

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

AMANDA CAROLINA MARMO DE ALMEIDA

**SUJEITOS DA EJA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: CONTRIBUIÇÕES DOS
ANAIS DA ANPEd (2015-2019)**

São Carlos

2020

AMANDA CAROLINA MARMO DE ALMEIDA

**SUJEITOS DA EJA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: CONTRIBUIÇÕES DOS
ANAIS DA ANPEd (2015-2019)**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apresentado na disciplina TCC II, como exigência para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da professora Dra. Jarina Rodrigues Fernandes.

São Carlos

2020

*À minha mãe Margarete, ao meu pai Valdevino e à minha irmã Giovana,
que sempre estiveram ao meu lado e com muito amor nunca me deixaram desistir.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me sustentado e me dado coragem em todos os momentos para que eu pudesse realizar o sonho de me formar em uma universidade pública.

Agradeço à minha mãe, Margarete de Fátima Marmo Almeida, e ao meu pai Valdevino Pereira de Almeida, por terem lutado todos esses anos incansavelmente para que eu chegasse até aqui, por terem me incentivado e me dado todo o apoio necessário.

Agradeço à minha irmã Giovana, a quem tenho muito amor. Que sirva a ela de inspiração para que continue seus estudos.

Agradeço ao Tales, pessoa que tive a sorte de encontrar pelo caminho e que se tornou *minha dupla* para dividir as alegrias e turbulências do curso de Pedagogia. Hoje, meu parceiro da vida, a quem sou grata por toda paciência e parceria.

Agradeço à professora Dra. Jarina Rodrigues Fernandes, por aceitar o convite de orientação deste TCC. Todo meu carinho e admiração. A sua paixão pela Educação me faz querer ir sempre além.

Agradeço à professora Dra. Ana Paula Gestoso de Souza, por aceitar fazer parte da banca avaliadora do meu trabalho.

Aos demais professores e professoras do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, que contribuíram com minha formação ao longo desses cinco anos.

Aos estudantes da EJA da escola CAIC, todo meu respeito e gratidão por compartilharem a vida comigo, foram momentos preciosos. Suas lutas e resistências me mostraram que há esperanças.

RESUMO

A Educação de jovens e adultos precisa considerar a diversidade dos sujeitos que a compõe, a fim de realizar as suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, como modalidade da Educação Básica. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é *contribuir para a construção de práticas pedagógicas capazes de ir ao encontro dos diferentes perfis dos sujeitos da EJA no Brasil contemporâneo*. Como objetivos específicos foram delimitados: i) Identificar quais perfis dos sujeitos da EJA estão em foco nos anais do GT 18 da ANPEd (2015-2019); ii) Compreender de forma mais aprofundada quem são os sujeitos da EJA no Brasil contemporâneo, a partir das produções presentes nos referidos anais; iii) Conhecer quais pistas são assinaladas para práticas pedagógicas em diálogo com esses sujeitos da EJA. O trabalho tem sua referência teórica na perspectiva freiriana, sendo utilizadas obras do próprio Paulo Freire e de autores contemporâneos inspirados em suas contribuições. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, em que foram utilizadas as etapas sucessivas de leitura: leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura crítica e leitura interpretativa, tendo em vista a construção de uma síntese integradora. A análise foi realizada em torno de dois eixos: perfis dos sujeitos em foco e pistas para práticas pedagógicas em diálogo com os sujeitos. Quanto aos perfis em foco, as produções evidenciam: os sujeitos trabalhadores, as mulheres, os adolescentes e jovens, os idosos, as pessoas com deficiência e os corpos negros. Percebe-se como alguns perfis não estão presentes nas produções, como os migrantes e refugiados, mesmo sendo um público que está chegando à EJA. Quanto a pistas para práticas pedagógicas em diálogo com os sujeitos, foram encontrados dez indicativos: educação e objetivos futuros, desenvolvimento humano, ressignificação da escola, educação ao longo da vida, visão crítica da sociedade, diálogo entre saberes escolares e não escolares, especificidades da EJA, horizontalidade na relação e formação de docentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Sujeitos na EJA; Práticas emancipatórias.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos dos anais do GT18 da ANPEd (2015-2019) selecionados para análise.....	17
Quadro 2: Produções selecionadas por eixos e subeixos de análise.....	19

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 DIREITO À EDUCAÇÃO: entre resistências e conquistas na EJA.....	11
2 CAMINHO METODOLÓGICO.....	15
3 CONTRIBUIÇÕES DOS ANAIS DA ANPEd SOBRE OS SUJEITOS DA EJA NO BRASIL.....	20
3.1 Perfis em foco.....	20
3.1. 1 Sujeitos excluídos da escola: fracassados?.....	20
3.1.2 O mundo do trabalho: experiências precoces e precárias.....	24
3.1.3 Mulheres na EJA: quem são elas?.....	26
3.1.4 Adolescentes e jovens na EJA: percursos de resistência.....	28
3.1.5 Idosos na EJA: as vidas curtidas.....	32
3.1.6 Pessoas com deficiência na EJA: sujeitos (quase) invisíveis.....	35
3.1.7 Os corpos negros: trajetórias marcadas pela exclusão.....	38
3.2 Pistas para práticas pedagógicas em diálogo com os sujeitos.....	40
4 SÍNTESE INTEGRADORA.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE 1.....	55

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para o presente Trabalho de Conclusão de Curso foi “Os sujeitos da EJA no Brasil na contemporaneidade”. A escolha por ele nasceu da realização do estágio obrigatório sobre as práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estágio foi realizado em turmas da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos EMEJA Austero Mangerona, situadas na escola pública municipal da cidade de São Carlos, conhecida como CAIC, a EMEB Professor Afonso Fioca Vitali.

A reflexão sobre a escolha do tema durou bastante tempo, pois o que poderia ser elegido, dentre tantos assuntos estudados ao longo do curso de Pedagogia? O que me interessava a ponto de ser meu tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)? O fato é que sempre tive muito interesse pela área de Educação Especial, no entanto, bem pouco tinha visto sobre a área ao longo dos anos na Pedagogia. Então, depois de algumas conversas com professores e colegas de curso, decidi que minha temática poderia ser outra e nem por isso seria menos importante.

Assim, ao relembrar todos os estágios realizados, me peguei pensando na experiência com a EJA. O sentimento foi nostálgico ao lembrar como aquelas segundas-feiras me emocionavam. As histórias que aqueles senhores e senhoras contavam, a forma como eles tratavam o professor ou a professora, o jeito que eles lidavam com aquilo que lhes era ensinado, a dedicação e vontade de aprender que eu via neles, enfim, uma experiência única e muito diferente dos demais estágios com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Na EJA foi o ambiente que eu mais me sentia confortável, à vontade, acolhida.

Além disso, também era importante para mim, a escolha do orientador. Desde quando começou a se falar nisso no curso, eu sempre ficava pensando, quem? Mais do que a excelência acadêmica, também queria alguém que tocasse meu lado afetivo. Foi o que aconteceu quando conheci a professora Jarina, nas primeiras aulas das disciplinas de EJA. Ela foi alguém que me viu, me acolheu, me colocou perto e me inseriu na escola. O sentimento é de que ela me viu no meio de tanta gente. Depois disso, observava a delicadeza que tinha com as palavras, a dedicação com o preparo das aulas e a atenção que dava a todos os estudantes. Todos esses detalhes sempre me encantaram muito.

Portanto, somando todos esses elementos, a decisão foi de realizar a pesquisa na área da EJA.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), “No Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade

analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%” (IBGE, 2020, p. 2). Considerando as grandes regiões, a taxa de analfabetismo estava em 13,9% no Nordeste, enquanto no Sul esse percentual ficou em 3,3%. Entre homens e mulheres, os dados da pesquisa mostram que entre as mulheres a taxa de analfabetismo ficou em 6,3%, enquanto a dos homens foi de 6,9%. Para a faixa etária mais velha (60 anos ou mais), nota-se que a taxa das mulheres se igualou à dos homens, alcançando 18,0% em 2019 (IBGE, 2020, p. 2).

Quando se compara a população negra com a população branca, enquanto 8,9% das pessoas pretas ou pardas são analfabetas, esse percentual cai para 3,6% considerando as pessoas brancas de 15 anos ou mais. No mesmo sentido, pensando na escolarização de pessoas negras e brancas, essa diferença ainda aparece. Em 2019, “57,0% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 41,8%”. (IBGE, 2020, p. 3).

A presença de jovens e adolescentes na EJA é sinal de que a universalização da Educação Básica ainda está distante de ser alcançada. Dados sobre a evasão escolar no Brasil revelam que o principal motivo de os adolescentes precisarem sair da escola é a necessidade de trabalhar desde cedo. Quando se considera os dados específicos das mulheres, o principal motivo da evasão é “não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez (23,8%) e trabalho (23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres indicaram a necessidade de realizar os afazeres domésticos como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola” (IBGE, 2020, p. 11). Ao todo, são 69,5 milhões de pessoas com mais de 25 anos (51,2%) que não concluíram a Educação Básica (IBGE, 2020).

Portanto, depois de realizar o estágio e observar os dados preocupantes sobre o analfabetismo no Brasil e a evasão escolar, diversas questões disparadoras me ocorreram: Quem são e por que são esses os sujeitos da EJA? Os negros, as mulheres e as pessoas com deficiência, por exemplo, por que são públicos da EJA? Com o que isso está relacionado? Classe social? Gênero? Dívida histórica? Esses foram os questionamentos iniciais que me mostraram a importância de pesquisar sobre o tema “Os sujeitos da EJA no Brasil na contemporaneidade”.

A delimitação de tais questionamentos conduziram à proposta de construção de uma monografia por meio da pesquisa bibliográfica, buscando desvendar o que revelam sobre os sujeitos da EJA no Brasil contemporâneo os anais da 37^a, 38^a e 39^a reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), publicados no último quinquênio (2015-2019). A escolha por pesquisar os anais da ANPEd se fez pela importância das reuniões nacionais da referida Associação, ao proporcionar o diálogo entre

trabalhos que trazem resultados de teses e dissertações em andamento (pôsteres) e concluídas (comunicações orais) as quais versam sobre as temáticas emergentes em cada biênio.

Nessa perspectiva, o objetivo geral do presente trabalho é *contribuir para a construção de práticas pedagógicas capazes de ir ao encontro dos diferentes perfis dos sujeitos da EJA no Brasil contemporâneo*. Como objetivos específicos foram delimitados: i) Identificar quais perfis dos sujeitos da EJA estão em foco nos anais do GT 18 da ANPEd (2015-2019); ii) Compreender de forma mais aprofundada quem são os sujeitos da EJA no Brasil contemporâneo, a partir das produções presentes nos referidos anais; iii) Conhecer quais pistas são assinaladas para práticas pedagógicas em diálogo com esses sujeitos da EJA.

Relembrando os escritos de Paulo Freire, “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2020, p. 31). Ademais, considera-se a relevância acadêmica de desenvolvimento de pesquisas, desde a graduação, sobre a Educação de Jovens e Adultos. Comparando a importância dada para a EJA, para a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental no curso de Pedagogia da UFSCar, percebe-se que os dois últimos níveis de ensino recebem muito mais atenção, são mais trabalhados, há diversas disciplinas relacionadas, diferentemente da EJA, que possui apenas duas disciplinas dedicadas a ela. No entanto, é válido destacar que o pouco espaço reservado para a EJA não é uma particularidade do curso de Pedagogia da UFSCar/São Carlos. Um estudo da Fundação Carlos Chagas (2009, p. 33) sobre as ementas dos cursos de Pedagogia mostra que

Os conteúdos a serem ensinados pelos professores aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e da EJA estão circunscritos às áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física, em princípio tendo em conta os conhecimentos e valores que devem estar presentes em cada nível educacional ou modalidade de ensino. Dentre as universidades públicas analisadas, nenhuma destina disciplina para os conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo para Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na concepção de que eles são de domínio dos alunos dos cursos de formação.

Tal constatação permite refletir que apesar de a EJA estar presente nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia, ainda há muito para avançar. O estágio obrigatório na área, existente no curso de Pedagogia da UFSCar/São Carlos não é uma realidade de todos os demais cursos, por exemplo. Por isso, faz-se necessário aprofundar a compreensão da EJA na realidade brasileira, bem como indicar a importância da atenção à modalidade nos currículos dos Cursos de Pedagogia no Brasil.

Diante dos objetivos delimitados, o presente Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se organizado em cinco seções. A primeira seção é dedicada a apresentar algumas

conquistas em relação ao direito à Educação e principalmente à Educação de Jovens e Adultos, além de refletir sobre questões como o analfabetismo. Na segunda seção, é apresentada uma descrição dos caminhos percorridos nesta pesquisa, mostrando as opções metodológicas escolhidas para atingir os objetivos propostos para este estudo. Já a terceira seção consiste na análise dos dados pesquisados. A análise foi realizada em torno de dois eixos: perfis dos sujeitos em foco e pistas para práticas pedagógicas em diálogo com os sujeitos, à luz de alguns autores da área da educação. Na quarta seção, buscou-se construir uma síntese integradora a partir dos resultados apresentados, seguida pelas considerações finais.

1 DIREITO À EDUCAÇÃO: entre resistências e conquistas na EJA

Para iniciar a discussão, considera-se necessário lembrar que a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada em 08 de outubro de 1988, depois de longos anos em que o Brasil vivia sob o regime autoritário da Ditadura Militar e seus Atos Institucionais que encobriram todas as ações violentas da época. A referida Constituição (BRASIL, 1988) representou a retomada da democracia e o reconhecimento dos direitos humanos no país.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 elenca, além de outros direitos, aqueles relacionados à Educação. Vista como um direito social no Art. 6º, também é citada no Art. 205 como “direito de todos e dever do Estado e da família [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nesse ponto, é preciso refletir criticamente sobre a visão da Educação como um processo que fará com que as pessoas se tornem algo, esquecendo-se de que já são. O processo de escolarização não pode ser visto apenas como uma “qualificação para o mercado de trabalho”, por exemplo. Arroyo (2017, p. 227-228) corrobora com essa discussão mostrando que é importante

[...] reconhecer os jovens-adolescentes como sujeitos já, não em construção, em um dever a ser [...] o pensamento pedagógico e docente pensou-se com a tarefa de fazer humanos, cidadãos, sujeitos de valores e saberes as crianças, adolescentes e jovens pensados como ainda não sujeitos humanos, não cidadãos, sem saberes, valores, identidades.

