alunos seguirem para o ensino médio e graduação. Por isso estamos pensando um diferencial para aqueles mais idosos que só querem aprender a ler e escrever, precisa ser pensado especificamente pra esse grupo, porque pra eles não adianta a gente vir com questões mais complexas, quando na verdade para eles o fundamental é aprender a ler e escrever por questões pessoais, pra ler a Bíblia, mandar uma carta pra um parente, o objetivo desse público mais idoso é a alfabetização e letramento. E para os jovens, que precisam de uma certificação que dê base para seguir nos seus estudos, então aí sim, eu acredito que o currículo da EJA precisa conter todas as especificidades necessárias para o prosseguimento educacional desse público (**Diretora DGE**)”

“... a EJA diurna foi aplicada em dois mil e vinte por uma Unidade Escolar, o que já era prevista no regimento interno e no PME 2015/2025 do município. Então, conforme muda a gestão, essa proposta da EJA diurna vem com total força vamos dizer assim. Com o objetivo de ser implementada nas escolas em que a defasagem idade/série estava muito significativa. Então tinha um número muito grande de alunos com essa defasagem, ao invés de você criar mais uma turma anos finais, sendo o oitavo e nono ano, ele é apresentada como etapa quatro, porque nesse projeto, vou chamar projeto piloto, pegamos esse pessoal de oitavo e nono ano que já estava com mais de quinze anos no oitavo, e forma turmas de etapa quatro pegando essa defasagem e atuando com eles, com os mesmos conteúdos de etapa, com esse currículo pensando pra eles, né? Um currículo essencial para a aprendizagem, pra vida deles e pra continuar a escolarização. Então, num primeiro momento, a finalidade era de reduzir a defasagem idade/série, mas que futuramente temos o interesse de inserir na Matriz Curricular que está em construção e proporcionar a EJA diurna pra as escolares que ainda tenham essa distorção. É lógico, para alunos com a idade certa para a EJA e que se for do desejo dos seus pais, visto que, a partir de dezoito já é uma obrigatoriedade ser matriculado na EJA. Então a EJA diurna ela vem com esse propósito e finalidade de reduzir a defasagem e acelerar o processo de escolarização deles (**Diretora DGE**)”

“...e o avanço que eu vejo nesses últimos anos na questão da estruturação da EJA, é a oferta da EJA diurna enquanto projeto dentro do município, que possibilita que a gente faça um resgate desses alunos e consiga acelerar a sua aprendizagem também. Então eu considero um avanço essa proposta no município. Outro avanço é o referencial curricular que antes não tinha né? A gente não tinha essa estrutura. Hoje já temos essa mudança em construção, que terá o apoio e sugestões dos professores e até o final de dois mil e vinte e três será submetido para ser aprovado pelo conselho municipal. E a nível nacional eu vejo um retrocesso quando a

BNCC não contempla as habilidades para EJA olhando as suas especificidades, porém com a nova resolução de 2021, creio que ela vai se adequar e dar lugar a essa modalidade específica, que dentro da sua estrutura ela tem um propósito, que é o resgate desses alunos que não tiveram o ensino dentro da sua faixa etária específica por diversos fatores, mas eu vejo também uma mudança na EJA vindo por aí... (**Diretora DGE**)”

“Bom, a EJA diurna é prevista pelo Plano Municipal de Educação que está em vigor desde dois mil e quinze. Só que não era muito falado no município. Quando a gente chega, observa que a escola Severina já tinha implantado a EJA diurna e a gente chama o diretor da escola para conversar para poder ver como foi, se foi um resultado positivo. Ele informou para a gente que foi um resultado muito positivo, que havia um número de alunos muito elevado e que dava pra montar uma turma e eles fizeram e foi bom. Para esses alunos, concluíram na idade certa, porque corrige a defasagem em idade/séria. Então em dois mil e vinte e um, após o retorno, um cenário onde muitas adolescentes tiveram dificuldade de se adaptar novamente ao ensino presencial, e apresentava índice de violência aumentando nas unidades escolares, a gente começou a perceber que muitos dos alunos envolvidos, estavam na situação de defasagem, e a gente observa que isso também contribui pro aumento da violência dentro das escolas, porque acaba se tornando desinteressante essa turma regular para o aluno, ele não está mais com a cabeça ali naquela turma e com as mesmas brincadeiras daqueles teus colegas mais novos, isso geram vários conflitos e a gente tinha que buscar caminhos (**Subsecretária**)”

