

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES-TRABALHADORES
(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUANTO ÀS
REPERCUSSÕES DOS PERCURSOS FORMATIVOS NAS
CONDIÇÕES DE SOBREVIVÊNCIA, VIDA E TRABALHO**

Milena dos Santo Souza Morais

**FEIRA DE SANTANA– BAHIA
2022**

**SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES-TRABALHADORES(AS) DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUANTO ÀS
REPERCUSSÕES DOS PERCURSOS FORMATIVOS NAS
CONDIÇÕES DE SOBREVIVÊNCIA, VIDA E TRABALHO**

Milena dos Santos Souza Morais
Licenciada em Pedagogia
Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Damiana de Almeida dos Santos Souza
Coorientador: Prof. Dr. Ariston de Lima Cardoso

**FEIRA DE SANTANA– BAHIA
2022**

M828Morais,MilenadosSantosSouza

Significações de estudantes-trabalhadores(as) da Educação de Jovens e Adultos quanto as repercussões dos percursos formativos nas condições de sobrevivência, vida e trabalho. / Milena dos Santos Souza Moraes. -- Feira de Santana, 2021.

129f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2021.

Orientadora: Leila Damian de Almeida dos Santos Souza

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE – PPGECID
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE – PPGECID**

**SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES-TRABALHADORES(AS) DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUANTO ÀS
REPERCUSSÕES DOS PERCURSOS FORMATIVOS NAS
CONDIÇÕES DE SOBREVIVÊNCIA, VIDA E TRABALHO**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Milena dos Santos Souza Morais

Aprovada em: 22 de fevereiro de 2022.

Prof.^a Dr.^a Leila Damiana de Almeida dos Santos Souza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientadora

Prof. Dr. Ariston de Lima Cardoso
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Coorientador

Prof.^a Dr.^a Idalina Souza Mascarenhas Borghi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia– UFRB
Examinadora Interna

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis
Universidade de Brasília– UnB
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Há alguns anos, desejei escrever um conto sobre um episódio ocorrido em frente à nossa escola. Um jovem foi assassinado a tiros em um posto de gasolina. Seu corpo foi retirado pouco antes da aula começar, mas a marca da violência estava ali, a despeito da água e sabão jogados sobre a cena do crime. A aula começa e a notícia era o principal assunto na sala de aula. O posto de gasolina seguia funcionando. Carros e motos abasteciam, muitos sem saber do ocorrido. A morte encerrava uma vida, mas não o trabalho dos frentistas. Aqueles trabalhadores não podiam decidir por não trabalhar. Nós, professoras, replanejamos as atividades da noite para refletir com os(as) estudantes sobre o acontecido. Foi então que ouvimos: “Meu último amigo foi embora hoje. O último daquela galera, não sobrou mais ninguém. Só eu saí dessa vida”. Como se tivesse sem endereço no mundo, ouvimos aquele desabafo, era um misto de pesar e aceitação.

Há alguns meses foi você quem se foi. A interdição do direito de falar nos comoveu. Seus(as) colegas nos contam com pesar, mas aceitação: “Ele voltou, Pró!” E detalham o que prefiro não escrever. Um amanhã virando o hoje se repetindo, um hoje violento e perverso de sempre. Aciono nas minhas memórias suas narrativas, seus testemunhos. Busca por salvação de um demitido da vida. Por que só voltou agora a estudar? “Passei muito tempo escondido!” Seu esforço de sobreviver ultrapassando o diálogo. Por onde esteve? Não nos deu notícia? “Tava naquele lugar!”. Raiva e indignação de um oprimido. Na voz de ódio, de fúria, cicatrizes emocionais e físicas. Seus dedos vacilantes, olhar astucioso, atitude hesitante, mas resistente: “Desculpa, Pró, é o hábito”. Mas seus sonhos o conduziam, o moviam no mundo. “Estou trabalhando com entrega de comida”. “Comprei um terreno”. “Vou me casar!”. “Vou sair mais cedo tenho uma entrega pra fazer...”. Os produtos que entregava naquela sua bicicleta mudaram. Nós sabíamos o que nas costas você carregava. E me perguntei: Se os seus percursos escolares fossem outros? Suas condições de sobrevivência, vida e trabalho teriam sido mais humanas? Sim, estou certa de que sim! Nós sabíamos, outros e outras sabiam o que você nas costas carregava: **LUTA E ESPERANÇA!** Para você, uma última homenagem, com profundo pesar e jamais aceitação. Na época não escrevi meu conto. Mas hoje, para você, um Riobaldo da Educação de Jovens e Adultos, escrevo essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

À Professora Leila, cuja importância no meu percurso formativo transcende esse trabalho.

Ao professor Ariston, pela generosidade e confiança, e por não temer nossas diferenças.

À Professora Idalina, “mamãe vamos brincar?”, espelho, guia, luz.

Ao Professor Hilário Reis pela macrocontribuição crítica e amorosa.

À André L.R. Mendes, pela beleza de entoar a vida de homens e mulheres comuns.

Aos meus amores, Jean e Theo (meu UFRBB), por serem meus companheiros.

Aos que vivem, acreditam e são a Educação de Jovens e Adultos.

EPÍGRAFE

Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me:
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

(Paulo Freire)

SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES-TRABALHADORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUANTO ÀS REPERCUSSÕES DOS PERCURSOS FORMATIVOS NAS CONDIÇÕES DE SOBREVIVÊNCIA, VIDA E TRABALHO

RESUMO: O estudo analisa nas narrativas de estudantes-trabalhadores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) as significações relacionadas aos seus percursos formativos nas condições de sobrevivência, vida e trabalho. Aborda nos capítulos teóricos o processo de constituição da EJA e dos direitos de seus sujeitos. Na investigação, que é do tipo etnográfica, a etnografia crítica foi o aporte metodológico. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa a observação participante em ambiente virtual, as anotações em diário pessoal e a entrevista semiestruturada, conduzida de forma dialógica e de natureza transformadora. Contemplaram-se gravações de áudio e de vídeo que subsidiaram a produção de um vídeo documentário participativo. Nas narrativas analisadas sob viés paulofreiriano, as significações dos(as) estudantes-trabalhadores(as), sujeitos populares e de resistência, indicam a opressão e o papel libertador da escola. Conclui-se que, dentre outras questões apresentadas, a Educação de Jovens e Adultos é um campo reparador de direitos para seus sujeitos bem como condutora da esperança e do inédito viável.

Palavras-chave: Direitos; Emancipação; Narrativas.

MEANINGS OF STUDENT-WORKERS (AS) OF YOUTH AND ADULT EDUCATION AS TO THE REPERCUSSIONS OF TRAINING COURSES ON CONDITIONS OF SURVIVAL, LIFE AND WORK

ABSTRACT: The study analyzes the meanings related to their training paths in the conditions of survival, life and work in the narratives of student-workers of Youth and Adult Education (EJA). The theoretical chapters discuss the process of constitution of EJA and the rights of its subjects. In research, which is of the ethnographic type, critical ethnography was the methodological contribution. Participant observation in a virtual environment, notes in a personal diary and semi-structured interviews were used in data collection, conducted in a dialogic and transformative way. It included audio and video recordings that subsidized the production of a participatory documentary video. In the narratives, analyzed under a Paulo Freirean bias, the meanings of student-workers, popular and resistant subjects, indicate the oppression and liberating role of the school. It is concluded that, among other issues presented, the Education of Youth and Adults is a field that restores rights for its subjects, as well as a conductor of hope and the viable novelty.

Keywords: Emancipation; Narratives; Rights.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AIC – Academia Internacional de Cinema)
- AJUS – Ausência Justificada com Critérios
- APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CNAA – Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos
- CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEJA – Encontro Nacional de Jovens e Adultos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PME – Plano Municipal de Educação

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAA – Programa Nacional de Alfabetização de Adultos

PNLDEJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PPGECID – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEN – Teatro Experimental do Negro

UATI – Universidade Aberta à Terceira Idade

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB – Universidade da Bahia

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

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS

- Figura 1 – Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de Nível Fundamental e de Nível Médio, segundo cor/raça – Brasil – 2019
Figura 2 – Taxa composta de subutilização, segundo o nível de instrução (%).....

IMAGENS

- Imagem 1 – Registro de trecho de conversa com participante da pesquisa via *WhatsApp*.....76
Imagem 2 – Arquivo compartilhado pelo participante sobre trabalho com vendas....77
Imagem 3 – Registro de conversa do grupo de *WhatsApp* durante período de observação participante78
Imagem 4 – Registro de atividade compartilhada via *Google Meet*79
Imagem 5 – Registro de outro trecho de conversa com participante via *WhatsApp*. 81
Imagem 6 – Outro registro de conversa com participante da pesquisa via *WhatsApp*.
.....81
Imagem 7 – Registro de um dia de trabalho compartilhado pelo participante82
Imagem 8 – Registro de participação em encontro via *Google Meet*83
Imagem 9 – Nota de falecimento compartilhada no grupo de *WhatsApp*.....85
Imagem 10 – Estudante-trabalhadora em seu local de trabalho90
Imagem 11 – Nuvem de palavras.....93
Imagem 12 – *Outdoor* em Feira de Santana 101
Imagem 13 – Arquivo compartilhado pelo participante da pesquisa 103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos(as) participantes	87
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 TITUBEIOS, LUTAS E ESPERANÇA: A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
2.1 História, políticas e concepções	27
2.2 EJA e Educação Popular: aproximações e o distanciamento	31
2.3 Tempos de silenciamento na EJA.....	34
2.4 O direito legal adquirido na EJA.....	35
2.5 EJA em tempos de esperança	36
2.6 EJA em tempos de desencanto.....	38
2.7 Denúncia e anúncio.....	40
3 NÃO POR UM FAVOR, POR UM DEVER: DIREITOS DOS(AS) ESTUDANTES -TRABALHADORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	45
3.1 Pronunciar o mundo	45
3.2 Direito às memórias	47
3.3 Identidade própria	48
3.3.1 Identidade negra	52
3.4 Direito ao trabalho e saber humanizador	56
4 SITUACIONALIDADE E ENRAIZAMENTO ESPAÇOTEMPORAL: O PERCURSO METODOLÓGICO	60
4.1 O retorno do exílio.....	69
4.1.1 Não ser uma turista na comunidade	70
4.1.2 “Tá miúdo”	71
4.1.3 “A gente tem o direito, né?”	75
4.1.4 Né só sofrimento, não!	79
4.1.5 Só entre nós: “menina, tô tão aflita!”	83
4.1.6 Encerrando ciclos: o que fazer?	85
4.2 Existência que por sua natureza nos abre as possibilidades	86
4.2.1 Entrevista dialógica	86
4.2.2 Estudantes-trabalhadores(as) entrevistados(as)	87
4.2.3 “Eu acho de trabalhar e estudar no mesmo tempo é maravilhoso!”	92
4.2.4 “Oxe, vou trabalhar hoje não!”	95
4.2.5 “Porque eu sei pelo que passei”	104

5 O MISTÉRIO DOS CAMINHOS	110
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A – Levantamento de pesquisas	122
APÊNDICE B – Eixos das pesquisas	123
APÊNDICE C – Descrição de Trabalhos Encontrados	127
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	127
APÊNDICE E – Entrevista	131

1 INTRODUÇÃO

Na Educação da contemporaneidade há evidências de um descompasso entre os seus propósitos cidadãos, solidários e de justiça, e o seu efetivo alcance. Notoriamente marcada pelo cenário pandêmico¹ atual, na Escola Pública o descompasso se intensificou, tornando-se quase abissal para segmentos como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituída através de um longo itinerário de lutas, historicamente marginalizado, mas resistente.

Tomo de empréstimo a expressão metafórica de Santos (2020) para ilustrar a posição “ao Sul” em que a EJA se encontra na atualidade no município em que a pesquisa se desenvolveu. Em Feira de Santana, durante o período pandêmico não foi estabelecido pelo Poder Público Municipal meios de prover efetivo acesso remoto a todos(as), nem direcionamentos para a minimização dos impactos educativos sofridos pelos(as) estudantes-trabalhadores(as) no período quando do retorno às aulas presenciais. De tal forma, os sujeitos da EJA se encontraram impossibilitados de frequentar as salas de aula presencialmente e virtualmente, uma vez que foram reconhecidas as dificuldades de acesso aos meios tecnológicos. Também não houve garantia desse serviço por meio de plataforma própria e gratuita. É nesse sentido que concordo com o autor ao afirmar que o momento atual vivenciado tornou mais visível e reforçou a injustiça e a exclusão daqueles originários de “periferias pobres do mundo”. Mas, embora compreenda a sociedade como elemento determinante no processo educativo, situo esse processo à luz da concepção paulofreiriana², que o estabelece em um tempo de possibilidades apesar dos obstáculos que imperam.

Em uma escala nacional, as orientações e estratégias do poder público direcionadas aos sujeitos da EJA concentram históricas tentativas não exitosas de resolução de suas problemáticas. As desigualdades que já penalizavam a EJA (DI PIERRO, 2014) tendem a se agravar no cenário contemporâneo pela intensificação da desigualdade de renda, acesso aos bens, serviços e trabalho. No âmbito educativo local, as ações no sentido de participação e envolvimento dos sujeitos da

¹No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a COVID-19, doença decorrente do novo coronavírus, como uma pandemia devido ao número de países afetados (OPAS, 2020).

²Opto pela expressão paulofreiriana/paulofreiriano termo por influência teórica de Renato Hilário dos Reis.

EJA, inicialmente, se deram de forma isolada por docentes. Através de grupos virtuais, na tentativa de manter vínculos com seus estudantes, que o faziam às próprias custas, pois 98,8% dos(as) docentes fazia uso de recursos próprios (APLB FEIRA, 2021). É o que Arroyo (2017) afirma serem tentativas de aproximação entre os sujeitos, jovens e adultos estudantes-trabalhadores(as) e professores(as), que trazem para seus espaços escolares e, neste caso, também o virtual, as injustiças sociais das quais são vítimas, mas também evidenciam a luta, enquanto sujeitos de resistência por uma educação e vida mais justas.

A negação de direitos e acesso à educação pelo público jovem, adulto e idoso, que se vê nos dias atuais é histórica e recorrente. No Brasil Colonial, através de práticas catequizadoras, de acultramento, promovidas pelos jesuítas ou, de exclusão, oficializada na Constituição de 1824, que não previa a educação primária para os não cidadãos: indígenas, negros e uma parcela feminina da sociedade. A negação também é constatada nos séculos seguintes, com a exclusão dos analfabetos e manipulação política do voto. E, posteriormente, com a extensão da gratuidade do ensino primário aos adultos sem as efetivas políticas para a EJA – até a regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) – a sua trajetória é de exclusão, marcada por lutas da sociedade e constituição progressiva enquanto direito fundamental público e subjetivo.

No documento normativo mais atual de orientações pedagógicas para o período pandêmico – Parecer n.º 5/2020 (BRASIL, 2020) – o curto parágrafo dedicado à EJA não reconhece as características do público, nem estabelece meios de superação de entraves ao acesso escolar de forma não presencial a todos e todas estudantes. Por outro lado, no artigo 37 da LDBEN, a definição da EJA, subentende esse passado de exclusão e de desigualdades sociais: “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos [...] na idade própria” (BRASIL, 1996). E revela no presente os desafios de assegurar “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 1996). Essas alusões ao passado e ao presente estão mescladas nas concepções e ações pedagógicas e problematizam o papel das instituições educativas na atualidade.

Haddad e Di Pierro (2000) fazem denúncias que vão da ausência de iniciativas públicas às concepções reducionistas e utilitaristas. Falam também das

lutas por uma proposta pedagógica específica. No entanto, a EJA demanda ainda que se efetivem ações pautadas em seu caráter multifacetado, na superação histórica dos silenciamentos, da negação de direitos e na compreensão da educação ao longo da vida, o que demanda a sua oferta sem limitação quanto ao estabelecimento de uma idade considerada adequada ou correta, sendo, pois, não uma oportunidade a aproveitar, mas um direito a ser reparado.

Para mim, que atuei durante nove anos no universo da EJA, sete deles em uma mesma localidade, tornou-se impossível não me impregnar das marcas e do desejo de superar tais desafios que esse segmento de ensino impõe. Alguns deles figurados em questões como:

– “‘Meu filho’³, você está trabalhando com o que agora, hein?”

– “Com vendas⁴⁵, Pró...” (respondendo reticente, sem dizer do que se tratava seu produto);

Outra estudante, ao saber que eu saía de casa antes das 6h da manhã para trabalhar em outro município e dava aula na EJA até às 21h45min, me indaga:

– “Prozinha, tem necessidade da senhora trabalhar tanto?”;

Em rodas de conversas com colegas, ouvi:

– “Menina⁶, você tão inteligente, porque não sai dessa profissão e vai fazer um bom concurso?”

– “Mestrado Profissional? Você sabe que não acrescenta quase nada no salário de professor do Município, né?”

Em outros diálogos ricos de significações, presencio uma colega questionar o outro porquê não estava frequentando as aulas.

– “Por que você não tá vindo pra escola? Estudar pra melhorar de vida?” (uma colega se dirigindo a outro que não estava frequentando as aulas).

– “Pra quê? Quer mais estudada aqui que a professora? E a senhora tá rica, Pró?”

Nesses diálogos a exploração sempre aparece. Alguns demonstram um possível silenciamento, mas em outros se percebe um posicionamento firme:

³Forma afetiva utilizada para se dirigir a um estudante.

⁴A mesma correspondência se observa em Borghi (2009), quando um estudante menciona vender “balinhas”.

⁵Durante o período de observação participante, a professora da turma me informou do seu falecimento. “Quantos mais a gente vai perder?”, questionava-me ao se questionar.

⁶Expressão coloquial, a pergunta foi feita para mim.

– “Por que eu não aprendi a ler? A diretora me “pegou para criar”, mas eu ia era pra cozinha ajudar a fazer a merenda e depois trabalhar na casa dela”;

– “Gente, tô precisando de alguém pra fazer um serviço pra mim, vocês têm alguém pra indicar?”

– “Eu posso fazer pra senhora, Pró, e cobro um preço justo, assim nem eu lhe exploro nem a senhora me explora”;

Mas os diálogos também revelam sonhos, persistências e frustrações. Um fala do sonho e imediatamente outro fala sobre a oportunidade de fazer um curso de desenho, uma manhã por semana, disponibilizado gratuitamente para ele devido ao seu interesse e habilidade demonstrada nas aulas. Em um terceiro diálogo, quando um estudante fala de projetos profissionais, eu sou a interlocutora:

– “Sabe qual é o meu maior sonho, Pró? Trabalhar de carteira assinada”;

– “Meu patrão disse pra eu escolher: o curso ou o trabalho”;

– “Quero adiantar, professora, pra fazer o concurso da polícia”.

– “Por que essa profissão, menino?”

– “Pra fazer pior...”

As questões por um lado revelam, nas palavras de Arroyo (2017), dilemas dos oprimidos que a pedagogia tem que enfrentar, por outro, indicam também o entrelaçamento docente e discente, condições opressoras, de desvalorização e desumanização que afetam ambos. A EJA padece, conforme indica Ferreira (2009), de um mal bem parecido com a desqualificação profissional do professor perante outras profissões presentes no mercado de trabalho. É o que Gadotti (2003) chama de grupo de companheiros e companheiras em uma causa comum.

Ficou evidente o olhar investigativo que a atuação na Educação de Jovens e Adultos demandava. Usando as palavras de Borghi (2009), um olhar cuidadoso e radical. Mas minha formação não era suficiente para contemplar as inquietações que se amontoavam. Através de Gadotti (2003), reconheço que a busca por processos formativos são uma possibilidade de encontrar respostas para quem não as têm na sua formação inicial e nem na sua prática atual. Daí a minha busca pela continuidade formativa. Primeiro, como aluna especial, cujo prosseguimento fora interrompido pela impossibilidade de liberação da instituição de ensino para o momento de estudo. Mas, eu seguia ouvindo Freire (1996), ensinar exige pesquisa. Essas palavras me lembravam da necessidade da não acomodação.

A retomada da caminhada me conduziu ao Mestrado Profissional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Foi então que, através do diálogo com os pares, o sentimento de desânimo, cansaço ou impotência diante das dificuldades encontradas no meu cotidiano docente abrandaram. Gadotti (2003) e Arroyo (2017) se solidarizam criticamente com esse sentimento, é o primeiro quem diz que com a luta solitária “chegaremos apenas à frustração, ao desânimo, à lamúria. Daí o sentido profundamente ético dessa profissão. No fundo, para enfrentar a barbárie neoliberal na educação.” (GADOTTI, 2003, p. 73). Essa natureza ética e política encontrou nos fundamentos paulofreirianos o convencimento e o convite (FREIRE, 2021), para pensar, optar, aderir e agir, projetando a concretização de sonhos possíveis.

Nesse sentido de enfrentamento, a prática na EJA requisita dos profissionais engajamento com o processo de mudança. Parafraseando Freire (1995, 1996), percebo afinal que a minha presença no mundo e atuação na EJA não se dá no isolamento, nem é isenta de tensões. Minha pertença à EJA busca através de estudos permanentes ampliar a competência profissional, para que eu possa melhor atender às diferentes especificidades destes sujeitos de direitos, estudantes-trabalhadores(as), que eu possa promover uma educação humanizadora e emancipatória na perspectiva de Paulo Freire.

Essa concepção é adotada como sinônima à educação problematizadora, libertadora, por sua vez, contrária à educação bancária. Compreendendo que seu objetivo se dá no escopo do diálogo em que os sujeitos, dizem “a sua palavra”, não sendo meros repositórios acríticos, ela, a palavra, torna-se instrumento pelo “qual o homem torna-se sujeito de sua história” (FREIRE, 2018, p.13).

A fundamentação em Paulo Freire está alicerçada na defesa de suas contribuições teórica e prática para referendar o aspecto humanizador através do tipo de educação que é assumida neste trabalho. Profundamente afetada pelas ideias do educador e da sua teoria da educação, que se constitui, para mim, o que Reis e Teixeira (2020, p. 39) definem como “uma fogueira de esperança, um círculo de possibilidades dialógicas, uma presença inspiradora nestes tempos difíceis no Brasil e no mundo”, ele, Paulo Freire, é sim um aporte para os tempos sombrios vivenciados na contemporaneidade.

Assim, a sua obra é tomada como ainda atual e sua pertinência revelada nas concepções e ações que tomam os excluídos ou marginalizados como referência,

como atestado por Gadotti (1996, 2008), Brandão (2005) e Beisiegel (2010). Conflui ainda com o entendimento pautado nessa pesquisa, a necessidade de saber mais sobre a relação entre o percurso formativo e o exercício do trabalho de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Para que se perceba como essa heterogeneidade se faz, refaz, agrega e demanda conhecimento, para a ação educativa que se ambiciona na perspectiva emancipatória paulofreiriana.

Visando verificar também a existência de trabalhos similares e evitar uma proposta de estudo já existente, realizei um levantamento das pesquisas com a temática no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷. Através do levantamento realizado, foi possível verificar que nenhum trabalho, no Mestrado Profissional, é similar ao proposto nesta pesquisa. Assim, tal proposta se dá no intuito de preencher essa lacuna ao tentar responder ao problema: Como as significações do percurso formativo dos sujeitos trabalhadores e trabalhadoras da Educação de Jovens e Adultos estão relacionadas com as vivências de sobrevivência, vida e trabalho?

A acepção comumente apresentada pelas pesquisas indica que para eles, devido a seu contexto local, social e econômico, a educação se apresenta como possibilidade de ascensão social e melhoria de expectativas sobre o futuro, uma vez que a baixa escolaridade pode tornar os trabalhadores mais vulneráveis às condições exploratórias. Sabendo disto, mas com o desejo de escuta de suas narrativas, tomei como objeto de estudo a relação entre o percurso formativo e o exercício do trabalho deles, estudantes-trabalhadores(as) da Educação de Jovens e Adultos de uma escola situada em uma zona urbana marcada pela exclusão e estigmatizada pela violência e tráfico de drogas. Parto da suposição de que a reflexão sobre as implicações dessa relação contribui para a emancipação dos sujeitos.

Entendo que a escola precisa desenvolver uma ação pedagógica intencional, o que não significa adotar a perspectiva ingênua que vê a escola, em sua dimensão institucional, como suficientemente autônoma para promover a transformação social, que é condicionada por macroestruturas. Nem atribuir à escola a responsabilização exclusiva pelos sucessos e insucessos da educação referente ao cotidiano escolar em sua dimensão pessoal e interacional. Mas, contribuir para uma prática

⁷ A análise dos dados levantados é explicitada nos Apêndice A, B e C.

pedagógica coerente com as necessidades formativas dos(as) estudantes-trabalhadores(as) da EJA.

A atuação docente pode coadunar com esse propósito, sendo ela apenas uma das vertentes de mudança, mas uma importante vertente que “tem um componente ético essencial. Sua especificidade está no compromisso ético com a emancipação das pessoas” (GADOTTI, 2003, p. 26-27). Para avançar no alcance desse propósito, é preciso avançar no campo da cidadania, do direito à educação e do resgate da humanidade usurpada pela opressão e segregação à qual a EJA e seus sujeitos estão submetidos (ARROYO, 2017). O que deve ocorrer não apenas no plano do domínio de conteúdos, uma vez que, não apenas eles, mas também as formas como são problematizados se relacionam diretamente com os níveis de luta. Daí decorrem os questionamentos: “Em favor de que estudo?”, “Em favor de quem?”, “Contra que estudo?” e “Contra quem estudo?” (FREIRE, 1978a, 1985, 1995, 1996, 1997, 2000, 2001, 2021). Não os fazer é legitimar as “leis do ensino”, cuja defesa ao se pautar em uma falsa democracia dos conteúdos ensinados oculta “que o exercício desta educação consagra a desigualdade que deveria destruir. Afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual.” (BRANDÃO, 2007, p.97).

O avanço no reconhecimento dessa não neutralidade do conhecimento deve implicar na unidade teoria-prática, nas palavras de Freire (1996, p.11) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.”. Para tanto, ao considerar fundamental o destaque da obviedade freiriana, busco ancoragem em Paiva (2019), bem como em Reis e Sales (2016), quando ressaltam que a formação pedagógica prescinde do conhecimento do contexto socioeconômico e cultural em que os sujeitos e o fenômeno educativo se inserem, como demarca Freire (2018) quando trata “da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” (FREIRE, 2018, p.163), que os transformam e é transformado por eles e elas.

Diante dessa obviedade, o objetivo geral se estabeleceu: Analisar nas narrativas de estudantes-trabalhadores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) as significações relacionadas ao seu percurso formativo nas condições de sobrevivência, vida e trabalho. E os específicos enumerados a seguir:

1. Problematizar através do diálogo com os participantes da pesquisa a condição de trabalhador(a) e estudante da EJA, bem como a constituição dos percursos formativos individuais;

2. Identificar nas narrativas fatores que promovem fragilidades ou potencialidades da educação na emancipação dos(as) estudantes-trabalhadores(as);

3. Analisar a partir da socialização das memórias individuais como se afirmam as identidades do(a) estudante-trabalhador(a) da EJA nas suas atividades de sobrevivência, vida e trabalho;

4. Produzir coletivamente um vídeo documentário evidenciando as significações dos(as) estudantes-trabalhadores(as) da EJA, relativas ao seu percurso formativo e condições de sobrevivência, vida e trabalho.

Os objetivos foram traçados com a convicção de que a mudança é possível. Paulo Freire (1996) com sua prática que pulsa o esperar nos dá essa certeza:

[...]mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 31).

Em localidades marginalizadas, a exclusão se mostra atrelada às desigualdades sociais, os sujeitos populares, estudantes-trabalhadores(as), em sua maioria, negros(as) de baixa renda, veem a sua cidadania negada, desde a infância. Como destaca Arroyo (2017), trazem marcas de injustiças e segregações que constituem as citadas barreiras de difícil superação. Ressalto ainda, aludindo ao autor, ser importante vincular educação-cidadania-igualdade-justiça para que as anomalias sociais – segregação, desigualdade e exclusão –, possam ser minoradas. Refletir sobre esse lugar dos sujeitos da EJA é pensar no passado, nos elementos constitutivos de sua condição atual, estudante-trabalhador(a), também na própria história e na maneira como o sujeito se percebe. Meu lugar de fala, do meu pertencimento profissional, está marcado por todas essas reflexões.

Uma busca por imagens em alguns navegadores da *Internet*, a exemplo do *Google Chrome* e *Mozilla Firefox*, indica o lugar da construção social das falas dos(as) estudantes-trabalhadores(as). Das dez primeiras imagens que aparecem, 70% delas apresentam a descrição como um dos bairros mais violentos da cidade.

Assassinatos a tiros, prisões em decorrência do tráfico de drogas e reforço do policiamento em virtude do toque de recolher imposto por criminosos. Entretanto, nas periferias urbanas, marcadas por estigmas e estereótipos, essa visão não corresponde à totalidade, é como adverte Adichie (2019) sobre o perigo de uma história única. A pesquisa de Borghi (2009, p.33) também conflui com esse pensamento, “nem sempre as notícias correspondiam aos fatos”. Tais características são apenas uma parte, a qual não se objetiva negar, mas através da voz dos sujeitos pesquisados evidenciar que não é a única maneira de se ver e assim problematizar seu lugar na história.