Indo além, a Constituição em seu Art. 208 mostra que o dever do Estado com a Educação será efetivado a partir da garantia de alguns princípios, sendo um deles a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada

inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (grifo nosso). Essa é uma menção à EJA, em que os sujeitos são entendidos como aqueles que não terminaram seus estudos na idade adequada.

Sob o mesmo enfoque, a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em dezembro de 1996, em seu Art. 37 aponta que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996/2018). Novamente, cabe uma reflexão crítica sobre a legislação: o que seria idade própria para aqueles e aquelas que precisaram abandonar a escola por precisar trabalhar e ajudar no sustento de suas famílias? Ou por morar em lugares distantes das escolas e sem ter um meio de locomoção possível? O que é “idade própria” quando se considera esses e outros sujeitos de classes marginalizadas?

Além da Constituição (BRASIL, 1988) e da LDBEN (BRASIL, 1996), existe também o Plano Nacional de Educação aprovado no ano de 2014 (BRASIL, 2014). São 20 metas estabelecidas, das quais as metas 8, 9 e 10 mencionam a EJA de forma mais direta:

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

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

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

Analisando essas três metas, é necessário certo cuidado, principalmente quando se considera as expressões “erradicar o analfabetismo” e “forma integrada à educação profissional”. Quais são os objetivos para querer erradicar (essa palavra também merece atenção) o analfabetismo? Freire (1981, p. 20) era contrário à expressão erradicar o analfabetismo como se fosse uma erva daninha

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua

ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbal preguiça”. Limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista.

As intenções ao querer “erradicar o analfabetismo” estão voltadas para eliminar um mal intrínseco às vidas dos sujeitos?

Quanto à integração da educação profissional à EJA, as metas para a escolarização dos jovens e adultos têm a intenção de se constituir somente atreladas às questões econômicas? Concorda-se com Braga (2014, p. 65) ao afirmar que

Os movimentos e caminhos em que os modelos educacionais se moldam advêm da situação social, política e econômica [...] naquele período histórico [...] quando obtemos transformações na educação é porque o sistema educacional existente não está atendendo às demandas que a sociedade precisa [...] No Brasil, as lutas educacionais não mostram apenas o interesse na ampliação do ensino e das oportunidades educacionais, expõem também o interesse do país em adquirir prestígio internacional, e para isso se faz necessário reduzir os índices de analfabetismo.

A intenção não é desvalorizar a luta que educadores e educadoras travam em busca da superação do analfabetismo no Brasil, o desejo é necessário e coerente, visto que dados da PNAD de 2019 (IBGE, 2019) mostram que no Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas. A problemática, na verdade, é pensar a educação dessas pessoas com vistas apenas para a imagem que o Brasil terá com milhões de analfabetos. A escola não é fábrica de mão de obra. O objetivo da EJA precisa ser o de dar a possibilidade de pessoas, em seus coletivos, as quais foram impossibilitadas pelos mais diversos motivos de exercerem o seu direito, de retornarem, serem acolhidas e ver seu processo de ensino e aprendizagem acontecendo. Sujeitos que

[...] não são acidentados ocasionais que por acaso ou gratuitamente abandonaram a escola. Esses adolescentes, jovens e adultos repetem histórias longas de negação. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA, que passa a ser encarada como uma mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. Uma tábua de salvação individual. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas como trajetórias desses coletivos. Assumida a dimensão dos direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, teremos de assumir seu direito à educação como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência, a fim de pagar essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (ARROYO, 2017, p. 120).

Dessa maneira, a EJA é ambiente de lutas coletivas, de direitos historicamente negados, roubados. Não pode ser meio para estratégias econômicas. São identidades, vidas que precisam ser consideradas, visto que nenhum favor está sendo feito, é a afirmação e a tentativa de visibilidade de histórias de resistência. Por isso, o intuito é que “mesmo sabendo

que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas [...] geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo” (FREIRE, 2020, p. 53), seja possível resistir e superar. Resistência e superação são duas das palavras-chave para se pensar EJA.

Ademais, pensando nos conceitos de alfabetização e letramento, faz-se necessário pensar no que está se querendo dizer quando chamamos os sujeitos da EJA de iletrados, incultos ou termos parecidos, já que todas as pessoas dominam

gêneros discursivos variados [...] não circulamos por todas as esferas com a mesma habilidade: como leitores pouco assíduos, certamente teremos maiores dificuldades de leitura - e praticamente seremos incompetentes para a produção - de enunciados extremamente técnicos e especializados no campo das engenharias, das matemáticas ou das artes visuais [...] somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo de nossos campos de atividade (GERALDI, 2014, p. 28-29).

A cautela é importante para definir alguém como “iletrado”, visto que de toda forma, por mais estudo que se tenha, sempre haverá saberes desconhecidos ou muito pouco dominados. Ninguém sabe tudo. Os saberes entre as pessoas são diferentes e nem por isso, superiores ou inferiores uns aos outros. Só pelo motivo de uma cultura ser reconhecida como “padrão”, não significa (e é sabido que não) que ela seja a única. Assim,

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento, é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte [...] esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas de leitura e escrita (SOARES, 1999, p. 24).

Arroyo (2017) mostra que, quando se relaciona direitos humanos e EJA, a dificuldade, muitas vezes, pode ser entender o reconhecimento dos analfabetos, “iletrados”, “incultos”, como sujeito de conhecimentos e de direitos humanos, assim como todas as pessoas. A educação e o letramento não são pré-requisitos para a humanidade e para a cidadania. Todavia, aqueles que não trilharam o percurso da escolarização, não são reconhecidos como sujeitos de direitos, ou seja,

O reconhecimento da humanidade, da dignidade humana dos pobres, negros, dos trabalhadores empobrecidos e oprimidos tem exigido sua escolarização como condição para o seu reconhecimento como sujeitos de direitos humanos [...] vendo-os como ainda não cidadãos, ainda não humanos plenos porque não escolarizados (ARROYO, 2017, p. 107).

Portanto, pensar na Educação de Jovens e Adultos é pensar nas suas três funções: reparadora, que “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento

daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7), a função equalizadora, de

reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

E como terceira função, a qualificadora, função permanente da EJA (BRASIL, 2000). Diante da dívida histórica com os diferentes perfis de sujeitos excluídos do direito à Educação Básica temos os direitos negados que não são apenas direitos individuais. A EJA é um espaço de lutas e conquistas coletivas. Por isso, a intenção precisa ser de construir uma EJA para que esses sujeitos tenham também, conhecimento sobre seus demais direitos, como as leis trabalhistas, os Direitos Humanos, o Direito à Reforma Agrária e tantos outros mais. “Articular o direito à educação à pluralidade de direitos humanos ainda não garantidos” (ARROYO, 2017, p. 109).

O reconhecimento da diversidade dos sujeitos que procuram a EJA no Brasil contemporâneo é muito relevante para a construção de práticas pedagógicas capazes de dialogar com os diferentes interesses, necessidades e expectativas desses sujeitos. As contribuições das pesquisas que focalizam as especificidades dos perfis são de grande valia ao trazer contribuições que nos ajudam a compreender quem são e o que esperam da EJA, os trabalhadores do campo e da cidade, as mulheres, os adolescentes, as juventudes, a juventude negra, os idosos, as pessoas em restrição e privação de liberdade, as pessoas com deficiência, os migrantes e refugiados, para citar algumas das especificidades marcadas por questões de gênero, identitárias, geracionais, étnico-raciais; contextuais e culturais presentes na modalidade.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) encontrou como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica. Lima e Miotto (2007, p. 37) argumentam que “trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica”. Além disso, segundo as autoras, é necessário dedicar bastante atenção ao objeto de estudo, que não pode ser aleatório.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica pode ser brevemente definida como “um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). Assim, os estudos sobre a EJA, que são em menor número quando comparados com outras áreas da Educação, merecem atenção das pesquisas bibliográficas para que se possa caminhar em busca de novas interpretações e quiçá, respostas.

Dessa maneira, considerando a importância da pesquisa bibliográfica e do seu rigor científico, alguns procedimentos elencados por Lima e Mioto (2007) foram seguidos nesse processo. O primeiro procedimento destacado é a elaboração do projeto de pesquisa, momento de escolha do assunto e do problema de pesquisa. Depois disso, a coleta dos documentos, seguida das análises dos materiais selecionados. Por fim, uma *síntese integradora*, cuja finalidade consiste na reflexão e na proposição de soluções.

Sobre a coleta de dados/documentos, as autoras acima citadas colocam que é fundamental que a escolha esteja relacionada ao objeto de estudo, que seja definido em quais idiomas as obras serão selecionadas, que se tenha a definição de quais fontes serão consultadas e o período a ser pesquisado. Na presente pesquisa, com o tema *Os sujeitos da EJA no Brasil contemporâneo*, a busca aconteceu nos anais do GT18 (Educação de Jovens e Adultos) das 37^a, 38^a e 39^a Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os trabalhos selecionados foram todos em Língua Portuguesa e o período das contribuições foi de 2015 a 2019 (as reuniões acontecem, normalmente, a cada dois anos).

Inicialmente, a ideia era buscar nos anais da 37^a, 38^a e 39^a reuniões nacionais da ANPEd, trabalhos (em todos os grupos de trabalho), a partir das palavras-chave: EJA; educação de jovens e adultos; jovens e adultos. No entanto, as buscas não geraram resultados esperados (com relação ao tema) em grupos que não fossem o GT18, específico da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

No início, foram identificadas 79 produções, entendendo como produções os pôsteres (pesquisas em andamento) e trabalhos completos (pesquisas concluídas) do GT 18. No ano de 2015, na 37^a reunião, foram 28 produções. Já no ano de 2017, 21 trabalhos foram levantados. Por fim, no ano de 2019 foram encontrados 29 trabalhos. Percebe-se uma média de mais ou menos 26 trabalhos a cada dois anos, relacionados à temática da EJA, nos anais das reuniões nacionais da ANPEd, realizados por diferentes autores em Programas de Pós-Graduação de todo o Brasil.

Para a seleção e análise dos trabalhos presentes nos anais, foram realizadas várias etapas de leitura, propostas por Lima e Miotto (2007). Primeiramente, para selecionar os trabalhos relacionados com o tema, foi feita a *leitura de reconhecimento do material bibliográfico*, leitura rápida para localizar os materiais que se relacionavam com o tema escolhido. Nessa primeira etapa, os títulos foram bastante importantes, para selecionar as produções que, de alguma forma, indicavam algum dos perfis dos sujeitos da EJA. Já a segunda etapa se refere à *leitura exploratória*, também rápida, mas um momento para manuseio dos textos e percepção da existência de informações pertinentes. A partir de uma leitura com observância dos resumos, palavras-chave e considerações finais, 22 produções foram selecionadas, relacionadas à temática da pesquisa.

A terceira etapa foi de *leitura seletiva* que permitiu verificar e confirmar que as 22 produções realmente seriam relevantes de acordo com os objetivos da pesquisa. Portanto, a pesquisa foi delimitada aos trabalhos do GT18 das referidas reuniões da ANPEd, oito são dos anais da 37ª reunião (2015), 4 são dos anais da 38ª reunião e 10 são dos anais da 39ª reunião, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1: Trabalhos dos anais do GT18 da ANPEd (2015-2019) selecionados para análise

Anais	Referências
	Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA (GODINHO, 2015)
37a reun ião	Entre esforços e paixões: trajetórias dos sertanejos que lutaram pela continuidade dos estudos na época do MOBREAL (SILVA; FREITAS, 2015)
	Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro (PEREIRA, 2015)
	Significados da experiência de re-inserção escolar: o programa projovem urbano na perspectiva de seus protagonistas (MASCARENHAS, 2015)
	Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma sujeito de direito na Educação de Jovens e Adultos (ALVARENGA, 2015)
	Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (FERNANDES, 2015)
	A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA (CONCEIÇÃO, 2015)
	Educação de Jovens e Adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos (SOARES; SILVA; SOARES, 2015)
38a	Trabalhadores que fizeram escola: o caso do Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social (CADTS) (BAPTISTA, 2017)
	Um novo olhar para a EJA: educação de idosos (FERNANDES; SIRAIKI, 2017)

reunião	A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua (GODINHO, 2017)
	O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná (VELOSO, 2017)
39ª reunião	Os regimes de presença de estudantes adultos no ensino fundamental: uma análise a partir dos históricos escolares (LIMA, 2019)
	Educação e envelhecimento: uma análise da relação dos processos educativos com a qualidade de vida de pessoas idosas (COURA, 2019)
	Táticas de resistência e permanência de jovens mães na Educação de Jovens e Adultos (PIRES; MENDONÇA, 2019)
	A presença de pessoas idosas na EJA: O que elas buscam? O que elas encontram? (GROSSI, 2019)
	Adolescentes na EJA: trajetórias e pertencimentos possíveis (SOUZA, 2019)
	Experiências Escolares de Jovens Ameaçados de Morte em Minas Gerais: desafios para a Educação de Jovens e Adultos (SALATIEL; GODINHO, 2019)
	O observatório de educação de jovens e adultos e o mapeamento dos sujeitos EJA no território do Sisal (SANTOS, 2019)
	Ser mulher, aluna da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA na rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA? (CARVALHO; EITERER, 2019)
	Onde estão os jovens e adultos nas políticas de leitura? (SILVA, 2019)
	A terceira idade e sua universidade: contextualizações históricas e conceituais (PEREIRA, 2019)

Fonte: A autora a partir dos Anais da 37ª, 38ª e 39ª reuniões da ANPEd

Depois da seleção, foi realizada a *leitura crítica* com os textos que foram escolhidos como definitivos, com objetivo de *sumarizar* informações encontradas. Para isto, foram construídos fichamentos de citações, como uma documentação para organizar ideias importantes a partir do material das produções selecionadas, entendendo a “atividade de documentar como uma forma de pesquisa e de geração de novos conhecimentos, não [...] como um simples “copiar-colar”, mas como uma base confiável e coerente para dar sustentação às nossas ideias” (FRANCELIN, 2016). Um modelo de fichamento realizado está presente no Apêndice 1, tendo sido realizados fichamentos de todas as produções selecionadas.

Por fim, foi realizada a *leitura interpretativa*, momento para analisar e relacionar as ideias dos textos com o propósito da pesquisa, “exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). O Quadro 2 apresenta as produções selecionadas a partir dos dois eixos de análise: perfis em foco e pistas para práticas pedagógicas em diálogo com os sujeitos.