Depois de um diálogo muito importante e esclarecedor, pudemos concluir que o Município ainda tem uma longa caminhada para chegar ao considerado ideal para o Sistema Educacional, contudo, para nós foi notório o empenho e os esforços para dar aos alunos da EJA uma educação verdadeiramente emancipadora. Nas últimas narrativas desse encontro, vimos o desejo da SMEC de fazer a diferença na vida desse público, através da reestruturação ou melhor, construção de uma Matriz Curricular com etapas semestrais voltadas para tentar evitar a evasão daqueles alunos que podem desanimar no meio do caminho. E ainda propor um projeto que busca acabar com a distorção idade/série dentro das escolas, que achei uma grande sacada, incentivando esse rapaz, essa moça, dando ânimo para continuar a caminhada educacional.

Sei que talvez tenha faltado da minha parte mais provocações em relação ao professor no meio dessas propostas, mas pude perceber também que elas entendem que hoje estão como gestoras e amanhã podem estar em uma sala de aula atuando com etapas ou mesmo o projeto EJA diurna por elas mesmas implantadas. Então sim, acredito que elas se preocupam com os professores, tanto que, eles participarão da construção do Currículo mínimo para a EJA, propondo conteúdos necessários as modalidades previstas: EJA noturna, diurna, EaD e semipresencial.

Acreditamos que as trilhas percorridas até aqui foram fundamentais para essa seção e para esse estudo que aqui vai encerrando, pudemos nos debruçar na construção e ressignificação de propostas, tendo novas formas de olhar para esta realidade em vista das especificidades dessa modalidade. Tais especificidades que precisam ser reconhecidas e respeitadas. A realização das Rodas de conversa apontou ainda a relevância de um trabalho que foi construído com muita dificuldade, visto que, aqueles que passaram e sobreviveram à Pandemia, muitos ainda não conseguiram se recuperar, mas levam consigo traumas e sequelas de uma tragédia. Então, todos os protagonistas envolvidos aqui, na construção nesse trabalho, estão absorvidos por qualquer experiência negativa que os marcou, inclusive essa autora que vos escreve. Contudo, esse movimento trilhado coletivamente trouxe como legado a esperança de que é possível a construção de propostas emancipatórias para a EJA até mesmo diante de grandes desafios.

Assim, aqui, encerro essa seção na esperança e expectativa de que todas as propostas apresentadas para a EJA enquanto política de direito seja de fato inserida na Rede Municipal de Itaguaí. Em seguida caro leitor, faço minhas considerações finais. Sem mais para esta seção. Atenciosamente.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muitos anos, quando se ponderava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar versando sobre um grupo social semelhante e com características biopsicossociais bem definidas e distintas, diante desse fato, a relevância de trabalhos como esse são indispensáveis para reforçar a importância de se considerar as especificidades que a modalidade necessita.

Portanto, apresentei na introdução da Tese, as premissas para a realização deste trabalho, ressaltando a minha imersão nesse contexto, trazendo elementos que desencadeassem a análise das práticas investigadas. De fato, a vontade de realizar um estudo que me aproximasse mais da Educação para adolescentes, jovens e adultos, surgiu da realidade experimentada quando recebi o convite para coordenar as escolas que ofertavam EJA no Município.

Nesse sentido, foi preciso estudar todas estas realidades que envolvem essa modalidade, retornando de onde tudo deveria ter dado certo, na primeira etapa de escolaridade de um indivíduo, onde se configura a alfabetização e letramento, e que foi explanação do primeiro capítulo, trazendo discussões que são necessárias para ampliar o conhecimento entre professores e todos aqueles que participam diretamente de todo o processo.

