



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC- CAMPUS I**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS– MPEJA**

**DALVA LUCIA AGUIAR CARVALHO**

**Educação de Jovens e Adultos: a juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da EJA na Escola Municipal Sociedade Fraternal, Salvador-Bahia**

Salvador  
2020  
DALVA LUCIA AGUIAR CARVALHO

**Educação de Jovens e Adultos: A juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da EJA na Escola Municipal Sociedade Fraternal, Salvador-Bahia**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia- área de concentração 1- Educação, Trabalho e Meio Ambiente como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Patrícia Lessa Santos Costa

Salvador  
2020



## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria em primeiro lugar de agradecer a Deus pela força, sabedoria e Fé que tive nesse período de curso. Um agradecimento especial à minha amiga e coordenadora da EJA, Maurícia Evangelista, que acreditou no meu potencial e me incentivou incansavelmente a ponto de me convencer, em apenas um mês, que eu seria capaz sim, de concorrer e vencer cada etapa do tão concorrido mestrado da UNEB.

Não poderia deixar de agradecer de forma ímpar aos atores desse processo; aos sujeitos da EJA Fraternal, que sem eles, esse trabalho não teria sido possível. Ou, sem eles, teria sido muito mais difícil. Meu eterno carinho a essas pessoas que buscam através da educação, um futuro mais promissor e menos excludente, mostrando-nos que a esperança é muitas vezes a única solução. Sujeitos que lutam contra tudo e todos, numa sociedade que insiste em não os enxergar.

Meu carinho às minhas colegas de trabalho e à minha mãe Sofia, que por tantas vezes ficou do meu lado me fazendo companhia. Agradeço à Letícia, sobrinha querida e responsável pelos problemas técnicos e tecnológicos que enfrentei nesse processo. À minha querida irmã Lita que mesmo tendo que atravessar o oceano, não lhe pude dar a assistência que tanto merecia. A meu filho Gustavo, que sempre me apoiou de forma incondicional.

A Lu, meu querido companheiro, obrigada pela compreensão da ausência em

momentos únicos de nossas vidas. Obrigada por entender que esse tempo era essencial em minha vida acadêmica. Aos professores e colegas da turma 6 MPEJA pelos momentos de discussão e reflexões; meu carinhoso abraço fraterno à minha amiga irmã de tantas escritas, Ana Patrícia Falcão de Oliveira. Obrigada Anayme Canton e Andrea Barros pela amizade conquistada durante esse percurso!

### À BANCA DE AVALIAÇÃO

Professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Lessa - Obrigada por acreditar em meu projeto inicial, me fazendo entender a real importância da escrita nesse processo de construção individual. Individual sim, solitário, jamais! Obrigada pelo apoio e cooperação ao longo do processo de orientação.

Professora Dr<sup>a</sup>. Carla Liane - Você não imagina o quanto suas palavras foram relevantes na condução deste trabalho, desde a qualificação. Muito obrigada!

Professora Dr<sup>a</sup>. Kátia Siqueira - Suas colocações foram de extrema relevância para a conclusão de minha escrita. Meu carinhoso agradecimento.

Professora Dr<sup>a</sup> Graça dos Santos Costa – Obrigada pela sua presença neste momento ímpar de minha vida. Obrigada pelas considerações feitas à minha escrita.

CARVALHO, Dalva L. A. **Educação de Jovens e Adultos**: A juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da EJA na Escola Municipal Sociedade Fraternal, Salvador Bahia. 152 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

### RESUMO

Impulsionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e do Parecer 11/2000, as instituições escolares municipais de Salvador passaram a receber um número significativo de adolescentes, sendo caracterizado como processo de Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos; ao adentrar o espaço escolar, estes jovens se relacionam com pessoas mais velhas e essas relações intergeracionais mostraram, para esta pesquisa, o seguinte objetivo geral: Compreender se as relações intergeracionais entre os sujeitos influenciam a permanência deles ou não no ambiente escolar. Para ampliar essa discussão, foi desenvolvido o seguinte problema: Como a relação intergeracional na EJA pode influenciar a permanência desses indivíduos no espaço educativo? Esta pesquisa colocou em debate os seguintes objetivos específicos: Discutir o estudo do tema alicerçado no caso específico em foco nas turmas da EJA I; debater as relações intergeracionais na EJA e a questão da