Embora o trabalho tenha Paulo Freire como teórico basilar, na composição dos capítulos teóricos dialoguei também com autores(as) como Brandão (2012, 2017), Fávero (2009), Gadotti (2003) e Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (2006, 2019) e Soares (2019). Com eles(as) e a legislação específica, esboço, em uma perspectiva ampla e local, a história, políticas públicas e delimitações conceituais acerca da constituição dos direitos do campo da Educação de Jovens e Adultos. Adiante, abordo alguns aspectos dos direitos dos seus sujeitos populares: mulheres, homens, jovens, adultos, negras, negros, trabalhadores e trabalhadoras. Apoio-me em Arroyo (2017), Borghi (2009), Brandão e Assumpção (2009), Oliveira (2005), Reis e Teixeira (2020), Soares e Soares (2014), Souza e Meirelles (2018), para pensar o reconhecimento e valorização de suas vozes, memórias, identidade, tendo por escopo a condução a uma vida mais justa, permeada pelo seu direito ao trabalho e a um saber humanizador.

A reflexão confluiu com a necessidade de se contemplar a diversidade na EJA, cujas práticas e políticas tendem a sedimentar culturas, valores, necessidades que não traduzem a diversidade que a forma. Ao passo que se constitui como um estímulo para novas práticas e novos olhares na perspectiva da formação humana e emancipatória dos sujeitos de direitos cuja realidade, historicamente marcada pela exclusão ou descontinuidade de ações adequadas e comprometidas, demanda propostas qualificadas e coerentes com suas problemáticas.

Foi neste ínterim que emergiu a necessidade de escuta desses atores sociais para alcance da perspectiva que tem a produção de um documentário como produto. Para tanto, sustentei-me na etnografia crítica, uma pesquisa qualitativa através do estudo do tipo etnográfico, ancorada em André (2009), Lakatos e Marconi (2003), Macedo, Galeffi e Pimentel, (2009) e Mainardes e Marcondes (2011). A sua

coerência com o trabalho proposto e a decorrente relevância para a pesquisa se dão por assumir, através do meu pertencimento e implicação com o campo, o desafio de desvelamento de vozes historicamente silenciadas, bem como as situações de desigualdade e exclusão, que constituem a realidade dos sujeitos, sua prática social e sua condição de estudante e trabalhador(a) da Educação de Jovens e Adultos.

Abordo nos capítulos teóricos que seguem o processo de constituição da EJA e dos direitos de seus sujeitos. Posteriormente, apresento no percurso metodológico os pressupostos e análise dos dados. Adentrando em seguida na parte final do texto em que teço considerações correspondentes à caminhada na pesquisa.

2 TITUBEIOS, LUTAS E ESPERANÇA: A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 História, políticas e concepções

Para se compreender a Educação de Jovens e adultos (EJA), faz-se necessário fazer uma imersão na História. Resgatar, nas palavras de Reis e Sales (2016), seu passado tardio de garantia dos direitos educativos dos sujeitos das classes populares.

Não pretendo abarcar todo o processo educativo já desenvolvido na área, um caminho já percorrido por diversos autores(as), alguns(as) dos(as) quais me apoio nesta escrita polifônica. Ademais, tal pretensão seria uma tarefa impossível de ser realizada devido à abrangência da temática, como alertam Haddad e Di Pierro (2000). Assumo a Educação de Jovens e Adultos, amparada por Soares (2019) e Di Pierro Joia e Ribeiro (2001), como um campo político em disputa pelo direito (PAIVA, 2006). A EJA ultrapassa a educação escolar ao contemplar diferentes processos de formação, englobando práticas, estudos, pesquisas e legislação. Situa-se, portanto, em um universo mais amplo de Educação. Compreendendo diferentes processos formativos formais e não-formais que se dão ao longo da vida.

As bases para essa concepção foram sendo criadas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, (FÁVERO; FREITAS, 2011), da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA) (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (SOARES, 2011). A Declaração de Jomtien, no ano de 1990, possibilitou maior visibilidade à Educação de Jovens e Adultos. Incluiu metas relacionadas à redução de taxas de analfabetismo, à expansão dos serviços de educação básica e de capacitação para jovens e adultos avaliando os seus impactos sociais. A V Confinteia, realizada em Hamburgo, no ano de 1997, consagrou a expressão. Sua preparação brasileira contou com a liderança de profissionais e entidades diretamente relacionados à EJA.

Proponho, ao adentrar na sua história, evidenciar tensionamentos e avanços que ajudaram a assentar a Educação de Jovens e Adultos na esfera dos direitos. Refletindo sobre as condições históricas que constituíram o campo permeado pela

precarização, concepções excludentes, mas, também, conquistas como a garantia de seu espaço na educação formal e com especificidades legais e formativas.

O cenário que constitui a EJA corresponde ao próprio processo de desenvolvimento da educação brasileira. Começa a definir seus contornos a partir do processo de colonização brasileira através da educação jesuítica em duas vertentes prognósticas da desigualdade. A primeira, ao cristianizar os indígenas e difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã, como atestam Paiva (2003) e Haddad e Di Pierro (2000), com os processos de instrumentalização para o exercício laboral de manutenção da colônia, inicialmente utilizando a mão de obra indígena e depois a escrava negra. A segunda se dá com as escolas de humanidades, primeiras a surgir nesse período cuja formação se destinou aos colonizadores e seus filhos.

Essa faceta com viés excludente mantém-se na primeira Constituição brasileira, de 1824. Embora passe a abarcar a EJA, quando traz a garantia da educação primária a todos, não contemplou indígenas, negros e parte da população feminina por não serem considerados(as) cidadãos e cidadãs. A acepção começa a ser ressignificada em meados desse século. O ensino noturno passa a ser destinado a adultos em uma época em que a escolarização era associada à ascensão social e o analfabetismo, à incapacidade e incompetência. Essa expressão legislativa se observa na Promulgação da Lei Saraiva em 1881 (FERREIRA, 2009), que proibia o voto aos analfabetos, devido ao que se concebia ausência de censo literário.

A partir de 1910, houve a regularização do ensino profissional e expansão da rede escolar, impulsionados pela criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Ferreira (2009). É nesse momento que surgem, a partir de iniciativas de segmentos sociais, as denominadas “ligas contra o analfabetismo”. A concepção norteadora era a erradicação do analfabetismo que correspondia ao entendimento criticado por Paiva (2019) e Freire (1981, 1978a) do mal, da chaga, a ser eliminada.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico, nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. (FREIRE, 1981, p.13).

Assumia um caráter eleitoral ao objetivar o aumento do número de eleitores, sentido que perdurou até a década de 30, período da Revolução Industrial, quando os sujeitos não alfabetizados, aos olhos do capital, representavam um entrave ao desenvolvimento. Anos depois, em 1934, com a promulgação da terceira Constituição do Brasil, de acordo com Paiva (2003) e Haddad e Di Pierro (2000), o ensino primário passa a ser gratuito, com frequência obrigatória e foi estendido também aos adultos, mas sem qualquer política específica como destaca Soares (2001), cabia à União estabelecer as diretrizes da educação nacional para instituir o Plano Nacional de Educação. Com a Reforma Capanema, em 1942, essa especificidade começa a ser estabelecida ao segmentar os ramos de ensino (FERREIRA, 2009). Em 1946, com o apoio dos setores industrial e comercial (FÁVERO; FREITAS, 2011) e visando à formação profissional são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Esse chamado “Sistemas S”, décadas depois, desenvolvem, através de parcerias com os governos municipais e estaduais, permeadas pelo Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), de caráter complementar à Educação Básica, iniciativas formativas de elevação da escolaridade dos trabalhadores. Objetivava-se a qualificação profissional da mão de obra e, assim, atender aos interesses de um mercado de trabalho bem demarcado e específico para determinados setores da sociedade, as classes populares.

No ano seguinte, 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) para corresponder ao conceito amplo de educação da UNESCO (FAVERO, 2004; FÁVERO; FREITAS, 2011). Entretanto, na prática, as ações ficaram restritas à alfabetização, em uma concepção que via na alfabetização uma arma de combate à marginalização social. No mesmo período, ocorre o I Congresso Nacional e Alfabetização de Adultos (CNAA), cujo lema era: “ser brasileiro é ser alfabetizado.” (FERREIRA, 2009, p.18). Assim são instaladas nos municípios, para os maiores de 14 anos, as primeiras classes de ensino supletivo. Outras ações impulsionadas pela UNESCO se manifestaram através da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e a opção supletiva de conclusão do ensino

primário para o(a) estudante adulto(a) e o prosseguimento de estudos através dos exames de madureza⁸.

Entretanto, é o II CNEA, em 1958, que traz uma faceta radical aos empreendimentos desenvolvidos, sendo Paulo Freire um de seus relatores, emergindo a temática do analfabetismo nos problemas socioeconômicos. Um novo movimento ao qual a Igreja Católica também aderiu através do Movimento de Educação de Base (MEB), que já tinha adquirido evidência na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952. Segundo Paiva, Haddad e Soares (2019), o MEB estava ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), de atuação nacional, nasceu da experiência das escolas radiofônicas de Natal e foi criado em 1961, o único movimento, segundo Fávero e Freitas (2011), que atuava de forma exclusiva no meio rural. Desenvolveu-se também na mesma década o Teatro Experimental do Negro (TEN), outra experiência com o mesmo cunho radical, pioneiramente articulando a discussão da educação da população negra à arte que “no curso de alfabetização de pessoas adultas, uma das atividades chegou a reunir centenas de pessoas – empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil e outros.” (BRASIL, 2006a, p.106).

Na década de 60, começa a se estabelecer uma concepção pedagógica específica para a EJA. Freire desenvolve e organiza, em 1963, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que previa a instalação de 20 mil círculos de cultura (FREIRE, 1967), pretendendo alfabetizar dois milhões de pessoas. Entretanto, a contenção do caráter popular do contexto político da época não tardou. Recorro a Souza (2019, p. 48) para ilustrá-lo: “Jango se vale novamente do apoio popular, convoca um comício em 13 de março de 1964 na Central do Brasil e, diante de 300 mil trabalhadores, decreta a nacionalização das refinarias”, mas, através do Golpe Militar, um “movimento político militar”, o presidente João Goulart foi deposto. As ações decorrentes culminaram na extinção do movimento de alfabetização liderado por Freire.

Mas não ceifaram legados do movimento paulofreiriano, como o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em 1962, cujos recursos e iniciativa de Miguel Arraes, conforme atestam Fávero (2004), Fávero e Freitas (2011) e Pierro, Joia e Ribeiro (2001), possibilitou a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP). Os

⁸Os estudantes poderiam, sem qualquer preparação específica ou vínculo escolar, submeter-se à exames avaliativos. Processo que ocorria duas vezes ao ano.

pressupostos e ações detalhados em Freire (1967, 2019) ao versar sobre a alfabetização, em uma tese, segundo afirma, político-pedagógica com fundamento ético científico e tecnológico, situam o processo em uma esfera mais ampla: o conhecimento enquanto ato criador, dialógico e a capacidade transformadora dos sujeitos. Seus desdobramentos serão vivenciados de diferentes formas pela Educação de Jovens e Adultos na história contemporânea, o que posteriormente apresentarei, passando pela intermitência, tentativas de silenciamento. Mas, também, renovação da esperança e imperiosa chamada à resistência.

2.2 EJA e Educação Popular: aproximações e o distanciamento

Neste cenário que descrevi a aproximação entre a cultura popular e a Educação de Jovens e Adultos estabeleceu um vínculo indissociável entre essas duas áreas. A cultura popular foi tomada como elemento fundamental para a mudança da realidade através de uma educação crítica e inspirou a produção de diversos materiais de leitura e movimentos de cultura popular para pessoas adultas a exemplo da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em 1961, em Natal, RN. Focada no atendimento às camadas populares, originariamente voltada para as crianças, ampliou-se para a de alfabetização e cultura popular, (FÁVERO; SIQUEIRA, 2016). E foi referência dessas experiências em que a máxima consagrada, segundo Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 14) era a de que a Educação na EJA “não deveria se descolar das forças políticas organizadas da sociedade, formulando propostas curriculares mais vinculadas às experiências e práticas sociais”.

O sentido ampliado da Educação de Jovens e Adultos converge para uma das acepções da Educação Popular, um saber anterior à escola, advindos das diversas experiências dos sujeitos. Uma herança acumulada pelo legado da educação popular (SOARES; PEDROSO, 2016; SOARES, 2019), entendida nestes moldes como os processos formativos contínuos e permanentes, que trazem no bojo a perspectiva da mudança da realidade a partir da participação dos seus sujeitos. Expresso esse entendimento alicerçada em Freire (1967, 1990, 1993, 2000, 2013c, 2018, 2019).

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica.

Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. (FREIRE, 1993, p. 19).

Em Paiva, Haddad e Soares (2019); Fávero e Siqueira (2016) localizo diferentes iniciativas de grupos populares com ligação estreita com a Educação de Jovens e Adultos. Luta de trabalhadores ligados à Central Única de Trabalhadores (CUT) que demandaram escolas de EJA ofertadas como experiência sindical, modelo semelhante ao existente no Acre, no Sindicato dos Seringueiros. No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja ação é pautada pelo reconhecimento do direito e do dever de mundo (FREIRE, 2000). Quilombolas que demandaram um conhecimento escolar inseparável dos valores, tradições locais e construção de uma identidade própria. Formações entendidas como instrumento de defesa e luta.

Recorro ainda a Brandão (2012); Brandão e Assumpção (2009) para estabelecer outras aproximações à educação popular enquanto uma educação do ensino público, destinado às classes populares objetivando uma sociedade mais igualitária. Entendimentos que condensam a concepção de Educação de Jovens e Adultos acolhida neste trabalho assentado na perspectiva de um educador que acreditava “que a escola pública, em todos os seus níveis, primário, médio e superior, era um legítimo e privilegiado campo de luta em favor da emancipação popular” (BEISIEGEL, 2010, p. 121).

Seguindo com ações que objetivavam a ampliação da Educação Popular, Freire foi idealizador do Movimento de Alfabetização (MOVA), em 1989, quando partilha seus saberes como Secretário de Educação da cidade de São Paulo. O MOVA possibilitou a ampliação das experiências alfabetizadoras dos adultos que já ocorriam nos movimentos sociais e grupos populares. Trouxe como indicam Paiva (2019), Fávero e Freitas (2011), uma proposta para a esfera governamental de caráter híbrido, de política pública com participação popular.

Desta forma, a tônica da campanha de alfabetização no Brasil era eminentemente política. Interessava-nos, nas condições históricas em que estávamos a estabelecer um vínculo absolutamente estreito entre a alfabetização e a consciência política das massas populares. Daí que, no contexto da experiência brasileira, as relações entre a alfabetização de adultos e a produção se tenham expressado na crítica ao modo de produção capitalista, que, caracterizando o país como um todo, é preponderante nos centros urbanos, e na análise

crítica das relações sociais de produção, nas áreas rurais. (FREIRE, 1978a, p.121).

Ao comentar as concepções que orientavam a Educação Popular, Freire (1993) indica as contribuições dos seus pressupostos à Educação de Jovens e Adultos, no sentido estritamente escolar, ou seja, que se desenvolve por meio do ensino em instituições próprias, correspondente ao posto na LDBEN. Práticas dialógicas de não silenciamento, contrárias à educação bancária, uma educação que aproxime a teoria da prática⁹. E, que compreenda que os grupos se educam enquanto melhor participavam da vida em sociedade, tendo acesso ao saber científico e cultural de forma ativa e crítica. Assim, sua realidade concreta deve ser tomada como ponto de partida para a compreensão e mudança da realidade. Diz ele:

Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de suas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles. (FREIRE, 1959, p.7).

No entanto, o que se propõe é assumir o sentido político de uma educação comprometida com a reversão da dívida social para com os(as) estudantes-trabalhadores(as). Embora essas proposições ecoem até a atualidade, não são raros os momentos em que o poder público tenta abruptamente expurgar as iniciativas criadas para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Popular. Quando os ataques não surgem de forma explícitas, eles vêm em forma de ações que não se aproximam do que propunha Freire com o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), ou outras ações do movimento popular.

Um exemplo é o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1997, que intentava reduzir os elevados índices de analfabetismo nos estados do Nordeste e do Norte. Distanciando-se das iniciativas anteriores, correspondeu a um modelo de atendimento efêmero, de curta duração e de alta rotatividade dos(as) alfabetizadores(as), seu vínculo estava mais associado à geração de emprego e renda que à tarefa alfabetizadora (PAIVA, 2006). Afastou-se por completo do intento humanizador e libertador da educação popular.

⁹A dimensão da educação como prática da libertação. Não é só uma questão de unir teoria e prática, mas de construir um movimento de problematização da realidade que permita a pessoa em condição de subalternização compreender o seu direito à dignidade/libertação.

2.3 Tempos de silenciamento na EJA

Toda a visibilidade que a Educação de Jovens e Adultos já havia adquirido sucumbiu com o Golpe Militar de 1964, período em que as lutas por direitos e melhoria da qualidade de vida e exercício da cidadania iam de encontro ao regime estabelecido. A EJA passou a ser entendida como modalidade de suplência da educação formal, (FÁVERO; FREITAS, 2011). O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) se estabeleceu como plataforma de sustentação do governo militar, caracterizado pelo esvaziamento crítico e a baixa articulação com o sistema de ensino básico de acordo com Paiva (2019), Soares e Pedroso (2016) e Pierro, Joia e Ribeiro (2001). Foi difundida a concepção de que qualquer pessoa sem preparação e em curto tempo poderia alfabetizar jovens e adultos.

Haddad e Di Pierro (2000) e Brandão (2017), lembram que movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos, a classe trabalhadora e as camadas mais pobres da sociedade foram silenciadas. O Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido, materiais apreendidos, coordenadores, professores, pesquisadores foram presos, torturados, assim como camponeses e trabalhadores (FREIRE; GUIMARÃES, 2013a). Por quase dezesseis anos vive a experiência do exílio. Freire (1986) e vários outros autores, em diferentes obras, denunciam essa fase obscura.

(...) por causa do Golpe de Estado, eu deixei o Brasil. O momento seguinte de radicalização, ou transformação, meu reconhecimento de que um educador é também um político, veio logo depois do Golpe, em meu exílio no Chile. O exílio foi o último período de meu desenvolvimento na pedagogia e na política, para a minha compreensão da política da educação. (FREIRE, 1986, p. 26).

Antecedendo ao processo de abertura política, na Lei Federal nº 5.692, do ano 1971, a educação supletiva destinada aos estudantes jovens e adultos foi regulamentada. Traduzia-sena aceleração dos estudos e estendia a educação básica, de quatro para oito anos. O Mobral, já extinto desde 1985, foi incorporado pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos¹⁰. Mas a EJA só passaria a ser contemplada na Educação Básica na Constituição de 1988. Sendo esta um marco fundamental por contribuir, de acordo com Paiva, Haddad e Soares (2019),

¹⁰Conhecida como Fundação Educar.

com a legitimação das tensões históricas, e garantir novamente na lei o direito à educação para todos e todas.

Paulatinamente após o Regime Militar, no período de redemocratização, se inicia a reconstituição da cidadania e retomada dos direitos usurpados através de iniciativas que, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), corresponde a um alargamento no campo dos direitos sociais.

2.4 O direito legal adquirido na EJA

As conquistas em torno da consolidação da Educação de Jovens e Adultos, enquanto um direito público e subjetivo se consubstanciam nas normativas nacionais a partir da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Quatro anos mais tarde, são instituídas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Parecer nº 11/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos.

De forma geral, as diretrizes contribuíram para configurar o campo e nortear as práticas pedagógicas voltadas ao público jovem e adulto. Orientando a construção de uma identidade própria nas propostas educacionais, considerando as especificidades dos estudantes e promovendo sua autonomia, sendo considerado como o mais importante referencial para o campo (FÁVERO, 2011).

Mas, a luta pela conquista do espaço e dos direitos não se dá livre de tensionamentos e retrocessos. Não obstante os avanços legais quanto à constituição de uma identidade para a Educação de Jovens e Adultos e a destacada necessidade de vinculação com o mundo do trabalho e às práticas sociais encontram-se evidências expressas do reconhecimento da exclusão e da desigualdade. Minha defesa vai de encontro à compreensão de que existiria uma idade específica para aprender, mas que esta se dá ao longo de toda a vida, sendo assim, necessário o poder público ofertá-la, enquanto direito e não uma oportunidade como já expus, ou seja, sem limitação de idade ou tempo de duração através de programas, a exemplo dos que já citei, devendo, pois, constituir-se como política pública.

Essas compreensões impactam diretamente as ações públicas para o campo. Um exemplo é o veto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o financiamento da EJA, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). A argumentação era que os estudantes adultos analfabetos já estariam adaptados à condição de atraso escolar e, por conseguinte, importava focar os investimentos nas crianças, no ensino primário. Para os(as) estudantes-trabalhadores(as) foi lançado em 1997 o Programa Alfabetização Solidária (PAS), com o lema “adote um analfabeto”. Uma política de caráter emergencial e aligeirado que contou com o que fora denominado Alfabetour em virtude dos educadores e educadoras, das regiões Norte e Nordeste, um mês antes do início das atividades, receberem formação em Universidades do Sul e do Sudeste. Estes exerciam função similar ao voluntariado, uma vez recebiam, conforme, Soares e Pedrosa (2016) apenas uma ajuda de custo.

Com um caráter singular, articulado às universidades e sindicatos ou movimentos sociais do campo (HADDAD; DI PIERRO, 2000), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) operacionalizado no ano seguinte, mas sem fontes de financiamento estáveis consegue atingir 55 mil “trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125), no ano de 1999.

2.5 EJA em tempos de esperança

A condição excludente e de desvalorização só se altera no governo seguinte, do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A partir de então, a EJA adquire novos contornos, com importantes ações desenvolvidas para o acesso à cidadania e redução das desigualdades. De acordo com Paiva (2006), a história da EJA que se constituiu por experiências sem enraizamentos no sistema público, adquire novos contornos.

Sintetizo recorrendo a Fávero (2009), Di Pierro (2005), Soares (2009, 2016, 2019) e Soares e Pedrosa (2016), dentre outros(as), as propostas desenvolvidas em que se visualizam o reconhecimento da EJA como um direito básico aos cidadãos.

- O Programa Brasil Alfabetizado, no ano de 2003, trazia a participação de representantes da sociedade civil, uma forma de retomada do diálogo;
- A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, posteriormente, Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Constituía-se como uma ação do Ministério da Educação para o enfrentamento dos processos excludentes que marcavam os sistemas de educação no país (BRASIL, 2006a) e atenuar sua dívida histórica para com os sujeitos da EJA (BRASIL, 2006b);

- A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). A destinação dos recursos ao campo passou a ser equacionada, possibilitando ofertar aos estudantes e às estudantes da EJA, melhores condições de oferta de um ensino de qualidade;
- O Projovem, instituído em 2005, visando qualificar jovens entre 18 e 24 anos. E o Projovem Campo, destinado aos(as) jovens agricultores(as) familiares;
- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA);
- Projeto educando para a liberdade, voltado para a educação no contexto prisional;
- A Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2007;
- Dois anos mais tarde, a VI Confinteia no Brasil, que desde a V Confinteia impulsionam avanços de cunho conceitual, metodológico e político, alcançando também as Universidades. Alguns autores afirmam que: “A agenda estabeleceu, no art. 19, a necessidade de “abrir aos adultos as escolas e as universidades e outros estabelecimentos de ensino superior” (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p.16), o que ocorreu através de parcerias com as comunidades para desenvolvimento conjunto de ações relacionadas à pesquisa e formação. Na Bahia, são exemplos a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), programa vinculado à Universidade Estadual de Feira de

Santana (UEFS) e o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), vinculado à Universidade da Bahia (UNEB);

- O Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), em 2010. E no mesmo ano as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, cuja elaboração teve intensa contribuição dos movimentos sociais e dos Fóruns estaduais e de âmbito nacional;
- A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA);
- O Encontro Nacional de Jovens e Adultos (ENEJA), espaço formativo de natureza político-pedagógica para trocas de experiências. Com destaque para a magnitude dos fóruns cujo trabalho ajudou a desenhar um novo cenário, através de uma agenda dialógica e de reivindicação com os governos.

E, como política contígua às iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, a partir de 2011, no Governo de Dilma Rousseff foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

2.6 EJA em tempos de desencanto

Políticas sociais contrastantes passaram então a se observar a partir do Golpe de 2016, tomada do poder por Michel Temer. Dentre elas, a Reforma Trabalhista e a Reforma do Ensino Médio. Na continuidade, o governo Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, reforça essa ruptura e os retrocessos quanto, à negação de direitos das classes populares, investimentos, ações e políticas públicas reparadoras. A marginalização expressa pela ausência de prioridade se denota nos cortes orçamentários que implicaram no cancelamento da oferta do livro didático e no menor financiamento público da Educação Básica, referente ao valor anual por aluno, segundo dados do FNDE/FUNDEB (2019). Somam-se a esses retrocessos tantos outros, a exemplo, da dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Outra comprovação do lugar marginal da EJA nas propostas recentes é a ausência da discussão da sua especificidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua representação é contemplada apenas na referência genérica às etapas

do Ensino Fundamental e Médio, impõem com “novos controles um conhecimento único, nacional e comum.” (ARROYO, 2017, p. 135).

As incongruências vão além. Embora a implementação prevista da BNCC ter sido até 2020, e a EJA deva ter seu currículo orientado por ela, o documento normativo não traz orientações específicas (sua regulamentação se institui apenas no ano seguinte). Em todo o documento a referência à Educação de Jovens e Adultos é feita em apenas quatro momentos pontuais:

1º – Na consideração da organização curricular e propostas pedagógicas adequados às diferentes modalidades de ensino;

2º – Na citação ao “campo da vida cotidiana” contemplado na disciplina de Língua Portuguesa em correspondência às situações de leitura referentes às atividades cotidianas vivenciadas em diferentes espaços como o escolar e o profissional;

3º – Referência às práticas corporais na disciplina Educação Física como possibilidades de enriquecimento das experiências culturais;

4º – Em uma paráfrase do Parecer nº 5/2011, na Etapa do Ensino Médio, que menciona questões a serem trabalhadas.

A regulação aparece na Resolução nº1 de 2021, instituindo as Diretrizes Operacionais, que passou a vigorar a partir de junho do corrente ano. O documento abarca a delimitação etária, propostas avaliativas e o ensino à distância¹¹, maior flexibilidade quanto ao cumprimento da carga horária¹² e possibilidade de se dar de forma articulada ou não com a qualificação profissional.

Embora recente, a publicação não acompanha os avanços no entendimento das especificidades e seu caráter multifacetado. É possível perceber o distanciamento da EJA, dos direitos conquistados e alcance da sua humanidade usurpada dos sujeitos para quem “o reconhecimento formal do direito não significou a implantação imediata de políticas, tampouco sua extensão para todas as pessoas.” (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 3).

A exclusão retoma sua marca histórica e se intensifica com a Pandemia.

O direito reconhecido e inscrito legalmente, resultante da tomada de consciência e luta de diversos setores sociais acerca da escolarização para uma

¹¹Não previsto para o 1º segmento, que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹²Prevê uma exceção ao limite de faltas permitido através da elaboração pelos sistemas de ensino de um requerimento de ausência justificada com critérios (AJUS) justificativa.

vida justa, está sendo debelado. A EJA adentra em um período denominado, pelos autores supracitados, de desmonte dos avanços conquistados na esfera federal. No Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020), as orientações pedagógicas para o período não mencionam a necessidade do atendimento das características do público tampouco assegura aos(as) estudantes-trabalhadores(as) meios de superação de entraves ao acesso e permanência à educação não presencial exigida pelo cenário atual.

2.7 Denúncia e anúncio

Na cidade de Feira de Santana, a Educação de Jovens e Adultos, não se distancia do contexto contemporâneo nacional. A esfera municipal não assume da forma devida seu dever com a EJA, contribuindo para a exclusão e aprofundamento do fosso da desigualdade.

É possível evidenciar quantitativamente a desigualdade. As matrículas na EJA vêm diminuindo progressivamente, entre os anos de 2016 e 2020 foram cerca de 480 mil matrículas a menos, as redes municipais representam 67% delas. No período anterior à Pandemia as matrículas da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal totalizavam 3.847 estudantes (INEP, 2020) totalizando 3.559. Fato que poderia ser atribuído ao aumento geral do nível de escolarização ou correção das distorções idade série, mas destaco as políticas desenvolvidas pelo município que corroboram para manter as estatísticas decrescentes, como atesto a seguir. Entretanto, assim como se reconhece no processo brasileiro de constituição histórica também é possível identificar avanços e retrocessos nas ações municipais desenvolvidas para o campo.

O Plano Municipal de Educação (PME), por exemplo, se referenda na Constituição de 1988, LDBEN de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e nas Confintea's para estabelecer princípios cidadãos, de equidade, reparação e educação como direito fundamental permanente. Este documento é o responsável pela organização do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos na forma de estágios sequenciados e anualmente, que deve seguir, como informa o documento, as proposições do Conselho Nacional de Educação quanto aos componentes curriculares e a organização didática, administrativa, escolar e carga horária.