Quadro 2: Produções selecionadas por eixos e subeixos de análise

Eixos	Subeixos	Referências
Perfis em foco	Sujeitos excluídos da escola: fracassados?	(PEREIRA, 2015); (OLIVEIRA, 2015); (CONCEIÇÃO, 2015); (VELOSO, 2017); (LIMA, 2019); (SOUZA, 2019); (SANTOS, 2019)
	Sujeitos trabalhadores: experiências precoces e precárias	(GODINHO, 2015); (SILVA; FREITAS, 2015); (MASCARENHAS, 2015); (FERNANDES, 2015); (BAPTISTA, 2017); (FERNANDES; SIRAICHI, 2017); (SANTOS, 2019)
	Mulheres na EJA: quem são elas?	(GODINHO, 2015); (FERNANDES; SIRAICHI, 2017); (GROSSI, 2019); (CARVALHO; EITERER, 2019)
	Adolescentes e jovens na EJA: percursos de resistência	(PEREIRA, 2015); (MASCARENHAS, 2015); (CONCEIÇÃO, 2015); (GODINHO, 2017); (VELOSO, 2017); (SOUZA, 2019); (SALATIEL; GODINHO, 2019)
	Idosos na EJA: vidas curtidas	(CONCEIÇÃO, 2015); (FERNANDES; SIRAICHI, 2017); (COURA, 2019); (GROSSI, 2019)
	Pessoas com deficiência na EJA: sujeitos (quase) invisíveis	(CONCEIÇÃO, 2015); (SOARES; SILVA; SOARES, 2015)
	Os corpos negros: sujeitos de trajetórias marcadas pela exclusão	(VELOSO, 2017); (LIMA, 2019); (SANTOS, 2019); (CARVALHO; EITERER, 2019); (SILVA, 2019)
Pistas para práticas pedagógicas em diálogo com os sujeitos	Educação e objetivos futuros	(FERNANDES, 2015)
	Desenvolvimento humano	(FERNANDES; SIRAICHI, 2019; MASCARENHAS, 2015)
	Ressignificação da escola	(MASCARENHAS, 2015; SALATIEL; GODINHO, 2015)

Educação ao longo da vida	(COURA, 2019)
Visão crítica da sociedade	(VELOSO, 2017)
Saberes escolares e não escolares	(GODINHO, 2015)
Especificidades da EJA	(SOARES; SILVA; SOARES, 2015)
Linguagem	(SOARES; SILVA; SOARES, 2015)
Formação de professores	(SALATIEL; GODINHO, 2019)
Horizontalidade na relação	(FERNANDES; SIRAICHI, 2017)

Fonte: A autora a partir dos Anais da 37ª, 38ª e 39ª reuniões da ANPEd

Como pode ser observado no Quadro 2, uma mesma produção, por vezes, aparece em mais de um eixo e subeixo. A escolha de não esgotar as discussões sobre uma produção em um único eixo e subeixo aconteceu por perceber sua relevância para discutir mais de um perfil dentre os que foram elencados, ainda que cada trabalho esteja com maior foco em determinado assunto, ou por trazer mais de uma pista para práticas pedagógicas em diálogo com os sujeitos.

3 CONTRIBUIÇÕES DOS ANAIS DA ANPEd SOBRE OS SUJEITOS DA EJA NO BRASIL

Nesta seção, como já exposto, os trabalhos estão organizados em dois eixos de análise: perfis em foco e pistas práticas pedagógicas em diálogo com os sujeitos. Sempre no início serão apresentados os títulos dos trabalhos completos e dos pôsteres selecionados para a discussão. Em seguida, passaremos para um diálogo das contribuições das produções com reflexões e o diálogo com os referenciais teóricos.

3.1 Perfis em foco

3.1.1 Sujeitos excluídos da escola: fracassados?

Para se pensar sobre os sujeitos excluídos da escola, aqueles que constantemente são

vistos como sujeitos fracassados, foram selecionadas sete produções, sendo cinco trabalhos completos e dois pôsteres. Os trabalhos completos são: *Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro* (PEREIRA, 2015); *Significados da experiência de re-inserção escolar: o Programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas* (MASCARENHAS, 2015); *A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA* (CONCEIÇÃO, 2015); *O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná* (VELOSO, 2017); *Os regimes de presença de estudantes adultos no ensino fundamental: uma análise a partir dos históricos escolares* (LIMA, 2019). Já os pôsteres: *Adolescentes na EJA: trajetórias e pertencimentos possíveis* (SOUZA, 2019) e *O observatório de Educação de Jovens e Adultos e o mapeamento dos sujeitos EJA no território do Sisal* (SANTOS, 2019).

A Educação de Jovens e Adultos, entre idas e vindas nas políticas públicas e seus diferentes programas, vem ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas, apesar de ser, dentre as etapas de ensino, uma das áreas menos pesquisadas no âmbito educacional. Por outro lado, é sabido que muitas pessoas veem com maus olhos a EJA, lugar dos que “não estudaram na idade certa”, das meninas que engravidaram ou dos indisciplinados, que “não queriam saber de escola”. Jovens-adultos vistos como “os fracassados, os repetentes [...] os sem-valores de trabalho, de estudo, de dedicação, os violentos” (ARROYO, 2017, p. 115). É necessário cuidado para não fazer tais afirmações, visto que estudos mostram que os sujeitos da EJA são mais do que aqueles que “largaram” a escola. Há outros elementos que precisam ser levados em consideração.

Segundo Pereira (2015), a juventude, em geral, enfrenta o infortúnio da interrupção dos estudos e esse assunto tem sido alvo de muitos debates. Os motivos podem ser as sucessivas repetências e o baixo desempenho. Mas de quem é a culpa do insucesso ou, como é comumente conhecido, do “fracasso” escolar? Dayrell (2007) mostra que há uma *visão apocalíptica* sobre esses fenômenos

com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente. Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude [...] que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Parece então que, o que de fato acontece, é uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, 2007). Nesse sentido, há a presença desses jovens que tiveram trajetórias de insucesso no seu percurso inicial escolar, chegando na EJA, frutos, na verdade, de vários processos de exclusão

dentro e fora da escola. Pereira (2015) aponta que chegam desmotivados, frustrados e com um grande histórico de repetências. Mas será que na EJA encontram novas possibilidades? As pesquisas de Pereira (2015) mostram que, os jovens (principalmente os em privação de liberdade, que são foco de seus estudos), acabam não se encontrando nessa modalidade, não participam das aulas, faltam muito, não se sentem à vontade na presença de adultos e idosos e acabam, frequentemente, evadindo.

Assim, percebe-se que a evasão não é um fenômeno particular do ensino fundamental, mas está presente também na EJA. Santos (2019) argumenta que é um dos maiores problemas enfrentados pela EJA e é um desafio superá-lo. Um dos motivos é o fato de que “[...] muitos estudantes da EJA necessitam trabalhar, sustentar-se ou auxiliar nas despesas de casa” (SANTOS, 2019, p. 3). Em suas pesquisas, o autor mostra que 64% dos estudantes (do território Sisal) disseram trabalhar e tentar conciliar os estudos em turno oposto.

O que está sendo exposto mostra que os sujeitos da EJA são marcados pela repetência e pelo insucesso na escola e isso têm significados particulares, mas também coletivos e sociais bastante profundos. São “repetentes dos mesmos lugares, das mesmas experiências de espaço, de pobreza [...] os adolescentes-jovens-adultos e a própria EJA são a síntese dessas vidas sem direito a viver a especificidade de cada tempo humano” (ARROYO, 2017, p. 226). A escola permite o acesso, com a bandeira da democratização da educação, mas a permanência de qualidade não é garantida. Quando a permanência acontece, ocorre em condições precárias e de exclusão, resultando nos excluídos do interior, nos marginalizados por dentro (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001), resultando em anos de repetência, sobretudo, para aqueles que são marginalizados pela sociedade, vítimas da pobreza e de um viver desumanizante (ARROYO, 2017).

Lima (2019) traz contribuições bastante pertinentes sobre os estudantes longevos, aqueles “cujos percursos registrados nos históricos escolares evidenciam um tempo de permanência superior ao esperado para o cumprimento da etapa correspondente da escolarização” (p. 1). Para esses sujeitos, a repetência tem sentidos diferentes. Pessoas de 40 anos que entram na EJA aos 20 e poucos e passam cerca de 14 anos frequentando as turmas de ensino fundamental, com várias situações de reprovação, desistência e retorno (LIMA, 2019). O que essa situação pode revelar? Que mais do que “fracassados”, os sujeitos da EJA são resultados de muita resistência (MASCARENHAS, 2015; LIMA, 2019), pois “é preciso uma ampla dose de persistência, força de vontade, algum desejo forte por algo, para garantir a permanência por 14 anos em um espaço que lhe demarca como “retido” por 7” (LIMA, 2019, p. 5).

Olhando de longe, essa trajetória parece desvantajosa para quem a vivencia. No entanto, é uma realidade bastante comum na EJA, revelando que o “tempo certo” não existe para esses sujeitos, a questão é o usufruto dos seus direitos. A necessidade de querer acelerar o processo da Educação de Jovens e Adultos não é a solução, visto que o que importa são os significados dos espaços e das oportunidades, sendo a EJA, muitas vezes, espaço de socialização.

Por outro lado, há também significados negativos dos sujeitos sobre a experiência da EJA, principalmente quando se considera os mais jovens. Mascarenhas (2015) contribui para essa discussão, mostrando que “falar da experiência escolar é retomar um projeto não concluído e essa retomada traz à tona lembranças dolorosas, muitas vezes silenciadas, de uma trajetória que ainda está sendo” (p. 7). Os estudantes acabam muitas vezes, se culpabilizando pelas repetências, pelo abandono e pelo próprio “fracasso” refletindo em cada situação social que participam ao longo da vida (MASCARENHAS, 2015; CONCEIÇÃO, 2015). Em alguns casos, a EJA acaba sendo vista como um castigo. Em sua pesquisa, Conceição (2015) destaca a fala de um jovem que dizia que o “jogaram” na EJA porque ele fez 15 anos e fazia muita bagunça e que então, sempre era avisado que se continuasse do mesmo jeito seria mandado para a EJA. O que esse jovem expressa mostra que ele entende que está na EJA porque é um aluno ruim, “[...] já que “só os piores alunos” estão na EJA [...] uma localização funcional dos supostos bons alunos no ensino regular, ficando as salas de aula da EJA como os espaços destinados à distribuição dos corpos supostamente “ruins” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 14).

Nesse sentido, quem são os sujeitos devidamente atendidos pela escola? Acredita-se e concorda-se com Veloso (2017) que ela acaba sendo uma (mais uma) instituição para manutenção de privilégios, em que apenas aqueles que são bem aceitos pela sociedade, os que fazem parte de classes sociais médias ou elevadas possuem trajetórias de sucesso. Porém, a escola mantém dentro de suas estruturas os excluídos, mas o que faz para que essa exclusão deixe de acontecer? Ou será que, permeada por estratégias econômicas, a escola tenta aparentar justiça e acolhimento? Perguntas que rendem muitas reflexões. No momento, é válido destacar que há muitos mecanismos de exclusão e, um deles, é inculcar nos próprios excluídos a responsabilidade pelo fracasso escolar (VELOSO, 2017), quando, na verdade, a educação para todos poderia estar brilhantemente contribuindo para que os sujeitos pudessem “superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (FREIRE, 1967, p. 106), que os levasse a espaços e posições ditas como inadequadas ou impróprias para os “iletrados”.

3.1.2 Sujeitos trabalhadores: experiências precoces e precárias

Nesse eixo, para se pensar os sujeitos trabalhadores e suas experiências, haverá contribuições de sete produções. Os trabalhos completos são: *Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA* (GODINHO, 2015); *Entre esforços e paixões: trajetórias dos sertanejos que lutaram pela continuidade dos estudos na época do MOBREAL* (SILVA; FREITAS, 2015); *Significados da experiência de re-inserção escolar: o Programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas* (MASCARENHAS, 2015); *Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da Educação de Jovens e Adultos* (FERNANDES, 2015); *Um novo olhar para a EJA: educação de idosos* (FERNANDES, 2017) Os pôsteres são: *Trabalhadores que fizeram escola: o caso do Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social (CADTS)* (BAPTISTA, 2017); *O observatório de Educação de Jovens e Adultos e o mapeamento dos sujeitos EJA no território do Sisal* (SANTOS, 2019).

Os sujeitos da EJA, também se constituem, em sua grande maioria, por trabalhadores. Homens e mulheres, jovens, adultos e idosos, que em seus percursos de vida sempre precisaram lidar com as jornadas de trabalho. Assim, quando ingressam na EJA, trazem consigo, dentre outros elementos, os saberes e valores de tais experiências de trabalho. Por isso, na escolarização desses sujeitos, é fundamental que se valorize e se problematize os conhecimentos da classe trabalhadora (GODINHO, 2015), que não são apenas pessoais, individuais. Arroyo (2017) salienta que

não carregam apenas os valores, saberes, identidade de suas vivências pessoais de lutas por trabalhos. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos (p. 69).

Ao pensar em práticas para a EJA, não é possível desvincular o significado que o trabalho tem para essas pessoas. Quando se considera, principalmente, as pessoas idosas, pode-se compreender que viveram em um contexto em que a educação não era vista com prioridade e, logo cedo, ainda quando crianças ou jovens, iam para o mercado de trabalho, que naquela época, não exigia mão de obra tão qualificada (o que não elimina o fato das precárias jornadas) . No caso das mulheres, cabiam a elas apenas as atividades maternas e domésticas (FERNANDES; SIRAICHI, 2017).

No mesmo sentido, a saída ou a não frequência na escola desses pode significar a necessidade de sobrevivência, “de terem algum rendimento para contribuir financeiramente

com a família, o que gera a demanda por trabalhar [...] A condição de vida e o contexto de pobreza estão refletidos nesta categoria” (FERNANDES, 2015, p. 10). Sujeitos que precisam trilhar caminhos que negam seus direitos mínimos, como o da educação, para “garantir” minimamente, que suas famílias sobrevivam. Isso aconteceu e acontece na história do Brasil com crianças e jovens, que se tornam adultos e idosos, todos, possíveis sujeitos da EJA. Um cenário que, infelizmente, ilustra a realidade vivida por grande parte da população brasileira.

Ainda sobre essa relação da educação com o trabalho, Silva e Lima (2015) destacam as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores da zona rural que, além das longas e difíceis jornadas de trabalho braçal, precisam deslocar-se a pé para chegar até a escola. Isso pode ser visto, em alguns casos, como um agravante para que a frequência dos estudantes diminua cada vez mais. A dupla jornada, lembrada por Santos (2019), de ter que trabalhar em um período e estudar no período oposto, também é um dos obstáculos, brilhantemente superados, muitas vezes, pelos estudantes da EJA.