Acredita-se que no decorrer do trabalho pedagógico, diante do desconhecimento ou pouco conhecimento teórico que envolve os conceitos de alfabetização e letramento, visto como exemplo a minha própria realidade e de colegas que pude observar, ainda há muitas dúvidas quanto ao desenvolvimento de propostas didáticas na perspectiva de alfabetizar e letrar, o que afeta diretamente o fazer do professor.

Segundo Soares (2020, p.27), a alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro são diferentes, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por ela sugerida, evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A autora então nos esclarece que “as atividades sociais que envolvem a língua escrita, dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende programar, elas variam no tempo e no espaço” (SOARES, 2010, p. 78).

Tfouni (1988, p. 16) também concorda que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”, e ainda ressalta que existem duas formas de entender a alfabetização: “como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”.

Essas reflexões das autoras supracitadas fizeram todo sentido para esse trabalho, visto que, estamos diante de perdas educacionais incontáveis que foram tiradas de inúmeros cidadãos que precisaram deixar de frequentar a escola, diante disso, o capítulo trouxe reflexões para discussão e debates sobre qual sociedade estamos formando, visto que, estamos tratando sobre políticas públicas para a educação de adultos que por algum motivo quando criança não teve direito a possibilidade de escolarização ou talvez tenha evadido no decorrer da vida.

Desse modo, como forma de construir compreensão e respeito por essa modalidade, o segundo capítulo se dedicou aos estudos e análise de textos produzidos e publicados por autores que nos contou fatos de como a luta por educação como direito começou, e dessa forma neste percurso, foi possível evidenciar os movimentos e mudanças percorridas até os dias atuais.

A busca por ações educativas junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Foi possível observar em estudos sobre o tema que já no período colonial os religiosos desempenhavam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos, ainda que, com intuito de expandir o evangelho. Esses educadores conduziam normas de comportamento e ensinavam as profissões necessárias aos indígenas e, em seguida, aos escravos negros para o funcionamento da economia colonial.

Contudo, com a desordem do sistema de ensino causado com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente anos depois, no Império, tornamos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos. No entanto, em relação aos direitos legais, somente com a primeira Constituição brasileira, de 1824, sobre influência Europeia, surge a garantia de instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo também os adultos. No entanto, as leis de direito não passaram da intenção, e a escola para todos como se almejava teve poucos avanços.

Segundo Haddad e Pietro (2005, p.87), um dos fatores que agravou e distanciou o que foi anunciado, ao que deveria ser concretizado, se deu porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parte da população que pertencia à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficava excluída: negros indígenas e grande parte das mulheres, ou seja, parece que pouca coisa mudou, visto as desigualdades sociais que perduram até hoje.

Em acordo, Oliveira (2005, p. 61) afirma que o tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de exclusivamente etária, mas uma questão cultural. Assim, esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade.

Neste sentido, o que os autores nos alertaram, e conforme afirmado anteriormente, que o problema da educação de jovens e adultos remete também a questões de especificidade cultural e que é necessário conferir sentido na reflexão da perspectiva histórica da descrição desses jovens e adultos excluídos pela sua posição cultural e econômica.

Foi possível observar que quando o Brasil se tornou uma república, as pessoas começaram a acreditar na mudança social do país, e a esperança de melhoria de vida e igualdade aqueceram os corações da população brasileira. No entanto, a elite continuou a dominar a sociedade e a iludir os cidadãos, principalmente aqueles que não possuíam estudo e senso crítico para se perceber como modificador da sua realidade.

De forma geral, foi possível notar que a educação nunca foi tratada com prioridade e da forma que deveria. O ideal de propostas que foram sendo apresentadas em campanhas políticas que tratavam da educação e da erradicação do analfabetismo, sempre o fez com a malícia e ludibriando para não permitir que a população brasileira se tornasse um ser pensante, crítico e consciente de sua situação social, visto que, era a minoria.

Por outro lado, a partir da análise desse estudo, foi possível perceber que os cidadãos brasileiros, os quais ousaram fazer a diferença, se permitindo educar para a emancipação dos educandos, de forma a incentivar a reação contra a opressão e seus opressores, foram massacrados pela ditadura militar e foram presos, mortos, violentados ou exilados do país, como Paulo Freire.