O PME, expressa conceber o analfabetismo como fenômeno resultante da trajetória descontínua no processo escolar, repetência e evasão concorrendo para reduzir a progressão da aprendizagem dos alunos no ensino regular e criar uma demanda de jovens trabalhadores que passam a frequentar a EJA. Indica que enfrentamento prescinde de políticas públicas consistentes de financiamento e ações formativas iniciais e continuada, adequação curricular e consideração das especificidades do público para a garantia da permanência dos estudantes na escola. Mas a despeito dos avanços nesses entendimentos acerca da especificidade da EJA e da complexidade do analfabetismo, outras recentes políticas municipais legitimam as marcas históricas de desvalorização e descompromisso político com as políticas de reparação e as classes populares que a compõe.

Uma delas é a formação de pólos para a oferta da Educação de Jovens e Adultos. A proposta tem o intuito de formar turmas de diferentes localidades em uma mesma unidade de ensino de acordo com o quantitativo de matrículas e, por conseguinte, o fechamento de escolas ou redistribuição de estudantes cujas turmas não alcancem entre 35 e 40 estudantes, média estabelecida na Portaria nº 15/2016 da Rede Municipal para o Ensino Fundamental, anos iniciais, e entre 40 e 45 anos finais. Quantitativo mantido na Portaria nº 07/2021 recém-publicada.

Outro indicativo é a contrariedade à disposição da LDBEN quanto à reserva da carga horária para estudos, planejamento e avaliação. Os docentes e as docentes da Educação de Jovens e Adultos são os únicos do Ensino Fundamental, de toda a rede escolar não contemplados pela reserva de carga horária. Um direito que lhes é assegurado, mas negado pelo município que os excluiu da Portaria nº 23/2019.

O documento, Resolução CME Nº 01/2021, que dispõe sobre a retomada e continuidade das atividades pedagógicas no período pandêmico, não cita diretamente a Educação de Jovens e Adultos, correspondendo, na resolução, assim como na BNCC, conforme explanei anteriormente, ao termo Ensino Fundamental e suas modalidades.

A Secretaria Municipal de Educação disponibilizava¹³ para os(as) estudantes e equipe gestora e pedagógica sugestões de materiais e atividades, sem caráter obrigatório para serem desenvolvidas. Estas eram disponibilizadas de forma

¹³Até o período de observação participante.

impressa pela Unidade Escolar aos(as) estudantes-trabalhadores(as). Cabendo ao corpo pedagógico realizar as adaptações que julgassem necessárias e a assessoria na execução das referidas atividades.

Um levantamento realizado na rede municipal pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação (APLB FEIRA, 2021) informa que 94,4% das escolas¹⁴ que ofertam a Educação de Jovens e Adultos estavam realizando as aulas de forma não presencial. No entanto, apenas 8,3% dos estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos registravam uma alta adesão às aulas, cuja qualidade era considerada como boa ou ótima, para apenas 25% aproximadamente dos(as) docentes, gestores(as) ou coordenadores(as). Mais da metade dos sujeitos que participaram da pesquisa indicaram a ausência do fornecimento de material para a realização das aulas, até a data deste levantamento. Embora uma parcela de 78% revelar que desenvolvia o trabalho dentro das possibilidades razoáveis para o contexto atual, somente 4,4% se declararam estar satisfeitos, fator acentuado pela ausência de formação ou orientação sobre a mediação da aprendizagem, 81%.

O impacto desse diagnóstico se verifica na capacidade de oferta de uma educação coerente com o campo e coincide com a análise feita dos objetivos e metas do PME¹⁵ que acentuam o distanciamento abissal entre os preceitos normativos e sua efetivação na EJA. E, impactam diretamente as condições de sobrevivência, vida e trabalho dos(as) estudantes-trabalhadores(as). Elejo e apresento abaixo alguns desses:

- Criar mecanismos para assegurar a inserção dos estudantes da EJA no mercado de trabalho;
- Garantir a alunos(as) da EJA o acesso às tecnologias da informação;
- Garantir material didático apropriado a essa modalidade de ensino, oportunizando a participação dos profissionais especializados na elaboração, seleção ou adoção desses recursos;
- Criar, em três anos, a partir da aprovação desse Plano, um centro de referência para EJA que fortaleça a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade de Ensino;

¹⁴Dos sujeitos que responderam à pesquisa.

¹⁵A vigência do Plano Municipal de Educação é de 2011 até 2021.

- Articular, com as instituições de Ensino Superior, a criação e/ou o fortalecimento de cursos de extensão, graduação e especialização para formação de educadores que atuam nas classes de EJA;
- Implantar e desenvolver programas de acuidade visual e percepção auditiva em articulação com outros segmentos da sociedade e/ou órgãos governamentais, assegurando, assim, ao aluno da EJA a permanência na escola;
- Articular as políticas de EJA às políticas sociais voltadas para o mundo do trabalho, saúde e geração de emprego e renda;
- Garantir que, em até três anos da aprovação deste plano, todas as Unidades Escolares da Rede que oferecem EJA possuam um laboratório de informática e uma sala de vídeo;
- Acesso às novas tecnologias: sala de audiovisual e laboratório de informática (com acesso à *Internet*).

A não garantia, nos dez últimos anos, das condições listadas no PME evidencia como a EJA municipal espelha o contexto nacional e contemporâneo de tentativas de enfraquecimento, marginalização ou exclusão da Educação de Jovens e Adultos. Outro adendo de ações nesse sentido: visando democratizar o acesso ao ensino em decorrência das dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, foi iniciada pela Secretaria Municipal de Educação. Trata-se da transmissão das aulas em canal aberto de televisão. No entanto, não foi disponibilizada programação para a Educação de Jovens e Adultos. Sendo mantida apenas a transmissão pela plataforma *YouTube*. Assim, marcada pela negação da cidadania, ausência de políticas efetivas e tentativas implícitas de extinção.

Marcas que desencantam,

[...]fazem com que muitos professores se perguntem por que estão na educação. Não é um lugar para se tornar rico e famoso... Muitos professores ingressaram na profissão inspirados pelo bem que poderiam fazer, até mesmo como serviço público, buscando fazer com que seus estudantes experimentassem a alegria de aprender. Mas agora, mais do que nunca, os professores estão recebendo menos recompensas e mais dissabores. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 38).

Mas o desencanto não furtará a nossa esperança. Ao contrário, ao vislumbrar o passado de lutas e de conquistas, uma chama do esperar se mantém acesa

pela perspectiva paulofreiriana. Pois, como educadores e educadoras que denunciam os retrocessos, mas também anunciam as possibilidades, somos seres esperançosos. Brandão e Silva (2019), ao situar a educação em tempos de crise, mas também de esperança, incitam a não olvidar que as conquistas na EJA se dão com a luta dos que não sucumbem diante das dificuldades intencionalmente impostas pelas estratégias governamentais de dominação, exploração, ausência de políticas públicas, repasse deficitário de verbas para os segmentos sociais que mais são excluídos: as classes populares.

Mecanismos de opressão, manutenção da desigualdade que invadem as escolas, docentes, estudantes-trabalhadores(as) da Educação de Jovens e Adultos, para a qual a exclusão sempre foi um *a priori* na história. Mas que vislumbra no horizonte paulofreiriano que os impedimentos de ser mais não se eternizam e anunciam a esperança que se restabelece continuamente através de um pensar e agir crítico, ético e humanizador. Pois a presença humana no mundo se faz na compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação, e por isso mesmo, impulsionadora da esperança¹⁶.

¹⁶Freire (1967, 1981, 1995, 1996, 2000, 2001, 2013, 2018, 2019, 2021).

3 NÃO POR UM FAVOR, POR UM DEVER: DIREITOS DOS(AS) ESTUDANTES-TRABALHADORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 Pronunciar o mundo

O descrito passado de silenciamento estabelecido na conjuntura brasileira colonial, escravocrata, golpista e antidemocrática se ramifica e adquire diferentes feições como em práticas que, ao intentar dar a voz, contraditoriamente revelam estruturas de opressão (FREIRE, 1981). Ainda que sob a tentativa de legitimar as narrativas, pode-se incoerentemente determinar, modelar o discurso ou a aparência da voz dos sujeitos.

A incoerência destacada é uma contradição de práticas que ao se pretenderem progressistas não propiciam a relação dialógica, uma falsa participação democrática, sem a necessária coerência docente ou do pesquisador(a). Amparada por Gadotti (2008) e Freire (1978^a, 1996,2001,2013c, 2018), sublinho sua inexistência mesmo quando o que se propõe é a valorização dos “indivíduos com os quais compartilhamos o campo de investigação” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 161). A ressalva é uma cautela necessária feita por Adichie (2019), uma vez que ao me questionar sobre o que sei sobre os participantes já posso ter imagens preconcebidas, advindas do meu cotidiano com eles(as) ou de minhas referências conceituais. Ninguém mais legitimado que os próprios sujeitos, estudantes-trabalhadores da EJA, para através de suas falas, vozes da raça, do gênero, da classe, do sexo, da cor, da religião, (REIS; TEIXEIRA, 2020), suas histórias, experiências cotidianas pronunciarem seu mundo, suas condições de sobrevivência, vida e trabalho.

Na Educação de Jovens e Adultos esse é um saber necessário. Sua retomada demanda a reflexão acerca de sua condição de adultos, jovens, idosos, carregados de experiências cotidianas, étnico-raciais e culturais dos grupos aos quais pertencem. Com Oliveira (2005) e Arroyo (2017) concordo que a experiência da exclusão, um dos campos que demarcam o lugar social da EJA, é uma condição que começa a ser modelada desde a infância e impacta seu percurso escolar. Desde a infância os sujeitos de classes populares aprendem a não dizer sua palavra. Um silêncio que vai se instituindo, contribuindo para o mutismo frente à opressão, cuja ruptura perpassa por uma educação problematizadora ou libertadora.

Na retomada de seu processo educativo o reconhecimento de todas essas marcas de presença no mundo evidencia-se como fundamental para o estabelecimento de práticas coerentes com suas demandas. Não por puro favor, como salienta Freire (1997), mas pelo dever de respeitar os sujeitos, uma tarefa urgente da escola se tornar um espaço acolhedor e multiplicador de “gostos democráticos”. São caminhos que Arroyo (2017) aponta e devem ser permeados pelo diálogo. Um trabalho com o homem e não para o homem, nas palavras de Freire (1959), em que ele ou ela seja participante, ator, atriz, segundo Josso (1999), e não mero expectador(a) do processo, sendo de tal forma consideradas “inautênticas as soluções para o povo que não partam do povo” (FREIRE, 1959, p. 20).

Reconheço que a vivência democrática no espaço escolar inexistente quando para os estudantes-trabalhadores é vedado “seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico” (FREIRE, 1996, p. 58). Busco assim, ao destacar seu direito a pronunciar seu mundo, ir ao encontro a uma pedagogia da resistência cuja pauta da formação humana reconhece e valoriza os sujeitos através da escuta de suas vozes, suas histórias e lutas por libertação das injustiças. E, sobretudo, “uma pedagogia da esperança e da possibilidade” (GADOTTI, 2003, p. 35), que possibilitou a mulheres e homens se saberem sujeitos da história, com voz ativa e crítica que se biografam ao dizer a sua palavra.

Tomada como central no processo educativo, a palavra não pode ser privilégio de alguns, mas direito dos sujeitos históricos cuja presença no mundo só se faz através do diálogo entre seres humanos para os quais o mundo não é apenas suporte. Mas, uma possibilidade de transformação através da dialetização entre a denúncia de situações desumanizantes e o anúncio da possibilidade de superação.

Ao pronunciar o mundo, narrar suas histórias vividas, suas experiências pessoais e coletivas, os sujeitos podem (re)significar o próprio percurso existencial, dizem Souza e Meireles (2018), o que acredito. Uma possibilidade de reencontro reflexivo, a fim de, nas palavras de Reis e Sales (2016), problematizar o passado para empreender projeto futuro, ressignificando, espelho-me em Borghi (2009), seus percursos formativos e histórias de vida. Elaboram conhecimento sobre si, sobre seus mundos sociais, sua atuação no mundo. Então a historicidade adquire sentido pois pronunciar, anuncia Freire (1959, 1979b, 1989, 1986, 1995, 1996, 2000, 2013a, 2013c, 2018, 2021), fazer história, é estar presente, atuar nela e não simplesmente

estar nela representado. Nessa experiência histórica, refletir, através das memórias acionadas “é um pouco recriar o que foi feito”, (FREIRE; GUIMARÃES, 2013a, p.24) e nas implicações do vivido, desvela aos sujeitos a esperança, a essência ética da sua presença marcante no mundo.

3.2 Direito às memórias

Situar a discussão em torno das memórias desse público mostra-se fundamental uma vez que “o inaceitável sofrido faz parte da história e memória da sociedade e condiciona de maneira pesadíssima sua história e sua memória, sua identidade e sua cultura” (ARROYO, 2017, p.182). À Educação de Jovens e Adultos que é um espaço marcado pelas memórias de vivências sofridas cabe esse desvelamento e aprofundamento.

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós. (FREIRE, 2013c, p.32).

Freire¹⁷ é exemplo de um educador que resgata suas memórias como um exercício necessário para através da retomada do passado entender quem se é no presente, uma reconceitualização do passado a partir de um olhar que reside no presente. Um exercício prazeroso que carrega a responsabilidade de descrever o que fez e partilhar o que viveu. Apresenta-nos momentos pessoais vividos desde a infância, na família, na escola, primeiras experiências profissionais, exílio, lugares onde viveu...desvelando como essas vivências foram constituindo o educador e ser humano no qual se tornou.

Ele exercita nos seus deslocamentos de escuta e partilha sobre suas vivências e memórias, a possibilidade, citando Souza e Meirelles (2018, p. 286), de desvelamento de “saberes tácitos ou experienciais, mediante dispositivos de metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e a própria vida-formação”. A constituição da identidade estudantil e trabalhadora, perpassa por

¹⁷Em diferentes obras de Paulo Freire (1978a; 1978b; 1979^a; 1989; 1995; 2019) encontramos a defesa desse movimento do sujeito voltar para si mesmo e buscar compreender os desafios do presente.

um deslocamento semelhante. Nas narrativas, nas memórias, nos seus trajetos, os aspectos que valorizam, significados que evidenciam atribuir aos eventos, aspectos que destacam ou deixam de abordar acabam por representar a sua própria descrição identitária. As visões e formas de atuação no mundo despontam para o reconhecimento das características democráticas do resgate da memória individual que na história se faz coletiva, como diz Candau (2012), “A história e a memória coletiva são parte inseparável de toda cultura, mas o passado não é e não deve se tornar um elemento determinante do futuro de uma sociedade e de um povo.” (p.37).

As memórias coletivas, das manifestações culturais, das lutas por direitos dão destaque à educação emancipatória como elemento de constituição da identidade dos sujeitos como apoio ao enfrentamento do determinismo da história que Freire¹⁸ amplamente debate. Memórias que não podem ser esquecidas nem contadas por quem se apropria da voz do outro ainda que sobre o pretexto de lhes dar a voz, a atitude já enunciada como reveladora da opressão.

O presente da maioria desses sujeitos não recria o passado, replica vivências desde a infância. A consciência das ausências (ARROYO, 2017), alimenta-se do passado e do presente e projeta-se na descrença de promessas de futuro, tensões entre a memória e o permanente. A Educação de Jovens e Adultos é um espaço privilegiado para possibilitar o aprofundamento dessas memórias. Reconheço que iniciativas nesse sentido já vêm sendo realizadas, Arroyo (2017) cita por exemplo, o resgate dos vultos históricos, mas é ainda necessário trazer a memória do povo comum, retomando suas memórias sob o entendimento de não negar o passado negativo, a história de lutas, de resistências, situar, assim, o passado no bojo da coletividade. Educar através da memória, de exemplos do passado, lembrar do negativo justamente para não produzi-lo, constituindo o potencial formador e libertador. Recuperar a memória proibida do povo oprimido, segregado é reconhecê-los sujeitos de história, um direito à sua memória individual e coletiva.

3.3 Identidade própria

A Educação de Jovens e Adultos é um público escolar com peculiaridades diversas, seja pela diversidade etária, sociocultural ou majoritária condição

¹⁸São exemplos as obras de Freire (1959; 1981; 1995; 1996; 2000; 2001; 2013c; 2021) em que trata a história como possibilidade, não inexorável.

econômica e racial até os saberes, adquiridos ao longo da vida, advindos de sua prática social e mundo do trabalho. Para Oliveira (2005), esses saberes podem ser entendidos como saberes sensíveis (originados nas relações que estabelece com o mundo e com os outros) e saberes do cotidiano (originados pela necessidade de atender aos desafios enfrentados ao longo da vida). Constituem-se então como saberes diretamente associados às suas práticas sociais e que compõem a sua visão de mundo e expectativas de escolarização, quando retornam à escola. Enquanto estudantes-trabalhadores(as) buscam através da satisfação de necessidades educativas integrar-se de forma plena à sociedade, retomando o direito ao processo educativo que lhes foi negado e que por isso já imprimiu marcas a sua identidade.

Acato o conceito de identidade enquanto significado cultural atribuído socialmente. De constituição dinâmica, definida, problematizada e situada nos seus contextos de uso. A identidade na sociedade moderna vem acompanhada pelos conceitos de humanidade ligados às noções de igualdade e liberdade de acordo com Munanga (2003). Dentro da lógica do humanismo moderno, a humanidade é compreendida como possuidora de uma especificidade identitária, o que, já no fim do século XVIII evidenciou efeitos perversos, pois ao afirmar a identidade indiferenciada culminou em uma tirania do universal. E reforçou ou mesmo legitimou práticas excludentes contra aqueles(as) que não correspondiam a uma identidade pessoal forjada no modelo cultural, social, educativo, econômico e racial totalmente incoerente com o perfil estudantil-trabalhador da Educação de Jovens e Adultos.

O olhar que se volta para o segmento não é o de erradicação de carências, mas o de reconhecimento de direitos usurpados daqueles que excluídos da escola, se constituem, em grande parte por adultos de baixa renda, trabalhadores com ocupações não-qualificadas, ou jovens de zonas urbanas pobres, caracterizando a EJA, segundo Oliveira (2005), como homogênea do ponto de vista intragrupo e de heterogênea intergrupos. A complexa dialética entre os direitos à igualdade e diferença é um debate comum em Brandão (2002) e Di Pierro (2005) e possibilita compreender assim que na Educação de Jovens e Adultos, que não corresponde apenas a uma questão de especificidade etária.

Perpassa pelo caminho do reconhecimento da diversidade sociocultural, dos estudantes, perspectiva também de Oliveira (2005). E pela concepção compensatória e contínua ao longo da vida, o reconhecimento do direito ao seu

desenvolvimento pessoal a qualquer tempo e um direito de cidadão através da sua participação social. Adquirindo, pois, um caráter multifacetado, constatação também de Di Pierro (2005) e Soares (2019).

A identidade do(a) do estudante-trabalhador(as) da EJA é ainda atravessada por uma história de vida marcada pela exclusão, por condições de vida precarizadas replicadas desde seus ascendentes.

O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre. O hoje do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois. [...] Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contra alguém... Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada. (FREIRE, 2001, p.27).

Os resultados da pesquisa de Borghi (2009) também atestam essa assertiva, trazem a contínua marca de insegurança profissional, baixa remuneração e inviabilidades de condições dignas de sobrevivência, vida e trabalho, contígua aos pais e filhos. Sobretudo para os jovens, pesa ainda a baixa autoestima, reforçada pelas situações de insucesso escolar, vão em sua passagem pela escola, carregando o estigma de responsabilização única pelo comprometimento de processo educativo.

Marcas identitárias e de diferença da EJA, que é constituída por um coletivo de sujeitos cujos direitos foram negados. O entendimento dessa especificidade é fulcral para o campo. “Não se trata de um adulto jovem universitário, ou profissional em busca de qualificação [...]. Representa um público em sua maioria jovem, adulto, idoso, negro e retorna à escola em busca de seus direitos subtraídos” (OLIVEIRA, 2005, p.59).

Existe, portanto, uma constância na EJA, suas marcas de lugar, social, pessoal e racial que deve ser tomada pela prática pedagógica como referência para entender suas identidades. Nas palavras de Borghi (2009), uma urgência para a prática pedagógica considerar além dos percursos, elementos culturais e saberes na construção de um espaço de convivência com as diferenças. Caso contrário corroborar-se-á para que sejam “vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas, e enxergar esses jovens e

adultos a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA” (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 258). Confluindo com estes autores, complemento, ainda, a exigência da postura docente aberta e dialógica, considerando a relação ao contexto de inserção e os valores dos(as) estudantes-trabalhadores(as). Uma obviedade, que é destaque em Paiva (2019) e Freire (1959, 1967, 1979b, 1996, 1997): “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.” (FREIRE, 1996, p.25).

Freire (1997) que traz o conceito de identidade cultural relacionado fundamentalmente ao indivíduo na relação com o que herda geneticamente e o que adquire ao se relacionar com o meio, ele traz que “perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe” (FREIRE, 1997, p.63). Em Arroyo (2017) encontro alguns caminhos de convergência à coerência paulofreiriana. Ele aponta possibilidades através do reconhecimento da diversidade que os estudantes da EJA, enquanto produtores de conhecimentos trazem à escola, o que pode ser feito através de um levantamento, como sugere. Também aponta a incorporação dos seus saberes de resistências feitos, privilegiando, portanto, saberes não reconhecidos como conhecimento legítimo, em especial os decorrentes de experiências de opressão, libertação. E a superação do padrão único de conhecimento que roubou sua identidade, ele toma esse padrão como responsável pela inferiorização.

Fica explicitado como as identidades dos sujeitos estão relacionadas com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, portanto, com questões de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1997). Exemplo do destaque que deve ser feito acerca dos(as) estudantes da educação popular possuírem marcas linguísticas específicas e sua linguagem ser tão rica quanto à do padrão culto, não havendo motivo para se sentirem inferiorizados. Mas, para eles e elas, é fundamental aprender o que chama de sintaxe e a prosódia dominantes, para que possam diminuir as desvantagens na luta pela vida e adquiram um instrumento essencial para a luta contra as injustiças e as discriminações de que são alvo. Condição que lhes toca individualmente, coletivamente e repercute na escola da EJA, também marginalizada e situada por Arroyo (2017) como periférica inclusive no espaço educacional e cenário nacional de acordo com Santos (2020).

Uma escola que compreendo, amparando-me nesses autores, condensa sentimentos de incerteza e esperança entrelaçadas nas marcas identitárias dos(as)estudantes-trabalhadores(as), defendo que por meio dela os estudantes tenham direito a refletir, entender, sua persistente condição marginal e perversa. Como diz Arroyo (2017), teimar em ver esse tempo escolar como suplência dos percursos escolares truncados teve, e continua tendo, uma função política perversa ao ocultar a EJA como espaço social e político de classe, raça, etnia, periferia, campo.

Explicitar os significados pedagógico-políticos das lutas por direitos é uma necessidade abordada na perspectiva paulofreiriana, entendendo que a escola da EJA não é capaz de mudar as estruturas sociais, mas deve reafirmar a consciência crítica de oprimidos para somar com seus coletivos no processo por libertação. Apenas os conhecimentos elementares, como a leitura e escrita, não podem ser considerados como direito ao conhecimento acumulado socialmente. A constituição do nosso sistema escolar replica a história colonial-republicana e não democrática, daí o destaque ao direito de se saberem vítimas de padrões culturais segregadores.

Assumo, no entanto, que esses processos pedagógicos são complexos¹⁹ para educadores(as) da EJA. Uma reflexão que adverte Freire (2019, p. 233) não “pode ficar ausente da questão de poder, da questão econômica, da questão da igualdade, da questão da justiça e de sua aplicação e da questão ética” para possibilitar aos(às) estudantes-trabalhadores(as) da EJA uma educação para a democracia que ainda, para eles e elas, não é plena. A proposta não calca, pois, a escolarização na perspectiva da ingenuidade de não conceber essa relação dentro de processos políticos intencionais, mas a direciona para ações emancipatórias. A pedagogia mais coerente nesse sentido deve se pautar no reconhecimento e valorização das identidades, memórias, histórias de resistências e de libertação das injustiças.

3.3.1 Identidade negra

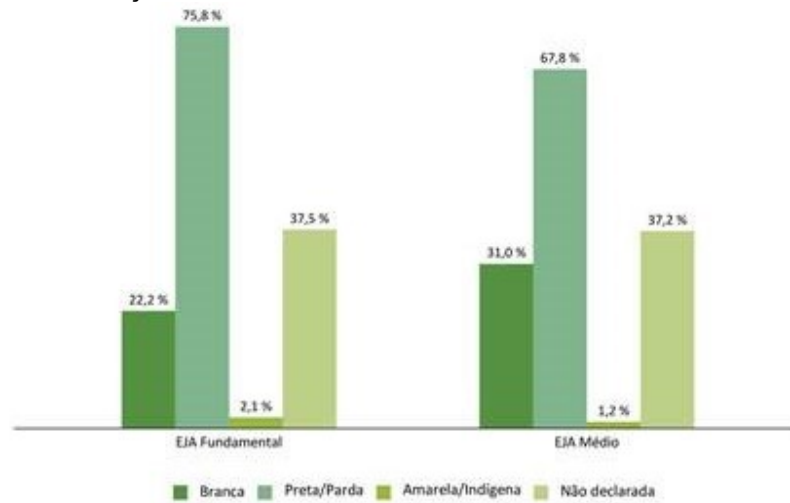
¹⁹Arroyo (2017) traz algumas possibilidades ao fazer pedagógico. Uma delas é que os(as) estudantes narrem injustiças que vivem ou viveram. Trabalhem a imagem da EJA e de seus estudantes "como experiência de afirmação de direitos, que destrói essas representações negativas" (ARROYO, 2017, p.113), e possibilitem o direito a se saberem sujeitos de lutas por uma vida justa através da reconstrução de identidades positivas permeadas pelo trabalho com suas linguagens culturais e memórias pelas quais se revelam sujeitos de resistências por uma vida justa.

As trajetórias por direitos coletivos marcam as trajetórias da identidade da EJA a ser compreendida como uma política afirmativa. Dentre os padrões históricos e culturais que marcam a identidade dos seus sujeitos, a identidade racial, se define como um segmento de padrão fortemente segregador. Aludo à Munanga (2003), para situar a constituição da identidade dos sujeitos populares da Educação de Jovens e Adultos à luz de conclusões – provisórias – decorrentes da dinâmica constante espaço-temporal. A identidade negra brasileira atual é tida como resultante do longo processo histórico iniciado no Século XV, com o “descobrimento” do Continente Africano e as decorrentes relações mercantilistas dos portugueses, com este continente, permeadas pelo tráfico negreiro, escravidão e colonização que contribuíram para a construção de uma identidade negativa referentes à cor da pele negra e para a discriminação racial. Ao encontro dessa perspectiva, encontram-se o racismo estrutural e universalista que se dá através de uma falsa mestiçagem cultural e da miscigenação.

Ao se referir a um processo de produção de sentido a partir de um atributo cultural e ligado à história da humanidade, a concepção da construção da identidade desnuda outras identidades, a legitimadora e a de resistência. Esta, elaborada por instituições dominantes com o fito de estender e racionalizar sua opressão. E a de resistência composta pelos sujeitos desvalorizados e estigmatizados pela lógica dominante e que têm sua imagem inferiorizada reforçada. Não perceber a raça na constituição identitária é um desrespeito aos direitos dos sujeitos da EJA que repercutem essas imagens na sua identidade e a comprovam através dos postos de trabalho que comumente ocupam.

A Educação de Jovens e Adultos, sobretudo nos estados brasileiros onde a maioria da população é afrodescendente, por ser constituída majoritariamente por negros e negras, pode ser entendida assim como uma ação afirmativa, conforme sinalizam Arroyo (2017), Soares e Soares (2014), que busca corrigir distorções e reparar injustiças históricas. Apresento evidências destas distorções com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

Figura 1 – Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de Nível Fundamental e de Nível Médio segundo cor/raça – Brasil – 2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Segundo os dados apresentados, estudantes pretos/pardos compõem a maior parte dos estudantes da EJA. No Ensino Fundamental, representam mais de 75% dos estudantes. Ancorada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), evidencio o aumento do nível da escolarização dos sujeitos dessa população, entretanto, sem atenuação das desvantagens em relação à população branca, apresentando ainda maior nível de vulnerabilidade social e econômica. A associação com a análise do rendimento mensal aprofunda o abismo. Jovens pretos ou pardos com menores rendimentos representam a maior parte dos que não frequentam a escola. Segundo o IBGE, o não prosseguimento dos estudos é atribuído ao trabalho.

Concordo com Arroyo (2017) sobre a necessidade da abordagem de questões sobre marginalização, estatização social na EJA e quanto ao entendimento de que esse desvelamento pode contribuir para a constituição de uma imagem positiva das identidades individuais e valorização diversidade cultural. Ela, democrática, não pode ser negada, entendo-a como “expressões políticas de resistências às inferiorizações, segregações sociais e às culturais” (ARROYO, 2017, p.188), permeadas pela modelo dialógico no tratamento das narrativas das vivências e identidade racial dos(as) estudantes-trabalhadores(as) da EJA.

No bojo da identidade racial, faço um importante destaque: segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), no Brasil ela não está limitada às características físicas, e sim à autodefinição, configurando-se

portanto, como uma escolha política na qual fatores históricos sobretudo de desvalorização, cujas raízes mencionei, incidem na autodeclaração determinada pois pelas histórias de vida, pelos percursos formativos e contextos histórico-sociais e culturais.