E qual é o valor da EJA para esses sujeitos trabalhadores? Como a escola passa a ser vista para aqueles que em algum momento da vida, precisaram abandonar seus estudos? Mascarenhas (2015) coloca que a “trajetória irregular mobiliza as marcas de um projeto interrompido [...] que não se restringe à dimensão escolar, mas que está intimamente relacionado a todas as dimensões da vida e que tem como eixo central o trabalho” (p. 8). A re-inserção escolar, para a autora, é mais uma tentativa de chegar ao fim. Fim este que pode ser entendido como um começo, visto que apesar de a vida fazer com que, em algum momento, se afastassem da escola, esses sujeitos são, ao mesmo tempo, “pressionados a retornar pela necessidade de inclusão social. A tríade escola\trabalho\sobrevivência os coloca na posição de precisar da escola, e esta passa a significar uma prova a ser vencida” (p. 16).

A escola, de modo geral, já é vista como Instituição que permite chegar a um emprego de sucesso. Para esses sujeitos trabalhadores, com a vida marcada por ocupações instáveis, informais, de condições insalubres, a escola acaba sendo vista como possibilidade, por exemplo, para a conquista de um emprego melhor ou a ascensão no emprego em que já se encontra (FERNANDES, 2015; BAPTISTA, 2017). “O sonho da escola como potencializadora do futuro.” (FERNANDES, 2015, p. 16).

Pensar a EJA é, também, pensar as relações estabelecidas dos sujeitos, participantes de coletivos, com o trabalho. Que propostas podem ser construídas para esse público? Propostas que carreguem em seu âmago

[...] o reconhecimento da condição social de trabalhadores [...] a se aprofundar na história do trabalho, na negação dos direitos do trabalho na qual a maioria é vítima, de se aprofundar no padrão classista, sexista, racista, homofóbico do trabalho [...]

trazer estudos sobre as resistências de classe - a história do movimento operário e do movimento docente. Resistências de gênero, raça - a história do movimento negro, feminista, quilombola, dos camponeses (ARROYO, 2017, p. 70-71).

Essas são algumas das possibilidades, para partir das mais reais experiências que esses sujeitos provavelmente tiveram, têm e terão com o mundo do trabalho, que precisa ser entendido como uma atividade humana racional de transformação do mundo e de si. Fazer com que estas pessoas, trabalhadoras, se entendam como resistência a tantas formas de exclusão e opressão. Por uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2020) que seja caminho para histórias de humanização, com vivências menos dominadas e mais livres.

3.1.3 Mulheres na EJA: quem são elas?

Para a discussão sobre quem são as mulheres da EJA, foram selecionadas quatro produções. Três trabalhos completos: *Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA* (GODINHO, 2015); *Um novo olhar para a EJA: educação de idosos* (FERNANDES, 2017); *A presença de pessoas idosas na EJA: O que elas buscam? O que elas encontram?* (GROSSI, 2019) e um pôster: *Ser mulher, aluna da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA?* (CARVALHO; EITERER, 2019).

Historicamente, a sociedade, construída sobre moldes machistas e ideais do patriarcado, sempre encontraram maneiras para manter as mulheres excluídas de qualquer convívio ou direito social. Fernandes e Siraichi (2017) apontam que ainda no século XX, as mulheres não ocupavam sequer espaços sociais. No Brasil, por exemplo, somente em 1932 o direito ao voto foi assegurado para as mulheres. Mas, ainda assim, o voto em 1932 era obrigatório somente para os homens entre 21 e 60 anos, mostrando que as desigualdades entre homens e mulheres continuaram. As mudanças vieram, de fato, apenas em 1965, ano em que o voto passou a ser obrigatório para ambos os sexos (LIMONGI; OLIVEIRA; SCHMITT; 2019).

No mesmo sentido, dava-se pouco ou nenhum valor à escolarização das mulheres. Os pais, “procurando atender e perpetuar esse modelo social, preferiam educar suas filhas nas próprias residências, quando possível, com professoras particulares ou clérigos. A elas eram dadas noções de gramática e aritmética, mas as prendas domésticas sobressaiam neste contexto.” (FERNANDES; SIRAICHI, 2017, p. 9). Assim, compreende-se que a função praticamente obrigatória das mulheres era voltada para a manutenção da família, criação dos

filhos e afazeres domésticos. Quando chegavam às escolas primárias, a educação era como um prolongamento da educação familiar (FERNANDES; SIRAIKI, 2017).

Hoje, felizmente, esse cenário mudou. As mulheres, assim como todos os outros seres humanos têm direito a uma educação de qualidade. Porém, os contextos históricos anteriores, com alguns exemplos citados anteriormente, ainda reverberam na vida das mulheres, principalmente das mais velhas. A visão da mulher como aquela que está destinada a ser mãe e, conseqüentemente cuidar da casa, dos filhos e do seu companheiro, ainda não passou. Por isso, uma das dificuldades é que as mulheres consigam ir em direção a um trabalho remunerado, que contemple todas as leis trabalhistas e direitos humanos.

Além disso, devido a pouca escolarização que receberam, “as ocupações por que já passaram ao longo das trajetórias de trabalho, constariam [...] empregada doméstica, babá, cuidadora de idosos, costureira, auxiliar de cozinha [...]” (GODINHO, 2015, p. 10), ocupações relacionadas, em sua maioria, com o que aprenderam em casa, sem ter o direito de frequentar a escola enquanto crianças ou jovens. O trabalho doméstico está bastante presente, reconhecido como “coisa de mulher”, mas desvalorizado enquanto emprego, como se fosse um trabalho de menor valor do que os demais.

Godinho (2015) demonstra que muitas mulheres, na tentativa de conquistarem melhores condições de trabalho e remuneração, vêm buscando retomar suas trajetórias escolares interrompidas. Portanto, as mulheres, vítimas de conjunturas históricas machistas, são, atualmente, sujeitos da EJA e indicam questões bastante específicas para serem abordadas.

Carvalho e Eiterer (2019) mostram, em suas pesquisas, depoimentos de mulheres que enfrentam as adversidades com os maridos para poderem voltar a frequentar a escola. Mulheres com seus expedientes de trabalho que chegam em casa e precisam lavar, cozinhar, arrumar a casa, cuidar dos filhos e do próprio marido, sem receberem o mínimo de reconhecimento por todo esse trabalho. Assim, vê-se como as mulheres, sobretudo as trabalhadoras e donas de casa, são empurradas para a invisibilidade, como se vivessem à sombra dos homens, o que, nem longe, acontece.

Grossi (2019) também têm contribuições nesse sentido, dos conflitos que as mulheres enfrentam não só com os companheiros, mas também com outros componentes da família, que acabam desmotivando a continuação dos estudos. Em um dos casos, a autora coloca a situação vivida por uma das senhoras de sua pesquisa, que por voltar a estudar passou a receber um tratamento grosseiro de seu marido e irmão, dizendo que agora, já que ela está na escola, deve “se virar” sozinha. A possibilidade de independência da mulher resulta no

preconceito masculino que é afirmado por meio de ameaças, ironias, estupidez, como se a figura feminina devesse ser para sempre dependente e servil ao homem.

Desse modo, é preciso destacar que as mulheres da EJA não são “[...] quaisquer mulheres, são jovens, negras, pobres, mães, filhas e trabalhadoras do mercado informal e [...] enfrentam muitos desafios para participarem do processo de escolarização, já que acreditam que ele possa ser um meio de transformação de suas vidas futuras.” (CARVALHO; EITERER, 2019, p. 1). Percebe-se que além da questão de violência de gênero, a exclusão das mulheres também tem cor e classe.

Além desses elementos, a EJA teria de ser, enquanto escola, espaço para que as mulheres pudessem verbalizar seus saberes, sejam eles relacionados com o trabalho, com as exclusões sofridas ao longo de suas trajetórias ou qualquer outro, pois silenciar, desconhecer, invisibilizar esses conhecimentos é desvalorizá-las socialmente. O objetivo é que “[...] ao ocuparem os bancos escolares, tenham espaço para problematizar a própria vida, os modos de ser mulher, trabalhadora e estudante, suas condições de trabalho e os saberes produzidos nessas experiências” (GODINHO, 2015, p. 7).

Desse modo, o desafio colocado aos docentes da EJA é valorizar esses sujeitos, mulheres, e problematizar suas experiências, de maneira que consigam entender que, de fato, lugar de mulher é onde ela quiser. Se esse lugar for a escola, que elas lutem pela permanência para alcançar seus objetivos de liberdade e independência. Concorda-se com Paulo Freire (2020) que, “Uma das tarefas do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (p. 80). Que os docentes, na dedicação pela educação dessas mulheres, possibilitem que não se sintam responsabilizadas e culpadas pelas vivências excludentes e discriminatórias pelas quais passaram.

3.1.4 Adolescentes e jovens na EJA: percursos de resistência

Nesta seção, seis trabalhos e um pôster trazem contribuições para se pensar sobre os adolescentes e jovens na EJA. Os trabalhos completos são: *Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro* (PEREIRA, 2015); *Significados da experiência de re-inserção escolar: o programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas* (MASCARENHAS, 2015); “*A alternativa para o menino indesejável*”: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA (CONCEIÇÃO, 2015); *A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de*

rua (GODINHO, 2017); *O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná* (VELOSO, 2017); *Experiências escolares de Jovens ameaçados de morte em Minas Gerais: desafios para a Educação de Jovens e Adultos* (SALATIEL; GODINHO, 2019) e um pôster: *Adolescentes na EJA: trajetórias e pertencimentos possíveis* (SOUZA, 2019).

Refletir sobre os sujeitos adolescentes na EJA é pensar sobre sujeitos complexos e bastante diversos. Mas, considerando a idade, quais os motivos para estarem na EJA? O fenômeno que explica tal fato é o que ficou conhecido como juvenilização da EJA. Pereira (2015) destaca que desde a década de 1990 a Educação de Jovens e Adultos vem passando por constantes transformações, sendo uma delas, aquela que diz respeito ao público atendido.

Carvalho (2017) observa

um aspecto novo no que se refere à configuração dos sujeitos da EJA, onde as turmas, anteriormente compostas, em sua maioria, por adultos [...] agora se configuram por grupos de jovens que não estavam fora da escola, mas que, mesmo estando, regularmente, frequentando as salas de aula do ensino regular, não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas e ora são “convidados” a ingressarem na EJA (p. 99).

Sobre esse aspecto, Conceição (2015) discute que essa transferência dos alunos com mais de 14 anos para as classes da EJA, configura-se como uma espécie de expulsão, resultando na desconfiguração na organização da Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, em práticas pedagógicas inadequadas. Uma prática inadequada de encaminhamento compulsório dos adolescentes para a EJA. Mas quem são esses sujeitos? De onde saem e por que saem?

Jovens vítimas dos mais diferentes tipos de violência. Ameaçados de morte, privados de liberdade, em situação de rua. Sujeitos resumidos, muitas vezes, a “indisciplinados”, “rebeldes”, “violentos”.

Godinho (2017) realizou um estudo sobre jovens em situação de rua com discussões bastante pertinentes. Segundo as investigações da pesquisa, em conversas com gestoras, a autora mostra que esses sujeitos, chegavam à escola da EJA sujos, com dor, drogados e, inicialmente, sem ninguém que os acolhesse e atendesse essas necessidades básicas. Porém, com o tempo, a postura adotada pela escola foi dar, antes da aula, tempo para um banho, para um café. A gratidão e satisfação dos estudantes era manifestada quando recebiam esse tipo de acolhimento, visto que quando não recebiam por chegarem atrasados ou outros motivos, logo se dispersavam da aula. As gestoras da pesquisa argumentam que antes da aprendizagem dos saberes escolares, era necessário fazer com que os jovens estivessem inteiros.

A preocupação também não se dava em controlar o estudante para chegar no horário ou para não pular o muro e ir embora. Antes disso, era preciso acolher. Naturalmente, essa acolhida foi alvo de críticas dentro da escola, que passou a ser vista como assistencialista. A postura da gestora foi firme, declarando que não se perderia o valor da educação por se oferecer um banho. Isso, para ela, é reconhecer o sujeito e garantir a ele dignidade. Assistencialismo, em sua visão, seria se sua única intenção fosse dar conforto, o que não era o caso. O propósito era trazer da rua, “tirar a rua” e dar a eles condições mínimas para que conseguissem estudar. Esforços para que os estudantes se sentissem bem e permanecessem na escola (GODINHO, 2017).

Ainda sobre essa situação, o posicionamento tomado por alguns dos professores também merece reflexão. Segundo Godinho (2017), havia diferenciação entre os alunos. Os bem recebidos eram os *cheirosinhos*, *bonitinhos*. “Os que não são, são os que jogam a rua na tua cara. Esse não entra, não avança [...] nem todos/as são recebidos de forma igualitária. Esses/as, os/as “que jogam a rua na cara”, trazem cotidianamente a realidade em que vivem, para dentro da escola” (p. 13). Sendo assim, compreende-se que, as desigualdades, maus-tratos, discriminações e despeitos que esses adolescentes sofriam na rua, sofriam também na escola, ainda que os objetivos por parte da gestão fossem minimizar tais injustiças sociais.

Os jovens em conflito com a lei, também são público da EJA. Por quê? Pereira (2015) e Veloso (2017), em suas pesquisas, trazem contribuições nesse sentido. Esses sujeitos, autores de atos infracionais, têm, como os outros, direito ao ensino formal, público e gratuito. No entanto, Pereira (2015) mostra que há uma relação conflituosa entre esses adolescentes e a escola (antes de chegarem à EJA) que muitas vezes não conseguem sequer garantir seu acesso, contrariando a democratização do acesso à educação e os direitos adquiridos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no capítulo IV (BRASIL, 1990).

Isso se agrava quando o motivo por tantos jovens não estarem na escola é o fato de os diretores rejeitarem suas matrículas por considerar que, por estarem em conflito com a lei, tornam-se automaticamente “alunos-problema”, “indisciplinados”. São, assim, mandados para a EJA.

Vê-se o estigma que tais jovens carregam, como se sua condição com a lei impossibilitasse a aprendizagem. As marcas do estigma, conceito discutido por Picollo e Mendes (2012), são uma forma de controle social pela qual os grupos dominantes (no caso os diretores) removem os grupos vistos como minorias (nesse caso os jovens em conflito com a lei) dos espaços sociais. O estigma,

entendendo este como uma marca que denota inferioridade moral, torna as pessoas

desacreditadas e desacreditáveis na constituição das interações sociais, portanto, interfere ativamente em sua constituição, aliás, mais do que isso, nega a humanização plena das pessoas a que são conferidas os rótulos depreciativos (PICOLLO; MENDES, 2012, p. 1171).