permanência baseado no referencial teórico específico; propor grupos via plataformas virtuais com os sujeitos da EJA para discorrer a temática das relações intergeracionais frente à permanência escolar. Para atender a tais objetivos o desenho metodológico da pesquisa foi de abordagem qualitativa, com objetivos exploratório-descritivo, procedimento estratégico participante e grupos focais; os instrumentos utilizados foram a observação e as entrevistas semiestruturadas. Constituíram-se sujeitos da pesquisa os estudantes de diversas faixas etárias da instituição. Os resultados, a análise e interpretação dos dados indicaram se as relações conflituosas entre os sujeitos da EJA influenciaram ou não na permanência escolar desses indivíduos. Dentre as temáticas analisadas, salientamos que o conhecimento adquirido em sala de aula foi o fator que mais atraiu essas pessoas ao espaço escolar; enquanto que a diferença de idade entre eles foi o que mais os incomodou. Com o processo de juvenilização, as relações interpessoais configuraram um cenário de embates e tensões, pois essas pessoas que se encontram na EJA trazem em suas bagagens conhecimentos de mundo. Para embasar esta pesquisa, na perspectiva da EJA, foram referenciados entre outros: Amorim (2007, 2012, 2017), Di Pierro (2016), Haddad e Di Pierro (2000) e Freire (1979, 1996, 2018). Para a categoria de juvenilização e conflitos geracionais citamos Arroyo (2005, 2008), Britto da Motta (2013), Dayrell (1996, 2003) e Ferrigno (2006). Para alicerçar a compreensão do processo da permanência desses sujeitos no espaço educativo, Jardimino e Araújo (2014), Ens e Ribas (2012) e Neves e Martins (2017) foram referenciados; para aprofundar nos procedimentos metodológicos da pesquisa, Creswell (2010), Flick (2009) Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2015) e Brandão e Streck (2006) foram citados. Alguns teóricos como Paiva (1987), Dallari (2010) e Pinto (2007) foram tidos como relevantes para descrever a EJA à luz dos marcos históricos. Os resultados indicaram que o mais importante para esses sujeitos é o conhecimento adquirido no espaço escolar, enquanto o que mais os incomoda é a diferença de idade entre eles, onde o barulho dos jovens é fator determinante para que os mais velhos não permaneçam no ambiente escolar. É de suma importância enfatizar que é relevante a discussão e reflexão dessa temática para a modalidade EJA.

**Palavras-chave:** EJA. Juvenilização. Relações Intergeracionais. Permanência.

CARVALHO, Dalva L. A. **Youth and Adult Education:** Youth and intergenerational relationships between EJA subjects at the Escola Municipal Sociedade Fraternal, Salvador Bahia. 152 pages. Thesis (Master's degree). Campus I Education Department, State University of Bahia, Salvador, 2020.

## ABSTRACT

Driven by the Law of Directives and Bases of National Education 9.394 / 96 and Opinion 11/2000, the municipal school institutions of Salvador started to receive a significant number of adolescents, being characterized as a process of Youth in the Education of Youth and Adults; when entering the school space, these young people relate to older people and these intergenerational relationships showed, for this research, the following general objective: Understand whether the intergenerational relationships between the subjects influence their permanence in the school environment. To expand this discussion, the following problem was developed: How can the intergenerational relationship in EJA influence the permanence of these individuals in the educational space? This research put into debate the following specific objectives: Discuss the study of the theme based on the specific case in focus in the classes of EJA I; debate intergenerational relations in EJA and the question of permanence based on the specific theoretical framework; propose groups via virtual platforms with the subjects of the EJA to discuss the theme of intergenerational relationships about school permanence. To meet these objectives, the methodological design of the research was of a qualitative approach, with

exploratory-descriptive objectives, participant strategic procedure, and focus groups; the instruments used were observation and semi-structured interviews. Research subjects were students of different age groups of the institution. The results, analysis, and interpretation of the data indicated whether the conflicting relationships between the subjects of the EJA influenced or not the school attendance of these individuals. Among the themes analyzed, we emphasize that the knowledge acquired in the classroom was the factor that most attracted these people to the school space; while the age difference between them was what most bothered them. With the process of youthfulness, interpersonal relationships configured a scenario of clashes and tensions, because these people who are in the EJA bring in their luggage knowledge of the world. To support this research, from the perspective of EJA, the following were referenced, among others: Amorim (2007, 2012, 2017), Di Pierro (2016), Haddad and Di Pierro (2000), and Freire (1979, 1996, 2018). For the category of juvenilization and generational conflicts, we mention Arroyo (2005, 2008), Britto da Motta (2013), Dayrell (1996, 2003), and Ferrigno (2006). To support the understanding of the process of the permanence of these subjects in the educational space, Jardimino and Araújo (2014), Ens and Ribas (2012), and Neves and Martins (2017) were referenced; to deepen the methodological procedures of the research, Creswell (2010), Flick (2009) Bogdan and Biklen (1994), Minayo (2015) and Brandão and Streck (2006) were mentioned. Some theorists such as Paiva (1987), Dallari (2010), and Pinto (2007) were considered relevant to describe YAE in the light of historical landmarks. The results indicated that the most important for these subjects is the knowledge acquired in the school space, while what most bothers them is the age difference between them, where the noise of the young people is a determining factor for the older ones not to remain in the school environment. It is extremely important to emphasize that the discussion and reflection of this theme are relevant for the EJA modality.