Efeitos perversos reforçados pela teoria de mistura racial (MUNANGA, 2005), por declarar no Brasil, a identidade unicamente mestiça estagnou o debate sobre a diversidade cultural, velou o racismo presente na cultura e sociedade e fez muitos crerem, por exemplo, na falta de necessidade do debate das questões raciais e de ações afirmativas e até mesmo seu julgamento, contrariamente ao que se destina, como racista. Discursos conservadores e de classe que mudam os argumentos em seu próprio benefício em uma tentativa de limar as ações afirmativas.

O racismo é ou vem sendo uma das melhores “trampas” de que se serve o capitalismo para encobrir o seu caráter de classe [...]. Triste ironia: a discriminação terrível, incrível que os negros sofrem há 300 anos termina por “trabalhar” em favor do sistema em que ela se nutre. (FREIRE, 2021, p. 360-361).

Freire (1990,2021) também denuncia as perversidades latentes ao exemplificar sujeitos que, por conta do preconceito que sofrem, negam a si próprios ou buscam não aparentar as características do lugar onde vivem. Evadem-se de si mesmos.

É preciso não deixar de acentuar, além, que quando se toma a identidade como referencial para situar na Educação de Jovens e Adultos, o traço que adquire relevo é o fato de serem estudantes pertencentes a esses coletivos específicos de raça, etnia, classe e lugar social. O resgate da memória e da história do ponto de vista racial não diz respeito apenas a estudantes de ascendência negra. Essa memória não pertence somente aos negros e às negras. É uma memória coletiva “que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Questões a serem problematizadas com os(as) estudantes-trabalhadores(as) da EJA, alicerçadas na acepção de que são sujeitos de direitos. Questões que tocam não só as questões raciais, mas às das mulheres, indígenas, trabalhadores precarizados, dentre outros grupos ou segmentos segregados, cuja posição marginalizada e minoritária do ponto de vista dos direitos transitam entre o

reconhecimento da igualdade e a valorização da diversidade, que longe de encerrar as discussões acerca da identidade na EJA apenas apontam que este caminho devem convergir para a democracia política e a diversidade cultural alicerçada na liberdade dos sujeitos.

3.4 Direito ao trabalho e saber humanizador

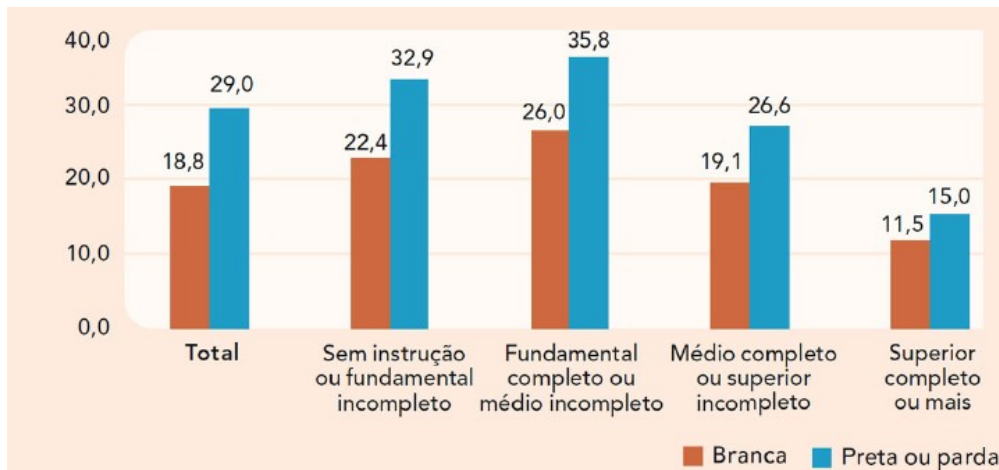
A defesa até o momento constituída acerca do reconhecimento e garantia dos direitos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos incide diretamente sobre sua identidade estudantil e trabalhadora. Perpassar a discussão por essa dimensão, na EJA, corresponde à reafirmação da educação como direito e o reconhecimento do trabalho como experiência formadora do ser humano. O destaque do estudante e da estudante da EJA como trabalhador e trabalhadora significa reconhecer sua condição estudantil e identidade social. Uma pauta fundamental para a escola, uma vez que a escolarização para estudantes da EJA pode estar associada à ampliação da participação democrática, potencialização do aproveitamento de bens científicos e tecnológicos e ampliação das oportunidades ocupacionais. Não comungo ao trazer essa exposição com o pensamento hegemônico que trata, por conta da sua qualificação, os(as) trabalhadores(as) subempregados(as) ou desempregados(as) como responsáveis pela sua condição, que é estrutural. Mas entendo-os(as) como os vitimados, estigmatizados e submetidos a formas precarizadas de trabalho desde a constituição histórica do país.

A educação deve se constituir como possibilitadora de maiores opções de emancipação diante da condição exploratória e instabilidade acentuada sobretudo no cenário contemporâneo e a problemática da desumanização em tempos de mudança nas leis trabalhistas, desemprego, subempregos, trabalho informal, também de viés racial, afirmativa que respaldo em Freire (2021) e nos dados do IBGE (2019). Ainda que em outro um contexto, a análise de Freire (2021) permite refletir sobre a luta fundamental dos estudantes-trabalhadores negros e negras estar além da inserção no mercado de trabalho, pois possui uma dimensão não só racial e educativa, mas também política e ideológica.

Pessoas pretas ou pardas estão mais sujeitas à falta de oportunidades. Representando a maior parte da população e da força de trabalho, 54,9%, ocupam desigualmente 29,9% dos cargos de destaque se comparado à população branca, e

a subutilização do mercado de trabalho é 10,2% maior. O descompasso referente à escolaridade e ocupações informais e desocupação reflete o mesmo, embora entre os que possuem “nível superior” a diferença seja menor, independentemente do nível de formação a maior parcela é composta por pretos(as) ou pardos(as).

Figura 2 – Taxa composta de subutilização, segundo o nível de instrução (%)



Fonte: IBGE (2019)

Apoiada em Arroyo (2017), Brandão (2012) e Brandão e Assumpção (2009), afirmo que o direito à educação não se limita ao direito ao conhecimento escolar. A função deste é possibilitar melhor entendimento do mundo e da sociedade e na EJA, para “que se entendam marginalizados do trabalho, explorados, vitimados pelas relações capitalistas de trabalho, para se fortalecer em suas lutas por libertação” (ARROYO, 2017, p.59).

Ao professar isso, não questiono o direito do(a) estudante-trabalhador(a) ao conhecimento, mas problematizo os conhecimentos privilegiados²⁰, para que a escola não promova ingenuamente uma suposta preparação para o “trabalho que, para eles, não existe, e para saberes supostamente necessários para a seleção em trabalhos que também, para eles, não existem.” (ARROYO, 2017, p. 58), porque desvinculados de seus saberes não se pautam em sua prática social nem resultam em contribuições efetivas para ela. Não deixo de ratificar a compreensão de que, se por um lado, é indiscutivelmente necessário possibilitar aos sujeitos da EJA condições de acesso ao trabalho, por outro, há dois vetores de reflexão acerca da temática que tomo como fundamentais.

²⁰Aludo à Freire (1978^a, 1985, 1995, 1996, 1997, 2000, 2001).

Primeiro, as condições de acesso ao trabalho, relacionada à escola remonta, como expus, ao período colonial. E inicia sua faceta excludente, exploratória e desumanizante na oferta seletiva. Um saber que serve como descreve Brandão (2012), ao poder de poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. Segundo o conhecimento escolar capitalista, que ao ofertar sem problematizar os conhecimentos pode contribuir para a desigualdade ao formar parcelas diferentes de sujeitos trabalhadores: uma pequena e privilegiada. Outra, intermediária, trabalhadores funcionários ou liberais. E uma maioria de precarizados com perfil específico, como já explicitarei. O autor me auxilia nesse descortinamento trazendo a conceitualização dos tipos de redes. A secundária-superior, SS, destinada aos filhos dos mais privilegiados para um ensino e trabalho "superior" e a, primário-profissional, PP, educação limitada ao povo para um trabalho operário. Como salienta Freire (1985), um saber intelectual e um saber das massas. Saberes que legitimam a senhoria de poucos e tornou a muitos escravos.

E é esse um reconhecimento que a escola com fins radicais e democráticos precisa ter, não para atender ao mercado de trabalho, mas para tomar o trabalho enquanto prática social dos sujeitos e como fonte de conhecimento e humanização.

Embora eu reconheça que todo o processo histórico que culminou na conquista dos direitos na EJA não exterminou os padrões hegemônicos segregadores e o cenário contemporâneo é uma comprovação. Mas se tornaram fio condutor e apontam caminhos para a educação se tornar efetivamente humanizadora para os sujeitos ainda não cidadãos plenos²¹. Eles e elas ainda lutam diuturnamente – seja para exercer os direitos assegurados, seja para alcançar outros ainda não consolidados – para um campo que Brandão (2012) definiu como precário e compensatório, devido à políticas perversas de ocultamento da EJA enquanto espaço social e político, de classe, raça, etnia, periferia, campo. Precária e compensatória não pela falta dos recursos, mas porque precisa se consolidar apenas como precária e compensatória. Como diz o autor, não podemos nos iludir, pois a sua falta é a sua suficiência. Em outras palavras, a negação de recursos para EJA é proposital, mas os investimentos concretos, sobretudo em alguns governos

²¹ Refiro-me às conquistas incipientes para fazer frente aos desafios produzidos pelas injustiças sociais.

específicos, têm sido totalmente incompatíveis com as demandas dos(as) estudantes da EJA.

A trajetória por direitos dos(as) estudantes trabalhadores(as) da Educação de Jovens e Adultos encontra na perspectiva paulofreiriana o alicerce para o entendimento de que as anomalias sociais, segregação, desigualdade, exclusão (ARROYO, 2017), podem ser minoradas pelos valores da cidadania, igualdade, justiça. Permeados pela reflexão sobre os percursos formativos e trabalho podem contribuir para a condução dos(as) estudantes-trabalhadores(as) para condições de sobrevivência e vida mais justas.

4 SITUACIONALIDADE E ENRAIZAMENTO ESPAÇOTEMPORAL: O PERCURSO METODOLÓGICO

A implicação e o pertencimento, usando palavras de Macedo e Sá (2018), foram o meu norte metodológico nesta pesquisa. A convivência por sete anos com sujeitos da EJA, impôs desafios para além da prática cotidiana, exigindo reflexões éticas, políticas e culturais, com viés educativo emancipatório. Assentou-se aí a etnografia crítica, no desafio de contribuir para a construção de um conhecimento emancipatório e de justiça social.

Um exemplo citado por Freire (2013c) corresponde ao sentido que manifesto neste trabalho, enquanto pesquisadora:

Depois de falar um pouco sobre o visitante, olhou-o atentamente e disse: “Precisamos dizer a você, companheiro, uma coisa importante. Se você veio aqui pensando em ensinar nós que nós somos explorados, não tem precisão não, porque nós já sabe muito bem. Agora o que nós quer saber de você é se você vai estar com nós, na hora do tombo do pau.”

Quer dizer, digo eu agora, se sua solidariedade ultrapassa os limites de sua curiosidade intelectual, se vai mais além das notas que você tomará nas reuniões conosco, se estará conosco, a nosso lado, na hora em que a repressão tombar sobre nós. (FREIRE, 2013c, p. 68).

Assim, estar junto a eles e elas, vivenciando os desafios do seu cotidiano escolar no novo cenário, refletindo com os e as estudantes trabalhadores(as) e vislumbrar juntos e juntas possibilidades de enfrentamento e mudança. Corroboro nesse sentido com Mainardes e Marcondes (2011, p. 429), quando trazem que, a etnografia crítica busca além de descrever e analisar, “abrir ao escrutínio os centros de poder, as agendas ocultas e as pressuposições que limitam ou reprimem a compreensão das injustiças e contextos de desigualdade”²². Já através de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), ressalto o valor atribuído aos participantes, objetivado nesta pesquisa. São atores sociais produzem seus etnométodos, em outras palavras, formas particulares de compreensão e atuação na vida cotidiana.

No estudo desta temática opto, por uma pesquisa qualitativa (GIL, 2002) para possibilitar uma visão aprofundada dos dados apresentados por essa realidade

²²Com o intento de atender a esse propósito foram realizadas intervenções de natureza dialógica e transformadora, justificadas e descritas no percurso metodológico. Um chamamento paulofreiriano, não podemos só denunciar, não só fazer e ficar no diagnóstico. Mas diagnosticar-conhecendo-intervindo-transformando-emancipando-libertando, ousar, ir além do comodamente estabelecido e realizar intervenções micromoleculares de resignificação da própria significação socializada.

vivenciada. Constitui-se também em um esforço intelectual destinado a uma descrição da captação dessa realidade sociocultural por seus sujeitos, tentando ser capaz de atuar nesse *lócus* no sentido de uma práxis qualificadora.

Por influência paulofreiriana e de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), compreendo a pesquisa como um campo de práxis social cuja realização carrega inacabamentos, insuficiências e conflitos. Ao optar pela realização de um estudo do tipo etnográfico mesmo diante dos desafios impostos a sua realização no cenário pandêmico que afetou a escola de forma tão singular, não deixei de ter esse discernimento. Mas sua defesa se pautou além da pertinência aos objetivos e caracterizações, no desejo de vivenciar com os estudantes-trabalhadores, os desafios impostos pelo cenário. Fazendo minhas as palavras de Freire (1979a, p. 16), “eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la”. Contribuir com base em descobertas que somente a observação na prática escolar, e não, sobre a prática, podem revelar (ANDRÉ, 2009), transpondo a mera repetição de dados já conhecidos através dos desvelamentos possibilitados. Tornando-me também aprendiz, no sentido do novo pertencimento estabelecido junto aos participantes, enraizando-me no cenário estabelecido, “fazendo-nos cúmplices uns dos outros e umas das outras, na constituição dessa aventura chamada vida” (REIS e TEIXEIRA, 2020, p.47).

Embora, quanto aos objetivos, a pesquisa se caracterize como descritiva, ela é esboçada com finalidade além da descrição das características de determinada população, o estabelecimento de relações. A esse encontro está a Etnografia Crítica em uma exposição que pauto trazida por Lakatos e Marconi (2003), André (2009) e Silva (2013) ao indicar a descrição de um sistema de significados socioculturais e comportamentais do grupo com o objetivo de contemplar um complexo sistema social em diferentes contextos e nesse caso o virtual.

Meu contexto de pesquisa é o de uma atuação docente prolongada que se deu por sete anos no contexto escolar. Nesta localidade convivi presencialmente com estudantes-trabalhadores(as) que traziam para a escola seus dilemas de sujeitos de direitos negados que revelavam o peso das forças das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. Daí a percepção de que a mudança dessa realidade não se efetiva sem a devida atenção às suas vivências escolares e do mundo de trabalho, biografias sociais, nas palavras de Borghi (2009).

A aproximação dos estudos do tipo etnográfico com o espaço escolar está alicerçada em André (2009). Adquirindo nuances diferenciadas, não deixa de promover a aproximação através do contato direto com o campo, e, devido ao seu caráter flexível se adapta bem às condições pouco estruturadas do ambiente investigado, no atual contexto inserido. Suas contribuições aos estudos da experiência escolar são diversas. Recorro a André (1997, 2009) e Mainardes e Marcondes (2011) para destacar algumas como ser uma alternativa para compreender e descrever o fenômeno observado sob os pontos de vista dos estudantes-trabalhadores e da sua lógica de pensamento, sem pretender apresentar dados acabados nem apenas descrições ou reprodução de suas falas e com o cuidado de, ao buscar essas significações ultrapassar meus próprios valores para admitir “outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo” (ANDRÉ, 2009, p.38). Com este entendimento vou ao encontro de Geertz (2008, p.10) quando traz que, sob esse viés, a pesquisa contribui para o alargamento do universo do discurso humano na educação que se torna então “um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível”. A adequação à pesquisa proposta é justificada por Mainardes e Marcondes (2011, p. 433) que abordam a sua contribuição à “investigação de processos de escolarização dos alunos da classe trabalhadora (acesso, condições de oferta, processos de aprendizagem, processos de exclusão)”.

Ainda que a escolha pelo *lócus*, tenha se dado em virtude da minha vivência no espaço, compreendia a necessidade de reaproximação dialógica dos sujeitos com outro viés, não mais de sua professora educadora, mas de investigadora. Não que essas dimensões sejam pensadas como díspares, ao contrário, assume-se a existência de colaboração e parceria entre a pesquisadora e os participantes, reconhecendo, portanto, a contribuição que essa aproximação pode trazer à pesquisa. O campo de pesquisa é entendido como prescrito por Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), um contexto cultural e político, no qual a presença da pesquisadora precisa ser dialogada e negociada.

Entendo a impossibilidade de separar de forma exata e precisa o pesquisador do fenômeno pesquisado. Esse envolvimento é tomado como uma exigência etnográfica, como defendem Mainardes e Marcondes (2011, p. 430), “a etnografia crítica pressupõe um pesquisador intimamente envolvido com os participantes na construção do conhecimento”. Minha reinserção no campo, entretanto, se deu de

forma teoricamente orientada e intencionada ao passo que aberta às modificações e revisões requeridas pelo contexto experiencial e em atendimento às necessidades identificadas durante a pesquisa.

Convém observar, no entanto, a linha tênue subjetividade e distanciamento, uma crítica comum à abordagem em virtude da imersão prolongada no *lócus*, sendo importante desenvolver o que André (2009) e que Velho (1978) chamam de estranhamento do familiar, um processo que só é “possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações.” (VELHO, 1978, p.131).

E isso não compromete o rigor científico da pesquisa uma vez que a partir do vínculo estabelecido se consolida a experiência vivida. A experiência, citando Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 132) “conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, deste ponto de vista, a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado”. No processo de vivência e o pertencimento dele decorrente, acaba por potencializar essa construção que no ambiente escolar da atualidade demanda o fortalecimento das pesquisas na área da Educação já que evidencia ser necessário estabelecer “relações com o sistema social mais amplo e a problematização de questões relacionadas à reprodução social, desigualdades e formas de opressão dentro e fora do sistema educacional” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p.425).

Os critérios para a escolha dos participantes também precisaram ser definidos em função do cenário pandêmico e das incertezas geradas por esse novo contexto. Como critério de inclusão, estudantes da Educação de Jovens e Adultos maiores de 18 anos, de ambos os sexos, que possuíssem telefone, justificado como meio de contato capaz de assegurar a coleta de dados à distância. Excluindo-se da participação quem não se encaixava nesses critérios mencionados ou que por livre opção manifestassem não querer participar da pesquisa. A pretensão inicial foi abordar cerca de trinta estudantes da turma, limitando para a participação na entrevista no máximo dez. Entretanto diante das dificuldades encontradas para estabelecer esse contato, devido à baixa participação nas aulas virtuais ou grande quantidade de números de telefone inválidos, foram abordados(as) catorze, dos(as) quais sete participaram das entrevistas.

A definição apresentada de meio virtual ou à distância está em congruência com a estabelecida nas orientações da Comissão Nacional de Ética em

Pesquisa(CONEP, 2021) que entende por meio ou ambiente virtual o que se desenvolve com a utilização da *Internet*, do telefone e a forma não presencial como o contato estabelecido pelo meio ou ambiente virtual, inclusive o telefônico sem envolver a presença física do(a) pesquisador(a) e dos participantes da pesquisa.

Atentando ainda para o risco que o uso da sua voz e/ou imagem no documentário poderia acarretar aos participantes, como a exposição e constrangimento, a participação na entrevista não estava condicionada à participação no documentário. Assim, foi facultado a ele ou ela a participação em um ou outro, ou ambos, sendo essa posição devidamente assumida no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE²³. A alguns participantes, por conta do nível da escolaridade, foi garantida a leitura feita por mim. Para outros, em virtude das medidas restritivas impostas pela Pandemia, a entrevista foi previamente enviada por *WhatsApp*. No contato realizado por telefone, as rubricas e assinatura foram substituídas pela confirmação oral. O modelo do TCLE utilizado foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB/CETENS. Após aprovação, e juntamente com o termo de aquiescência da unidade escolar, possibilitou-se a ida ao campo. Em virtude da pesquisa envolver a participação de seres humanos e com o fito para preservar a identidade dos(as) estudantes, sua identidade nominal foi substituída por nomes que eles adotaram por livre escolha.

O rigor na escolha dos instrumentos foi tido como o caminho para estabelecer uma aproximação capaz de captar as vozes e compreensões dos participantes da pesquisa, captando sua realidade, produzindo o que Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 88) denominam “epistemologias qualitativas de conhecimento situado”. Os instrumentos foram estabelecidos em confluência com os objetivos propostos e a natureza da pesquisa do tipo etnográfica. Foram eles: a observação participante, que abarcou as anotações de campo – neste caso, diário pessoal – que se deu no ambiente virtual – grupo de *WhatsApp*²⁴ de estudantes e professores já existente na escola –; e a entrevista semiestruturada, destinada aos estudantes com gravações, de áudio e vídeo que subsidiaram a produção do documentário.

23 Ver Apêndice B

24 Trata-se de um aplicativo gratuito que possibilita a interação entre duas ou mais pessoas oferecendo serviço de mensagens e chamadas e o compartilhamento de variados arquivos de mídia, como textos, vídeos e documentos.

Devido às adaptações decorrentes do contexto mencionado tomou-se como possibilidade a coleta oral por telefone e gravações de imagens com garantia de distanciamento. Compreende-se que no momento de coleta de dados, na perspectiva do tipo etnográfica, o olhar, o ouvir (OLIVEIRA, 1996), se constituem como mais importantes elementos para, ao escrever, capturar informações e registrá-las, tendo sensibilidade para dar a importância da vivência cotidiana na obtenção desses dados primários. O olhar na observação participante requer uma domesticação teórica, um exercício contínuo, pois, ao dirigir o olhar, ele já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Associado ao ouvir, serve de aporte para a investigação do tipo etnográfica que dão as condições da textualização, transforma o que foi observado, visto e ouvido no plano discursivo. Devido ao cenário imposto, reconheço o comprometimento destes elementos.

O momento da escrita, precedido pela leitura das anotações Geertz (2008, p.4), na busca de expressões, elementos e significados evidenciados pelos participantes nas “teias de significado que ele mesmo teceu” se constituiu ainda como momento definitivo para a socialização entre os pares, comunidade acadêmica, profissional e produção do conhecimento.

Como acentua Gil (2008), no processo de pesquisa, a técnica é capaz de ajudar a identificar objetivos, relações, intenções sobre as quais os atores sociais não estão conscientes, mas que orientam seu comportamento e decisões. Sustento essa aceção também em Oliveira (1996, p. 23), quanto ao olhar e o ouvir, enquanto atos cognitivos, sendo os preliminares no trabalho de campo. Mas acrescenta que a escrita é o “processo de textualização dos fenômenos socioculturais observados ‘estando lá’”. Esses elementos foram procedidos da análise e filtragem.

O caráter aberto e flexível da abordagem tornou permissível ajustes durante o processo quando percebi que elementos não previstos no planejamento se tornaram fundamentais para analisar e compreender o fenômeno pesquisado ou outros que foram revistos, sem que isso afetasse o seu rigor. Essa é uma característica importante no cenário pandêmico. Essa compreensão da flexibilidade na pesquisa ancorei em Freire (1996) e Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) que a trazem como contrapartida complementar ao rigor na pesquisa qualitativa. Devendo haver um equilíbrio entre as dimensões, “porque o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade, assim como o excesso de flexibilidade tem que ser corrigido com o tensionamento justo” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p.38).

Busquei na eleição e adaptações dos instrumentos me aproximar dos sistemas de representação apreendendo os significados do universo dos sujeitos investigados, estando neles o eixo de referência. Ou seja, uma tentativa de apreender os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa as suas ações nos contextos mencionados, captando assim a percepção que têm sobre eles próprios enquanto estudantes e trabalhadores(as), dos seus percursos formativos e condições de sobrevivência, vida e trabalho.

O mesmo caráter foi impresso na opção pelo uso da entrevista semiestruturada²⁵. Reconhecidamente adequada (GIL, 2008), enquanto técnica de coleta de dados, para se obter informações sobre o que os participantes da pesquisa pensam, acreditam, fazem ou já fizeram, assim como, capaz de captar explicações ou motivos a respeito de suas escolhas. Essa descrição também referendo em Lakatos e Marconi (2003) e Gertz (2008), quando expõem a possibilidade de atingir a dimensão da conduta dos participantes, levando a obter informações sobre seus comportamentos no passado e presente em situações específicas, através de seus relatos, o discurso social registrado e passível de consulta por meio desse instrumento. Evidencio a importância do seu caráter flexível, em função de seu nível de semiestruturação, sendo também justificado pela possibilidade de acréscimo de questionamentos no decorrer da entrevista, embora contenha questões já previamente estabelecidas que foram posteriormente transcritas integralmente.

Tradicionalmente realizadas face a face, vem, segundo Lakatos e Marconi (2003), admitindo na atualidade outras possibilidades como a coleta e gravação das informações orais através do contato telefônico – inclusive através do aplicativo *WhatsApp* – possibilidade seguida nos casos de preferência dos participantes da pesquisa, em virtude do cenário pandêmico. A coleta presencial, quando preferível pelo participante foi realizada com as devidas medidas de distanciamento. Constituiu-se adicionalmente como um importante veículo para conhecer e aprofundar conhecimentos acerca da vida dos participantes, capaz, através do acionamento das memórias, de captar a maneira como se vêem e como percebem suas ações, além de reconstituir os seus percursos, colocando as esferas do trabalho e processos formativos como referência.

25Consultar apêndice C.

O processo de análise, embora mais denso na fase final do trabalho, ocorreu em paralelo à observação e entrevista, pois tendo como guia o olhar e o ouvir, eu, enquanto pesquisadora, ia elegendo aspectos a serem privilegiados ou abandonados. Considerei este, assim como Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), um dos momentos mais sensíveis e complexos da pesquisa.

Importante explicitar que embora de uso multifatorial, ou seja, utilizando mais de um instrumento como técnica de coleta, não busquei utilizar esses procedimentos de forma rígida. Seu objetivo não era responder às minhas inquietações enquanto pesquisadora, mas colocar à disposição das respostas dos(as), estudantes-trabalhadores(as).

Essa exposição se faz necessária por entender que o caráter interpretacionista da descrição dos estudos do tipo etnográfico por ser capaz de captar o discurso e transformá-lo em formas pesquisáveis, traz como desafio inerente a tensão entre a subjetividade e objetividade e as implicações éticas. Diante dele, destaco as falas de Mainardes e Marcondes (2011) que ressaltam a necessidade de devida fundamentação, análises e conclusões para oferecer, o que denominam sintaxe conceitual, sendo ela veículo descritivo-empírico mais preciso e livre de equívocos. E acentuam a necessidade dos(as) etnógrafos(as) críticos(as) assumirem o desafio da conciliação do rigor acadêmico com os compromissos políticos. Já que “como qualquer outro relatório de pesquisa, os resultados e conclusões têm implicações éticas, podem legitimar ou intensificar condições, políticas, relações de poder ou discursos.” (MAINARDES, MARCONDES, p.438, 439).

No relatório, fase final, de análise, intentei transcrever o processo observado e os significados sociais atribuídos, descrevendo analiticamente a realidade revelando as características apresentadas, regidas pelos códigos de interpretação utilizados pelos participantes da pesquisa tendo os pressupostos paulofreirianos como matriz de análise.

A etnografia crítica mostrou-se por fim, como abertura de espaço para a escuta das vozes dos sujeitos. Sendo assim, a possibilidade de compreender os significados de seus percursos através das suas narrativas. Com esse fito, a produção de um documentário, previsto como produto final da pesquisa foi se configurando em paralelo à pesquisa. A tentativa foi fazer um deslocamento para o lugar do outro para que contasse a sua história. Segundo Marcato (2014), em um

documentário o ponto de partida do realizador, neste caso, eu, a pesquisadora, é sempre outro alguém, ou uma instituição, uma manifestação cultural, um lugar, ou um grupo de pessoas.

Outro fator favorável, uma vez que não se tratou de uma pesquisa financiada, é o fato do documentário ser uma produção que não envolveu grandes recursos financeiros²⁶, podendo ser produzido com poucos recursos físicos e técnicos, como material de uso pessoal já possuído por mim como câmera fotográfica e aparelho celular.

Ainda segundo Marcato (2014), perfeitamente aplicável à interpretação educacional, uma vez que pode dar visibilidade às demandas educativas dos(as) estudantes-trabalhadores(as), ensejo da pesquisa. Sendo complementarmente uma ferramenta para exibir os problemas sociais. A classificação, quanto ao estilo e produção, foram apoiadas por Nichols (2009) e Ramos (2001, 2008). O estilo de documentário adotado é o participativo, que prevê a participação e intervenção dos envolvidos na sua produção. Nesse caso, os participantes da pesquisa puderam eleger sua forma de participação, conforme já informado anteriormente, além de manifestarem-se livremente, tendo ação sobre o que seria exibido. Por se tratar de uma produção artística não rígida e flexível admite-se que diferentes estilos possam coexistir.

A produção envolveu seis etapas, delineadas por AIC (2020). A primeira, a pesquisa, consistiu na validação da aplicabilidade das ideias preconcebidas para seu desenvolvimento e a questão crucial, saber se os(as)estudantes-trabalhadores(as)estavam dispostos a partilhar suas histórias, apenas um deles, declarou não ter interesse.