Veloso (2017) corrobora com essa discussão, trazendo à tona também, os jovens em situação parecida, mas que estão privados de liberdade. Da mesma forma, são marcados pela exclusão. “São vítimas de processos de marginalização e de invisibilidade social, acompanhados ainda de reiteradas situações de desrespeito aos direitos humanos e da banalização da própria vida” (p. 2). A ausência do direito à educação é um exemplo das tantas injustiças que tais jovens sofrem. Há soluções?

Onofre (2015, p. 247) argumenta que,

nos espaços de privação de liberdade a educação deve ser entendida na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos e, portanto, ao longo da vida. Considerando-se as especificidades do contexto [...] a educação prisional deve ocorrer na perspectiva humanista, que ultrapasse o tempo de encarceramento, entendida, portanto, como um contínuo, que apresente um visão coerente com os direitos dos aprisionados e assuma uma dimensão global, não se restringindo ao contexto prisional.

Assim, apesar de estarem inseridos em espaços que os excluem, “em decorrência da ausência de espaços próprios e de políticas públicas para o desenvolvimento social, econômico e cultural” (VELOSO, 2017, p. 4) durante a vida, podem ter suas histórias ressignificadas como objeto para seus próprios estudos.

Aos educadores, a necessidade de entender que “não se pode perder de vista que o interno já foi, na maioria das vezes, vítima de uma educação ideologizada e desprovida de senso crítico que pode ter contribuído significativamente para levá-lo à condição de cárcere” (VELOSO, 2017, p. 10). A luta é para que haja a garantia de direitos básicos, como é a educação, também para os jovens privados de liberdade, visto que são sujeitos de direitos como todos os sujeitos discutidos até aqui. “As políticas públicas para adolescentes e jovens privados de liberdade devem possibilitar a emancipação e o protagonismo desses sujeitos, ainda mais que muitos deles já foram vítimas de um Estado penal-policialesco e de uma escola excludente.” (VELOSO, 2017, p. 14).

O público jovem é, ainda, vítima da violência letal. Segundo Salatiel e Godinho (2019), a violência letal é uma das principais causas da morte da juventude brasileira e que a cada grupo de 100 mil habitantes, de acordo com o Atlas da Violência 2018, no mínimo 142 jovens de 15 a 29 anos foram assassinados em 2016. Para piorar a situação, os autores apontam que esse é um problema que atinge, sobretudo, os jovens negros. Portanto, vê-se sujeitos que perdem “a vida por ser jovem, por ser negro, periférico. É o medo mais radical. A cor do medo é negra. O primeiro direito humano, o direito à vida, está ameaçado (ARROYO,

2017, p. 236).

A EJA, nesses contextos, com esses sujeitos, deve atuar para considerar todas essas trajetórias, de modo que esses jovens possam resistir e contrariar a lógica do “fracasso escolar” (MASCARENHAS, 2015). Mas, enquanto a escola não os considera, os exclui, discrimina, eles encontram outras maneiras para serem ouvidos e denunciar as injustiças vividas. “Em suas manifestações culturais como músicas e grafites [...] refletem sobretudo as condições em que vivem: a violência que os cerca, a discriminação, as drogas, o crime ou a falta de perspectivas” (SOUZA, 2019, p. 2). Arroyo (2017) contribui nesse mesmo sentido, declarando que as letras das músicas, por exemplo, revelam que não se trata de uma juventude alienada, mas sensível, resistente e interrogante. Por assim ser,

a ironia de suas letras refletem um mecanismo de defesa. Reflete como pensam a história social e como se pensam nessa história. Em suas cruas vivências, a ironia e até o humor deve propiciar-lhes força e autodefesas. Porém, há momentos em que não há lugar nem para o humor, e a ironia e as letras revelam a crueldade vivida [...] apontam que sabem quem são os culpados, os verdadeiros réus. Que sabem ser vítimas de estruturas, relações sociais, raciais segregadoras. Não parecem esperar nem compreensão nem entendimento (ARROYO, 2017, p. 252-253).

Além das denúncias, a arte desses jovens aponta uma direção para a Educação: que se considere as culturas juvenis para pensar o currículo. Que se considere as trajetórias, as vivências, os reais sujeitos. Por uma EJA que contribua para uma vida justa.

3.1.5 Idosos na EJA: as vidas curtidas

Para a discussão sobre os idosos na EJA, houve contribuições de cinco produções. Os três trabalhos completos: *A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA* (CONCEIÇÃO, 2015); *Um novo olhar para a eja: educação de idosos* (FERNANDES, 2017); *A presença de pessoas idosas na EJA: O que elas buscam? O que elas encontram?* (GROSSI, 2019) e os dois posters: *Educação e envelhecimento: uma análise da relação dos processos educativos com a qualidade de vida de pessoas idosas* (COURA, 2019) e *A terceira idade e sua universidade: contextualizações históricas e conceituais* (PEREIRA, 2019).

O Censo Demográfico, realizado a cada dez anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que a população de idosos no Brasil, em 2010 (último ano de realização do Censo), correspondia a 11% dos residentes no país. Isso aponta para 20.590.599 (vinte milhões quinhentos e noventa mil quinhentos e noventa e nove)

pessoas com mais de 60 anos.

Segundo Grossi (2019), no Brasil, o termo “velho” passou a ter caráter pejorativo na entonação das falas em determinados contextos em que era utilizado. Por isso, as pessoas mais envelhecidas passaram a ser chamadas de idosas e os “jovens velhos” entraram na categoria Terceira Idade. Mas, o que significa chegar aos 60 anos ou mais? Há muitos estereótipos, um deles é a opinião de que chegar a essa idade significa automaticamente tornar-se improdutivo e incapaz (PEREIRA, 2019). O fato é que essa população faz parte da EJA e traz consigo potencialidades que tem de ser consideradas.

Considerando, então, que a população idosa faz parte da EJA, pode-se compreender que, mais uma vez, não é possível considerar que a *idade própria* para aprender é, necessariamente, a infância, como traz a LDB. Os idosos também têm direito à Educação e “não somente como instrumentalização, compensação ou reparação, mas como um espaço que possibilita uma compreensão democrática do conhecimento e de postura tendente a assinalar uma sociedade menos desigual” (FERNANDES; SIRAIKHI, 2017, p. 6). Os idosos fazem parte da sociedade e dela devem participar ativamente, implicando no direito à aprendizagens e desenvolvimento do senso crítico para lidar com os diferentes tipos de informações.

Coura (2019) argumenta que

uma velhice bem-sucedida é aquela na qual os idosos mantêm sua autonomia, sua independência e um envolvimento ativo com a vida pessoal, com a família, com os amigos, com o lazer, com a vida social [...] a educação representa um papel fundamental na mudança de crenças e atitudes frente ao envelhecimento” (p. 1)

No entanto, também é destacado pela autora que apesar de existirem atividades destinadas aos idosos, as quais poderiam contribuir para uma velhice bem-sucedida, no Brasil, “elas não estão ao alcance de todos os que se encontram nessa faixa etária. A falta de acesso a tais atividades pode estar relacionada às questões econômicas, étnicas, à condição de saúde física e mental e a região onde se vive” (COURA, 2019, p. 1).

Dessa maneira, tendo atualmente uma sociedade que caminha cada vez mais para a longevidade dos sujeitos, são necessárias novas políticas públicas que correspondam a essa demanda e alcancem todos os sujeitos. Os currículos da EJA, da mesma forma, também precisam continuar se adaptando para não perpetuar na escola, novas formas de exclusão.

Todavia, ainda que haja esforços, a população mais velha, quando analfabeta, carrega o peso da exclusão durante grande parte da vida, por não conseguir, por exemplo, ler um jornal ou uma placa de ônibus sem pedir ajuda. Por isso, “a participação na escola significa a mudança na condição de excluídos para participantes da vida” (FERNANDES; SIRAIKHI, p.

12).

Para Grossi (2019), a chegada dos sujeitos idosos na EJA não significa apenas busca pela apropriação de conteúdos escolares. Significa também, superação de medos, preconceitos e inseguranças por retomar os estudos estando na Terceira Idade, pois “estar na Terceira Idade não implica perder o direito de continuar a investir na própria formação” (p. 2). Em seus estudos, a autora mostra o sentimento de felicidade de uma senhora que manifesta a satisfação em aprender, dizendo que antes, parecia que era cega e agora está começando a enxergar, comparando o conhecimento com uma lente que possibilita a visão. Por outro lado, Grossi (2019) interpreta essa fala com certa cautela, pois nela há uma desqualificação dos saberes que aquela senhora acumulou durante toda a vida, ainda que não fossem saberes formais, escolares.

Nesse momento, é importante destacar que a postura dos educadores deve ser aquela que considera todas as experiências e entendimentos que os sujeitos trazem consigo, seja sobre o mundo, sobre si mesmo ou sobre as outras pessoas (GROSSI, 2019), uma vez que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...] sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa [...] a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2020, p. 47).

Ensino esse, concordando com Paulo Freire (2020), que precisa ser vivido, não ficando apenas no discurso. Entender que ensinar envolve diálogo e estar atento ao que o outro tem a compartilhar. Levando em consideração os idosos, compreender que são

vidas humanas curtidas com saberes, valores de experiências extremas feitos. Ricos processos de formação porque resistentes a processos extremos de desumanização. Essa riqueza torna a EJA um tempo denso, diferente, de tensos processos de formação, reconhecendo e reforçando a formação acumulada que levam como jovens-adultos. Como vidas humanas curtidas (ARROYO, 2017, p. 229).

Grossi (2019), em suas contribuições, destaca o potencial da educação para considerar esses saberes e incentivar que as pessoas da Terceira Idade se posicionem de forma crítica, entendendo a importância da conscientização para que se entendam como sujeitos de direitos e deveres. A autora salienta também, o sentimento dos idosos em relação à morte. Familiares de estudantes da EJA que desmotivam os estudos dizendo que aprender a ler, por exemplo, servirá apenas para *ler a placa da sepultura*. Nesse sentido, é importante pensar em “uma educação para pessoas idosas que crie novas possibilidades para esses sujeitos, a fim de que se sintam desafiados em suas potencialidades mesmo estando em um processo de envelhecimento” (GROSSI, 2019, p. 4).

À medida que esses sujeitos são incentivados a continuarem seus estudos, eles se

tornam mais motivados e esperançosos, para, assim, enfrentarem os desafios e as dificuldades relacionadas à idade, além de conquistarem os direitos à educação escolar, pois “existe a esperança de um futuro melhor, mesmo que para elas e eles esse futuro seja abreviado devido à idade.” (GROSSI, 2019, p. 4).

A construção das práticas pedagógicas, além das especificidades próprias dos idosos, também precisa ter o cuidado, como aponta Conceição (2015) para a questão dos grupos intergeracionais, que consiste na convivência entre adolescentes, adultos e idosos no espaço escolar que é a EJA. Para a autora, “a questão geracional é um dos problemas mais apontados pelos atores da EJA. Alunos, professores, coordenadores e gestores reclamam dos conflitos geracionais nas salas de aula” (p. 6).

Assim, mais do que reconhecer e pensar nos idosos enquanto sujeitos da EJA, cabe aos educadores o desafio de atender as demandas intergeracionais, uma vez que, como discutido no tópico anterior, cada vez mais, os adolescentes estão chegando à EJA. O objetivo é que os conflitos sejam superados e se estabeleçam relações de interação, para que não haja, por exemplo, a evasão desses sujeitos, nem dos jovens, nem dos idosos.

3.1.6 Pessoas com deficiência na EJA: sujeitos (quase) invisíveis

Para se pensar sobre as pessoas com deficiência na EJA, apenas duas produções (trabalhos completos) foram encontradas no período selecionado. *A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA* (CONCEIÇÃO, 2015) e *Educação de Jovens e Adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos* (SOARES; SILVA; SOARES, 2015).

Considerando as pessoas com deficiência, quais espaços esses sujeitos vêm ocupando no campo da educação brasileira? “Estão entre os últimos a chegar, a ser reconhecidos com direito à escola, à educação, ao trabalho, à formação humana plena. Reconhecidos humanos” (ARROYO, 2017, p. 271). Até muito pouco tempo atrás, esses sujeitos não eram reconhecidos pela sociedade, eram tidos como “aberrações” devido a suas especificidades corporais e mentais. Ficavam apenas aos cuidados da família e de instituições assistencialistas (existentes até os dias de hoje). Esse é um dos motivos para os estudos da Educação Especial serem tão recentes. Os sujeitos que estão saindo da invisibilidade, antes eram escondidos, invisibilizados. Atualmente, com a Lei nº 13.146, aprovada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, direitos fundamentais passaram a ser garantidos. No capítulo IV (Do Direito à Educação), o art. 27, mostra que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015)

Portanto, negar com que esses sujeitos tenham acesso à educação escolar é ilegal, ilegítimo. Nesse sentido, cabe pensar quais são as conexões entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. As pessoas com deficiência são também público da EJA? Siems (2012) mostra que realizou ampla pesquisa acerca do tema na base de dados do SciELO, com descritores que contemplassem a interface Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial e não encontrou trabalhos desta natureza.

No entanto, Conceição (2015) afirma que “Concebida inicialmente como educação de adultos - designação que perdura até hoje nos eventos internacionais - [...] a EJA passou a ser demandada também por pessoas [...] portadoras de necessidades especiais, que merecem atendimentos diferenciados” (p. 2).

Antes de continuar, é preciso salientar que o termo “portadoras de necessidades especiais” não é mais adequado, em face da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 25/2017 que padronizou as referências a pessoas com deficiência no texto constitucional. A PEC substitui, em dez artigos da Constituição, expressões como “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiência” por “pessoa com deficiência”. A padronização segue uma definição da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2019).

Mas, retomando a contribuição de Conceição (2015), a EJA definitivamente está recebendo novos públicos, incluindo as pessoas com deficiência, mesmo que as pesquisas acadêmicas, em 2012, ainda não indicassem tal fato. Campos e Duarte (2011) indicam em suas pesquisas que, no ano de 2009 houve 37.985 matrículas de alunos com deficiência na EJA, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Hoje, realizando buscas mais atuais, os dados do Instituto revelam que, no ano de 2019 houve 73.867 matrículas de pessoas com deficiência na EJA, sendo 61.387 na EJA nível fundamental e 12.480 no nível médio. Esses dados apontam que no período de 10 anos, a cada ano houve cerca de 3.588 matrículas (INEP/MEC, 2019).