**Keywords:** EJA. Juvenilization. Intergenerational Relationships. Permanence.

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 01 Países mais envelhecidos do mundo.....	41
Gráficos 02	
os alunos da EJA na escola	
Gráficos 03 Gráficos 04 Gráficos 05	..... 118
O que mais atrai	
Os motivos que levaram os sujeitos da EJA os alunos da EJA na escola	
retornarem aos estudos.	.....118
O que mais	
.....incomoda os sujeitos da EJA	
.....115	O que mais atrai .....124

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APLB	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Biblioteca
ANPED BDTD	Digital Brasileira de Teses e
Sindicato dos Professores do Estado da Bahia	Dissertações
CEB Câmara de Educação Básica	
CEA	Magalhães Netto Campanha
CEAA CME CNDI CNE	Nacional de Educação de
CF	Adultos Conselho Municipal de
Centro Estadual de Educação	Educação

Conselho Nacional dos Direitos de Educação  
dos Idosos Conselho Nacional Constituição Federal

CNPJ Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas  
CONFITEAS DNE Educação de Adultos Didática

Conferências Internacionais de Nacional da Educação

DOM Diário oficial do município EJA  
Educação de Jovens e Adultos

EMSF FNEP EPEN EPENN Encontro de Pesquisa

Escola Municipal Sociedade Educacional do Nordeste

Fraternal Fundo Nacional de Encontro de Pesquisa

Educação Popular Educacional Norte Nordeste

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de  
valorização do Magistério

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de  
valorização do Magistério

GRE IBICT Instituto Brasileiro de Informação em  
Gerencia Regional de Educação Ciência e Tecnologia

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística INEP  
Instituto de pesquisa

LDB Lei de diretrizes e Bases

LDBEN MPEJA Profissional em Educação de Jovens  
e Adultos

Lei de diretrizes e Bases da

Educação Nacional Mestrado

OMS Organização Mundial de Saúde ONU

Organização das Nações unidas PIB Produto  
Interno Bruto

REDA Regime Especial de Direito Administrativo RMS

Região Metropolitana de Salvador SMED Secretaria

Municipal de Educação PCNs Programas Curriculares

Nacionais PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de  
Domicílios

PNE PUCRS PUCSP

PMS Plano Nacional de Educação



Plano Municipal de Educação de Salvador  
Rio Grande do Sul Pontificia  
Universidade Católica de São

Pontificia Universidade Católica do Paulo.

UNEB Universidade do Estado da Bahia

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

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: INICIANDO AS CORES DA POESIA PARA APROXIMAR AO OBJETO DE PESQUISA.</b>	14
<b>1.1 Implicações do pesquisador na investigação.</b>	23
<b>1.3 Em busca da exclusividade das estampas e da cor da poesia</b>	28
<b>1.4 A pandemia da COVID-19 e a relação com o cotidiano escolar</b>	32
<b>2 ALINHAVANDO AS FRASES DO POEMA PARA FUNDAMENTAR O SONHO.</b>	36
<b>Caminhando pela EJA e bordando as palavras deste segmento.</b>	50
<b>2.1.1 Principais concepções que embasam as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas da EJA, na SMED.</b>	56
<b>2.1.2 A crise econômica atual e os desafios dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho</b>	60
<b>2.2 Compreendendo as relações intergeracionais através das medidas, riscos e rabiscos da EJA.</b>	69
<b>2.3 Tecendo a teia da permanência do sujeito na EJA.</b>	79
<b>3 TECENDO AS TEIAS DO PROCESSO METODOLÓGICO E CAMINHANDO PARA A COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS</b>	85
<b>3.1 Abordagem da investigação</b>	85
<b>3.2 Quanto aos objetivos</b>	90
<b>3.3 Quanto aos procedimentos técnicos.</b>	91
<b>3.5 A Escola: local de descobertas e alinhavos</b>	96
<b>3.5.1 Cidade Mãe, Roma Negra e Cidade da Música – Retalhos que formam a colcha chamada Salvador.</b>	97
<b>3.5.2 Um pedaço de pano imerso no universo da EJA.</b>	99
<b>3.5.3 Espaço de escritas, saberes, tramas e remendos.</b>	101
<b>4. APRESENTAÇÃO DA COSTURA E DAS TRAMAS ATRAVÉS DAS ANÁLISES DOS DADOS.</b>	106
<b>4.1 Aspectos etário, étnico e socioeconômico dos sujeitos entrevistados</b>	108
<b>4.2 Motivos da interrupção dos estudos pelas educandas e educandos da EJA</b>	111

<b>4.3</b>	<b>Motivos do retorno aos estudos pelas educandas e educandos da EJA.....</b>	<b>115</b>
<b>4.4</b>	<b>Interpretação do que mais atrai as educandas e educandos da EJA na escola .....</b>	<b>119</b>
<b>4.5</b>	<b>O que mais incomoda as educandas e educandos da EJA .....</b>	<b>122</b>
<b>5.</b>	<b>(IN) CONCLUSÕES.....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXO 1.....</b>	<b>144</b>
	<b>ANEXO 2.....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE 2 .....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE 3 .....</b>	<b>151</b>

Às vezes o coração, rasgado pela dor, vira  
retalho.  
Recomenda-se, nestes casos, costurá-lo com  
uma linha  
chamada recomeço. É o suficiente.