Devido ao comprometimento ético e visando minimizar danos aos participantes devido à exposição, as formas de participação foram devidamente esclarecidas e garantidas diferentes formas de anonimato como apenas o uso da voz, ou com distorção, condições que podem ser verificadas no TCLE. O planejamento, etapa seguinte, tratada organização dos elementos técnicos como equipamentos e termos de participação conforme indicado no TCLE. Seguindo pelo argumento que é a justificativa e relevância da proposta, condição registrada na pesquisa.

²⁶Constam no item “Orçamento as despesas previstas para a pesquisa”.

O roteiro estabelecia a ordem da exposição pré-concebida, mas que não se deu de forma fixa, sendo, pois, flexível para contemplar as mudanças que poderiam ocorrer – e ocorreram – ao longo da gravação e filmagem, sendo esta, a próxima etapa, que se deu nos termos consentidos pelos participantes da pesquisa. O som contemplou a coleta direta – voz dos sujeitos – com mescla criativa – a exemplo de músicas ou efeitos sonoros –. Findando, a etapa de edição e montagem final da narrativa.

Além das etapas mencionadas, foi previsto no cronograma da pesquisa o retorno aos seus sujeitos com a exibição do documentário que será também socializado com a Secretaria Municipal de Educação por meio da equipe responsável pela coordenação da Educação de Jovens e Adultos e em redes digitais de compartilhamento como o grupo de *WhatsApp* da rede escolar e *Instagram* do artista André L. R. Mendes, que cedeu os direitos autorais de sua música e composição para a produção do documentário.

4.1 O retorno do exílio

O primeiro contato com os participantes se deu de forma remota. Acordado com a professora regente, elaborei um pequeno vídeo informando que passaria a fazer parte do grupo virtual e expunha o meu prazer de estar com eles e elas novamente depois de cerca de um ano e meio do que denominei meu exílio profissional. Um período em que, fui afastada da docência na Educação de Jovens e Adultos²⁷. Mas em meu contexto de empréstimo, pude melhor me preparar, através da pesquisa, para continuar fazendo algo pela EJA, ainda que provisoriamente distante.

[...] no momento em que o exilado se insere num tipo qualquer de prática e descobre nessa prática uma razão de ser, então ele se prepara cada vez melhor para encarar a tensão fundamental entre o seu contexto de origem e o seu novo contexto de empréstimo. De tal maneira que, em certo momento, o contexto de empréstimo, ainda que continue sendo um contexto de empréstimo, vira, porém, um mediador da sua própria saúde.(FREIRE, 1985, p. 18).

²⁷Em virtude do fechamento de uma turma.

A proposta de reaproximação também tinha um viés motivacional, por sugestão da docente, o vídeo contemplou fotos dos(as) estudantes-trabalhadores(as)²⁸ que retomavam um pouco das vivências no espaço escolar. O período da observação participante, dezesseis encontros, se deu em ambiente virtual, promovidos pela professora responsável pela turma através da Plataforma *Google Meet*²⁹, tendo o diário pessoal como ferramenta auxiliar de registro que, junto às entrevistas, ajudaram a compor a análise possibilitada ainda pela escuta e o diálogo. Formas de aprendizado na medida em que presencialmente a linguagem não verbal pode visualmente ser captada, mas de forma remota, os silêncios, hesitações, complementaram a linguagem verbal. Toda a observação participante, em virtude da pandemia, aconteceu nessa modalidade. Um cenário diferenciado, desafios antigos, acentuados e algumas descobertas.

4.1.1 Não ser uma turista na comunidade

O contato, contrariando minhas expectativas, não trouxe o retorno esperado. Pequenos retornos, espaçados, tímidos. E já trazia dúvidas se a escolha metodológica seria a mais adequada, se conseguiria enquanto pesquisadora ter a aproximação requerida pelo caminho metodológico adotado. Se conseguiria não ser uma turista naquela comunidade, um alerta paulofreiriano, ao mesmo tempo que devia manter o distanciamento necessário para captar com um olhar de pesquisadora questões naturalizadas pela prática docente. Atitude que só poderia desenvolver com os participantes com quem compartilhava o campo da minha investigação.

Ao passo que as primeiras aulas foram acontecendo, a autoconsciência da minha não-neutralidade, aliada à certeza da contribuição social, ajudaram a esvair as incertezas quanto à escolha do caminho metodológico seguido. Aos poucos, fui percebendo o quanto fora acertada para lidar com a imprevisibilidade do cenário. De todas as escolhas que eu poderia fazer, a possibilidade de restabelecer um vínculo, um comprometimento solidário, significativo e duradouro com os sujeitos, nas palavras de Freire (2021), foi determinante.

28Do meu acervo pessoal e da professora da turma.

29Aplicativo utilizado para vídeo-chamada que permite a participação de várias pessoas.

Enquanto pesquisadora, eu não estaria satisfeita se mantivesse o distanciamento, se optasse por uma metodologia de apenas coleta dos dados, se tomasse os participantes como objetos e não sujeitos e conseguisse todas as respostas, mas nenhuma implicação e enraizamento. Diante da possibilidade de rever a metodologia adotada em virtude do cenário pandêmico e diante das diversas inquietações que a possibilidade sugeria foi em Freire (1978^a,1981,1985, 1997,2004, 2021) que encontrei sustentação, para que a pesquisa fosse um trabalho com elas, com eles, não para elas e eles, nem tampouco sobre elas e eles.

Como tal, não posso aceitar ser mero espectador, mas, pelo contrário, devo buscar meu lugar, o mais humilde, o mais mínimo que seja no processo de transformação do mundo. Assim, então, a dramática tensão entre passado e futuro, entre a morte e a vida, entre a esperança e o desespero, entre ser e não ser, já não existe como uma espécie de beco sem saída, mas é percebida como realmente ela é: um permanente desafio ao qual devo responder. (FREIRE, 1981, p.92).

Os princípios que nortearam os rumos metodológicos se consolidavam na vivência com eles(as) em que me assumiam e reconheciam como “a Pró que tá de volta”. De volta ao meu local de pertencimento profissional, meu *lócus* de pesquisa e meu coração, e em um exercício teórico-prático autêntico, através da proposição de um contínuo diálogo ação-reflexão. Junto a elas e eles, denunciar não indicando a desesperança, mas anunciar esperançosamente dias melhores(FREIRE, 2019).

4.1.2 “Tá miúdo”³⁰”

A participação dos(as) estudantes-trabalhadores(as), era espaçada, dois ou três participavam dos encontros e nem sempre conseguiam participar de toda a aula, que durava cerca de duas horas e geralmente aconteciam em dois momentos semanais. De um total de 32³¹ estudantes, apenas oito participavam dos encontros virtuais e realizavam as atividades escritas disponibilizadas pela escola, outros(as) sete, apenas respondiam as atividades escritas. Ou seja, menos da metade da turma conseguia manter alguma participação e apenas 25% participavam integralmente: “Oh, Pró, esse negócio de aula pelo telefone eu não consigo não, eu

30Um estudante-trabalhador dizia ao se referir ao texto que a professora compartilhava para leitura que faziam pelo celular.

31Quantitativo informado pela professora regente.

não tenho paciência, não. Eu vou é na escola buscar minha tarefa”³². Ao evidenciar suas dificuldades de acesso aos meios e recursos disponibilizados, os participantes indicam os óbices à garantia do seu direito à educação como reitera outro estudante: “e agora com esse negócio dessa aula agora tudo na *Internet*... mas não tenho condições. Meu celular deu problema então vou vivendo assim.”

Mesmo compreendendo a importância da flexibilidade na proposição execução da pesquisa, temi. Em decorrência da frequência, da capacidade de promover intervenções significativas durante esse período e se no contexto observado emergiriam questões relacionadas ao trabalho, foco da minha observação. A condução das aulas privilegiava as atividades de leitura e escrita e conhecimento matemático com pouco espaço para o diálogo. A professora regente me disse uma das vezes “no final dessa aula vocês conversam, eu reservo uns dez minutinhos” diante da minha perceptível inquietação em aprofundarmos a discussão em algumas temáticas das aulas.

Temas fundamentais como Inconfidência Mineira, Ditadura Militar, obras de Portinari, que certamente poderiam promover importantes reflexões, eram abordados de forma aligeirada. Ao sugerir planejar com a professora alguns momentos de rodas de diálogo, me informou que as atividades já vinham elaboradas, embora ela as adaptasse, era preciso contemplá-las, para garantir as competências mínimas.

Não se trata de tecer crítica ao trabalho docente, mas revelar as dificuldades para romper com a perversidade imposta pelo cenário. A perspectiva de análise paulofreiriana ajuda a compreender e apontar possibilidades para o contexto. A docente buscava garantir no escasso tempo disponível aprendizagens mínimas para que os(as) estudantes-trabalhadores(as) pudessem dar continuidade a seus estudos, sem, no entanto, considerar a capacidade protagonista dos sujeitos de refletir, participar e decidir(FREIRE, 1996), construindo e possibilitando saberes que articulados aos seus contribuiriam para o alcance das condições almejadas.

O equívoco docente corresponde à não compreensão dos(as) estudantes como um “ser-em-situação” (FREIRE, 1996), seres do trabalho e da transformação, que nas relações com o mundo, através de sua ação e reflexão podem criar sua própria realidade educativa através da disponibilidade docente para o diálogo,

32Uma estudante-trabalhadora em conversa comigo, através de contato por telefone.

criando assim oportunidades de construção de um conhecimento inédito a partir de suas reais necessidades, com implicações diretas sobre suas condições de sobrevivência, vida e trabalho.

O que observei não correspondia com uma recusa da discussão, nem minimizava sua importância, mas, em virtude do tempo disponível, quase desesperadamente priorizava determinados conteúdos para garantir o domínio de habilidades mínimas, sobretudo para os(as) estudantes que passariam a frequentar o segundo segmento do Ensino Fundamental.

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE, 1986, p. 28).

Nesse sentido, é que a educação, que Freire (1979a) chama de pré-fabricada, torna-se inoperante, pois não se relacionava aos homens e mulheres, seres concretos a quem se destinava. Para os(as) estudantes-trabalhadores(as), grupos populares profundamente afetados pelo contexto pandêmico, a revisão docente dos procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados (FREIRE, 2001), pouco contribuía para torná-los(as) sujeitos do seu fazer educativo. Condição possibilitada pela reflexão da situação vivenciada.

Desprezava, na sua tentativa de diminuir suas desvantagens escolares, através de instrumentos mínimos que na “briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo” (FREIRE, 1997, p. 67), também constituía uma tarefa docente assumir sua não neutralidade diante do contexto problematizando com os(as) estudantes-trabalhadores(as), em uma relação dialógica, o conteúdo programático.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a humanização não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes. (FREIRE, 2018, p.161).

Corpos para quem o conhecimento, sempre processo, (FREIRE, 1978a) só

pode resultar da prática consciente, capazes, assim, de refletirem e assumirem uma postura diferente e vislumbrar formas de atuação sobre a realidade que os condiciona.

Encontros aligeirados que pouco possibilitavam as ações que eu cogitava desenvolver junto ao grupo. Com o desenvolvimento da pesquisa, entretanto, essas oportunidades foram irrompendo, embora ainda distantes do meu propósito. Na compreensão das suas significações, a partir da convivência e interação, objetivava desenvolver uma pesquisa que possibilitasse aos participantes oportunidades de reflexão no sentido de ressignificar valores, atuando em uma perspectiva emancipatória. Uma práxis que remonto à Freire (2021) para dar suporte ao entendimento das possibilidades da natureza humana, ao falar, pensar, registrar as ações de forma consciente e na capacidade de luta, mudança, transformação e, assim, revelar a boniteza da vida, Freire (1996, 2000, 2001, 2021), em um contexto educativo adverso.

Nesse contexto, estudantes-trabalhadores(as) ativos(as) e frequentes não estavam conseguindo participar, o que fazia a docente adotar diversas estratégias para contemplá-los, mas também sem o êxito esperado. A exclusão existente no processo educativo era inegável. As falas dos(as) estudantes-trabalhadores(as) indicavam desafios tecnológicos como a ausência de espaço no celular e uso do respectivo aplicativo para acesso às aulas³³. Foram diversos os momentos que relatavam a necessidade de auxílio para acesso às aulas – ajuda de filhas e netas³⁴ – indicando limitação da independência. Em um dos encontros se ouvia a voz de uma criança lendo baixinho, soletrando, evidenciando auxiliar ou participar também da aula. “Tem como entrar aqui, no teu (celular)? O meu tá dando intervalo”, um dos estudantes questionava a filha durante a aula. Recursos financeiros parcos apareciam através de falas como: “a bateria tá inchada, tá desligando”, “meu óculos tá quebrado, desde a pandemia não tô trabalhano”, “vou ajeitar o celular e faltou o óculos. Mas amanhã tô indo ajeitar meu óculos viu? Tá certo, Prozinha? Não desista de mim não viu?”. Estratégias para economia dos dados móveis do celular, um deles dizia participar sem abrir a câmera porque economizava mais só com a participação por áudio, “fiquei sem *net* na aula, tinha que botar mais crédito”. Evidências da lógica

33Dois alunos, um adolescente e um jovem, não denotaram nenhuma dificuldade na participação.

34Ouvia-se ao fundo a voz alguém assessorando o acesso da estudante que era idosa. Outra estudante cita necessitar da ajuda da sobrinha para poder participar.

perversa que transfere para o estudante-trabalhador a responsabilidade pelo financiamento da sua educação.

O fazer docente também estava sendo afetado, em diversas oportunidades a docente comentava estar com excesso de trabalho em virtude da maior disponibilidade aos estudantes e maior tempo para elaboração das aulas no ensino remoto para que conseguisse contemplar as dificuldades e necessidades da turma.

A observação também permitiu perceber como a socialização estudantil foi comprometida: “[...] mandei um áudio pra ela e nada. Não respondeu não...Eu tinha um amor por ela, e ela por mim, e morreu na pandemia (risos)”. A redução do tempo das aulas impactava a interação, “Oxe, tá parecendo uma sala de verdade, eu vou fechar o microfone de vocês”, dizia a professora aos risos em poucos momentos de interação e conversava entre os(as) estudantes-trabalhadores(as). “Oh, (*³⁵), se eu tivesse perto de tu...ia te dar tanto tabefe... (risos)”. Momentos importantes, sacrificados, mas não extintos, evidências da capacidade de resistência.

4.1.3 “A gente tem o direito, né?”

Expondo as obviedades e possibilidades para garantir minimamente o acesso dos(as) estudantes-trabalhadores, um deles questionou a docente:

Eu queria saber que deu no rádio, falano que todos os estudantes, tanto faz municipal como estadual,têm direito de receber uma bolsa aí de cinquenta e outra de cem... Quem não tiver é pra os professores fazer a bolsa, fazer essa carteirinha com o nome da gente e a gente receber. A gente tem o direito, né? Que nós também somos estudantes, né? Ele disse que todos aqueles que estão matriculados têm direito. Me explica aí como é isso aí.³⁶

O estudante, um trabalhador desempregado, indagava sobre o benefício concedido pelo Governo do Estado da Bahia³⁷ a estudantes da Rede Estadual, ele sendo da Rede Municipal, não poderia ser contemplado. O município feirense não tem nenhum benefício similar para fortalecer a participação estudantil.

Os(as) estudantes-trabalhadores(as) encontram na ausência de políticas públicas o aviltamento do direito de acesso à escolarização. O *lócus* observado

³⁵Supressão do nome do estudante

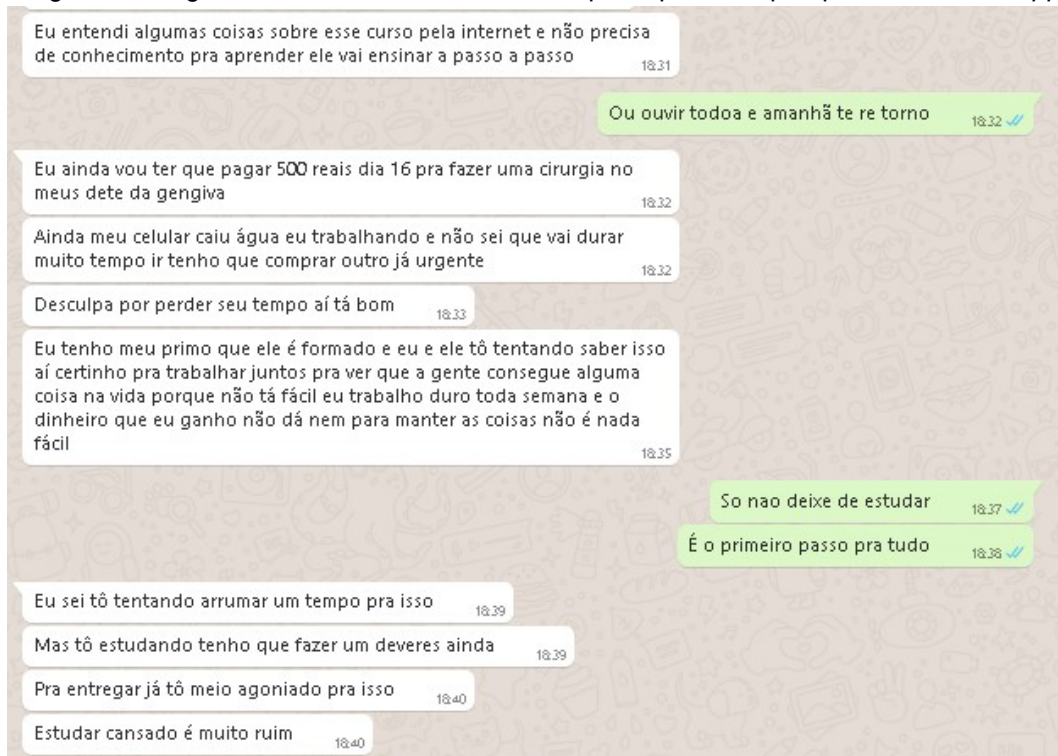
³⁶Questionamento de discente.

³⁷Bolsa-presença.

evidencia que, ao longo da história, a lógica da exclusão vai se perpetuando através de diferentes estratégias. Eles e elas desvelam esse impacto e esbarram na limitação da capacidade docente e da escola em lhes garantir o acesso ao conhecimento, condições de prosseguir com seus estudos e terem melhores condições de sobrevivência, de vida e de trabalho.

Um dos estudantes, o jovem, de dezoito anos, exemplifica o que exponho:

Imagem 1 – Registro de trecho de conversa com participante da pesquisa via *WhatsApp*.



Fonte: Arquivo do diário pessoal da pesquisadora

Ao(à) estudante-trabalhador(a) a negação histórica do acesso à escola se consolida como negação do seu direito individual e coletivo (falta de condições de estudo, precariedade do trabalho.). A importância da escola nessa fase é revelada no passado de Bárbara³⁸ que, questionada sobre vivências opressoras de trabalho na sua juventude, afirmou não ter na época “essas imaginação”. E advertida por Lucia³⁹, “a gente tem de falar que eles que agora é novo, tem de correr atrás, não se jogar no mei das drogas, não se jogar no mei da prostituição [...] a gente tem que correr atrás digno”. Não são raras as propostas ilusórias que nas situações dramáticas comum aos sujeitos do contexto pesquisado tornam-se atraentes.

³⁸Estudante-trabalhadora que participou da entrevista.

³⁹Outra estudante-trabalhadora que participou da entrevista.

Imagem 2 – Arquivo compartilhado pelo participante sobre trabalho com vendas⁴⁰



Fonte: Arquivo do diário pessoal da pesquisadora

E explorados até quase ter sua identidade expropriada “demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo” (FREIRE, 2001, p. 26), o quê um estudante-trabalhador em conversa comigo desvela:

- Você já tava começando a vender nessa época? (14 anos)
- Ainda não, só fazer os aviãozinho. A gente começa assim [...]. Uns 17 pra 18 por aí, aí eu comecei a vender [...] ganhava um bom dinheiro mas era um dinheiro que vinha fácil e voltava fácil né? Nunca muda não o que vem fácil vai fácil.

E outro⁴¹, no presente não encontra nem no espaço escolar:

- Oh, Pró, eu fui aí hoje na escola, só que eu cheguei era 5 e 13, já tava fechada. Eu saí do trabalho foi 4 e 40, aí quando cheguei aí já era 5 horas e 13 minutos e não tinha ninguém no portão, Pró”.

Para além do universo pedagógico, do cotidiano de sala de aula, os(as) participantes expõem possibilidades à escola para garantir seus direitos, enquanto estudante e trabalhador(a), à educação. São adaptações necessárias que a escola necessita e pode fazer. Muitas vezes são soluções simples– como mudanças de horário de entrada, flexibilização no horário de saída, alterações na rotina como hora de servir o lanche–, mas não restritas exclusivamente aos docentes, embora também perpassa por essa esfera.

A nossa escola, evidentemente, é burocrática e não uma escola participativa, de comunidade. É autoritária, mesmo que as pessoas

⁴⁰ Destaque feito pela pesquisadora.

⁴¹ O estudante trabalhador se referia à ida à escola para buscar as atividades a serem desenvolvidas durante a semana.

que a compõem tenham uma concepção democrática da educação. Há lá, portanto, um conflito entre a estrutura escolar, que é autoritária, e a concepção democrática de muitos diretores e professores.(FREIRE, 1995, p. 72).

Durante o período, observei variadas tentativas de contemplar as necessidades do(a) estudante-trabalhador(a). E muitas adaptações pedagógicas, como reagendamento do início da aula, das 19h para às 19h20min, para oportunizar a chegada dos que viessem do trabalho, “não é porque eu tô fazendo um serviço lá no⁴² e só pode trabalhar depois das sete aí hoje não vai ter como”.A professora comenta que esse era o horário que costumavam chegar à escola. Também mencionou que se dispôs a entregar as atividades para uma estudante em seu local de trabalho, mas não compreendeu por que ela não aceitou. Depois de conversarmos e refletirmos sobre a questão, passamos a supor que se tratava da tentativa de ocultamento ou constrangimento da estudante, em função da sua escolaridade.

Outras vezes, no entanto, a escola, enquanto instituição, parece não compreender que o direito coletivo também é constituído pelo direito individual. Minha compreensão é que não importa se apenas um estudante vai à escola para buscar suas atividades, sendo estudante do turno noturno, seu direito ao acesso à escola neste turno precisa ser garantido.

Imagem 3 – Registro de conversa do grupo de *WhatsApp* durante período de observação participante



Fonte: Arquivo do diário pessoal da pesquisadora

⁴²Supressão do nome do local.

Ao(à) estudante-trabalhador(a) que já não tem asseguradas as condições mínimas de participação, não basta tê-las no universo pedagógico, assegurá-las também institucionalmente é fundamental. “Não peguei a tarefa ainda na escola, não, Pró, por causa do trabalho”; “tive um serviço lá na empresa, por isso só pude entrar agora”, são denúncias estudantis sobre a incongruência entre disponibilidade dos(as) estudantes-trabalhadores(as) e o horário de entrega das atividades.

Após um mês de aulas virtuais, a escola modificou o horário de atendimento aos(às) estudantes-trabalhadores(as) do turno noturno, das 17h às 18h30min.

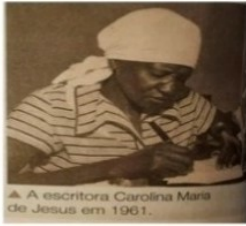
4.1.4 Né só sofrimento não!

Imagem 4 – Registro de atividade compartilhada via *Google Meet*

1 - ATIVIDADE DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA

CAROLINA MARIA DE JESUS

CAROLINA MARIA DE JESUS FOI UMA ESCRITORA BRASILEIRA MUITO IMPORTANTE NO PAÍS, PRODUZINDO UMA OBRA COM FORTE CARGA DE DENÚNCIA SOCIAL E RELATO DA LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA. ATRAVÉS DE SUA ESCRITA ESPONTÂNEA, SIMPLES E VERDADEIRA, CAROLINA NARROU AS DORES E DIFICULDADES DE UMA MULHER NEGRA, POBRE, MÃE DE TRÊS FILHOS E SOLTEIRA VIVENDO NA FAVELA DO CANINDÉ, NOS ANOS 50, EM SÃO PAULO.



A A escritora Carolina Maria de Jesus em 1961.

IMAGEM DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PORDENTRODAAFRICA.COM/CULTURA/SAO-PAULO-CICLO-DE-DEBATES-ABORDA-LEGADO-LITERARIO-DE-CAROLINA-MARIA-DE-JESUS](http://www.pordentrodafrica.com/cultura/sao-paulo-ciclo-de-debates-aborda-legado-literario-de-carolina-maria-de-jesus)

ta e responde :

Assim como Carolina, você já passou por alguma situação de preconceito? Escreva a respeito.

Fonte: Arquivo do diário pessoal da pesquisadora

Em um dos encontros, destinado à correção de atividades, o texto central tratava da vida da escritora Carolina Maria. Ao contrário do que eu julgava, durante as discussões, os(as) estudantes-trabalhadores(as) pareciam não perceber fatores da opressão nas suas vidas como semelhantes às enfrentada pela escritora, negra, pobre, catadora de papel, moradora de uma favela. Foram questionados, por exemplo, se algum deles ou delas já havia vivenciado alguma situação de preconceito.

Um dos estudantes (negro) diz não se lembrar de nenhuma. O esquecimento se mostra como indício de uma seletividade da memória. A professora da turma inicia: “eu já agi com preconceito” – diz e relata uma situação. A sua abertura e humildade encorajou a participação, tornou mais fácil acionar memórias que

causavam pesar. O mesmo estudante, diz: “quando olham pra gente achando que vai bulir nas coisa, né? São tantas dificuldades que a gente passa, principalmente financeiro. Em tudo... entender as coisas e conhecer. No trabalho, pegar um material: ‘fulano, pega ali um fardo de açúcar, pega pelo nome, né? E por que passamos por tantas dificuldades?’. Unânime a associação ao estudo, mas, novamente, contrariando meu desejo de aprofundar a reflexão acerca dos fatores que poderiam identificar como condutores das situações declaradas eles(as) deram outro direcionamento à discussão.

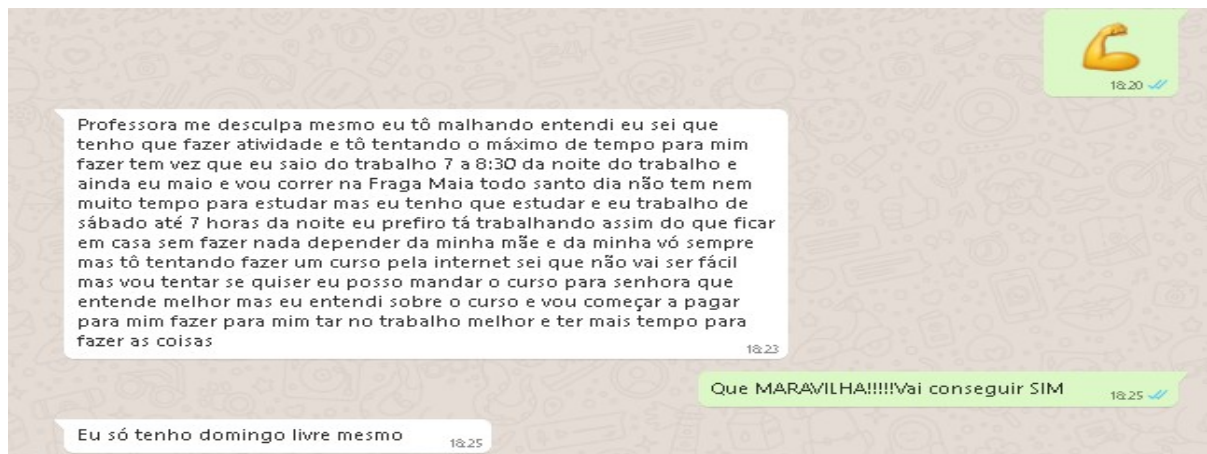
“Mas, nossa vida também tem conquistas, Pró, como Carolina, né só sofrimento, não... Na minha vida tem um bocado...”; “Pró, trabalho, família, minha casinha... Pró, se eu cair é por que descarregou”; “Tenho muitos planos para a leitura em 2021, prozinnha”; “Meus filhos, tenho três, e a profissão”. “E você, trabalha com o quê?” Dirigi o questionamento ao único jovem no grupo, dezoito anos, “comecei a trabalhar per agora, mas tô correndo atrás aí”. E a professora retoma o objetivo de sua aula, nesse caso, a leitura e correção da atividade. Depois a gente pode conversar um pouco mais sobre isso? Insisti, acreditando que ele seria o meu primeiro entrevistado⁴³.

Logo depois, o estudante me procurou perguntando se eu poderia auxiliá-lo. Queria fazer um curso para trabalhar com *Internet* e pedia minha opinião para saber se teria capacidade. A intervenção se deu no sentido de fazê-lo perceber que não se tratava das suas potencialidades, já que as demonstrava ter para lidar com a ferramenta requerida pelo tipo de trabalho que almejava. Foram diversos os diálogos. Em um dos últimos, agradecia, informando ter tomado uma decisão que julgava ser a mais adequada para ele. Em um desses diálogos são diversas as acepções de trabalho que o estudante apresenta.