Sendo assim, torna-se necessário pensar em uma reorganização da EJA para que ela seja um “ambiente de inclusão [...] a fim de atender aos diversos indivíduos nas suas diferenças [...] enquanto sujeitos históricos [...] deve-se oportunizar a inserção de todos na relação ensino/aprendizagem” (SANTOS, 2017, p. 135). Considerando os estudantes com

deficiência, a EJA precisa fazer com que o AEE (Atendimento Educacional Especializado) seja oferecido para todos os estudantes que necessitem. É direito e não pode (ao menos não deveria) simplesmente não existir. Ademais, todos esses direitos são deveres do Estado, desde a existência da EJA até a garantia do AEE.

Quantos aos educadores da EJA que recebem os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) há formação adequada para atendimentos desses sujeitos? Para Siems (2012)

Historicamente, o exercício da docência nas duas áreas tem sido assumido por profissionais das mais diversas áreas, sem qualquer formação específica, como se fossem áreas que pudessem ter suas práticas pedagógicas desenvolvidas por pessoas que apresentem apenas um perfil de afetividade, solidariedade humana e benevolência, sem o domínio das ciências fundantes do fazer pedagógico” (p. 75)

De fato, para atender as necessidades específicas dos alunos da EJA e, principalmente, aqueles com deficiência, o afeto e a boa vontade não bastam. A formação de qualidade para a realização de práticas pedagógicas que deem condições para a emancipação dos sujeitos é de fundamental importância.

As pessoas com deficiência devem encontrar na EJA um espaço acolhedor, em que possam desenvolver suas potencialidades e buscar sua emancipação enquanto cidadãos de direito. A multiplicidade de sujeitos leva à multiplicidade de mecanismos de percepção da realidade. Por isso, as diferenças não podem ser deixadas de lado na preparação de métodos de ensino, sob pena de afastar os educandos do sistema de ensino. A educação deve ser entendida como prática da liberdade e por isso, os sujeitos condicionam seu voo à autonomia que desenvolverão no processo contínuo de aprendizagem/ensino (SANTOS, 2017, P. 151-152).

Todos os elementos são importantes: acesso, permanência, participação e aprendizagem. Uma experiência de êxito é assinalada por Soares, Silva e Soares (2015), que em seus estudos apontam casos de professores que possuem alunos cegos em suas turmas e organizam o material com antecedência, passando para a SIR [Sala de Integração e Recurso], onde é feita toda a transcrição do material e disponibilizado para o professor. Esse é o indicativo de um caminho a ser trilhado com os alunos PAEE, destacando a parceria entre professores capacitados (formados em pelo menos um curso de licenciatura) e professores especializados (formados especificamente em Educação Especial).

Portanto, aos educadores, enquanto construtores de uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 1967), cabe também lutar por uma educação cada vez mais inclusiva, tentando, como argumenta Candau (2012) “[...] ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade [...] Nem padronização, nem desigualdade” (p. 239). A ideia é reconhecer os direitos básicos de todos, sabendo que “esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Diferenças que [...] são construções históricas e sociais

e estão atravessadas por relações de poder” (p. 239). Professores disponíveis e sensíveis para olharem as diferenças sem preconceitos.

3.1.7 Os corpos negros: sujeitos de trajetórias marcadas pela exclusão

Considerando todos os trabalhos selecionados nos anais da ANPED no período de 2015 a 2018, não foi encontrado nenhum que fizesse referência exclusiva às pessoas negras na EJA. Nem sobre adolescentes negros, nem sobre as mulheres negras, nem sobre os idosos ou qualquer outro perfil dos sujeitos da EJA. O que se encontrou, na verdade, foram relações entre os diferentes focos dos textos em diálogo com as pessoas negras.

As produções selecionadas se dividem em três trabalhos completos: *O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná* (VELOSO, 2017); *Os regimes de presença de estudantes adultos no ensino fundamental: uma análise a partir dos históricos escolares* (LIMA, 2019); *Onde estão os jovens e adultos nas políticas de leitura?* (SILVA, 2019) e dois pôsteres: *O observatório de educação de jovens e adultos e o mapeamento dos sujeitos EJA no território do Sisal* (SANTOS, 2019); *Ser mulher, aluna da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as jovens mulheres inseridas na eja da rede municipal de ensino de Guanambi-BA?* (CARVALHO; EITERER, 2019).

No entanto, há certa controvérsia nesse fato, visto que, esses sujeitos são sim a grande maioria dos estudantes da EJA, assim como são a maior parte da população brasileira. Nilma Lino Gomes (2018), Natalino Neves da Silva (2018), Joana Célia dos Passos (2012) e Miguel Arroyo (2017) contribuem para embasar as discussões sobre o tema, a saber, os corpos negros invisibilizados na EJA.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), mostram que, em relação ao analfabetismo, em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pessoas de cor preta ou parda. Ainda nesse sentido, os dados apontam que 57,0% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 41,8% (PNAD, 2020). Quais são os motivos, então, por essas pessoas não aparecerem nos estudos?

Gomes e Silva (2018) apontam que

mesmo os estudos que caminham em uma perspectiva mais crítica da EJA como um direito, acabam incorrendo em uma leitura homogeneizadora do seu público [...] como se formassem um mesmo contingente de estudantes [...] As pessoas jovens e

adultas possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversa. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade (p. 6-7).

Por outro lado, a produção de Veloso (2017) mostra que os negros e moradores da periferia são os principais alvos de violência e repressão, vítimas de homicídios e altos índices de encarceramento, ou seja, a criminalização no Brasil, está associada a pobreza e questões raciais.

No entanto, salvando as poucas referências, Santos (2019) em sua pesquisa no Território do Sisal discute que na EJA há predominância da população afro-brasileira. Porém, esses sujeitos, devido à situação de vulnerabilidade e exclusão social não conseguem permanecer estudando. Por que esses sujeitos ainda vivem situações de extrema desigualdade social? Lima (2019) contribui com essa discussão, “Não estamos mais no horizonte da proibição do século XVIII, onde homens adultos negros só poderiam estudar as primeiras letras e em salas de aula noturnas, se tivessem endereço e ocupação conhecidos” (p. 5). Mas, as estruturas de poder, opressoras, ainda tentam impossibilitar o acesso aos “conhecimentos de prestígio” da sociedade (LIMA, 2019).

Isso fica explícito também ao considerar o mundo do trabalho. Veloso (2017) aponta que “os não brancos e as mulheres permaneciam em 2010 exercendo profissões de mais baixa qualificação, quando comparadas com homens brancos” (p. 6), significando que as questões de gênero e de cor ainda influenciam nas desigualdades de renda. Machismo e racismo ainda bastante impregnados. “Desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira, em diferentes áreas, comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos” (PASSOS, 2012, p. 2).

Carvalho e Eiterer (2019) com as colaborações sobre as mulheres na EJA salientam que, além das questões de gênero, as mulheres negras enfrentam dificuldades diferentes das mulheres brancas. A cor é um elemento que acentua a condição de vulnerabilidade das mulheres negras.

Silva (2019) com seus estudos sobre as práticas de leitura dos jovens e adultos, demonstra que

As dificuldades com a leitura não são distribuídas homoganeamente na sociedade brasileira. Elas têm cor, têm idade, têm uma identidade socioeconômica e cultural. As famílias mais pobres, os negros e os moradores de áreas rurais apresentam pior desempenho [...] ratificando que as desigualdades são agravadas dentro de determinados segmentos sociais. Para além das dificuldades cognitivas ou de origem biológica, existem barreiras e gargalos socioculturais para a leitura (p. 2).

Mais uma demonstração das desigualdades vivenciadas pela população negra. Apesar de tantos direitos apresentados em várias leis brasileiras, o que acontece na realidade é uma perpetuação de toda uma história de racismo e discriminação que acontece desde os primórdios no Brasil. Na Educação não é diferente. Passos (2012) discute que

as condições estruturais e pedagógicas das escolas públicas constataam que, dentre essas, aquelas situadas nas periferias urbanas apresentam piores condições, com estrutura pedagógica e material deficiente, reproduzindo a máxima: escola pobre para pobres e pretos [...] a continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, seja pela interdição ou pela exclusão no processo de instrução/escolarização, os negros são o grupo social mais vulnerável (p. 4)

Em qual posição fica a função da EJA nesse contexto? Tendo uma visão otimista, espera-se que ela passe a se “preocupar, reconhecer, valorizar e trabalhar pedagogicamente com a diversidade étnico-racial” (GOMES; SILVA, 2018, p. 13). Que sejam construídos novos olhares sobre a raça, o gênero, a idade e a cultura nas práticas de EJA. Essas conquistas e transformações ajudarão a afirmar a EJA como um campo de direitos (GOMES; SILVA, 2018).

Não se esquecendo da crescente presença dos jovens negros na EJA, bastante discutidos por Miguel Arroyo (2017), que muito tem a contribuir com “seus saberes tão radicais quanto a injusta radicalidade de seu viver” (p. 254) e que “merecem tratamentos pedagógicos, éticos, políticos mais sérios (p. 257).

3.2 Pistas para práticas pedagógicas em diálogo com os sujeitos

Além de apresentar e refletir sobre a diversidade dos sujeitos nas contribuições das produções nos eixos anteriores, neste segundo eixo, procura-se discutir sobre pistas para práticas pedagógicas em diálogo com os diferentes perfis encontrados. As dez pistas encontradas foram assim intituladas: *Educação e objetivos futuros; Desenvolvimento humano; Ressignificação da escola; Educação ao longo da vida; Visão crítica da sociedade; Saberes escolares e não escolares; Especificidades da EJA; Linguagem; Horizontalidade na relação; Formação de professores*. Tais pistas foram encontradas nas seguintes produções, no formato de trabalhos completos: *Significados da experiência de re-inserção escolar: o Programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas* (MASCARENHAS, 2015); *Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da educação de jovens e adultos* (FERNANDES, 2015); *Um novo olhar para a EJA: educação de idosos* (FERNANDES,

2017); *Educação e envelhecimento: uma análise da relação dos processos educativos com a qualidade de vida de pessoas idosas* (COURA, 2019); *Experiências Escolares de Jovens Ameaçados de Morte em Minas Gerais: desafios para a Educação de Jovens e Adultos* (SALATIEL; GODINHO, 2019). Pela articulação existente entre as referidas pistas, sua apresentação e análise será realizada nessa subseção, sem abertura de uma sub-subseção para cada uma.

Fernandes (2015) traz à tona a visão dos estudantes em relação à EJA, como se essa modalidade representasse somente um caminho para conseguir ter uma vida com um futuro melhor. *A Educação associada à ideia de alcançar objetivos futuros*. Essa projeção não é de toda ruim, no entanto, a EJA, especificamente, não pode ser vista apenas como um processo de aligeiramento da alfabetização de jovens e adultos para inserção no mercado de trabalho. “A aprendizagem ao longo da vida requer a compreensão de que os processos de alfabetização e escolarização sejam amplos, menos pontuais e mais dinâmicos, e que incorporem, para além de certificações, metodologias e práticas que situem jovens e adultos em um contexto macro de sociedade” (CUNHA JÚNIOR; ARAÚJO, 2013, p. 126).

Aprendizagem como um *continuum* que envolve os espaços educativos formais e também os não formais. Paulo Freire (2020) propõe que *onde há vida, há inacabamento*. Portanto, a EJA não se resume em um espaço para alfabetização. Mais do que isso, a educação, no geral, precisa ser vista como um *processo permanente*, que acontece na escola, mas também acontece fora dela, nos demais espaços de convívio dos sujeitos. Para Gadotti (2016), o conceito de educação ao longo da vida

articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino” (p. 3)

Fernandes e Siraichi (2019) corroboram nesse sentido, argumentando que a educação como direito não deve ser vista apenas como “instrumentalização, compensação ou reparação, mas como um espaço que possibilita uma compreensão democrática do conhecimento e de postura tendente a assinalar uma sociedade menos desigual” (p. 6). A superação do analfabetismo precisa estar relacionada, por exemplo, com a mudança na condição de excluídos para participantes da vida, da saída da posição de oprimidos para o *desenvolvimento humano* e o exercício efetivo da cidadania e não como mais mão de obra no mercado de trabalho (FERNANDES; SIRAICHI, 2019; MASCARENHAS, 2015).

Além disso, estar na EJA é momento para *ressignificação da escola* para os sujeitos anteriormente discutidos, é “resistir a uma lógica de reprodução social, ainda que esse caminho de resistência seja labiríntico e pouco perceptível à lógica institucional escolar [...] a experiência de re-inserção escolar [...] revela um fenômeno simbólico de resistência.” (MASCARENHAS, 2015, p. 9).

Nesse sentido, a *Educação ao longo da vida*, presente também nas produções de Coura (2019) é entendida

sob o ponto de vista da Educação Popular, valoriza exatamente o tema da “vida” como pilar da educação. Portanto, entende a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais. Trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às Secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc, reafirmando a educação, a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira (GADOTTI, 2016, p. 7).

Como apontado por Salatiel e Godinho (2019), a EJA atua na *ressignificação da escola* para os sujeitos. Sujeito com trajetórias, muitas vezes, marcadas pela exclusão e pela indiferença dentro e fora dos ambientes escolares antes frequentados. A EJA também é lugar para acolhimento, para criação de laços de socialização. Por uma educação que se entenda não só como oportunidade para projetar o futuro, mas que atenda as necessidades do hoje, da vida vivida e da vida que se está vivendo.

Ademais, acredita-se que para pensar em um currículo que atenda às especificidades dos diferentes sujeitos da EJA seja fundamental “entender esses educandos como um todo, ou seja, buscando por meio do diálogo conhecer o seu mundo. Os sujeitos que procuram a EJA são sujeitos que buscam sonhos adormecidos, mas onde há esperança no coração, há vontade de ir além das barreiras impostas pela vida” (AVILA, 2019, p. 25). No caso dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, por exemplo, prezar por uma pedagogia que proporcione uma *visão mais crítica da sociedade*, com oportunidades para, a partir de suas histórias de vida (fazer com que se vejam como protagonistas), entendam sobre as estruturas sociais atuais (VELOSO, 2017).

Às mulheres, trabalhadoras, mães (ou não), jovens ou idosas, esposas (ou não), compreendê-las a partir dos saberes e experiências que verbalizam em sala de aula para pensar em práticas que as auxiliem a quebrar barreiras de preconceito, de machismo, de inferiorização e, portanto, de exclusão social. Um currículo repensado - não só para as mulheres - que promova o *diálogo entre os saberes escolares e os não escolares* (GODINHO, 2015).