Cora Coralina

15

**1 INTRODUÇÃO: INICIANDO AS CORES DA POESIA PARA APROXIMAR AO  
OBJETO DE PESQUISA.**

O poeta costura frases, borda versos, desmancha pequenas sentenças.  
O poeta tece períodos inteiros com a agulha da gramática, a poética.  
O poeta faz a barra da saia, escolhe as estampas e a cor da poesia.  
O poeta toca o tecido, enrola o pano da escrita e dá por fim contornos ao molde.  
O poeta tinga a sonoridade das rimas. Se preciso, desfaz o babado e recostura o  
mal-costurado. A poesia é a linha que usa ao  
recompôr cortes usados.

Alef Lima

Ao tecer períodos inteiros com a agulha da gramática, procuramos, neste estudo, analisar o seguinte tema: a juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); neste sentido, efetivamos uma discussão a respeito das relações interpessoais na EJA I da Escola Municipal Sociedade Fraternal. A ideia surgiu da necessidade de se discutir as relações intergeracionais e a progressiva presença de jovens matriculados nessa etapa de ensino e que têm caracterizado o fenômeno de Juvenilização da EJA e, portanto, entender se os conflitos gerados a partir dessas relações estão relacionados com a permanência desses sujeitos ou não no espaço escolar.

Nessa perspectiva, observamos que se trata de uma temática que levanta um processo reflexivo sobre as relações interpessoais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Partindo-se da premissa de que há um encontro de gerações, seja ele positivo ou não, é importante pontuar que as relações intergeracionais acontecem em qualquer espaço em que há pessoas de diferentes idades; ressaltamos que não estamos nos referindo ao ambiente familiar. As diferentes gerações, em determinados ambientes, principalmente educacionais não estão isentas dos embates que surgem a partir dessas relações.

Assim, para dar sequência ao processo de pesquisa, elegemos o seguinte problema: como a relação intergeracional na EJA pode influenciar a permanência desses indivíduos no espaço educativo? Trata-se de uma questão que necessita ser analisada para trazer à tona a possibilidade de conhecer, refletir e propor alternativas que solucionem ou minimizem os conflitos gerados no espaço escolar entre os diferentes sujeitos geracionais frente às dificuldades apresentadas pela investigação.

A consolidação do estudo desse problema promoveu a formulação do objetivo geral: compreender se as relações intergeracionais entre os sujeitos influenciam a permanência deles ou não no ambiente escolar. Este objetivo visa discutir os processos vivenciados pela escola

pública voltada para a EJA, no atual contexto, principalmente na realidade experienciada pelos sujeitos que frequentam à Escola Sociedade Fraternal, onde encontramos pessoas de idades variadas, que por diversas vezes desistiram e retornaram ao ambiente educativo.

Para aprofundar essa discussão, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: discutir o estudo do tema alicerçado no caso específico em foco nas turmas da EJA I; debater as relações intergeracionais na EJA e a questão da permanência baseado no referencial teórico específico; propor grupos via plataformas virtuais com os sujeitos da EJA para discorrer a temática das relações intergeracionais frente à permanência escolar. Fez-se necessário discutir as relações intergeracionais entre essas pessoas e perceber se a permanência tem relação direta ou não com as tensões e embates causados pela relação conflituosa entre elas.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: na primeira parte do trabalho é apresentada a temática da referida pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como as implicações da pesquisadora na investigação; assim como um breve relato da Pandemia da Covid-19 que assola todo o planeta. Na segunda parte destacamos a fundamentação teórica ao mesmo tempo em que são apresentadas as principais concepções que embasam as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas da EJA, na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Salvador e discutimos acerca dos embates das relações intergeracionais no espaço escolar e como estas relações se configuram para que haja uma compreensão entre a permanência e o abandono dos sujeitos envolvidos nessas relações. Na terceira parte do trabalho apresentamos os procedimentos metodológicos, a abordagem utilizada, os procedimentos estratégicos, os sujeitos e local de investigação, assim como os instrumentos e as etapas. Na sequência apresentamos as análises dos dados categorizados e coletados em campo e por último as considerações da pesquisa. A EJA configura hoje uma área que ainda demanda estudos baseados nas relações intergeracionais; o Mestrado Profissional da Universidade Estadual da Bahia – UNEB é o primeiro e único mestrado profissional em todo o território nacional que discute a temática de educação para adultos, tendo sua primeira turma em 2013. Seu principal objetivo sempre foi preencher a grande lacuna de pesquisas e intervenções neste campo, “promover visibilidade e debates fundamentados e práticas validadas por pesquisas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das políticas públicas da EJA, no âmbito estadual, nordestino e brasileiro”. Moraes, Dourado e Amorim (2017, p.61).