A seguir, temos o relato de um jovem que já sentia o peso das formas precarizadas de trabalho como lavador de carro e sobre sua vida que tem a dependência dos entes, familiares, e buscava alternativas para o futuro por não ter tempo livre. No caso específico desse jovem, o trabalho se tratava da atuação como um vendedor *on-line*, que teria comissões sobre suas vendas.

43 Não conseguimos realizar a entrevista, mas dialogamos por meio de mensagens.

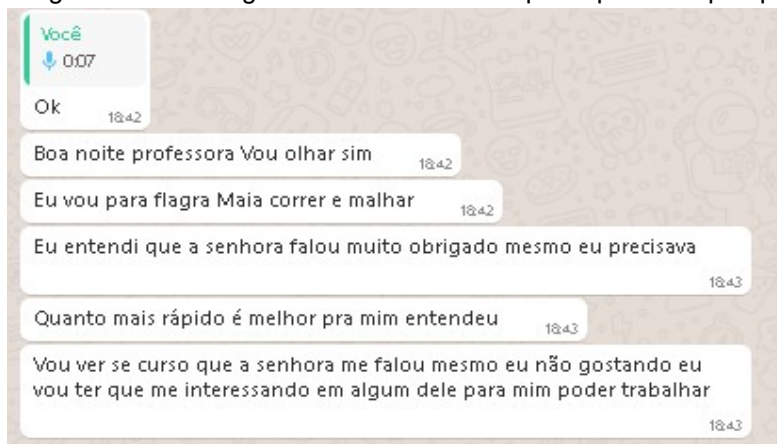
Imagem 5 – Registro de outro trecho de conversa com participante via *WhatsApp*.



Fonte: Arquivo do diário pessoal da pesquisadora

Questionado sobre como conheceu, disse ter sido na *Internet*. Mas, para começar a atuar, precisaria fazer um investimento financeiro em um curso. Intensifiquei os questionamentos sobre conhecer alguém que já tenha feito o curso ou que tenha conseguido êxito com as vendas. Ao fim, chegou à conclusão de que a proposta de trabalho não correspondia ao que idealizava no início. Posteriormente, procurei alternativas para que analisasse como ofertas de cursos gratuitos, para o perfil dele, um jovem proativo e comunicativo. Mas para quem o fator econômico se sobrepunha, o que mais pesava na escolha por um curso com rápido retorno financeiro independente de seus interesses e afinidade pessoal.

Imagem 6 –Outro registro de conversa com participante da pesquisa via *WhatsApp*.



Fonte: Arquivo do diário pessoal da pesquisadora

O estudante-trabalhador, consciente de seu condicionamento, expressa a sua situação-limite, FREIRE (2013a), (2013c), (2018), a iminência do trabalho, que alimenta a lógica da submissão e negação dos sonhos, por conta da sobrevivência, gostando ou não, precisava trabalhar, disse ele.

Imagem 7 – Registro de um dia de trabalho compartilhado pelo participante



Fonte: Arquivo do diário pessoal da pesquisadora

Se por um lado o trabalhador evidencia os persistentes padrões de perfis trabalho, construção da desigualdade histórica, para jovens, negros e pobres de áreas periféricas, por outro, no *locus* da pesquisa transgridem as representações estudantis para a faixa etária, repetentes, problemáticos, fracassados. Ele é considerado um excelente aluno pela docente, dedicado, esforçado, um dos mais comprometidos da turma. Na sua narrativa, o jovem estudante-trabalhador evidencia perceber que é possível mudar, transpor barreiras, e é o próprio que indica o caminho possível para a conquista de seus sonhos, o curso, a formação.

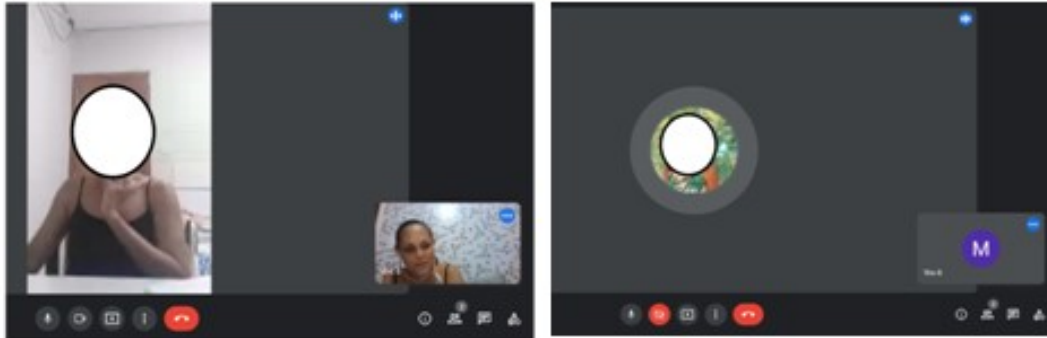
O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (FREIRE, 2013c, p. 93-94).

Ao lhe apontar possibilidades, pôde distanciar-se, percebendo e destacando, direcionou-se ao agir e buscar formas de superação: “vou ver esse curso que a senhora me falou”, para ser mais.

4.1.5 Só entre nós: “Menina, tô tão aflita!”

Não foram raros os momentos em que nenhum(a) estudante-trabalhador(a) participou das aulas. Em momentos assim, aguardando-os(as), aproveitávamos, eu e a professora, para conversar sobre questões gerais do universo da Educação de Jovens e Adultos.

Imagem 8 – Registro participação em encontro via *Google Meet*



Fonte: Arquivo do diário pessoal da pesquisadora

Em um deles, ela menciona a preocupação com a aprovação automática. Estudantes que sequer participaram das aulas, mas que tiveram a presença computada por ir à escola pegar ao menos uma das atividades impressas, por exemplo. Não é meu objetivo discutir aqui os dilemas da avaliação na Educação de Jovens e Adultos, reconheço inclusive que importantes pesquisas despontam nesse novo cenário a respeito do tema, mas abri um parêntese para a análise da heterogeneidade que constitui a EJA e que a avaliação precisa contemplar.

Há diferentes intenções em relação à escola se comparado ao jovem, aos adultos e aos idosos, como os próprios participantes já indicam. O reflexo dessas intenções na avaliação, a exemplo da certificação, é um dado a ser acentuado pelas pesquisas. Para o jovem citado, de dezoito anos, com seu histórico de reprovação no Ensino Fundamental na mesma instituição no turno diurno, a aprovação não significa apenas seu sucesso escolar, mas uma possibilidade de melhor competir na busca por oportunidades ocupacionais. Já para os idosos e/ou aposentados, simplesmente não interessa em que ano se encontre ou se ao final terá um boletim, seu desejo é o de sentir-se aprendendo.

Foi na iminência de se deparar com esses conflitos comuns na EJA que a docente confidenciava sua aflição e justificava sua celeridade na condução das

aulas. Ao conversarmos com o grupo⁴⁴ de estudantes-trabalhadores(as) que iriam para o segundo segmento do Ensino Fundamental, ouvimos: “Não quero sair dessa escola ainda não”; “Ah Pró eu não vou, não... Pró, vou ficar mais um ano, pode me reprovar, dizer que eu não passe, não, tô muito fraco, não quero ir não...”. E a docente justificava, tentando explicitar o ano atípico, mas o estudante continua a justificativa: “Eu fui a uma escola uma vez, faziam gozação da cara da gente, por isso gostava dessa escola, [...] eles gritava quando a gente soletrava e saia correndo, tinha uma boa também, tinha poucos alunos, mas fechou”.

Exemplificaram também outros(as) que saíram da escola e não gostaram, acabaram desistindo diante das dificuldades encontradas. Mencionaram a locomoção, distância e dificuldade com transporte: “Acho que eu vou desistir e tomar é banca, tem uma moça aqui...”, novamente a evidência do não interesse com a certificação. “Também tinha isso, Pró, a professora não esperava, dizia que tava atrasando. Aqui a gente vinha cansado do trabalho, mas tinha prazer de ir.”.

Avançar nessa discussão importa para ajudar a superar as compreensões estereotipadas das necessidades educativas e avaliativas na EJA e promover estratégias, como formas de transição para o Ensino Fundamental II, para que os(as) estudantes-trabalhadores(as) tenham respeitada essa singularidade identificada e de tal forma possibilitar melhores condições de continuidade dos estudos.

Diante do dilema exposto, a intervenção se deu não só no sentido de valorizar suas capacidades, diante da evidência da tomada para si da responsabilidade pelo insucesso escolar, mas de sinalizar estratégias para que pudessem minimizar as dificuldades. Nesse sentido, foi que dialogamos acerca de como poderiam se fortalecer. Discutimos a questão do direito individual a aprender, as adaptações que a escola poderia fazer e o que poderiam fazer diante das barreiras que encontrariam, como solicitar o apoio da coordenação pedagógica e gestão escolar. E formar grupos com seus pares, sujeitos de direito individual ao conhecimento, que poderiam no coletivo torna-se mais fortalecidos como tentar escolher a mesma escola, preferencialmente, na rede municipal, em que sofreriam menos o impacto referente às diferentes políticas de condução na pandemia, como alteração do calendário escolar. Não basta dizer-lhes que são capazes de superar, e o são, uma

44Neste dia o estudante de dezoito anos não estava presente.

certeza paulofreiriana do ponto de vista das capacidades do(a) estudante-trabalhador(a) da EJA, mas tratava-se de visualizar possibilidades.

4.1.6 Encerrando ciclos: Que fazer?

Imagem 9 – Nota de falecimento compartilhada no grupo de *WhatsApp*



Fonte: Arquivo do diário pessoal da pesquisadora

Tristeza e pesar marcaram os encontros da última semana de aula, a notícia do falecimento de uma aluna bastante conhecida na comunidade. A tônica da conversa inicial com a turma foram as suas lutas na vida, por causa da perda de um filho, e suas alegrias devido ao casamento recente. Um partir que “[...] é uma forma misteriosa de ficar como um mundo de presença nos mundos particulares” (FREIRE, 2021, p. 346). Questões humanas que não deixam de nos afetar pedagogicamente.

Diferente do que tradicionalmente ocorre nos encerramentos letivos, não foi um dia festivo. Não foi sem tristeza que a professora me comunicou previamente, antes da entrada dos(as) estudantes-trabalhadores(as) que a escola não passaria mais a ofertar a Educação de Jovens e Adultos. A possibilidade já fora vivenciada, em anos anteriores, enfrentada com lutas coletivas e conquistas provisórias, que agora a única docente da EJA na unidade escolar se depara enfraquecida e desesperançada. Por diversos anos, e conforme já enunciado na perversa política municipal, a possibilidade de fechamento do turno noturno foi uma companheira. Batalhas conquistadas através da mobilização e das iniciativas sobretudo das docentes e dos(as) estudantes-trabalhadores(as).

Que fazer? Se já fizemos tanto? Por que ainda precisamos lutar tanto se é nosso direito? Questões que espelham as políticas públicas como já descrevi. No horizonte paulofreiriano se descortinam e revelam as intenções. O desmonte da educação, o enfraquecimento da escola básica, a negação dos direitos individuais e coletivos. Para promover o desfalecimento da EJA cerceando o futuro dos (as) estudantes-trabalhadores(as). Para continuar seus percursos formativos, os(as) estudantes-trabalhadores(as) precisarão lutar ainda mais. É certo, digo sem determinismo, mas por entender que alguns deles(as) poderão desistir das lutas em decorrência das barreiras que se imporão. E essa é uma das maiores tristezas de quem vivencia como docente a Educação de Jovens e Adultos.

4.2 Existência que por sua natureza nos abre as possibilidades

4.2.1 Entrevista dialógica

No engajamento e compromisso com a mudança, foram realizadas as entrevistas. Ciente de que não se tratava apenas de um dos momentos da coleta de dados, para apreender o significado do fenômeno investigado, mas um encontro que se realiza na práxis paulofreiriana.

Em uma primeira abordagem por telefone⁴⁵ foram abordados(as) catorze estudantes, cujos números de telefone estavam atualizados, ainda que não estivessem inseridos no grupo virtual ou participassem dos encontros remotos. Participaram da entrevista sete estudantes-trabalhadores(as). Quatro indicaram preferência por realizar a entrevista na escola, o que fora feito no momento que esta se encontrava aberta para entrega das atividades em horário acordado individualmente. Em virtude do tempo disponível, a coleta foi estruturada em dois momentos que aconteceram em dias diferentes, no caso dos encontros remotos, ou por telefone, ou presencialmente.

No contato inicial, eu declarava meu contentamento pela participação deles(as), dava explicação breve dos objetivos da pesquisa e questões gerais a serem abordadas pela pesquisa. Esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento

⁴⁵Tão adverso e excludente quanto suas vidas, até mesmo a pesquisa apresenta resquícios da desigualdade e exclusão na escolha dos sujeitos e sua participação, as dificuldades para estabelecer contato certamente não ocorreriam antes da pandemia.

Livre e Esclarecido com a leitura para os que desejaram que eu o fizesse ou envio por *WhatsApp*. Em seguida, explicitava a intenção de produzir um vídeo documentário, mas que desejava que os(as)interessados(as) em participar me ajudassem nessa construção, pensando na sua forma de participação. O segundo encontro foi destinado a responderem às questões da entrevista. A finalização consistia em indagar se havia dúvidas ou questionamentos e novo agradecimento pela participação. Com alguns(as), acordamos fazer registros audiovisuais quando a escola retomasse as aulas presenciais.

As entrevistas foram integralmente transcritas e analisadas sob os eixos temáticos:

1. Somos porque estamos sendo: Identidade estudantil e trabalhadora;
2. Situações existenciais opressoras e libertadoras x trabalho e escola;
3. O inédito viável através dos sonhos e da esperança.

Na análise das entrevistas dos(as) estudantes-trabalhadores(as) da EJA, busquei o compromisso de ser fiel ao que traziam em suas narrativas e não ao que eu gostaria de ouvir deles(as), para não me distanciar dos objetivos da pesquisa e estabelecer um diálogo respeitoso. Em diversos momentos, as reticências nas suas falas que inicialmente indicavam hesitação foram se constituindo como conversa aberta e sincera. Mas é certo, como alerta Freire (1990, 2013c), que nenhum de nós está livre de suas ideologias nas traduções do que o outro nos informa. Aproveitava os momentos de diálogo para, ao captar como pensavam, promover reflexões, intervindo de forma a favorecer micromudanças na esfera subjetiva. São formas de posicionamento em que se envolve o passado e o redimensionamento do presente (FREIRE, 1990) que incidem na ação e atinge os demais, coletivos com os quais se relaciona uma intervenção no sentido dialógico de natureza transformadora.

4.2.2 Estudantes-trabalhadores entrevistados(as)

Tabela 1 – Perfil dos participantes

Estudante-Trabalhador (a)⁴⁶	Idade	Sexo	Cor	Ocupação Atual	Ocupações Anteriores

⁴⁶Nomes fictícios eleitos pelos sujeitos.

Antônio	65	M	Parda	Desempregado	Carregador de feira, curtidor de couro ⁴⁷ (vínculo empregatício), mecânico e ajudante de pedreiro.
Bárbara	60	F	Parda	Encostada ⁴⁸	Doméstica, gari, lavadeira, faxineira e recicladora.
Cibele	49	F	Negra	Desempregada	Auxiliar de restaurante, doméstica, faxineira e diarista.
Lucia	44	F	Morena	Serviços gerais (vínculo empregatício)	Doméstica e feirante.
Obreiro	28	M	Pardo	Desempregado	Escavador e descarregador de mercadoria.
Pinheiro	68	M	Misturado	Aposentado e Renda de aluguel	Encarregado, operador de máquinas (vínculo empregatício) e vigilante.
Pintor	40	M	Negro	Autônomo	Vigilante e piscineiro.

Fonte: Construída pela pesquisadora

O preenchimento das questões prévias de identificação do roteiro já indicou pontos importantes para análise e marcas da heterogeneidade da EJA. Quando indagados acerca da série a qual pertenciam, um dado adquire relevo: não sabiam informar. “Pró... eu acho que...”; “A Pró falou que eu tô...”; “Acho que é o último ano...”, foram algumas das expressões utilizadas. Diferentemente do que é para o jovem, em geral, para quem maior titulação corresponde a maiores chances de inserção e oportunidades no mercado de trabalho. O que interessa ao estudante-trabalhador adulto e, ainda mais ao idoso, corroborando com o que foi destacado no período de observação, é o se sentir aprendendo e capaz de atuar de forma significativa e em melhores ocupações, através de competências escolares como a leitura e escrita, independente da titulação. A relação direta com o trabalho, um estudante-trabalhador idoso e um estudante-trabalhador adulto, trazem ao mencionar:

Se eu soubesse escrever, ler, eu não tava parado, trabalhando aí. Quando eu cheguei um tempo tive de parar de trabalhar porque o médico me proibiu de eu trabalhar, pegar peso porque simplesmente eu trabalho como ajudante de pedreiro pegando muito peso. E a pessoa que não tem caligrafia, não sabe ler, não tem estudo, fica difícil, né? (Antônio)

⁴⁷A profissão deixou de existir/redução do campo.

⁴⁸Referência ao afastamento remunerado das atividades laborais e virtude de problemas de saúde.

Preciso da leitura. E aí a pessoa sem a leitura não vai arrumar aquele trabalho que precisa de você tá lendo, eu já arrumei um bocado de trabalho aí. Mas por causa da leitura não meti as caras de arrumação de alimentos. E aí precisa de leitura para separar as notas que eu não fui por causa disso (Obreiro)

Outras duas questões que se mostraram relevantes, mas não foram categorias de análise desenvolvidas, embora uma delas cogitada *a priori* e indicam a necessidade de maior aprofundamento, foram a cor e o gênero. Houve surpresa na autodeclaração. Apenas um estudante-trabalhador e uma estudante-trabalhadora utilizaram a designação “outro” presente no roteiro quanto à cor. Mas nas observações realizadas denotaram associar, a exemplo do episódio da discriminação citado, a relação direta com suas vidas.

Notória a similaridade das experiências laborais das estudantes, as motivações de interrupção do seu percurso educativo e implicações diretas do ser mulher-estudante e suas condições precarizadas de sobrevivência, vida e trabalho.

Trabalhar é importante porque eu acho muito bom a gente trabalhar para a gente ter nossas coisas, comprar o que querer, a gente sobreviver, a gente se torna mesmo dono de si, a gente se mulher, a gente tem que ser dona de si em si mesmo, fazer o que a gente quer (...) porque a gente, nós mulher, tem que trabalhar para ter as coisas não é só os homens, não, esperar só por homem, não, nós mulher tem que trabalhar para a gente ter nossas coisas. (Cibele)

Foi meu primeiro namorado, mas ele me batia muito, vivi com meu marido vinte e um ano, depois que eu tive a menina separei [...] a casa que era minha, que comprei com os tempos do trabaio, aí eu aluguei, o dinheiro de uma eu botava em outra pra ver se ele não entrava, ele foi botou eu na justiça aí a justiça fez eu vender a casa aí eu continuo... a justiça aí fez vender, aí vendeu a minha casa por valor barato, aí eu peguei dividi o dinheiro. (Lucia)

Que eu mais gostei foi de gari porque é por turno, você pega o turno de manhã, trabalha ali, uma hora entrega a bassoura. Saí porque botaram outra firma [...] e eles não quis mais contratar as mulher, só os homem, aí as mulher tudo saiu [...]. Nunca gostei muito de trabalho de doméstica, o dia todo, aquele tempo, não tinha folga, nunca gostei. (Bárbara)

Questões que ratifico, parafraseando Freire (2021), prescindem de um amplo e rigoroso debate em virtude da sua complexidade que está vinculada às relações

entre opressão, classe e gênero, não podendo, pois, serem abarcadas pela pesquisa.

O perfil desses sujeitos, homens, mulheres, estudantes-trabalhadores(as) da EJA, através dessas duas categorias revelam como peso da condição socioeconômica os(as) impeliu a interromper seu percurso educativo em favor de auxiliar no sustento familiar. Quando negros(as) comprovam os resquícios do período de escravidão nas atividades desenvolvidas.

Quanto aos tipos, não é a representação social, nem são as oportunidades ampliadas pela escola, mas a capacidade de prover sua sobrevivência que marcam suas escolhas laborais, a despeito das condições mais dignas de vida que o trabalho poderia propiciar.

[...] por último fui começar a reciclagem aqui, porque meus fio tudo grande e eu não achei mais emprego por causa da idade e aí eu não queria mais casa dos outros, já tava cansada. (Bárbara)

[...] às vezes é muito humilhada em doméstica, não tem horário de comer, não come, a gente come o resto de outro dia do patrão. Resto assim, a comida que fizer hoje se sobrar no outro dia a gente come [...] e agora não, eu tô no meu trabalho como eu tenho agora, eu recebo meu *tik* de refeição levo minha comida aqui no horário de almoço e agora isso aí que eu gosto mesmo de serviços gerais na limpeza. (Lucia)

Esse meu patrão era assim, explora mesmo a gente [...]eu sentia, sentia humilhada, humilhada, mas tinha de estar lá porque eu precisava.(Cibele)

Imagem 10 – Estudante-trabalhadora em seu local de trabalho



Fonte: Arquivo do diário pessoal da pesquisadora

Marca da desigualdade social que se acentua na atualidade:

Hoje em dia eu procuro emprego, mas porque dessa doença não estou achando, que doença, vê? Parou tudo, acabou com tudo, hoje em dia eu até botei um bazar para poder levar para frente. (Cibele)

E da diferença, cunhadas desde a infância. Todas e todos começaram a trabalhar ainda na infância: “de nove pra dez”; “trabalhava muito desde pequena”. O relato de Bárbara foi impactante:

Eu com quatro ano, ela (pessoa que a tinha “adotado”) botava eu na pia na cadeira lavava prato aí botava eu para fazer esses negócio doméstico, assim varrer uma casa, quando não tinha para fazer nada tinha que ficar lá no canto quieta sentada sem fazer nada. (Bárbara)

Suas narrativas já indicam o entendimento de que a vivência do trabalho ainda na infância revela o peso das condições de vida dos pais/mães/responsáveis sobre a vida de seus filhos e filhas, repercutindo no percurso educativo deles e delas.

Na época, minha mãe não tinha condição de assumir a gente, eu tinha de trabalhar pra ajudar minha mãe. (Cibele)

Era motivo de sobrevivência mesmo, olhar gado. Eu, na verdade, tive muita dificuldade quando era novo por minha mãe assim ser uma pessoa de pouca condições, lavadeira de roupa, aí de vez de estudar ficava olhando os gado mais meu irmão [...] e a dificuldade foi mais essa de não estudar. Quando não era assim ficava olhando as cabra que o povo trazia ali na feirinha [...] e aí eu não lembrei muito do estudo que naquele tempo vivia mais para comer né? (Pintor)

Apenas um dos entrevistados, Pinheiro, apresentou diferenciações desse contexto familiar.

Ele, o pai, botava roça, tinha um tempo que dava um tempo que não dava já teve uns tempos ruim na vida, viu? Quando o ano era bom, tinha fartura pra sobrar, quando o ano era ruim, a gente ficava só com as coisa mesmo do consumo da casa, né? [...] A nossa família era grande, mas ganhava um dinheirinho qualquer, eu ajudava, mas não é nem que era obrigado, não, que a gente se mantinha com o que meu pai tinha. (Pinheiro)

Diferenciação fundamental na compreensão das implicações no seu futuro, nas condições de trabalho e vida conquistadas, mas ainda desassociado da escolarização como um trecho do nosso diálogo expõe:

- Hoje em dia eu vejo gente que tem tanto estudo e não tem nem o que eu tenho.
- E o senhor acha que é diferente, por quê? Como foi que o senhor conseguiu?
- Rapaz, parece...parece não, é Deus na vida da gente. Porque na verdade eu nunca fiz negócio maluco, negócio errado e o que eu fiz tem gente aí que tá com setenta, oitenta anos e não tem nada.
- Isso tudo foi antes da escola, não é?
- Ah... muito antes!

A implicação no futuro para todos e todas, do passado margeado pelo trabalho ainda na infância, Bárbara traz nesse recorte:

- Comecei estudando, mas aí não tinha mente.
- O que é não ter mente?
- A mente assim...juízo pra tá no colégio, eu só queria brincar, que eu não tive esse negócio de brincadeira de criança e pronto eu só queria brincar.

E indica um presente comum para todos esses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

4.2.3“Eu acho de trabalhar e estudar no mesmo tempo é maravilhoso!”

Constitui-se como estudante e trabalhador(a), ao contrário do que supus, é para eles(as) libertador. Se no passado as condições de vida lhe furtaram o direito à escolarização, no presente a EJA não cumpre apenas uma função reparadora, se apresenta como humanizadora.

Eu acho de trabalhar estudar no mesmo tempo é maravilhoso porque a gente chega em casa tem com que se preocupar ali antes de dormir para poder amanhã, depois, ter contato com um colégio, as pessoas, alunos é importante, né?(Antônio)

[...] aí eu chego cansada, mas mesmo assim eu vou para o colégio porque o colégio é muito bom... a gente estudar, ótimo.(Cibele)

Ao reconhecerem o impacto dos seus percursos formativos nas condições vivenciadas: “ia ser bola pra frente, né? Estudar, me formar e ter outras oportunidades, emprego bom”; “Passei tanto momento difícil por não ter estudo”, não deixam de se situar no tempo da transitoriedade. Desvelam que suas histórias de vida não se constituem apenas pelo que eram, mas pelo o que estão sendo. Sujeitos de direito à educação. “Eu gosto de estudar porque ocupa a minha mente eu gosto

de saber das coisas. E também tem isso...alguma coisa que eu não sei ainda”. Trago Freire (2000, p. 9) para sintetizar o sentido e a importância dessa exposição:

Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o “ser mais”, histórica e socialmente constituindo -se, em que mulheres e homens nos achamos inseridos.

Quando solicitados a falar sobre suas vidas e suas histórias, o relevo é dado às suas ocupações de trabalho e vivência social. Diferente do que eu imagina, por ter sido professora de todos os entrevistados(as) e o fato interferisse no que narrassem, apenas Cibele e Obreiro não citaram ser alunos da Educação de Jovens e Adultos, mencionaram o nome da escola em que estudam. A figura a seguir ilustra o exposto:

Imagem 11 – Nuvem de palavras



Fonte: Construída pela pesquisadora

Ainda que reconheçam o peso dos fatores socioeconômicos “antigamente, naquele tempo era mais dificultoso que a vida era mais sofrida e o cara tinha que trabalhar, né?”(Pinheiro), não associam a ausência da sua educação básica como consequência de exclusão social: “crente usa prova, Deus que muda a situação de cada um”, defende Obreiro, indicando necessidade de maior comprometimento da escola nesse desvelamento.

A importância do trabalho como uma necessidade vital em sobreposição à educação se comprova a partir da análise das formas ativas das suas falas⁴⁹. Cito outras que indicam, na frequência, maior valorização atribuída pelos participantes a essas dimensões.

Trabalhar – 194/Tabaio – 1/Trabaio – 1/Trabalho – 135;

Estudar – 119/escola – 74/estudo – 58/colégio – 27;

Querer – 119;

Saber – 115;

Deus – 108;

Dificuldade – 50;

Aprender – 49.

Também não foi o conhecimento escolar que, no passado, ao longo das suas histórias lhes possibilitou condições de trabalho, vida e sobrevivência mais dignas, como informa Lucia: “E foi quando Deus, com menos de quinze dias de operada, me botou nesse trabalho. Eu fui a última e não fiz a prova que tinha de fazer, foi Deus, que se eu tivesse de fazer, eu não tinha conseguido não.”.

Mas no presente, resgatam sua função e importância para a conquista dessas condições:

No tempo eu era ajudante [...] dando as texturas, textura em balde, aí vinha uns quarenta balde. Aí chegou, falou, pega lá a cor ferrugem, traz dois baldes. Deus me abençoou que o primeiro que eu peguei veio a cor certa. Aí depois ele mandou pegar mais dois, eu sem saber ler, comecei a abrir esses balde e nada de chegar a cor, só sei, eu sei que eu abri uns dez [...] Aí chegou aí o pedreiro [...] lembro como se fosse hoje, se acabou de dar risada, o gordo não sabe ler não, rapaz!. O gordo abre as tinta toda para ver a cor qual é [...] Por isso que eu abri que eu não ia falar na frente de todo mundo que não sabia ler, aí daí em diante me deu uma vergonha, aí eu falei, vou ter que voltar para escola, não tem jeito, aí voltei para escola.(Pintor)

E enfrentamento dos desafios acentuados na contemporaneidade: “Tô vendo aí gente que tem estudo tá passando dificuldade, quanto mais as pessoas que não sabe escrever nem ler como eu”, diz Antônio.

49Denominação do Programa Iramuteq para palavras com maior frequência.

4.2.4 “Oxe vou trabalhar hoje, não!”

Destaco um trecho da conversa com Pinheiro em que discutíamos sobre a importância do trabalho e da escola. Nele, há evidências opressoras e libertadoras nas vivências que narra e nas concepções que apresenta:

- O corpo da pessoa quer é trabalhar, porque se a pessoa relaxar o corpo mesmo é ruim. Agora tem o trabalho que é sacrificoso, pro cara fazer até o que ele não pode e ser obrigado àquele trabalho aí já é outra coisa.
- Porque o senhor acha que tem gente assim que precisa fazer esses trabalhos assim com tanto sacrifício?
- Aí, Milena, isso aí é o que... é precisão! Mas hoje em dia ninguém quer mais fazer isso, que quer mais é viver fazendo mole, viver de cachaça, hoje todo mundo tem uma chance [...]. Mas tem gente que ele quer ele quer achar comida assim dada para ele não trabalhar. Você vê assim, ali tem dez homens sentado bebendo, dez ou doze com a garrafa de cachaça ali, você chega assim “oh, rapaz, você quer fazer um trabalho para mim aí?”; “Que trabalho é moço?”; “É isso e isso e explicar a pessoa, assim”; “Você paga quanto?” [...] A gente paga a pessoa dependendo do trabalho que ele tá fazendo, né?