Soares, Santos, Soares (2015) em suas produções discutem sobre as *especificidades da EJA*. Para os autores,

A diversidade dos sujeitos da EJA implica numa proposta curricular exclusivamente pensada para este sujeito visto sua heterogeneidade. De maneira que os recursos didáticos, a avaliação, os tempos, os espaços, a didática, o currículo e a formação dos educadores sejam adequados para atender suas demandas específicas. É importante partir da especificidade dos tempos da vida e dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos para construir uma proposta curricular que atenda realmente suas necessidades (p. 8).

Portanto, a preocupação também é com os espaços e com os materiais didáticos, por exemplo. Não é adequado que os estudantes da EJA tenham suas aulas em salas infantis utilizadas para as crianças. Adaptações são necessárias. Em relação às atividades didáticas, não é possível que se copie da internet materiais também apropriados para as crianças. Os estudantes da EJA não são crianças e, portanto, não devem ser infantilizados. Nem pelos materiais escolhidos, nem pelo espaço e nem pelos professores e professoras. Há uma riqueza nas culturas trazidas pelos sujeitos da EJA e elas precisam ser levadas em conta para se pensar sobre os elementos apontados.

A *linguagem*, por exemplo, contribui “para o resgate da identidade do jovem e do adulto, levando-os a superar a vergonha de ser, de se expressar e de se apresentar, elevando a sua autoestima” (SOARES; SILVA; SOARES, p. 9). Também as artes, lembradas por Arroyo (2017)

têm sido sensíveis a dimensões do humano-inumano que os jovens e adultos vivenciam desde crianças e adolescentes e levam para a EJA e para as escolas. Além das letras e músicas [...] a literatura, a pintura, o cinema, a fotografia, o artesanato, o patrimônio cultural como pedagogias reveladoras do viver, do sobreviver, do resistir e do libertar-se dos jovens e adultos (p. 18).

No mesmo sentido, vale enfatizar que a escolha dos recursos didáticos pode favorecer ou dificultar o processo educativo, tanto para os professores, como para os estudantes. Por isso, a *formação dos professores* e a apropriação de uma postura crítico-reflexiva e sempre pesquisadora, são tão importantes. Assim,

entendemos ser também pertinente estreitar o vínculo universidade-escola para que a formação continuada de educadores represente um espaço de reflexão e (re)criação constante da EJA em suas concepções e práticas curriculares e avaliativas. Estes espaços são potentes também para renovar os laços de trabalho e afeto dos e das profissionais envolvidos na EJA, para que não se esqueça a importância deste trabalho para a defesa de direitos humanos no país, sobretudo neste momento em que a escola pública e seus profissionais têm sido constantemente acusados de

“doutrinadores” e desqualificados em sua atuação (SALATIEL; GODINHO, 2019, p. 7).

Paulo Freire (1967), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, traz a importância do diálogo entre educandos e educadores e a importância da amorosidade nessa relação que

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia [...] Para o “educador-bancário”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (p. 52-54).

Portanto, assim como colocam Soares, Silva, Soares (2015), a afetividade é importante e essa *horizontalidade na relação entre educador e educando* “tem se mostrado como um instrumento de apoio para o estudante, sobretudo no que diz respeito ao seu acolhimento” (p. 9). Essa discussão é válida para a formação de docentes preparados não só para a EJA, mas também com as crianças, de modo a acabar com qualquer tipo de discriminação e indiferença com os diferentes sujeitos da educação, já que isso refletirá na maneira como se colocarão na sociedade (FERNANDES; SIRAIKI, 2017).

4 À BUSCA POR UMA SÍNTESE INTEGRADORA

Assim como foi apresentado, a organização das análises se deu em dois eixos, organizados na terceira seção e que foram sendo identificados a partir das sucessivas etapas de leitura realizadas.

Nesse sentido, foi possível refletir sobre como os sujeitos da EJA e suas especificidades estão sendo discutidos por autores que abordam essa temática, seja nos anais ou também a partir de autores já bastante consagrados que pensam sobre a Educação, sobre EJA e sobre seus sujeitos.

Assim, na subseção 3.1.1, observou-se que as crianças e jovens que interrompem seus

estudos iniciais e chegam à EJA, são vistos como fracassados. As produções revelam que a juventude, por exemplo, é alvo de inúmeras repetências e do baixo desempenho durante o Ensino Fundamental, o que acaba gerando muitas evasões. Evasões essas que não acontecem só com a juventude, mas que aconteceu também com os idosos, em outros tempos. O principal motivo se caracteriza pela necessidade de trabalhar para ajudar na sobrevivência da família. Miguel Arroyo (2017) traz contribuições para expor que isso revela as desigualdades sociais e as experiências de pobreza daqueles que são marginalizados pela sociedade e viram os excluídos dentro da escola (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001). Chegar na EJA, indica, então, não o fracasso, mas a resistência frente a tantas adversidades.

Na subseção 3.1.2, destaca-se as experiências do mundo do trabalho e a importância de considerá-las dentro da sala de aula. Sujeitos que não tiveram outra opção, senão a de trabalhar. Os autores analisados nas produções dos anais mostram que, estes, que chegam à EJA, muitas vezes depois de longas e intensas horas de trabalho, veem a escola como uma possibilidade de melhoria de vida, com oportunidade para conseguir um emprego melhor, menos instável e precário, por exemplo. Por isso, a importância de trazer para a EJA discussões sobre a história e direitos do trabalho, de modo que as pessoas trabalhadoras caminhem para a liberdade, entendendo o trabalho como uma atividade racional, que não implica relações de exploração e dominação (ARROYO, 2017; FREIRE, 2020).

Já na subseção 3.1.3, sobre quem são as mulheres da EJA, a discussão principal é sobre como as mulheres foram e ainda são vítimas de machismo e, conseqüentemente, exclusão. Os trabalhos selecionados mostram, por exemplo, que, se antes as mulheres não tinham sequer o direito ao voto, hoje, apesar de isso ter mudado, elas ainda recebem salários desiguais quando comparadas aos homens. Além disso, o público feminino sempre foi visto como aquele destinado ao trabalho doméstico e ao cuidado com a família por obrigação. Atualmente isso tem mudado um pouco, as mulheres possuem direito à Educação assim como todos os demais sujeitos. Porém, ainda sofrem as conseqüências dos contextos históricos machistas, com familiares que não apoiam ou companheiros que desmotivam a reinserção na escola. Por isso, a EJA, como colocam os autores, deveria ser espaço para verbalização dos saberes das mulheres, para que assim, possam caminhar para alcançar seus objetivos de independência e luta por direitos iguais.

Sobre a subseção 3.1.4, que tratou dos adolescentes na EJA, há uma série de elementos que envolvem esses sujeitos. O fenômeno de juvenilização, com o crescente envio dos jovens acima de 14 para a EJA, é um deles. Os autores dos trabalhos pontuam que isso é na verdade a expulsão dos jovens vistos como indisciplinados da sala de Ensino Fundamental

para a EJA. Mas, na verdade, são adolescentes vítimas de diferentes tipos de violência. São os ameaçados de morte, os privados de liberdade e até mesmo os que estão em situação de rua e sequer puderam algum dia acessar a escola. O estigma que esses adolescentes carregam impedem que tenham seus direitos garantidos. Na EJA, uma das alternativas é levar em consideração a cultura desses sujeitos. Os teóricos utilizados veem grande potencial nas letras de música, por exemplo, que são sinônimos de uma juventude que não está alienada, mas sensível e resistente (ARROYO, 2017).

Os idosos na EJA, discutidos na subseção 3.1.5, grupo que vem crescendo quando considera-se a população brasileira, também fazem parte dos sujeitos da EJA. Discute-se que a idade própria para aprender não é necessariamente a infância, pois os idosos também têm direito à Educação e que nem por isso ela deve ser compensatória, para sanar o acesso aos conhecimentos escolares que esse grupo não teve anteriormente. A EJA deve ser espaço para compreensão da sociedade para poderem assim, dela participar e desenvolverem senso crítico para lidar com os diferentes tipos de informação.

A subseção 3.1.6 buscou refletir sobre as pessoas com deficiência na EJA. Sujeitos que até muito pouco tempo atrás não eram reconhecidos como humanos, eram vistos como “aberrações”. Excluídos da sociedade, recebiam cuidados da família e eram destituídos de seus direitos. Hoje esse cenário tem passado por mudanças, no entanto, nas pesquisas acadêmicas sobre a EJA, quase não se encontram produções relacionadas a esses sujeitos, o que não exclui, porém, a presença cada vez maior desse público na EJA, com cerca de 73.867 matrículas no ano de 2019. Por isso, as pesquisas existentes observam a necessidade de assegurar que o AEE seja assegurado, de modo que assim, seja possível garantir que todas as especificidades sejam atendidas na EJA. O reconhecimento, por parte dos professores, da diversidade e da luta pela não padronização, é fundamental para que as diferenças sejam entendidas como potencializadoras na sala de aula e fora dela.

Prosseguindo com a subseção 3.1.7, é preciso salientar que ele, de certa forma, relaciona-se com todos os demais tópicos, pois está se falando das pessoas negras. Porém, ao mesmo tempo, não foi encontrado, no período de 2015 a 2019 nenhum trabalho nos anais da ANPEd que o foco fosse esses sujeitos. O que acontece é a menção de alguns autores sobre o povo negro, ainda que dados apontem que a menor taxa de escolarização está voltada para esse público. Isso é reflexo de uma sociedade em que as pessoas negras e pobres são o maior alvo de violência, criminalização e exclusão do Brasil, ou seja, a violência relacionada com questões raciais. Profissões menos valorizadas e salários mais baixos são dois dos inúmeros reflexos de uma sociedade brasileira ainda bastante pautada em toda uma história de racismo.

Chegar à EJA é resultado de muitas exclusões, mas também é sinônimo de lutas vencidas. Por isso a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade étnico-racial (GOMES; SILVA, 2018).

Por fim, a subseção 3.1.8 buscou apresentar dez pistas para práticas pedagógicas emancipatórias em diálogo com os sujeitos, presentes tanto nas produções como nos referenciais teóricos selecionados. Pistas que apontam para uma educação ao longo da vida, uma educação permanente e que considere todas as especificidades dos sujeitos, sejam mulheres, homens, trabalhadores, pessoas com deficiência ou qualquer outro perfil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste Trabalho de Conclusão de Curso, compreende-se que foi uma oportunidade de, depois dos estágios e de todo o percurso do curso de Pedagogia, de aprimorar alguns conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Ao longo do estágio nas salas da EJA, foi possível acompanhar a pluralidade de atividades que podem ser desenvolvidas por um professor(a) da EJA.

No entanto, com a presente pesquisa, foi possível levantar caminhos para o trabalho com esse público, de modo que suas peculiaridades sejam atendidas, sem a reprodução de práticas excludentes e nem de discriminações que tais sujeitos vieram sofrendo ao longo da vida, na escola e fora dela.

Considera-se que a busca por cumprir com o objetivo de contribuir para a construção de práticas pedagógicas capazes de ir ao encontro dos diferentes perfis dos sujeitos da EJA no Brasil contemporâneo e os objetivos específicos delimitados também foram alcançados. Os perfis dos sujeitos na EJA nos anais do GT 18 da ANPEd (2015-2019) foram identificados e compreendidos e as pistas sobre práticas pedagógicas em diálogo com esses sujeitos da EJA também se tornaram conhecidas.

Percebe-se, no entanto, que pelo recorte de cinco anos, alguns perfis não se fizeram presentes. Encontramos produções sobre as mulheres, sobre os trabalhadores, sobre as pessoas com deficiência, sobre os adolescentes e jovens, sobre as pessoas idosas e sobre os corpos negros, ainda que este último de maneira escassa. Porém, sentimos falta da questão dos migrantes, dos refugiados e do público LGBTQI+ que não aparecem nas produções selecionadas, mas, estão chegando, cada vez mais, nas escolas da EJA. Mas, acredita-se que em produções mais recentes esses perfis com certeza aparecerão.

Além disso, a partir dos eixos selecionados foi possível problematizar quem são, como chegam e como são tratados os sujeitos nas escolas, antes, durante e depois de chegarem à EJA, ainda que haja ausência de alguns perfis. Trajetórias marcadas por muitas dificuldades, preconceitos, exclusão, mas também trajetórias de resistência e superação.

Acredita-se que este trabalho contribua para a formação – inicial e continuada - de professores que poderão atuar ou atuam na EJA. Não se trata de um modelo a ser seguido rigidamente pelo(a) professor(a), mas propostas a serem discutidas e ressignificadas por cada docente em conjunto com os educandos a partir das demandas e das propostas de ação para a EJA. Considera-se importante conhecer os sujeitos para que o currículo possa ser cada vez mais significativo, acreditando na máxima capacidade de todos.

Nesse sentido, destaca-se que um dos maiores desafios da docência é conseguir “traduzir” o conteúdo a ser ensinado ao estudante, tornar um conteúdo “ensinável”. Por isso a necessidade de considerar as características dos estudantes, buscando selecionar diferentes representações dos conteúdos a serem ensinados sem afrouxar o ensino (muito pelo contrário, como mencionado anteriormente, é preciso acreditar na máxima capacidade de aprendizagem de todos/as).

Por isso, realizar esse TCC foi desafiador e ao mesmo tempo rico em aprendizagens sobre as particularidades daqueles que são o público da EJA. Propiciou processos reflexivos sobre os sujeitos, sobre a didática, sobre o currículo, enfim, sobre as práticas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos. Ao longo do processo foi possível entender e buscou-se convencer que os sujeitos da EJA não são, nem de longe, os fracassados. São pessoas que atravessaram longos caminhos de resistência para chegarem à EJA.

Assim, o desejo para o meio acadêmico é que as pesquisas sobre a EJA avancem sempre mais. Para as salas de aula, a esperança é de que a vida desses sujeitos em questão, sejam transformadas. Por uma educação que seja permanente e possibilite mais participação na sociedade e melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Marcia Soares. Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma sujeito de direito na Educação de Jovens e Adultos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. 294 p.

AVILA, Francine Freitas. **O processo emancipatório na EJA**: uma possibilidade do ser mais? 2019. 66 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

BAPTISTA, Anderson José Lisboa. Trabalhadores que fizeram escola: o caso do Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social (CADTS). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luis. **Anais...** São Luis: UFMA, 2017, p. 1-17.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.

BRAGA, Ana Carolina. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil**: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3441.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: dez. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: dez. 2020.

_____. Constituição (1988). **Proposta de Emenda à Constituição n.º 25, de 2017**. Altera os arts. 7º, 23, 24, 37, 40, 201, 203, 208, 227 e 244 da Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=5373171&ts=1594037651898&disposition=inline>>. Acesso em: dez. 2020.