Observamos, contudo, que há um crescente número de pessoas que evadem da EJA devido aos embates gerados a partir das relações intergeracionais entre os adultos e os

adolescentes que estão inseridos no ambiente escolar. Realidade registrada ao longo dos anos, na Escola Municipal Sociedade Fraternal, localizada no bairro de Pau da Lima, pertencente à Gerência Regional de Educação de Pirajá, na cidade do Salvador. Após inúmeras idas e vindas malsucedidas, esses sujeitos retornam à escola porque querem ou necessitam concluir os estudos. Ens e Ribas (2012) afirmam que concluir os estudos é apenas uma etapa; é necessário permanecer. Partindo dessa premissa, fez-se necessário investigar até que ponto os conflitos que surgem a partir dessas relações influenciam a permanência deles ou não no ambiente escolar.

Paiva (1987) nos lembra que por muito tempo a EJA era vista como processo de alfabetização de adultos e não como políticas públicas de acesso e continuidade de uma etapa da educação básica. Os estudos que discorrem sobre a EJA têm ocupado os espaços acadêmicos, os eventos científicos e em livros publicados; é necessário produzir e divulgar, cada dia mais, material de qualidade não só para embasar a EJA, mas principalmente para disseminar conhecimento e ampliar os debates e as críticas no que tange a contribuição para formulação de políticas públicas.

A formação profissional do professor da EJA vem sendo marcada por resistências e lutas diariamente, no sentido de valorização desta modalidade de ensino e não poderia ser diferente. Amorim, Dourado e Moraes (2017, p. 60) se dedicaram a um estudo com intuito de fazerem um breve levantamento do histórico da Educação de Adultos e perceberam que houve uma atenção maior à década de 90, época que de fato, ocorreram as maiores preocupações relacionada a essa etapa de ensino. Foi a partir de 1990 que a EJA deixa de ser considerada curso supletivo e se legitima na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei nº 9394/96, como sendo uma modalidade de ensino significativa.

A partir da Constituição Federal de 1988, movimentos de professores e movimentos sociais, lutam pelo direito de educação para todos. Mas principalmente, os movimentos sociais, constituídos por homens, mulheres, negros e negras, indígenas, vulneráveis oriundos das periferias e do campo, na conquista da construção de políticas públicas voltadas para a EJA. Falar de direitos humanos nos remete a uma longa trajetória histórica e está intimamente relacionado com as lutas sociais, que têm como foco a questão da igualdade, da liberdade e da universalidade (CANDAUI, 2012).

A legislação é relatada enfatizando a LDB, época em que a EJA foi instituída como modalidade de ensino; na sequência, surgiram estudiosos preocupados em refletir e discutir a

V CONFINTEA, em Dacar, focando no fortalecimento das políticas públicas; participação, igualdade X modernização e eficiência.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos configura-se como uma política de reparação social que visa resgatar a autoestima e a construção do cidadão crítico; não só como uma questão de inclusão social, de autonomia, de igualdade e do resgate às dívidas sociocultural e políticas, mas também como um direito. Essa etapa de ensino é regulamentada pelo artigo 37, da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); nesse sentido, a LDB garante aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação no período de educação básica obrigatória, a oportunidade de retomarem à educação formal.

Dessa forma, podemos afirmar que a garantia do direito de todos à educação pública foi recentemente declarada em lei, sendo instituída ao final do século XX e início do século XXI. Mesmo que o direito à educação primária gratuita para todos, conquistado por força das lutas sociais construídas pelos segmentos da classe trabalhadora tenha sido legalmente assegurado, o que se constata, entretanto, é que a gratuidade ficou apenas nos textos legais, já que, durante muito tempo, a educação ficou voltada às classes mais privilegiadas economicamente.

Para melhor compreensão da temática foi preciso trazer alguns conceitos e/ou categorias conceituais que nos ajudaram a alinhar melhor, numa tríade, os aspectos teóricos e metodológicos às questões de pesquisas e os objetivos da investigação. Para tanto, tomamos de empréstimos, entre outros, Bordieu e Passeron (1975, p. 54), ao relatarem o trabalho pedagógico numa instituição de ensino. Os autores comentam que toda educação escolar e consequentemente o trabalho pedagógico, para terem sucesso:

Depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história: sabe-se que através do conjunto de aprendizagens ligadas à conduta cotidiana da vida e em particular através da aquisição da língua materna ou a manipulação dos termos e das relações de analogia [...]