Recorri a Freire (1979a, 1979b, 1987, 2001, 2004, 2018), para compreender a singularidade de sua concepção. Ninguém melhor que ele para expor o significado da opressão nas suas vivências, nem mais legitimado a defender seus esforços empreendidos para a libertação das condições vivenciadas. No entanto, os efeitos da opressão em sua história de vida, o converteu em um hóspede do opressor, ou um subopressor. Cujas própria estrutura de pensamento, segundo Freire (1979a, p. 31) “viu-se condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que os manipulou”. Um trecho de nossa entrevista dialógica ilustra:

- Mas não é direito dele saber, não? O senhor acha que essas pessoas não dão valor ao trabalho?
- Tem gente aí, Milena, que veve bem, gente fraco que veve bem porque o pessoal dá as coisas, o governo dá essas cestas básica aí, tudo.
- Mas não é porque não tem oportunidade, não?
- Não é porque não tem oportunidade, não, é porque já tá acostumado a viver sem trabalhar, porque é tudo o costume da pessoa. [...] Tem gente que é assim “oxe, vou trabalhar hoje, não”, se tem alguma coisa pra ele comer hoje ele não vai se lembrar que amanhã é outro dia. Aí ele diz assim: “Fulano só quer saber de trabalhar, quando ele morrer deixa tudo”. Oh, desgramado! Pelo menos o cabra que trabalha muito, ele tem o que deixar pra família não ficar mais tão sacrificada, tá entendendo?

A exposição de Pinheiro poderia supor uma crítica à acomodação, à “aderência à realidade” em termos paulofreirianos, em que, através de práticas opressoras, antidialógicas e manipuladoras, os sujeitos se anestesiavam e sucumbem ao cansaço existencial, Freire (1995,2001,2004,2013c,2018, 2021).

Entretanto, com base em outras informações do nosso encontro dialógico e intervenções realizadas, foi possível identificar uma atribuição exclusiva ao esforço individual e não às condições estruturantes:

- Mas hoje o senhor acha que as pessoas têm as mesmas chances de trabalho como o senhor teve?
- Se é uma pessoa trabalhador, se ele entrar numa firma boa ele fica.
- Mas como é que ele ia entrar numa empresa boa sem ter estudado?
- Aí sim... a dificuldade é essa aí para entrar numa dessa. Aí só fica fazendo esses trabalhos mais grosseiros, né? Mas,Pró, antigamente não tinha exigência, não. Qualquer firma: “você trabalha de quê?”;“Sabe fazer isso? Sabe fazer isso?” O que facilitava era dizer:“isso eu sei fazer, eu sou pedreiro, eu sou qualquer coisa”; “Pode vir trabalhar. Traz os documentos pra assinar.”. Comecei a trabalhar assim.

Obreiro indica compreender as raízes da opressão do trabalho e elucida a compreensão de Pinheiro.

[...] é porque esses aí,Pró, só visa o dinheiro, não visa o pião, tá entendendo? Só avisa ele próprio. Visa só ele botar o dinheiro no bolso, mas não visa o trampo que o pião tá dando, não pensa no outro, né? Porque o outro é um ser humano igual a ele e tá fazendo um serviço para ele, não tá fazendo um favor, não. Aí ele só visa nele, no dinheiro dele [...] porque eu acho assim, talvez foi peão dia, né?[...] tem que dar valor ao trabalho do peão, porque através do peão que ele também ganha dinheiro, sozinho ele não faz nada. A gente tem que depender um do outro para ganhar qualquer coisa.

Pinheiro, ainda que tenha em comum a ausência da escolarização, diferente dos demais, teve um contexto diferenciado, familiar, socioeconômico, como suas narrativas já destacadas evidenciam, e de oportunidades de trabalho formais, iniciado na empresa de um familiar: “Ele– o cunhado– fazia essas pontes, fazia pista, depois botou uma empresa pra ele mesmo, tinha caçamba, tinha trator, tinha tudo”. Condições que lhe possibilitaram vivências de sobrevivência, vida e trabalho

diferenciadas em relação aos demais sujeitos e impactam diretamente nas significações que ele atribui ao seu percurso formativo nesse processo.

[...] Não porque era trabalho grosseiro mesmo, não era trabalho que necessitava de estudo, de sabedoria de estudo, não. Faz falta, tá entendendo? Faz falta o estudo, mas a pessoa se movimenta vai trabalhando. (Pinheiro).

Ao dialogarmos sobre vivências opressoras os(as) demais entrevistados(as) denotam outras significações. Na “relação dialética entre o que se está dando e o que deve ou pode dar-se” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013a, p. 60), suas narrativas vão ao encontro da solidariedade, do entendimento da aprendizagem enquanto processo contínuo e advindo de diferentes vias formativas, e, sobretudo, valorização da escola cujo direito lhe foi negado.

– Tem um ali que eu sempre falo: “assim tu senta e pergunta assim para tu não abri a lata errada até para não deixar ele constrangido que às vezes sempre falo rapaz vai para escola”. (Pintor)

– E tem gente, Pró, que sabe menos coisa do que eu, mais por conta da escolaridade eu sou humilhada, chega lá eu ensino as coisas e acha que é melhor que eu. (Lúcia)

– E quem você acha que tem mais saber nesse caso? Saber fazer bem seu trabalho, de realizar as coisas de conseguir se virar sozinha? Você acha então que elas são melhores que você? (Pesquisadora)

– Não! Eu entrego é a Deus. Quando eu cheguei não queria me passar direito as coisa, ficava falando as coisa porque eu não sabia ler e tinha o ponto que eu me atrapalhava toda, mas ai fui prestando atenção, vi a letra do sábado, do domingo e pronto. (Lucia)

– Por que a senhora dá tanto valor assim à leitura, à escrita, ir pra Universidade? (Pesquisadora)

– Por que eu não tive...e é importante pra todo mundo. (Bárbara)

– É muito difícil, nunca acho um trabalho, não. Só achei muito trabalho muito ruim e os colégio e os estudo depende muito de um trabalho bom. Quem bem soubesse, estude mesmo para ter um trabalho bom porque eu mesmo não estudei, não, eu não estudei porque através do trabalho, mas eu me arrependo até hoje. (Cibele)

O relevo que a culpa assume na narrativa desta estudante-trabalhadora, incita à associação à dimensão humana, realizando com esses sujeitos, o que Freire (2000) denomina, uma espécie de psico-análise histórico-político-social para que se possa extrojetar a culpa indevida. Foi com esse entendimento que a questioneei acerca das possibilidades que o contexto vivenciado lhe possibilitava, tentei fazer com que refletisse sobre as condições do seu passado que a condicionaram e da possibilidade de seu percurso formativo ter sido outro. Sua declaração soou como um desabafo:

Sei não, Pró, eles (os filhos) diz que nós não é caranguejo! [...] Que agora é outro tempo. Eles mesmo fala, o que passou passou, já é pra gente pensar agora pra frente, não é para trás, não, que eu sou caranguejo para ir para trás? Eles cansa de falar!(Cibele)

Nesse momento, diante dela, entendi, o risco, a gravidade de ser sujeito sem memória e a redução à condição de impossibilidade de reagir (FREIRE; GUIMARÃES, 2013a), por não poder ter acesso, nem o direito à própria memória. A problemática expõe a relação com um passado que não se pode transformar. Como dizem os autores supracitados “a gente muda o presente, construindo o futuro” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013a, p.45). Sob essa elucidação insisti nos questionamentos até que ao fim daquela conversa dialógica ela expressiu:

É, é, é, é! E eles fala assim comigo mesmo, não aprendeu jovem vai aprender o quê agora que é veia? Eles fala assim comigo mesmo, não aprendeu jovem vai aprender o quê agora que é veia? Agora eles não imagina que uma coisa, a gente parou de estudar pra trabalhar, pra dar comida a eles, pra fazer as coisas por eles, até pra olhar, porque naquela época não tinha creche, era luta, viu? (Cibele)

No tempo que nos escapa, em que se encontra também a possibilidade, indica que nem sempre poderemos alcançar tudo o que se deseja no sentido da promoção de uma reflexão que mobilizasse mudanças na ação. Não que eu limite o potencial em fazê-lo, mas por perceber que nem todas as lutas se ganham no momento que se ambiciona. Esse processo junto a Pinheiro, por exemplo, necessitava de outros diálogos, cujos limites momentâneos da pesquisa não alcançaram.

Um testemunho que, em certo momento e em certas condições, não

frutificou, não está impossibilitado de, amanhã, vir a frutificar. É que, na medida em que o testemunho não é um gesto no ar, mas uma ação, um enfrentamento com o mundo e com os homens, não é estático. É algo dinâmico, que passa a fazer parte da totalidade do contexto da sociedade em que se deu. E, daí em diante, já não para. (FREIRE, 2018, p. 449).

Os(as) estudantes-trabalhadores(as) indicam em suas narrativas o potencial da atuação da Educação de Jovens e Adultos e o que talvez seja a sua principal contribuição. Atuar junto aos (às) estudantes-trabalhadores(as), no sentido de uma educação emancipadora. Destaco três desses sentidos libertadores.

Primeiro, através da não identificação com o opressor, ou seja, a não exploração do outro, Como afirma Freire, “penso que o grande desafio do processo pedagógico é fazer com que a cabeça do oprimido não seja mais hotel do opressor” (FREIRE, 2004, p. 39), e assim contribuir para compreender e fissurar a repetência dos ciclos nas suas vidas e trabalho.

Cibele traz em relações a uma dessas vivências que “era muito trabalho, me escravizava é muito, no trabalho trabalhava porque eu precisava pra ter as coisas para botar dentro de casa [...]nem podia ir para o banheiro e nem nada”. Quando questionada sobre seu entendimento acerca do contexto que narrava, atribui à bondade/maldade:

- Porque são ruim, são mal, porque eu acho assim que tem gente assim, que não sei porque, se sente quando cresce um pouco, aí quer pisar em uns que não tem eu acho isso.
- E você acha que se você não precisasse...(abruptamente ela disse, sem me deixar terminar a pergunta
- Eu não tava lá, não! Ele só faz isso porque a gente precisa, por isso que ele fazia, ele mesmo falava: “Se quiser sair, saia! A porta está aberta”, ele falava lá onde eu trabalhava.

Essa fissura incide em um segundo elemento potencialmente transformador, de alcance mais amplo. Fundamentalmente necessária nos dias atuais, por acreditar na EJA como espaço de práxis transformadora. As concepções que coadunam com discursos políticos atuais de empreendedorismo individual exitoso apenas por vontade própria, cabendo a eles(as) seus fracassos e êxitos no mundo do trabalho em detrimento de políticas reparadoras e de equidade na ocupação dos espaços disponíveis no mercado de trabalho – e não mais determinadas pela cor ou qualquer outra associação estigmatizante – são exemplos dessa reflexão que cabe à EJA para superar visões fatalistas, parciais e fragmentárias da realidade que ilegitimam a

luta por direitos (1981, 1989, 1995, 2000, 2013c, 2018, 2021), na educação, no trabalho.

Pintor e Pinheiro esboçam o que defendo. Pintor acionou suas memórias de vivências opressoras no trabalho em decorrência da ausência do direito à educação e tornou-se exceção do quadro empreendedor que critico:

Autônomo. Trabalhei muito de carteira assinada, mas aí comecei a trabalhar avulso e graças a Deus não paro, aí eu não faço nem questão de trabalhar de carteira assinada e pago meu o INSS.

Apoiou-se no que viveu para construir um futuro diferente, mas não alheio aos condicionantes sociais, nem aos percursos educativos. Rompeu o ciclo, à exceção dos trabalhadores com seu perfil, e conseguiu. Ao reunir condições de superação da opressão vivenciada no trabalho, não deixou de atribuir à escola importância nesse processo, não replicando as vivências que teve, nem se tornando um explorador de seus pares.

Já na narrativa de Pinheiro, é possível visualizar como passado ajudou a constituir suas concepções do presente, atribuindo os sucessos profissionais na vida aos critérios individuais: “Se ele não for preparado por ele mesmo e dizer não, eu vou me preparar, vou fazer alguma coisa e ter assim uma chance de ir pra frente ele vai”. Sem conseguir ainda perceber o peso social da existência dessas chances que menciona.

Mas é a EJA, através da reflexão dialógica que pode no presente se constituir como mudança, na forma de pensar, decidir, romper, agir, eleger, fissuras que ilustro com a imagem:



Fonte: <http://www.bahianapolitica.com.br/noticias/47090/outdoor-pedido-por-temer-ja-chegou-em-feira-de-santana.html>

Nas palavras de Freire e Guimarães (2013a), buscar na memória e agir em consequência, na prática, para que estudantes-trabalhadores(as) e suas gerações possam conhecer, aprender a fazer um mundo melhor, para si, para seus descendentes, seus pares e sociedade. Para que o sonho seja viável e não mais limitado.

Para problematizar o critério histórico-social e não individual da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos, que Freire (1982) denuncia. Para que estudantes como o jovem lavador de carros ser o trabalhador que quiser ser e não o que politicamente, social e desumanamente desejam que seja limitado a ocupações com perfil muito bem definido. E Freire (1985, p. 37) anuncia, “o sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente”.

Transformação que apenas a educação na perspectiva defendida pode promover, uma vez que em uma concepção de formação meramente preparatória para o atendimento ao mercado de trabalho, direcionado primordialmente aos negros, negras para manutenção das condições já evidenciadas. O sonho possível, Freire (1981, 1982, 1985, 2021) destaca que está exatamente relacionado com a educação libertadora de encontro à negação dos sujeitos, de silenciamento de suas vozes e negação da sua vocação ontológica. Nessa negação, critico a formação instrumental que não permeia a reflexão opressor-oprimido, nem incorpora o valor do trabalho, para continuar a atender a um mercado de trabalho com as características já mencionadas. Sendo fundamental à escola desviar-se desse direcionamento e trazer o papel humanizador para a formação do(a) estudante-trabalhador(a). O conhecimento da vida, da escola e do trabalho à serviço das

potencialidades e não limitações que cerceiam as oportunidades oferecidas dirigindo-as à manutenção do *status quo*. Para que as condições de vida trabalho e sobrevivência dos(as)estudantes-trabalhadores(as)da EJA seja a da possibilidade e não do determinismo.

E, o último que destaco, a superação da concepção mágica, (FREIRE, 1979a, 1979b, 1983), ao atribuírem por exemplo, às provações divinas e não o contexto vivenciado como propiciador da interrupção dos seus percursos formativos e suas condições de sobrevivência, vida e trabalho. São diversas as falas nesse sentido:

Tava com todos os documentos e eu disse que podia trabalhar inté agora mesmo. Inté agora eles perguntou. Inté agora. “Você calça quanto?”Perguntou o número do meu sapato, e pronto. Eles nem me perguntou mais nada. Você pega hoje uma hora da tarde. E todo mundo que tava lá que fez a prova ninguém ficou só eu. Foi Deus! (Lúcia)

A conclusão a que chegou não considerava que se encaixava naquele momento no perfil almejado, alguém com disponibilidade imediata para assumir um trabalho cuja escolaridade não era o requisito primário.

Trago a fala de Obreiro para destacar a importância do trabalho educativo na transição da consciência transitivo-ingênua.

– Você sabe que eles exploravam? (Pesquisadora)
– Isso a gente sabe, mas eu tava necessitando aí por causa disso ele pagava o que queria, ele tipo se aproveitava [...] eu tava passando por umas provinhas, aí tava precisando do dinheiro. (Obreiro)

Ele, em um nível transitivo de consciência(FREIRE, 1959), em contrapartida, não estabelece a mesma significação quando se relaciona as suas vivências formativas e condições de vida. O desvelamento dessa relação é feito por Freire (1981):

as massas populares podem perceber as razões mais imediatas que explicam um fato particular, sem, contudo, captar, ao mesmo tempo, as relações entre este fato particular e a totalidade de que ele participa, na qual se encontra o “viável histórico”.(FREIRE, 1981, p. 113).

Sobre as interrupções em seu percurso formativo e condições de sobrevivência e vida ele narra:

- Tinha uns 14 para uns 15, por aí...
- Aí você decidiu abandonar mesmo por quê?
- Eu abandonei porque já tava jogado já fazendo as coisas erradas já [...] eu já tava fumando já, já tava fazendo esses negócios aí. [...] Mas ele tem que ver que as coisas podem mudar e se a gente querer pode ter mudança, porque tudo é questão de esforço e foi tudo através de Deus, a minha mudança... Glória à Deus! Mudança foi através de Deus, foi Ele que me fez mudar e até hoje Ele vai me lapidando, fazendo umas mudanças que o vaso vai seno lapidado cada dia mais.
- Mas você não acha que tem gente que mesmo tendo Deus, aquelas pessoas que vão e voltam, você acha que eles são fracas, então?
- Porque porta larga é a porta do mundo. A gente faz o que quiser, vai se prostituindo...Então a gente tem que largar isso porque para ser lapidado. Eu já sou mais que vencedor [...]. O inimigo já quis tocar na minha alma um bocado de vez.[...] teve um jato⁵⁰ que teve aqui e eu tava no meio assim e aí foi livramento de Deus, uma bala na parede do quarto que eu tava que tinha acabado de sair. E aí é como Deus fala pelo testemunho, tem um plano na vida da pessoa, sabe?

Não teço qualquer crítica à religião e o papel que tem na vida dos participantes do contexto da pesquisa por sua importância enquanto rede de apoio às pessoas que são impelidas pelas injustiças sociais e racismo estrutural para a marginalidade. Nem deixo de reconhecer sua importância e potencialidade no sentido de se configurar no que Freire (1978b, 1981) conceitua de Teologia da libertação, situada historicamente e com a voz dos sujeitos, podendo ser também agente da transformação.

Imagem 13 – Arquivo compartilhado pelo participante da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

⁵⁰ Troca de tiros.

Mas sim, à concepção reducionista à vontade divina. Segundo Freire (1981), o processo educativo das entidades religiosas precisa para ser compreendido, estar relacionado ao condicionamento concreto em que se encontram:

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade, não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. (FREIRE, 2000, p.37).

Reitero compreender as limitações do tempo da pesquisa para conseguir as transformações no nível da subjetividade que todos os participantes indicaram necessitar, sem, entretanto, deixar de admitir as contribuições dela à reflexão que através de nossos diálogos atuava para a percepção sobre sua situacionalidade e futuridade, provocadora e agente da esperança.

4.2.5 “Porque eu sei o que passei”

- É tanta humilhação que a gente passa, Pró, tinha uma Pró que me viu lá limpando e fez as porcaria no chão. Quando perguntei: “Oh, Fulana, tem necessidade de fazer isso?”; “Tem por que eu estudei e você, não, é por isso que você limpa o que eu tô sujando.”. Foi assim que ela me respondeu. (Lúcia)
- Mas, vem cá, pensa aí, no que tá me contando, quem é que não tem educação? (Pesquisadora)
- (Ao invés de responder, arqueou a sobrancelha e sorria)

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto campo restituidor de direitos, torna-se veículo da esperança. Através da educação emancipatória ao possibilitá-los(as) visualizar mudanças em suas vidas.

- Foi na escola, através das professoras, que eu via fazendo isso (bazar) que eu tive a ideia. (Cibele)
- Então algo nas suas lembranças te ajudaram hoje?(Pesquisadora)
- É. (Cibele)
- Então você virou caranguejo? (Pesquisadora)
- (Ela ria diante da constatação).

Libertadora, constitui-se na medida em que no presente não cerceia seu sonhar, seus desejos para o futuro se estendem às gerações descendentes na tentativa de não mais replicar os padrões excludentes, desumanizantes do seu passado. Por entender as suas dores, suas lutas, desejam que seus filhos e outros tenham melhores condições de sobrevivência, vida e trabalho. Transformam, reinventam com os demais, o mundo, intervindo e não apenas se adaptando a ele.

E quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que veem melhor agora porque o revivem, mais se dão conta de que este não é para os homens um beco sem saída, uma condição intransponível que os esmaga (FREIRE, 1983, p. 58).

Alguns dados da entrevista endossaram elementos captados no período de observação participante. Entre achados, divergências e convergências, cito as relações intergeracionais que tangenciam as relações que se estabeleceram durante seus percursos formativos e as decorrentes condições de sobrevivência, vida e trabalho. A replicação é um deles, fator de convergência que alguns teóricos já denunciaram, não me delongando, portanto, nessa apreciação sintetizada no trabalho, como opressão, condutor da sobrevivência que os afastou da escola para contribuição com o orçamento familiar a exemplo das vivências narradas por Lúcia: “Ele (o filho) que ficava sustentando a casa quando eu tava operada”; “Eu tinha que trabalhar para minhas irmãs não trabalhar. Às vezes quando ela (a mãe) tava na feira eu catava tomate cebola, essas coisa, botava na baciinha e saia vendendo”.

Destaco como achado a inversão dos papéis nessas relações estabelecidas que divergem da acepção comum, adquirindo, segundo narraram os participantes e foi observado, um outro viés.

As gerações descendentes ao conquistarem melhores condições de atuação no mundo contemporâneo, em decorrência do uso das ferramentas tecnológicas e reestruturação tecnológica (FREIRE, 2000; FREIRE; GUIMARÃES 2013b), acabam por contribuir na formação de seus pais. Pintor comprovou isso. Essa relação formativa se dá ainda com nuances de opressão para alguns, como ocorre com Cibele, mas também indica conquistas alcançadas e possibilidades de transformação. Nessas relações foi possível evidenciar que os obstáculos não se eternizam. A educação de Jovens e Adultos deve ajudar a construir esse caminho esperançoso.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem.(FREIRE, 2000.p.20).

É o sentido denotado no diálogo com Bárbara acerca da sua não participação nas aulas em virtude do uso do recurso tecnológico por meio do celular.

Minha menina, minha neta, me deu um, eu não aprendi, não consegui aprender.

– Mas eu uso. Se continuasse, ia aprender, porque tá todo mundo usando agora, todos os idosos estão usando.

– É?! (Expresso com certa satisfação)

– Começa mandar mensagem, gravar voz, responder...

– Assim eu sei!

– Ah, viu que sabe alguma coisa?

Não que deixe de reconhecer ou negar, ao assumir no caminho esperançoso, os dados concretos da realidade. Antônio denota compreender as dificuldades acentuadas na atualidade para que regular o descompasso entre seu percurso formativo e as oportunidades de trabalho.

[...]se não tiver estudo a pessoa não vai à frente, hoje é pessoa que tem estudo, que tem caligrafia, que sabe tudo, tá passando dificuldade, quanto mais as pessoas que não sabe escrever, nem ler como eu e muitos aí? Deus toma conta de mim e de todos aqueles e vamos viver a vida se Deus quiser, não é isso?

Mas é a mesma advertência paulofreiriana de se considerar o contexto material, cultural que impõem limites à construção da educação transformador que situa a esperança como necessária para o fortalecimento do embate e antever a possibilidade.

É nesse sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos.(FREIRE, 2013c, p.99).

Com suas manhas,

Eu disse isso não tá prestando, não. Aí eu fiquei sem saber pra onde é que eu ia. Se saísse ia ficar na rua. Não tinha lugar pra ficar. Esperei, esperei...Aí uma mulher que morava lá no fundo da casa dela me arranhou esse emprego. Sai daí rapaz, ela é assim mesmo, todo povo que ela pega pra trabalhar, ela explora. Aí quando foi um dia, peguei minhas roupas, fui levando aos pouquinhos, no dia que fui comprar pão deixei os meninos na casa da mãe dela, disse tá aí os meninos eu vou comprar pão e até hoje! (Bárbara)

Os(as) estudantes-trabalhadores(as), conseguiram criar estratégias, o cipó de arueira voltando no lombo de quem mandou dar como dizem Freire e Guimarães (2013a), para se defenderem de situações opressoras vivenciadas. Suas narrativas expõem a percepção de que a educação que não tiveram foi fundamental na constituição dos sujeitos que são hoje. Enquanto direito a eles(as) negados, tentam, à sua maneira, com diferentes estratégias, repor aos filhos. Um trecho do diálogo com Obreiro⁵¹ reflete isso:

- Porque eu sei o que eu passei, né?Aminha infância. Agora a gente vê as coisas é quando tá velho, as dificuldades, isso tudo empata a pessoa de crescer na vida, né? E o que eu passei não quero que ele passa. Aí eu digo a ele direto.
- E você acha que se você tivesse estudado, tivesse incentivo que você tá dando a ele, sua vida hoje ia ser diferente?
- Eu creio que ser total diferença, eu ia ter um trabalho bem digno do meu estudo. Mas tá aí, rebelde, quando a gente vai reclamar que não quer estudar, diz que é igual a eu... (Expressiu suspirando)
- Mas a vida dele, é igual a sua nessa idade?
- Não!
- Por quê?
- Hoje ele tem eu, né?Tem a mãe para a gente estar incentivando.
- Então?
- É!!! (após uns segundos de reflexão exclamou com um tom de ânimo).

Um movimento que se insere no tempo da possibilidade. Ao projetar, possibilitar aos filhos melhores condições de vida, trabalho e sobrevivência, visualizam para si próprios. Criam possibilidades de melhores condições de trabalho, vida e sobrevivência, quando não para si, para seus descendentes, visualizadas

⁵¹A entrevista foi concedida por telefone, em que o olhar ficou comprometido, mas as emoções captadas pelo ouvir e sentir. Difícil descrever a sensação de contentamento denotada por ele diante daquela obviedade concluída.

sobretudo através da educação, mas não conjugada com o trabalho, porque entendem o peso dele no comprometimento de seus percursos formativos.

Eu mesmo falo a vez do teu filho no colégio bota gente que é muito bom estudar que de tudo hoje em dia a gente depende é do estudo não faz como eu fiz, não. (Cibele)

Não, não quero isso, não. Sempre chamo, converso, ajudo e falo, ela também vai ter o trabalho dela, como ele que agora trabalha de carteira assinada e tudo. (Lúcia)

Aí uma prova que eu acho linda eu queria também um dia fazer, o Enem. Aí eu fico, oh, menina, por que tu não se inscreve no Enem?(Bárbara)

A EJA é essa possibilitadora do sonhar, na medida em que não comunga com todo o processo excludente, segregador e negador de direitos que vivenciaram por toda as suas vidas. Apoiada em suas vivências, no desvelamento, não como mera diagnose, mas para auxiliar na construção de caminhos que lhes viabilizem os sonhos, a esperança, criando condições de trabalho, vida e sobrevivência mais humanas. A emancipação pelos sonhos, pensamento utópico, profético, esperançoso na Educação de Jovens e Adultos compreende o que Freire (2000, p. 54) diz:

Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É nesse sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é um anúncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro.

E perpassa pela compreensão da escola enquanto organismo subestrutural da sociedade. Ao evidenciar o impacto das conduções políticas sociais e educacionais nas suas condições de sobrevivência e vida, estudantes-trabalhadores(as) de classes populares que são, indicam as profundas repercussões dessas nos seus percursos educativos, sejam eles no passado ou presente.

[...]a doença, essa epidemia aí tá muito difícil, gás subindo para cem reais, cesta básica subindo toda hora, a luz aumentou. Gente! Onde é que nós pobre vai viver, gente? Sem um trabalho, sem um estudo, sem nada...(Cibele)

Na possibilidade, no rompimento com o determinismo, no vir a ser, no esperar, o inédito viável Freire (1981,1982,2013c, 2018,2021), se constitui.E não pode estar alheia a essas denúncias, uma vez que a

[...]mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...](FREIRE, 1996, p.31).

Sendo fundamental a EJA para propiciar aos(às) estudantes-trabalhadores(as) a desfatalização das condições perversas e vislumbrar um futuro mais humano compreender que o anúncio deve estar ancorado na gestação de um amanhã nutrido pelas mudanças. E creio que as narrativas dos estudantes-trabalhadores da EJA ajudem nesse sentido. Suas vozes revelaram que no passado corporificado no presente (FREIRE, 1979b)o trabalho lhes constituiu estudantes da EJA e precisam dela para que suas vivências se tornem mais humanas, sabendo quem foram, o que são e o que podem ser, seres da possibilidade, e não do determinismo.

E essa foi a certeza que orientou a condução da pesquisa. Seus instrumentos, constituídos não apenas como de coleta de dados, mas oportunidades de intervenção na identidade dos sujeitos. Nos diálogos estabelecidos, nas oportunidades que busquei problematizar, levantar questões incitando a reflexão, percepção, foram oportunidades, contribuição à mudança. Ainda que microcontribuições, agi intencionalmente em um fazer prático, para que se tornassem pessoas diferentes antes e depois da pesquisa, se constituírem outros e outras durante a proposta dialógica revelando a boniteza da vida na EJA.