Foi possível observar que Paulo Freire, um dos presos políticos da época da ditadura militar, foi um cidadão que lutou para que o povo se tornasse consciente da sociedade a qual estava inserido e que pudesse fazer a leitura de mundo, para que pudessem transformar sua realidade. Diante disso, pudemos conhecer o seu tão conhecido método de alfabetização, através do qual poderia ter mudado o desenrolar da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois não faria deste indivíduo somente um ser crítico e consciente, mas faria do

educando um sujeito letrado. No entanto, toda dedicação à educação, custou à Paulo Freire a sua liberdade e resultou na sua expulsão do país.

Foi notório concluir que as décadas de 60 e 70 foram as mais repressivas da história da educação brasileira, que foi impetuosamente interrompida para o povo brasileiro por um tempo, e o Brasil continuou seguindo no seu atraso educacional, com propostas que ainda não conseguiam demonstrar uma verdadeira preocupação com a educação da população brasileira.

No entanto, com o fim da ditadura e retorno dos exilados ao Brasil, começaram novos movimentos para tentar amenizar os efeitos negativos na educação. Contudo, quando um governante se preocupa com a educação do país, dando uma atenção a EJA e pensamos num progresso nesta área, o seu sucessor não dá continuidade ao processo educacional e este acaba por regredir, o que resulta na descontinuidade no progresso da educação, fenômeno esse que ainda podemos observar atualmente.

Quando se fala da Educação de Jovens e Adultos, logo é citado o método Paulo Freire, entretanto, os professores continuam despreparados para lecionarem para o público de jovens e adultos, pois o governo persiste no mesmo descaso de décadas atrás, não proporcionando estrutura adequada para as escolas e formação adequada para os docentes. O que ainda se vê nas salas de aula da metodologia de Paulo Freire é o diálogo e, por algumas vezes, a posição dos alunos em semicírculo.

Observei que as escolas e os educadores precisam ter uma visão transformadora da educação da EJA para torná-la uma educação libertadora, tendo objetivos bem claros e traçados para desenvolver atividades planejadas com conteúdos bem organizados, utilizando métodos e recursos de ensino mais atrativos e interessantes dentro da realidade daquele espaço, assim os alunos terão um melhor entendimento facilitando a aprendizagem.

Ao realizar esta tese, portanto, tive por objetivo de refletir sobre os mecanismos que regulamentam e legitimam as políticas educacionais no município de Itaguaí, neste sentido, que buscamos no terceiro capítulo, conhecer como os educadores e gestores do Município de Itaguaí tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos, que deveria ser o centro das atenções no âmbito Nacional, pois o país tem uma dívida considerável com o povo ao que se refere a esta modalidade de educação.

No que tange sobre políticas públicas e currículo de fato para a EJA, diante das narrativas dos educadores, nos pareceu unânime as conclusões, que nos últimos anos, essa modalidade viveu à sombra da proposta única para os anos iniciais e finais, com uma pequena redução de conteúdos para se encaixar na EJA. Os mesmos afirmaram a necessidade de uma grande mudança, no sentido de propor a esses alunos uma Matriz Curricular diferenciada e que contemple projetos de incentivo a qualificação profissional, que ao que parece, é o maior motivo dos municípios de Itaguaí ao retorno as salas de aula.

E em vista disso, os gestores apresentaram algumas propostas em andamento, que na minha percepção, dando prosseguimento e sucesso, Itaguaí estará dando um passo a frente nos avanços educacionais para a EJA, contudo, o ano de 2024 muito me preocupa, visto que será um ano político, e todo trabalho realizado até aqui, se desfaça nas urnas, com trocas políticas, e tudo comece do zero. Pois minha experiência em dez anos, enquanto professora deste município, é que quando as coisas entram nos eixos, passam-se quatro anos e tudo muda. Eis a minha narrativa, para contribuição.