Bourdieu e Passeron (1975) enfatizam ainda que o fundamental das características dos trabalhos pedagógicos é que está relacionada a uma nova forma de organização das condições sociais ao “matar o velho” e com isso, gerar o novo *habitus*. Dessa maneira, vale considerar que todo *habitus* preexistente não deverá sobrepor ao comportamento atual, no sentido de que

o ser humano irá reproduzi-lo. Nessa perspectiva, são criadas disposições lógicas, complexas

19

ou não, elaboradas simbolicamente, de acordo com os grupos sociais ou classes (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Recorremos aos estudos de Dayrell (2003) com o intuito de refletirmos e discutirmos sobre a juventude e os jovens, em específico. Para se construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade, não devemos considerá-la associada a critérios rígidos, mas: “Como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” Dayrell (2003, P. 42). Entender a juventude vai além de uma etapa com um fim predeterminado; para o autor, a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma, considerando todo o contexto. Por isso:

Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens [...] constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social. (DAYRELL, 2003, P. 42)

Compreender a concepção de ser jovem nos leva a pensar no jovem enquanto sujeito social; onde há garantido o espaço no meio em que vive, trocando e compartilhando experiências diversas. Ferrigno (2010, p. 198) concorda que: “O estabelecimento de um novo tipo de comunicação entre as gerações depende da participação dos jovens, que estão alijados de poder”. Enquanto isso, Paiva (2011) nos remete a pensar na realidade da educação de jovens e adultos, tanto nas instituições escolares, quanto em suas experiências concebidas em outros espaços, o que torna essencial para a formulação de políticas públicas.

Ferrigno (2010, p. 78) retrata de forma ímpar que a transição do ciclo de vida humana, em se tratando da sociedade atual, é um período de extrema importância e ele classifica de meia idade: “Trata-se de uma transição para a velhice que possui duas características diferentes em relação à adolescência”. Uma dessas características é a duração que leva, considerada longa para o autor. Ele afirma que enquanto a adolescência leva aproximadamente cinco anos, a meia idade inicia aproximadamente aos quarenta anos e se



prolonga até os sessenta, “quando começa a terceira idade ou a velhice, uma transição bastante longa, portanto”, conclui o autor.

20

Segundo Britto da Motta, na sociedade contemporânea, as pessoas estão vivenciando a chamada juvenilização das ideias, onde se observa o processo inverso: as pessoas mais maduras tornando-se mais jovens e as crianças tornando-se adolescentes precoces. Nesse processo, podemos compreender que essa juvenilização: “Se faz ao longo da trajetória social de todas as idades: assim como a vida é prolongada, as situações geracionais também o são; somos adolescentes, jovens, adultos plenos, maduros e velhos jovens durante muito mais tempo”. (BRITTO da MOTTA, 2012, p. 12).

Baseado nessa perspectiva, pontuamos que há uma preocupação, por parte da sociedade, para que se alcance ao final um envelhecimento jovial. E essa juvenilização direcionada aos mais velhos, considerada simbólica, é atualmente uma das imposições feitas às pessoas mais velhas; considerando todo o arcabouço voltado para os programas da terceira idade ou melhor idade. Segundo Britto da Motta (2012, p. 12): “Embora a tendência rejuvenescedora, ou de certa “parada no tempo”, do ponto de vista dos mais velhos, se refira, talvez mais visivelmente, ao aspecto e às condições de saúde.” E complementa que são as melhorias: “[...] e cuidados cada vez mais sugeridos/impostos aos indivíduos como obrigação pessoal para que se alcance, ao final, um envelhecimento bem sucedido”.

Portanto, dessa forma, compreendemos que os adultos ou idosos ao se sentirem jovens, cheios de vitalidade, entendem que há nesse momento várias possibilidades para a realização dos seus sonhos; entre eles, o de voltar a estudar. Com isso, encaram com naturalidade todo o processo da volta aos estudos. Entendemos, nessa direção, que é importante analisar as múltiplas conexões que acontecem quando esses adultos chegam à escola. No atual contexto, os idosos estão em um estágio que nos questionamos o tempo todo se realmente podem ser considerados idosos, frente ao leque de possibilidades de uma sociedade globalizada. Para Britto da Motta (2012, p. 20), é importante questionar:

Se a “grande velhice” (por analogia à grand âge) está sendo cada vez mais adiada, enquanto os idosos jovens são cada vez mais “jovens”, volto a perguntar: “até que ponto os indivíduos de 60 e 70 anos ainda poderão continuar a ser considerados ‘velhos’?”.