5 O MISTÉRIO DOS CAMINHOS

Nesta última etapa do trabalho, que não se pretendeu com palavras fáceis dizer-se findado, destaco brevemente a voz de uma docente da Educação de Jovens e Adultos, diferentemente da realidade de muitos e muitas profissionais, “não ‘caí’ na EJA, eu escolhi a EJA. As histórias dos(as) estudantes-trabalhadores(as) se entrelaçam com a minha, sendo o inverso também verdadeiro. Não sem resistência e lutas permaneci na EJA da rede municipal até vivenciar o distanciamento”. Um exílio profissional, a partir de um ano marcado pela maior crise sanitária brasileira, afetando sem precedentes toda população e comprometendo sobremaneira os sujeitos oriundos de classes populares, sujeitos que caracterizam esse público estudantil. Impelidos(as), pelas políticas públicas, às condições precarizadas de trabalho e as condições de sobrevivência e vida precarizadas, desumanas, em decorrência da subtração dos direitos adquiridos.

Na ruptura com o meu pertencimento profissional, junto aos sujeitos da EJA, vivendo em contextos de empréstimos, a tristeza oriunda desse afastamento teve mesclas de raiva e indignação diante do entendimento das estratégias perversas das esferas públicas que orientam, reforçam e atuam para o enfraquecimento dos coletivos de resistência. Um sentimento abrandado pela alegria e satisfação de poder com a pesquisa trazer outras contribuições aos sujeitos, cujas vidas refletem essa mesma lógica de atuação das forças opressoras, mas se mantêm, com suas manhas, resistentes e apegados à centelha do esperar. Seja por questões de sobrevivência, seja por vislumbrar nas gerações sucedentes possibilidades de vivência das conquistas. Elas foram aos poucos, em séculos de histórias do Brasil e em décadas na vida de cada um desses(as) estudantes-trabalhadores(as), sendo adquiridas. Através de lutas, nem todas vitoriosas, mas nenhuma delas vã, para que cada vez mais se tenha que lutar cada vez menos, até que se alcance condições de sobrevivência, vida e trabalho mais humanos.

O meu enraizamento na EJA se iniciou em uma instituição privada que me propiciou vivências profissionais contraditórias. Conheci e vivi a ideologia do aluno-cliente, da educação enquanto produto, um serviço financiado por empresas com fins instrumentais explícitos e definidos, qualificar o trabalhador-aluno para o mercado de trabalho. Mas contraditoriamente, foi onde vivenciei experiências

formativas e relacionais que certamente me ajudaram a trilhar o percurso ao encontro do sentido da educação defendida neste trabalho.

A concepção paulofreiriana quanto mais rejeitada pela instituição mais me parecia adequada a entendê-la. Atualmente, em tempos de desmonte da educação pública, o pensamento paulofreiriano, se consolida como a renovação cotidiana e permanente da esperança. A acepção de sujeito, de educação, de mundo e trabalho, e não restrita à Educação de Jovens e Adultos, nem a esse trabalho, são uma contribuição inegável, irrefutável e urgente à formação e atuação docente. Uma docência comprometida com a histórica tarefa de mudar o mundo, condição assentada nos princípios dialógicos, de construção de um saber humanizador. Que não nega os imperativos injustos, mas o compreendem no tempo da possibilidade na qual os obstáculos não se eternizam. Foi com este sentimento que, enquanto pesquisadora, distante do meu contexto, mas não desnuda de suas marcas, estive junto a eles e elas no esperar. Nas tentativas de atuar de outros modos, em comunhão com o projeto de mudança através de uma problematização dialógica acerca de seus percursos formativos e condição estudantil-trabalhadora.

A partir do processo histórico, discuti a educação enquanto direito que foi se constituindo para o público, sujeitos de direitos, mulheres, homens, negros, negras, de classes populares, cuja pronúncia do mundo e acionamento das suas memórias individuais e coletivas desvelam a condição desumanizante que caracteriza sua identidade trabalhadora. São séculos de luta que marcam o campo da Educação de Jovens e Adultos... Lutas pelo acesso à educação, à conquista legal, reconhecimento da sua diversidade e especificidade e necessidade de formação específica e qualificação de seus educadores e educadoras. Com currículo e práticas coerentes com a acepção do sujeito estudante-trabalhador(a) como um sujeito de direitos. Um direito equalizador, público, subjetivo, marginalizado em Feira de Santana.

Refletindo as políticas nacionais, a municipal desvela as lutas da EJA. O contexto investigado, em suas diferentes fases de coleta de dados evidenciaram fatores de promoção de fragilidades, mas também potencialidades da escola. Todos perpassados pela reafirmação dessas lutas. Lutas para assegurar seu direito à educação no contexto pandêmico; lutas para ter professores que se interessam pela área; lutas para manter as escolas da EJA abertas; lutas por respeito à sua condição de estudantes-trabalhadores(as). Mas é também um lugar da esperança que os

participantes da pesquisa evidenciaram em suas narrativas e na produção do vídeo documentário. Nele, foram as superações, vitórias e conquistas que compartilharam, desejando alcançar a outros(as) estudantes-trabalhadores(as) como eles(as), uma possibilidade potencial devido à linguagem audiovisual ter maior capilaridade entre eles(as) que o texto acadêmico.

O viés de análise paulofreiriana que me permitiu compreender sem ter passado pela mesma dor, porque me solidarizei, vi, ouvi, vivenciei com eles e elas, dores, sonhos, conquistas que marcam a nossa existência, o fazer educativo e o alcance do objetivo geral da pesquisa. Nas significações relacionadas ao seu percurso formativo, nas condições de sobrevivência, vida e trabalho, a historicidade, reconhecimento da opressão e papel libertador da escola foram faces desveladas, imersas na possibilidade, um inédito viável. Pois, quando o trabalho é precarizado, a negação dos direitos conquistados se constitui como uma dura realidade para os sujeitos populares da Educação de Jovens e Adultos. Essa é uma barreira de difícil superação. Por outro lado, a educação em uma perspectiva emancipatória fortalece e mantém a esperança. Os participantes da pesquisa denotaram isso de forma inequívoca.

Não se trata de uma esperança vã, mas situada em um tempo de quefazer, porque a mudança, acredito, somos todos e todas nós. São aqueles e aquelas, no cotidiano da Escola Básica, nas Universidades; são os(as) pesquisadores(as); atores dos movimentos sociais, sociedade civil; são todos e todas que direta e indiretamente fortalecem essas teias de resistência; são os estudantes e as estudantes que através de suas histórias de vida ensinam, fortalecem e provam a despeito da negação dos direitos de suas memórias, identidade, voz, que o passado ajuda a pensar e desejar um futuro diferente, mais humano e o sonho não é utopia.

Assim como já se conheceu na história recente do país, a concepção de uma Educação de Jovens e Adultos reparadora se fortalece quanto mais vinculada aos direitos sociais e de trabalho, tornando-se, pois, potencialmente libertadora. No entanto, como vivenciado no contexto histórico atual, os grupos socialmente mais vulneráveis, integram a parcela mais penalizados nos aspectos sociais e educativos. Os(as) estudantes-trabalhadores(as) destacam com suas narrativas e seus testemunhos a obviedade desse vínculo do direito à educação a outros, como o direito ao trabalho e a uma vida digna. Nesse ínterim de mudança, difícil, mas possível, a escola se interpõe com sua condição superestrutural como organismo de

contribuição à transformação social. Os participantes desvelaram esse entendimento em seus percursos formativos e vivências precarizadas de trabalho.

Em Feira de Santana, como exposto, o cenário não é diferente. Reconheço, na esfera municipal, importantes avanços legais como a concepção apresentada no Plano de Educação, entretanto requer efetivas práticas e de combate à produção do abismo identificado pela condução de políticas que violam os direitos, dos(as) estudantes-trabalhadores(as) e de seus(as) docentes. Práticas de intencional promoção de desencanto e de evidente desinteresse para com a EJA, ou melhor, evidente interesse em mantê-la margeada, excluída, enfraquecida, até extinta.

Questões que se colocam à escola e geram dilemas educativos difíceis de superar. É nesse sentido que se observa o quanto as estratégias políticas domesticadoras são perversas e articuladas. À margem, porque precisa estar à margem, para que a educação para os estudantes-trabalhadores e às estudantes trabalhadoras se distancie do potencial emancipatório que possui.

A caracterização da condução pública municipal no contexto pandêmico comprova essa defesa. A celeridade, a garantia de habilidades mínimas para o prosseguimento dos estudos, as estratégias de aprovação e reprovação, fechamento de turmas da EJA, são alguns desses exemplos. Dilemas que tensionam e enfraquecem as ações no sentido de uma educação coerente com as demandas dos sujeitos da EJA, que estão além das adaptações metodológicas, curriculares, avaliativas, mas também o são, e devem ter no aspecto humanizador seu eixo central.

A intervenção no sentido dialógico de inspiração paulofreiriana e, por conseguinte, de natureza transformadora adotada buscou atuar nesse sentido. Vendo e ouvindo, aproveitar os momentos de diálogo para, ao captar como pensavam, provocar reflexões, intervindo de forma a favorecer micromudanças na esfera subjetiva que incide na sua ação e atinge os demais coletivos com os quais se relaciona.

A extensão desse entendimento se fez presente na produção e execução do documentário. Além desse importante aspecto, adquiriu relevância a compreensão e percepção que os estudantes e as estudantes-trabalhadores(as) têm de si e a imagem que deixam para os demais. São suas vivências sociais, mas também de superação, do trabalho humanizado que desejaram expor e socializar. Há diferentes formas de se compreender um fenômeno e são suas vitórias, a superação das duras

lutas da vida que desejaram compartilhar. E ao compartilhá-las mostram a esperança e o inédito viável.

Acredito que os resultados encontrados não sejam específicos da localidade pesquisada, mas com nuances diferentes para os jovens e às estudantes-trabalhadoras, em contextos similares. Análise que a pesquisa não abarcou, mas que estudos futuros poderão comprovar ou refutar. E, se ainda que a pesquisa tenha promovido mudanças microscópicas e não garantida a todos os sujeitos que dela participaram, posso garantir, me tornei outra partir dela e com ela. Micromudanças que aumentam sua empatia/cumplicidade como educadora, mulher e ser humano com as oprimidas e os oprimidos do mundo, particularmente, as e os que estão na educação de jovens, adultos e idosos da Rede Municipal de Ensino Feira de Santana. A defesa que fiz e reafirmo é a premência paulofreiriana de aprender com os outros e as outras. Com eles e elas construir possibilidade, em um processo dialógico, não apenas para compreender a estudante e o estudante-trabalhador(a) da Educação de Jovens e Adultos. Ouvir para entender quem são, pronunciar suas palavras para dizerem o que sofreram, o que fazem e o que sonham. Para, em comunhão, transformar a si, seu mundo, suas condições de sobrevivência, vida e trabalho.

Então, será sempre necessário anunciar coletivamente um mundo mais justo, humano e esperançoso.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AIC (Academia Internacional de Cinema). **Como fazer um documentário: conheça as principais etapas**. Disponível em: <https://www.aicinema.com.br/como-fazer-um-documentario/>. Acesso em: 2 mar2020.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 46-57, dez.1997.

_____, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

APLB FEIRA. **Consulta a rede municipal de Feira de Santana sobre início de ano letivo** – aulas não presenciais. Disponível em: <http://aplbfeira.com.br/noticia.php?id=1285>. Acesso em: 24 mai 2021.

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

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. **Juventude na educação de jovens e adultos**: novos sujeitos num velho cenário. 2009.Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador,2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

_____; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____; SILVA, F. C. Alguns imaginários para pensar a educação em tempos de crise e em termos de esperança. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 20-42, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECADI/MEC, out. 2004.

_____. **Lei nº 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 5/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 01 mar 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhado Com a educação de jovens e adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC, 2006b.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Serviços: Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 27 nov. 2020.

CEP. **Calendário de reuniões**: Reuniões ordinárias. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/cep/calendario-de-reunioes>. Acesso em: 14 fev 2021.

CONEP. **OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 03 mar 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

_____, Maria Clara. **Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 28 fev 2021.

_____, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 1, n. 55, p. 58-77. nov. 2001.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. *In*: FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Unesco/Moderna, 2009. p. 53-92.

_____. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DEPETRUS, 2009. p. 9-21.

_____. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____; FREITAS, Marinaide. A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

_____; SIQUEIRA, Elisa Motta de Souza. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Memória e História. *In*: RIBEIRO, Ana de Almeida (org.). **Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares**. Rio de Janeiro: Caetés, 2016.

FEIRA DE SANTANA. **LEI Nº 3.326, DE 05 DE JUNHO DE 2012**. “Aprova o PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA, e dá outras providências.” Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-feira-de-santana-ba>. Acesso em: 25 mai 2021.

FEIRA DE SANTANA. **Portaria nº 07/2021**. Disponível em: <https://diariooficial.feiradesantana.ba.gov.br/atos/executivo/1CWIAU29062021.pdf>. Acesso em: 02 jul 2021.

FEIRA DE SANTANA. **Portaria nº 15/2016**. Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/port1516.pdf>. Acesso em: 25 mai 2021.

FEIRA DE SANTANA. **Portaria nº 23/2019**. Disponível em: <https://diariooficial.feiradesantana.ba.gov.br/atos/executivo/1FLPUP1642019.pdf>. Acesso em: 07 jun 2021.

FERREIRA, Luiz Olavo Ferreira. Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o aumento do campo de atuação para os/as pedagogos/as. **Paidéia R. do Cur. de Ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 7, p. 13-38 jul./dez. 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Editora Instituto Paulo Freire, 1959.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 89-101.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Fazer Escola Conhecendo a Vida**. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Edições Base, 1978b.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.

_____. **Pedagogia do oprimido: o manuscrito**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olhos d'Água, 1997.

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

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada Vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 2004.

_____; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia** [recurso eletrônico]: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____; Nogueira, Adriano. **Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir (org.). **40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

_____, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____, Moacir (org.). **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio-ago, 2000.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n.41, 2019.

INEP. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**. Disponível em: <https://cutt.ly/ozBuJtN> Acesso em: 15 mar 2021.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei; SÁ, Sílvia Michele Macedo de. A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretecimentos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 324-336, jan./abr. 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas implicações para a Pesquisa em Educação. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MARCATO, T. M. **O sujeito no documentário torna-se o sujeito do documentário**. São Paulo: ABCine, 2014.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a identidade Negra no Brasil. In: **Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 35-49.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papyrus, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005, p. 59-80.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, vol. 39, n. 1, 1996, p. 13-37.

OPAS(Organização Pan-Americana da Saúde). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Disponível em: encurtador.com.br/mJOT5. Acesso em: 01 mar 2021

PAIVA, J.(org.). **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 519-566.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24. e240050, 2019.

RAMOS, Fernão Pessoa. O que é Documentário? In: RAMOS, Fernão Pessoa e Catani, Afrânio (orgs.). **Estudos de Cinema SOCINE 2000**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001, p. 192-207.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... O que é mesmo documentário?** São Paulo: Editora SENAC, 2008.

REIS, Renato Hilário dos. SALES, Márcia Castilho de. As diferentes perspectivas na formação dos adultos: da repetição à autoformação. **Revista Brasileira de Educação Básica**. vol. 1, nº 1, out./dez, 2016.

_____, Renato Hilário dos. TEIXEIRA, Ângela Dumont. "A Constituição do Ser Humano em Paulo Freire: Transformando vidas e Libertando Realidades". In:

“**Leituras Freirianas: Diálogos que Permanecem**”. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 39-49.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C e S. **Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA**. Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, p. 1-22, 2014.

_____, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268, Out.-Dez. 2016.

_____, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 4, n. 12, Jan. – Mar, 2019.

_____, Leôncio. **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

_____. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-32, 1999.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos. **Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a Poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-Ba, 2019.

UNIVERSIDADE DE TOULOUSE. **Iramuteq Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 13 fev 2021.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, Edson de O. (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

WHATSAPP. **Sobre o WhatsApp**. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br. Acesso em: 24 fev 2021.

APÊNDICE A – Levantamento de pesquisas

<i>Catálogo de Teses e Dissertações da Capes</i>	
Resultados para o termo “educacao de jovens e adultos” em 27/11/2020, sem delimitação de ano	3190
Limitados ao Mestrado Profissional	503
Da Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas	181
Em Educação	149
Relacionadas a algum dos temas da pesquisa	11

Fonte:Construída pela pesquisadora

APÊNDICE B – Eixos das pesquisas

TEMAS RELACIONADOS ENCONTRADOS	
Formação do Professor	1. Diálogo com os sujeitos da EJA sobre evasão 1. Currículo e trabalho como princípio educativo 1. Representação social 1. Saber da experiência
Políticas públicas	1. Egressos
História de Vida	1. Retorno à escola
Escuta dos sujeitos	1. Proposta Pedagógica
Direitos humanos	1. Cidadania 1. Currículo
Vivências	1. Currículo
Articulação com o mundo do Trabalho	1. Educação Profissional

Fonte: Construído pela pesquisadora

APÊNDICE C – Descrição de Trabalhos Encontrados

Autor (a)	Título	Ano	Instituição	Palavras-chave	Síntese
BORGES, RICARDO HENRIQUE DE JESUS	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ARTICULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS DO PROEJA NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – CEEP NEWTON SUCUPIRA / SALVADOR – BA'	10/12/2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Práticas Pedagógica. PROEJA. Mundo do Trabalho.	“Analisar as principais práticas pedagógicas extraclasse desenvolvidas pelo Centro Estadual de Educação Profissional Newton Sucupira em articulação com o mundo do trabalho no intuito de entender a relevância destas para a formação dos jovens e adultos das turmas de Eletromecânica e Eletrotécnica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)”.
CASTRO, BEATRIZ HELENA VIANA.	NARRATIVAS DE REENCONTRO COM A ESCOLA: tecidos e vidas que se entrecruzam	13/12/2013	INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE	Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos; Gênero; História de Vida.	“Pesquisa realizada com mulheres que, após anos afastadas da escola, resolvem retornar e retomar um tempo perdido, tentando reencontrar seu lugar no mundo do trabalho”
CUSTODIO, JUNIO BATISTA	A ARTICULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA – BA	29/09/2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Diálogo. Sujeitos da EJA.	“Objetivo geral articular uma proposta de formação continuada de professores a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Bom Jesus da Lapa-BA”
MAIA, MARIA CRISTIANE CORREIA	CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO – A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO (PROEJA): uma pesquisa compreensiva e propositiva	02/12/2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Educação de Jovens e Adultos; Currículo Integrado; Trabalho; Educação Continuada.	“Procurou evidenciar e compreender de forma propositiva a pertinência e a relevância dos entrelaçamentos entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto dos processos formativos dos professores do PROEJA, na Rede

					Pública Estadual de Senhor do Bonfim – BA”.
MATOS, MARIA DAISE DA CUNHA	VOZES E OLHARES DE ESTUDANTES E PROFESSORES PARTICIPANTES DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO 2º SEGMENTO DA EJA EM MANAUS/AM	11/03/2016	UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA	Proposta Pedagógica, EJA, Processos Formativos.	“Objetivou conhecer as experiências, desafios e expectativas e concepções de alunos e professores do turno noturno, após a implementação da nova Proposta Pedagógica do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede de ensino municipal de Manaus/AM”
NASCIMENTO, AUDEMAR RODRIGUES VIEIRA DO	RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO: PERCEPÇÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS SOCIOCULTURAS NO CURRÍCULO DA EJA	20/12/2016	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Conhecimento. Currículo. EJA. Ressignificação. Vivências Socioculturais.	“Objetivo principal investigar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Barreiras-Bahia”
ROCHA, MARGARIDA MARIA SILVA	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DA CIDADANIA. A EXPERIÊNCIA DO CEDHIA	23/10/2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Educação em direitos humanos, Educação de jovens e adultos, Cidadania.	“Traz suas reflexões sobre o papel dos direitos humanos na formação da cidadania tendo como público alvo os educandos jovens, adultos e idosos. Respeitar os direitos humanos é atitude necessária para que uma sociedade viva de forma civilizada e se mantenha preservada”
SANTOS, THAISE DA PAIXAO	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A INSERÇÃO DA TEMÁTICA DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EJA	24/11/2016	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos, Currículo, Representações Sociais.	“Analisou as representações sociais de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo, buscando compreender as aproximações/distanciamentos entre as representações e o currículo em EDH na EJA”.
SANTOS, VANIA PESSOA JORNANE	OS SABERES EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO DO	17/09/2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO	Formação docente. Saberes experienciais	“Reflexão a respeito das experiências que orientam a prática dos docentes, que atuam na Educação de

BARBOSA	PROFESSOR DA EJA: O EXEMPLO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS – BA		DA BAHIA	. Educação de Jovens e Adultos	Jovens e Adultos – EJA, na Fase II, no município de Lauro de Freitas – Bahia”.
SILVA, MARLENE SOUZA	ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA NO CHÃO DA EMPRESA: O OLHAR REFLEXIVO DOS EGRESSOS	04/07/2016	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Políticas públicas; educação e trabalho; educação de jovens e adultos; programa posto de extensão.	“Análise da política pública de escolarização básica Programa Posto de Extensão, de iniciativa da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em parceria com Empresa Insinuante”
TANURE, ANA CELIA DANTAS	TECENDO SABERES E FAZERES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA POLO DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA – BAHIA	15/12/2016	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Educação de Jovens e Adultos. Política da Educação de Jovens e Adultos. Currículo da Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores	“Teve por objetivo geral analisar as representações sociais dos professores, coordenadores e técnico da EJA sobre o currículo da EJA da Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia – Aprendizagem ao longo da vida, como política curricular de garantia de escolarização, para identificar as tensões, distanciamentos/aproximações entre as representações sociais desses sujeitos sobre o currículo e política da EJA”

Fonte: Construído pela pesquisadora

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução n. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Milena dos Santos Souza Morais
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Ariston de Lima Cardoso

CO-ORIENTADORA: Prof.^a. Dr.^a. Leila Damiana de Almeida dos Santos Souza

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE:

Nome do(a) participante _____

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de responsabilidade da pesquisadora Milena dos Santos Souza Morais, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que tem como objetivo analisar a percepção que os estudantes da EJA têm do impacto da escolarização nas condições de trabalho vivenciadas. Sua participação será voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar a sua participação a qualquer momento. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando você responder à entrevista da pesquisa. Não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da participação, não trazendo nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição de ensino. Não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, será imediatamente ressarcido, em espécie, pela pesquisadora.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Sua participação no referido estudo consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora sobre você, sua vida escolar e as atividades remuneradas/trabalhos que exerce ou já exerceu. E a participação em um documentário, caso aceite, registro audiovisual para a produção de um documentário. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora, assim como a gravação para o documentário. Você poderá esperar alguns benefícios indiretos da pesquisa a se realizar tais como a contribuição para a construção do conhecimento científico. Sendo esclarecido sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, como a exposição e

Rubrica do (a)
Participante de pesquisa

Rubrica da pesquisadora

constrangimento decorrentes do uso das suas declarações, da voz e/ou imagem. E cansaço ou desconforto pelo tempo dedicado à entrevista. Se isto ocorrer, poderá interromper o processo e retomar posteriormente, se assim o desejar.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo será mantido em sigilo. O material será armazenado em local seguro, somente terá acesso a ele, a pesquisadora e seu professor orientador e co-orientadora. Em função das limitações das tecnologias utilizadas, existem limitações da pesquisadora para assegurar total garantia de não violação ou confidencialidade dos dados coletados. A pesquisadora responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com os preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Também fica esclarecido que pode se recusar a participar do estudo, ou de parte dele, ou ainda não responder todas as questões que lhe forem colocadas, conforme seu interesse. Ou ainda, retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Nesta condição, poderá solicitá-lo, sem nenhum prejuízo, à pesquisadora responsável que está obrigada a lhe entregar a resposta de ciência do seu interesse em participar da pesquisa.

Esclarece-se, igualmente, que, visando minimizar riscos decorrentes da doença do coronavírus (COVID-19), pode-se optar por métodos alternativos de coleta de dados que são o contato oral por telefone ou *WhatsApp*, sendo este um dos critérios para a participação na pesquisa, juntamente com o fato de você ser aluno(a) da Educação de Jovens e Adultos e ser maior de 18 anos. Fica assegurado que o convite à participação será individual e ao ser enviado por *e-mail* ou *WhatsApp* só terá um remetente e um destinatário, ou poderá ser enviado na forma de lista oculta. Nestas condições se dará o mesmo quanto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência. Caso deseje ou tenha alguma dificuldade na sua leitura e/ou no entendimento das informações contidas no referido Termo este poderá ser lido para você pela pesquisadora. É importante que guarde em seus arquivos uma cópia do referido.

A pesquisa desenvolvida compreende ainda a participação para observação da pesquisadora em ambiente virtual (grupo de *WhatsApp*) e ao seu término está previsto o retorno de seus resultados com a apresentação do documentário através desse grupo virtual. Também estará disponível para livre acesso, através da *Internet*, em *site* de compartilhamento de vídeo (*YouTube*). Os resultados poderão ser divulgados e/ou apresentados em encontros, congressos, artigos científicos, mas as informações obtidas através da entrevista serão confidenciais e assegurado o sigilo sobre sua identidade. Os

Rubrica do (a)
Participante de pesquisa

Rubrica da pesquisadora

Pág. 2-4

dados serão publicados de forma que não seja possível a sua identificação. Já a participação no documentário, caso aceite participar, contemplará apenas os elementos que você autorizar, a coleta da voz ou imagem ou ambas poderão ser coletadas em ambiente virtual, mas de forma individualizada. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação. Assim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, fica manifesto, o seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, se dará.

Quaisquer dúvidas que você tenha serão esclarecidas pela pesquisadora e caso queira poderei entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Fica esclarecido ainda que de acordo com as leis brasileiras você tem direito à indenização caso seja prejudicado(a) por esta pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Este Termo é redigido em duas vias (uma para você e a outra para a pesquisadora). Todas as páginas deverão ser rubricadas por você, enquanto participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página. Após ler com atenção este documento e ser esclarecido(a) de quaisquer dúvidas, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, preencha o parágrafo abaixo e assinale ao final deste documento, em duas vias.

Declaro, para os devidos fins e a quem interessar possa, que concordo em participar da pesquisa intitulada “Implicações do percurso formativo nas relações de trabalho sob a ótica do(a) estudante da EJA”, sob as seguintes condições:

- () Quero participar apenas da entrevista.
- () Quero participar apenas do documentário. Para o qual autorizo o uso:
 - () apenas da minha voz () da minha voz e da minha imagem
 - () O uso da minha voz e da minha imagem está condicionado à distorção que impossibilite minha identificação.
- () Quero participar do documentário e da entrevista.
 - () O uso da minha voz e da minha imagem está condicionado à distorção que impossibilite minha identificação.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. E que recebi uma via do presente Termo de Consentimento (por *e-mail* ou *WhatsApp*). Por ser verdade, dato e assino em duas vias de igual teor.

Rubrica do (a) Participante de pesquisa
Rubrica da pesquisadora
Pág. 3-4

 Assinatura da Pesquisadora

 Assinatura do (a) participante da pesquisa

Feira de Santana – BA, _____ de _____ de 2021.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. *E-mail:* eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br. Tel: (75) 9 9969-0502.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Milena dos Santos Souza Morais

Endereço: Rua Rubens Francisco Dias, 2000. Papagaio.Fsa-Ba.

Telefone: (75) 981669960. *E-mail:* milsanza@yahoo.com.br/milenamorais@aluno.ufrb.edu.br

 Rubrica do (a)
Participante de pesquisa

Rubrica da pesquisadora

APÊNDICE E – Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Trata-se de entrevista semiestruturada desenvolvida para uso exclusivo na pesquisa do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O estudo pretende analisar as significações de estudantes trabalhadores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto às implicações de seu percurso formativo nas condições de sobrevivência, vida e trabalho vivenciadas.

Entrevista com estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Série em que estuda: _____ Idade: _____ Telefone: _____
Sexo: () Masculino () Feminino () Outro. Qual? _____ () Prefere não informar

Considerando a classificação quanto a sua cor ou raça, você se considera:

() Branco(a) () Preto(a) () Amarelo(a) () Pardo(a) () Indígena () Quilombola
() Outra. Qual? _____

() Prefere não informar

() Codinome _____ (Como gostaria de ser chamado nessa pesquisa)

Qual é o valor em média, da sua renda mensal:

() Desempregado (a)

() Um salário mínimo

() Um salário mínimo

() Mais de um salário mínimo

Outro: _____

1. Fale um pouco sobre você, sua vida, sua história.
2. Quando você iniciou sua escolarização? Enfrentou alguma dificuldade. Fale sobre isso.
3. Qual a importância da escola para você?
4. Liste as atividades remuneradas/trabalhos que você já exerceu ao longo de sua vida. E fale sobre a que você exerce atualmente.
5. Há algum conhecimento adquirido na escola que interferiu na escolha ou exercício dessas atividades?
5. Qual a importância do trabalho para você?
7. Que trabalhos, atividades remuneradas você gostou mais/menos de exercer? Por quê.
8. O que você acha de trabalhar e estudar ao mesmo tempo? Fale sobre isso.
9. Você já sofreu alguma dificuldade para encontrar emprego devido a sua escolaridade? Fale um pouco sobre isso.
10. Você já sentiu explorado ou humilhado no trabalho. O que você fez. Fale sobre isso.
11. Você acha que a escola pode ajudar na melhoria da sua qualidade de vida ou trabalho? Como?
12. Você tem algum desejo, sonho, ambição em relação a seus estudos, trabalho, futuro? Fale sobre isso.