É neste sentido que acredito que os dados deixam entrever que é necessária uma continuidade dentro de Secretarias e Gabinetes para que bons projetos e trabalhos dispensados a um município durante o tempo de gestão não se perca, mas que se aprimore e dê seguimento, que o ego não fale mais alto, mas a preocupação com seus eleitores. Os futuros estudos a serem desenvolvidos poderão analisar de forma mais acurada o que não se conclui, e que muito ainda está por fazer.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia. **Para reinventar as Rodas** / Lúcia Afonso & Flávia Lemos Abade. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9243390-Para-reinventar-as-rodas-maria-lucia-m-afonso-flavia-lemos-abade-rede-de-cidadania-mateus-afonso-medeiros-recimam.html> Acesso em: 10/05/21

ALBUQUERQUE, Ana E.; SANTOS, Robson; MORAES, Gustavo H.; SILVA, Susiane de S. M. O. da. **A Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: uma análise das estratégias da Meta 10 do Plano Nacional de Educação. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 5: Estratégias do Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2021. p. 71-105. Disponível em <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5257>. Acesso em: 20 jul. 2022

ALVES, Kátia Correia Peixoto; BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide. **História – Vol. IV.** 4. ed. Belo Horizonte: Vigília, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão**. Revista Alfabetização e Cidadania – Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil, n. 11, abr. 2001.  
BACKES, Dirce Stein. et al. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. Revista Mundo da Saúde, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442. 2011. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_dados\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf) Acesso em: 10/05/21

BARBOSA, Eduardo F.; GOMES, Maria Elasir S. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**, Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, educativa, 1999. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojitos.com.br/> acesso em 30/05/2021.

BBC. British Broadcasting Corporation. **Coronavírus: o mapa que mostra o alcance mundial da doença**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51718755>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. 7<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Brasiliense. 1994. p. 197-221

BICALHO, Ramofly. **Interfaces entre os princípios libertadores da educação do campo e Paulo Freire**. In Universidade e Sociedade, O Legado de Paulo Freire para a Educação. Brasília, 2020.

BICALHO, Ramofly. **Os movimentos sociais do campo e a formação do educador.** Textura, Canoas - ULBRA, v. 18, n. 17, p. 5-26, maio/ago, 2016.

BRANDÃO, Carlos R., **História do menino que lia o mundo.** 2. Ed. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001.

\_\_\_\_\_, **O que é o método Paulo Freire.** 24. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

\_\_\_\_\_, **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora /** Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

\_\_\_\_\_, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 15 jun. 2022

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024.**

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_, **LDBEN: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

\_\_\_\_\_, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nota Técnica nº 39/2021/COEJA/DPD/SEB/SEB:** Nova Resolução de Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEB, 2021

BRITTO, Luiz P. Leme, **Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira -** CAMPOS, João C. de; HENRIQUE, Paulo; KOLING, Edgar. **Pronera: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo.** 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/04/16/pronera-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%EF%BF%BC/>. Acesso em: 19 jul. 2022

CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. **A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa.** Rev.latino-am.enfermagem, v. 4, n. 3, p.75-88, dezembro 1996.

CASSOL, Atenuza Pires. **Gestão das Políticas Públicas de Acesso e de Permanência do Aluno da EJA, nos Planos de Educação dos Municípios no Oeste Baiano.** Dissertação (Mestrado). 165 fls. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

CATELI, Roberto Jr. **O não-lugar da educação de jovens e adultos na BNCC.** In Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC, 2019.

CHAGAS, Guilherme Mapelli, **Porto de Itaguaí: Indutor de um polo logístico-produtivo, Espaço e Economia**, 19 | 2020.

CHAUTZ, Grace Caroline Chaves B. **Abrindo os cadernos da professora que pesquisa a própria prática: escrita narrativa e produção de conhecimento.** 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.), **Multiletramentos: Aprendizagem da alfabetização e o desenho de futuros sociais.** Londres: Routledge. 2000.

COSTA, Andrea Barros D. de C. **A polifonia, o reconhecimento e as identidades culturais dos sujeitos da EJA em uma teia de saberes: a construção coletiva da Proposta Pedagógica do 1º segmento,** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos), Universidade Estadual da Bahia, 2020.