Foi dentro desse contexto que tratamos algumas questões inerentes à idade avançada desses sujeitos. Para Pedrinho Arcides Guareschi (2013), o termo “envelhecendo”, no

gerúndio, é o mais correto, pois não diz sim, nem não com relação às etapas da vida; e o gerúndio implica uma ação continuada, pois estamos sempre em gênese. Dessa forma, fugimos das implicações que são impostas ao dividir em etapas essa fase da vida. Segundo o

21

autor, nós envelhecemos a partir do momento em que nascemos. Nessa perspectiva, constrói-se o caminhar e o peregrinar, pois: “Vamos nascendo às prestações, até que chegamos à maturidade, o fruto maduro e gostoso de uma experiência única, singular, misteriosa. Depois mergulhamos no mistério para quem sabe, renascer em milhões de maneiras diferentes”.

Guareschi (2013, p.10).

O autor afirma ainda que envelhecer nos remete ao momento da síntese, da maturidade. “Não se precisa esconder mais nada” e no final prevalece alguns valores, no sentido etimológico da palavra, “ter peso”; “observamos o que ainda tem peso e o que se transformou em palha e o vento levou” Guareschi (2013 p.10-11). Há outras denominações para o termo como, por exemplo, sabedoria, tão comuns às pessoas que passam a vida acumulando riquezas em forma de experiências e vicissitudes da vida, ou seja, as mudanças que ocorrem durante todo o processo de envelhecimento.

Britto da Motta (2013) pesquisou o aumento da longevidade e conseqüentemente a heterogeneidade dos indivíduos na sociedade em Salvador, Ba; ela obteve os mais variados resultados às suas indagações, entre eles várias famílias pesquisadas e acompanhadas, encontram-se em algumas delas, três ou até quatro gerações habitando a mesma casa. E muitas delas, sendo a pessoa idosa como provedora do lar. Foi possível perceber, inclusive, analisando essas famílias, que fora do âmbito familiar, há uma abertura, através das redes de sociabilidades, que o idoso se encontra, principalmente através de antigas amizades e da religiosidade.

Nessa perspectiva, percebemos também que há, na escola, um amplo leque de relacionamentos para aquelas pessoas “mais velhas”, que se aventuram pelo caminho do conhecimento científico. Muitas delas, ao serem questionadas sobre o motivo que as faz frequentar à escola, está o de conhecer outras pessoas, ver gente e ajudar a passar o tempo. Segundo Britto da Motta (2013), na Bahia, o número de pessoas que já ultrapassaram os cem anos vem crescendo continuamente. De acordo com as pesquisas, houve na Bahia dois casos de sujeitos centenários que se candidataram a deputado federal e vereador, respectivamente com cento e três e cento e quatro anos. Essa possibilidade que vai além das formas tradicionais (amizades antigas e religiosidade), demonstra que o indivíduo mais velho está cada dia mais

apto a manter-se socialmente de forma ativa.

A Carta Cíclica Fratelli Tutti (2020) nos traz reflexões muito pertinentes para a nossa realidade no que tange os idosos: “A falta de filhos, que provoca um envelhecimento da população, juntamente com o abandono dos idosos numa dolorosa solidão, exprimem

22

implicitamente que tudo acaba conosco, que só contam os nossos interesses individuais”. O Papa Francisco (2020) se refere ao envelhecimento populacional mundial e ao descaso com os idosos e relata que: “Objeto de descarte não são apenas os alimentos ou os bens supérfluos, mas muitas vezes os próprios seres humanos”. E acrescenta: “Vimos o que aconteceu com as pessoas de idade nalgumas partes do mundo por causa do coronavírus. Não deviam morrer assim. Na realidade, porém, tinha já acontecido algo semelhante devido às ondas de calor e noutras circunstâncias: cruelmente descartados”. O Papa Francisco não poupou esforços para a defesa dos idosos na Carta Cíclica Fratelli Tutti (2020, p. 25) e afirmou:

Não nos damos conta de que isolar os idosos e abandoná-los à responsabilidade de outros sem um acompanhamento familiar adequado e amoroso mutila e empobrece a própria família. Além disso, acaba por privar os jovens daquele contacto que lhes é necessário com as suas raízes e com uma sabedoria que a juventude, sozinha, não pode alcançar [...].

Muitos jovens, principalmente em países subdesenvolvidos, não compreendem a importância de se respeitar os mais velhos. Muitos acabam por não vivenciarem a oportunidade de troca de experiências com seus familiares acima de 60 anos devido a ignorância, de não conhecer mesmo o quão rico é a partilha com os mais velhos, independente dos laços afetivos. Acreditamos que essa neutralidade dos jovens em relação aos idosos perpassa pela educação doméstica; e respeitá-los ou não também adentra o espaço familiar. A família é a primeira instituição que a criança tem contato, sendo essa responsável pelo compartilhamento de afeto, empatia, carinho, solidariedade e principalmente respeito aos outros, independentemente de idade.