_____. **Lei n. 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: dez. 2018.

_____. **Lei Federal n. 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: dez. 2020.

_____. **Lei nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, mai./ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933/2444>>. Acesso em: dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações no processo de escolarização de jovens. 2017. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira; EITERER, Carmem Lucia. Ser mulher, aluna da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede municipal de ensino de Guanambi-BA? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-3.

CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro da. A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17.

COURA, Isamara Grazielle Martins. Educação e envelhecimento: uma análise da relação dos processos educativos com a qualidade de vida de pessoas idosas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-3.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, s/l, v. , n. 2, p. 116-129.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: dez. 2020.

FERNANDES, Andrea da Paixão. Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-20.

FERNANDES, Gisele Pasquini; SIRAICHI, Jackeline Tiemy Guinoza. Um novo olhar para a EJA: educação de idosos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luis.

Anais... São Luis: UFMA, 2017, p. 1-17.

FRANCELIN, Marivalde Moacir. Fichamento como método de documentação e estudo. In: SILVA, José Fernando Modesto; PALETTA, Francisco Carlos. **Tópicos para o ensino de Biblioteconomia**. São Paulo: ECA-USP, 2016. p. 121-139.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. 143 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao longo da vida. In: ALMANAQUE FÓRUM MUNDIAL DA EDUCAÇÃO, Porto Alegre, 2016. p. 1-10. Disponível em: <https://almanaquefme.org/docs/Educacaoopop_Gadotti.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009. 158p. (Coleção Textos FCC, 29).

GERALDI, João Wanderley. A produção de diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-16.

GODINHO, Josiane Machado. A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luis. **Anais...** São Luis: UFMA, 2017, p. 1-17.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Natalino Neves da. Juventude negra na EJA: para além de uma educação compensatória. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329245348_Juventude_negra_na_EJA_para_alem_de_uma_educacao_compensatoria>. Acesso em: dez. 2020.

GROSSI, Flávia Cristina Duarte Pôssas. A presença de pessoas idosas na EJA: o que elas buscam? O que elas encontram?. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-5.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

IBGE. Sinopse do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12>>. Acesso em: dez. 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional Brasil 2018** (INAF BRASIL 2018). Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados Preliminares do Censo Escolar 2020 - Anexo II**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: dez. 2020.

LIMA, Fabiana de Oliveira; SILVA, Nilson Rogério da. A Educação de Jovens e Adultos e os desafios de uma proposta de educação inclusiva: perfil do aluno. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 139-146, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114746/ISSN01042777-2014-23-01-139-146.pdf?sequence=1>>. Acesso em: dez. 2020.

LIMA, Janayna Silva Cavalcante de. Os regimes de presença de estudantes adultos no ensino fundamental: uma análise a partir dos históricos escolares. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-6.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção de conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, fev./abr. 2007.

LIMONGI, Fernando; OLIVEIRA, Juliana de Souza; SCHMITT, Stefanie Tomé. Sufrágio Universal, mas... só para os homens. O voto feminino no Brasil. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 27, n. 70, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v27n70/0104-4478-rsocp-27-70-e003.pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

MASCARENHAS, Luciana Brandão Oliveira. Significados da experiência de re-inserção escolar: o Programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-19.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades da escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, nov. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998/pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

PEREIRA, Juliana Gomes. Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-15.

PEREIRA, Marcelo Dante. A terceira idade e sua universidade: contextualizações históricas e sociais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-3.

PICOLLO, Gustavo Martins. MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições interacionistas a um pensar sobre a deficiência. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 4, p. 1158-1178. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2874/2244>>. Acesso em: dez. 2020.

PIRES, Cintia Nazere Oliveira; MENDONÇA, Elisangela Ferreira dos Santos de. Táticas de resistência e permanência de jovens mães na Educação de Jovens e Adultos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-3.

SALATIEL, Eduardo Lopes; GODINHO, Ana Claudia Ferreira. Experiências escolares de jovens ameaçados de morte em Minas Gerais: desafios para a Educação de Jovens e Adultos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-8.

SANTOS, Ênyo Ribeiro Novais. O acesso das pessoas com deficiência à Educação de Jovens e Adultos (EJA): o respeito às diferenças e o direito à igualdade. **Revista do CEPEJ**, Salvador, v. 20, p. 133-167, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/CEPEJ/article/view/27159/16358>>. Acesso em: dez. 2020.

SANTOS, Paulo José Pereira dos. O observatório de Educação de Jovens e Adultos e o mapeamento dos sujeitos EJA no território do Sisal. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-4.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de Jovens e Adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, fev. 2012. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Entre esforços e paixões: trajetórias dos sertanejos que lutaram pela continuidade dos estudos na época do MOBREAL. PROEJA. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17.

SILVA, Jorge Luiz Teles da. Onde estão os jovens e adultos nas políticas de leitura? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-7.

SOARES, Leôncio José Gomes; SILVA, Fernanda Rodrigues; SOARES, Rafaela Carla e Silva. Educação de Jovens e Adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento? In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999. p. 15-25.

SOUZA, Thays Hellen Pires de. Adolescentes na EJA: trajetórias e pertencimentos possíveis. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-3.

VELOSO, Valdenir Batista. O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luis. **Anais...** São Luis: UFMA, 2017, p. 1-16.

APÊNDICE 1 - Modelo de fichamento

Referência bibliográfica	VELOSO, Valdenir Batista. O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luis. Anais... São Luis: UFMA, 2017, p. 1-16.
---------------------------------	---

- “Pensar sobre o direito à educação para jovens privados de liberdade não é uma tarefa simples numa sociedade contemporânea marcada pela globalização e pela exclusão. Além disso, torna-se mais difícil discutir direitos de jovens *delinquentes* nesta sociedade que impõe paradigmas dentro de uma lógica capitalista e de processos de marginalização e de invisibilidade social, acompanhados ainda de reiteradas situações de desrespeito aos direitos humanos e da banalização da própria vida dos jovens.” (p. 2)

- “A precariedade das condições sociais que muitos adolescentes e jovens são vítimas propiciam a privação social, as desvantagens educacionais e as situações de violência, muito típicas para estes sujeitos que vivem em ambientes de pobreza e de miséria. A questão da juventude brasileira só pode ser compreendida a partir de uma análise detalhada desta sociedade desigual e, de igual forma, discutir os efeitos da pobreza nas condições de vida dos adolescentes e jovens são primordiais para se poder questionar os atuais padrões sociais. Para Caldeira (2011) a rotina na vida de jovens das periferias é marcada pela constante injustiça e não por privilégios, por isso a importância de se debater a segregação e a desigualdade social.” (p. 3)

- “Assim, “negros e moradores da periferia constituem o principal alvo dessa repressão, que acontece cotidianamente, em especial, nas periferias das grandes cidades ou quando grupos de jovens da periferia tentam acessar os serviços” (MORAES, 2006, p. 2).” (p. 4)

- “A juventude tem, ou deveria ter, o direito à igualdade de oportunidades, à liberdade de ir e vir, de aprender e de manifestar sua cultura e, de ser diferente em suas escolhas, favorecendo, à vista disso, o utópico pleno desenvolvimento preceituado pelo ECA. Não há como se falar em igualdade total para a juventude, uma vez que as diferenças sociais, culturais, territoriais e individuais entre os jovens são imensas e, de certa forma, benéficas no processo de constituição da pluralidade. O que se almeja é o respeito e a dignidade para esta parcela da população, que tem se rebelado contra um Estado e uma sociedade que os exclui, rebeldia esta não derivada de uma cultura marginal, mas sim em decorrência da ausência de espaços próprios e de políticas públicas para o desenvolvimento social, econômico e cultural desses

jovens.” (p. 4)

- “Nessa perspectiva, Catani e Gilioli (2008) afirmam que a juventude ainda é pouco estudada, principalmente se comparado com os estudos da infância, pois o que se conhece sobre os jovens é permeado por preconceitos e estereótipos.” (p. 4)

- “Dessa forma, a escola pode ser considerada uma das principais instituições de manutenção dos privilégios, pois simbolicamente ela mantém em suas estruturas os excluídos, criando e oferecendo espaços que adiem uma nova exclusão.” (p. 4)

- “Outra especificidade em relação ao mercado de trabalho é ressaltada por Arretche (2015) quando aponta que os não brancos e as mulheres permanecem em 2010 exercendo profissões de mais baixa qualificação, quando comparadas com homens brancos e, apesar de alguns avanços, a autora frisa de igual forma que as questões de gênero e de cor ainda influem nas desigualdades de renda.” (p. 6)

- “A discussão sobre relações raciais, embora não seja o foco deste estudo, é muito oportuna quando se trata do sistema socioeducativo, uma vez que os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação são, em maior proporção, negros (pretos e pardos).” (p. 6)

- “Ainda no que diz respeito à discriminação, pode-se inferir que a criminalidade no Brasil permanece muito associada com a estigmatização da pobreza e das questões raciais. De acordo com estudos de Moraes (2006), a criminalização da marginalidade está voltada, principalmente, para os negros e pobres, assim aumenta-se a violência contra esses dois grupos sociais, seja através da repressão policial, dos homicídios ou do crescente encarceramento. Neste ponto, o Mapa da Violência 2015 corrobora esta afirmação ao apontar que morrem, proporcionalmente, 2,7 vezes mais negros do que brancos vítimas de homicídios. Por conseguinte, a análise de Wacquant (2001) é esclarecedora ao salientar que a “criminalização da miséria” está correlacionada com atributos raciais, de classe e geográficos.” (p. 6)

- “De maneira geral, ao se analisar a trajetória educacional progressiva de adolescentes e jovens em conflito com a lei, pode-se inferir que o nível de escolaridade da maioria desses jovens encontra-se concentrada no ensino fundamental, resultado das dificuldades de acesso e de permanência na escola, muitas vezes marcadas por sucessivas reprovações e pela evasão

escolar. Com isso, uma parcela considerável de adolescentes e jovens adentram o sistema socioeducativo marcados por uma elevada defasagem educacional. Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014) enfatizam que a trajetória escolar de muitos jovens “empobrecidos” está demarcada pelas contradições de uma estrutura social excludente, as quais interferem significativamente nas possibilidades de vivência da condição juvenil.” (p. 8)

- “A questão mais problemática desses números, reside na constatação de que menos de um terço dos internos frequentava a escola regularmente quando cometeram o ato infracional.” (p. 9)

- “Do exposto, fica evidente que as desigualdades sociais presentes na educação permanecem criando e perpetuando modos desiguais de escolarização, com as mais variadas práticas, intencionais e não intencionais, de seleção e de classificação que contribuem para as diversas interrupções e descontinuidades no processo educativo dos sujeitos mais vulneráveis, sendo que os adolescentes e jovens em conflito com a lei são exemplos concretos das estratégias adotadas pela escola para se caracterizar como inclusiva, pois ainda que tal instituição permita o acesso desses sujeitos aos seus espaços coletivos, ao mesmo tempo não lhes garante o direito de se escolarizarem num sentido mais amplo.” (p. 10)

- “O direito à educação para ganhar concretude nos ambientes socioeducativos de privação de liberdade precisa resgatar uma escola que possibilite a emancipação do interno, contribuindo significativamente com seu processo de hominização. A educação de qualidade em ambientes de reclusão se faz para além dos insumos mínimos necessários, pois o elemento fundante são professores bem formados e valorizados que produzam práticas pedagógicas capazes de desvelar e desmascarar todas as contradições e elementos opressores da estrutura capitalista vigente. Sob esta análise, não se pode perder de vista que o interno já foi, na maioria das vezes, vítima de uma educação ideologizada e desprovida de senso crítico que pode ter contribuído significativamente para levá-lo à condição de cárcere.” (p. 10)

- “[...] nesses locais conforme pontua Freire (1987) “os chamados marginalizados, que são os próprios oprimidos” nada mais são que vítimas de uma sociedade que lhes negou os direitos mais básicos de cidadania.” (p. 13)

- “Dentro dessa linha de raciocínio, o direito à educação na especificidade do sistema socioeducativo tem que priorizar, acima de tudo, práticas educativas emancipatórias, a elevação do senso comum, a consciência crítica e o protagonismo de adolescentes e jovens,

que vitimizados por uma sociedade capitalista excludente, não conseguem possuir uma visão crítica do mundo. Portanto, são mais do que necessárias novas formas de conhecimento emancipatório que produzam um contraponto a atual estrutura social.” (p. 13)

- “Este estudo, em sua simplicidade, contribuiu para identificar a complexidade que envolve o trabalho com os “infratores” e a necessidade de um sistema educacional e socioeducativo que possibilitem a ressocialização desses sujeitos e os identifiquem como sujeitos de direitos. Para entender esses sujeitos de maneira mais ampla é preciso, fundamentalmente, incorporar a noção de cidadania, o que garante os direitos básicos e a dignidade da pessoa humana para os mesmos. Falar em cidadania em ambientes de privação de liberdade somente é possível quando as necessidades mais elementares dos internos estejam plenamente atendidas, principalmente quando os direitos estão ameaçados ou violados, pois não basta declarar os direitos, mas sim oportunizar que os sujeitos possam exercê-los.” (p. 13)

- “a privação de liberdade não deve significar a privação da dignidade dos internos, nem muito menos os direitos de cidadania que devem ser assegurados pelo Estado.” (p. 14)

- “[...] conforme clarifica Gruschka (2014) a escola reproduz perfeitamente a aparência de uma sociedade justa, mas os mecanismos de seleção da escola faz com que nem todos que nela estão possam aprender tudo o que deveriam, gerando fatores de exclusão e inculcando nos próprios excluídos a responsabilidade total pelo fracasso escolar.” (p. 14)

- “Contudo, as possibilidades de transformação das relações sociais passam pela garantia dos direitos básicos, principalmente pelo direito à educação, pois é por meio de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva que poder-se-á edificar uma sociedade mais justa e equitativa e menos violenta e desigual. Assim, as políticas públicas para adolescentes e jovens privados de liberdade devem possibilitar a emancipação e o protagonismo desses sujeitos, ainda mais que muitos deles já foram vítimas de um Estado penal-policialesco e de uma escola excludente.” (p. 14)

- “Para finalizar, destaca-se que garantir o direito à educação para uma juventude vitimizada pela ausência de um governo que não priorizou políticas públicas para seu pleno desenvolvimento torna-se um desafio, pois o Estado só pode ser considerado democrático e de direito se promover a cidadania de todos os indivíduos, independentemente se os mesmos estiverem ou não em condição de cárcere.” (p. 15)