CUNHA, Luíz Antônio, 1943. **O golpe na Educação,** Luíz Antônio Cunha, Moacyr de Góes – 11°ed – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2002.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa, **Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história, In: Memória e acervos documentais. O arquivo como espaço produtor de conhecimento,** Unicamp, Campinas, São Paulo,2016.

FONSECA, Solange Gomes da. **Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA).** Pedagogia Online. 2010. Disponível em [http://www.psicopedagogia.com.br/new1\\_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH\\_NKrTMz](http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH_NKrTMz). Acesso em 25 out. 2022.

FREIRE, P. **Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe.** In: BRANDÃO, C. R. (Org.) *A questão política da Educação Popular* São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 136-196.

Inglês: etapas complementar e final – São Paulo: SME / DOT, 2010.

\_\_\_\_\_, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 20.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do Oprimido.** 46ed. Rio de janeiro: Ed: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_, **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_, **A boniteza de um sonho: ensinar - e - aprender com sentido.** 1ed. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

GERALDI, J. W. A, **Da redação à produção de textos.** IN: CHIAPINI, L. (Org.) Aprender e escrever com textos dos alunos. São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social.** 6º ed. São Paulo, 2008.

GONTIJO, C. M. M. **O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no**

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPED. 2005. 476p. p.83-126. Coleção Educação para todos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=647-vol7div-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=647-vol7div-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 16 set. 2022.

**método lição de coisas.** *Educ. Soc.*, v. 32, n. 114, p. 103-120, jan./mar. 2011.

\_\_\_\_\_, **Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da educação popular hoje.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Anais[...] Rio de Janeiro: ANPED, 2015. p. 1-23.

\_\_\_\_\_, PAIVA, Jane, SOARES, Leônicio J. G. **Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos.** Revista Brasileira de Educação v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/?lang=pt> acesso em 31/05/2021

**IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Censo Brasileiro de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

KATO, Mary. **No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986, p.7.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 15-61

KOERNER, Rosana Mara. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização: o ato de mediar do professor** alfabetizador. Curitiba: Editora CRV, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LARROSA, J. (2014). **Tremores: escritos sobre experiência** (C. Antunes & J. W. Geraldi, trads., 175 pp.). Belo Horizonte: Autêntica.

LEITE, Hergon H. B. R. **Pna e mobral: concepções e métodos de alfabetização da EJA no Brasil no governo de João Goulart e na ditadura militar**. Língua Nostra, Canoas, v. 2, n. 2, p. 50-84, ago-dez. 2014.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia e GERALDI, João Wanderley. **O trabalho com narrativas na investigação em educação**. Educação em revista. vol. 31, n.1, p.17-44, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019

LOPES, Celi Espasandin, **Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira - Inglês: etapas complementar e final** – São Paulo: SME / DOT, 2010.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. **Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267.

MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

MÉLLO, R. P. et al. **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa**. Psicologia e Sociedade, v.19, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS): Guia de Vigilância Epidemiológica do COVID-19**. Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde. Disponível em: Acessado em 07/07/2022

MORTATTI, M. d. R. L. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto.** 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd. 2005. 476p. p.59-82. Coleção Educação para todos. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39311> Acesso em: 14 set. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 1<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola, 1983.

PEDROSA, Ana Paula F., SOARES, Leônicio J. G. **Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades** Educação em Revista: Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268 |outubro-dezembro 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/?lang=pt&format=pdf> acesso em 31/05/2021

PEIXOTO, Fabio. **A diversidade e o multiculturalismo na educação de jovens e adultos:** reflexões sobre a prática pedagógica de professores e professoras. 2020. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2020.

PME - Plano Municipal de Educação de Itaguaí. **PME: Educar para a Mudança – Participação, responsabilidade e ação.** Itaguaí – Rio de Janeiro, 2015 – 2025. Disponível em: <https://itaguai.rj.gov.br/historia/> Acesso em: 10/04/21.

PRADO, Guilherme Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história de Formação.** In: PRADO, Guilherme Val Toledo e SOLIGO, Rosaura (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações subversões e superações. 2.ed. Campinas: Alínea, v.1, 2007, p. 45-60

PREFEITURA DE ITAGUAÍ, **Conheça a História de Itaguaí, 2019.** Disponível em: <https://itaguai.rj.gov.br/conheca-a-historia-de-itaguai/> Acesso em: 10/04/21

PROUST, Marcel. **A sombra das raparigas em flor.** São Paulo: Globo, v. 2. 15<sup>a</sup> ed., 2000.

QUEIROZ, Wilson. **De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007.** 2012. 381 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4065> Acesso em: 21/09/2022.

ROJO, Roxane, **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social/Roxane Rojo,** São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento escolar: construção de saberes ou de maneiras de impor o saber?** Caderno de Resumos da 3º Conference for Sociocultural Research. *Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento*, p. 80, Campinas: ISSCS/UNICAMP, 16-20 de jul. 2000.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de; BARBOSA, Marcos (Trad.). **O pequeno príncipe**. 48. Rio de Janeiro: Agir, 2006, 93 p.

SANTOS, Aguinacira Ciebre dos. **Ser Educador na EJA: mais que um mediador no processo de superação e desafios de aprendizagem**. Revista Eventos Pedagógicos, Mato Grosso, v.3, n. especial, p. 268 – 275, abril. 2012.

SILVA, Simone Pereira da et al. **O papel dos professores do EJA: Perspectivas e desafios**. 2015. Disponível em: <<https://www.google.com>>. Acessado em: 21 de julho 2022

SILVA, Solange Pereira da. **Situação da educação de jovens e adultos em uma escola da rede pública de ensino**. 2011. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/589>>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26º Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

\_\_\_\_\_, **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 10/05/21

\_\_\_\_\_, **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

\_\_\_\_\_, **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**/Magda Soares, 1ºed., 1º impressão, São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_, **Letramento: um tema em três gêneros** /Magda Soares, 3ºed., 6º impressão, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

SOEK, Ana Maria, **Fundamentos e metodologia da educação de jovens e adultos** / Ana Maria Soek. – Curitiba: Editora Fael, 2010.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e Memórias da educação no Brasil – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STREET, Brian, **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street ; tradução Marcos Bagno - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/abstract/?lang=pt> acesso em 04/06/2021

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas São Paulo: Pontes, 1988.

TORRES, Eliane Aparecida. **Uma abordagem sobre o ensino supletivo: o Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo.** Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado) – Unicamp. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30\\_3d353bb3eed13ac119c94cf3dfdb94ec](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_3d353bb3eed13ac119c94cf3dfdb94ec) Acesso em: 04/07/ 2022.

TORRES, Rosa Maria. **Nove teses sobre alfabetização:** Reflexões em torno da experiência nicaraguense. In: GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2002, p. 219.

UNESCO. **COVID-19 impact on education.** Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 10 jun. 2022

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação:** A Escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

## **6 ANEXOS**

## Anexo 1 – Autorização de Pesquisa



### Relatório de andamentos

Andamentos do processo: 19067/2021 - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO AO MEC

Nome: ANDREA ARAUJO DA SILVA

DATA	ORIGEM	QUEM ENVIOU	DESTINO	RECEBIDO	QUEM RECEBEU
28/04/2022	PROTÓCOLO NOTIFICAR	DORINE NASCIMENTO DE OLIVEIRA	SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO -> ARQUIVO MUNICIPAL	17/05/2022 16:39	ELISANGELA SÉRGIO DE NORONHA SANTANA
22/12/2021	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA	Tayna Eduarda dos Santos Silva	PROTÓCOLO NOTIFICAR	23/12/2021 09:14	BEATRIZ FELIX WASCONCELOS
08/12/2021	SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO	Andrea Lúcia de Brito Augusto	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA	13/12/2021 16:42	Tayna Eduarda dos Santos Silva
01/12/2021	PROTÓCOLO ABERTURA	ALINE ALVES	SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO	02/12/2021 15:43	Andrea Lúcia de Brito Augusto

Gerado em: 04/06/2022