Nesse contexto, compreendemos que: “Guardam, em comum com os outros segmentos idosos, certas características gerais já conhecidas, como a clara maioria de mulheres - quanto mais avança a idade, maior o contingente feminino -, sendo principalmente viúvas e em bom número (cerca de 16%) solteiras”; Britto da Motta (2013. P. 57). A autora esclarece ainda que não é nada surpreendente o baixo nível de escolaridade das mulheres, resultado comum entre as que, “folcloricamente” não deveriam poder escrever cartas aos namorados; relato bastante comum em mulheres que tiveram seus estudos interrompidos. Dessa forma compreendemos o

porquê atualmente o número de mulheres frequentando à EJA ser bem superior ao dos homens.

Não é raro encontrarmos pessoas que estão incluídas na EJA referir-se à época em que deveriam ter estudado, mas o pai não permitiu, pois tinha certeza que “mulher que estuda, escreve cartas para namorado” ou ainda “só para arranjar homem”. Curiosamente, essas

23

pessoas, agora ainda solteiras, viúvas, com netos ou não, estão galgando um espaço na instituição educativa, visando “correr atrás do prejuízo”, como nos faz questão de afirmar alguns sujeitos que se encontram hoje no ambiente escolar.

Faz-se necessário enfatizar que os sujeitos da EJA têm uma árdua rotina de trabalho e frequentam o espaço escolar por desejo próprio e com a presença, cada dia mais forte da juventude, a rotina escolar deixa de ser confortável e passa para a situação de incômodo. Por outro lado, há os estereotipados por usarem objetos que pretendem reforçar sua identidade etária, como bonés, fones de ouvido, caixinhas de som, celulares e outros objetos que se tornaram símbolos referenciados e esses alunos têm sido vistos, muitas vezes, como causadores de indisciplina, não só pelos colegas, mas também, pelos educadores, Andrade (2004).

Ao ingressarem à escola a partir dos quinze anos, há de convir que este adolescente traz na bagagem uma infinidade de vontades e isso causa tensões no espaço escolar que precisa estar preparado para recebê-lo; seja no planejamento/metodologia, pois a escola deve propiciar a esse sujeito um aprendizado significativo, para que ele tenha vontade de ficar e não repetir as inúmeras desistências que ocorreram em sua vida.

O sujeito adulto que já se encontra na escola acomodado no seu espaço, sente-se aborrecido e muitas vezes, impaciente com o comportamento dito inadequado dos jovens. Alguns relataram a necessidade de abandonar a escola, mesmo contra a vontade. Outros, entretanto, preferem insistir e continuar, mesmo tendo consciência do constrangimento causado muitas vezes, por situações consideradas desrespeitosas. Seria essencial pensarmos e refletirmos sobre o verdadeiro estímulo responsável pelo retorno desse sujeito à EJA.

É fato que o número de matrículas no ensino Fundamental I, referente à EJA vem diminuindo gradativamente e vários são os fatores que levam esses sujeitos a abandonarem os estudos. Há dez anos a Escola Municipal Sociedade Fraternal disponibilizava de seis salas de aulas, aos poucos foram sendo reduzidas e atualmente contamos com apenas três salas de aulas direcionadas para o ensino de jovens, adultos e idosos. Vale enfatizar que é relevante a

discussão e reflexão dessa temática para a modalidade EJA.

## 1.1 Implicações do pesquisador na investigação

24

A abordagem dessa temática ainda é discutida de forma tímida, levando em consideração a dimensão sociocultural e econômica que permeia a vida desses sujeitos. São inúmeros casos envolvendo conflitos intergeracionais, visto que nem sempre as nossas atitudes são capazes de resolver de forma satisfatória os entraves ocorridos no contexto de sala de aula. Além disso, configura-se como um estudo que visa propiciar à comunidade escolar a necessidade de se discutir e de se pensar nos conflitos e nas relações entre as pessoas, de diferentes idades, mesmo quando esses entraves acontecem de formas sutis.

Há aproximadamente onze anos que tudo que envolve a EJA na Escola Municipal Sociedade Fraternal é observado, discutido e avaliado com o corpo docente e a equipe gestora. Pontuamos que muitas vezes sem registros formais; porém, com o passar do tempo, surgiram indagações que necessitariam de respostas, diríamos, mais contundentes, precisas. Por inúmeras vezes ouvíamos com atenção pessoas matriculadas na EJA, relatando que não suportariam mais o barulho causado pelos adolescentes, não só na sala de aula, mas também fora dela, ou seja, no pátio; é válido lembrar que a escola é pequena, com apenas três salas funcionando no período noturno.

No pátio descoberto, há espaço suficiente para que todos caminhem livremente em frente às três salas e é exatamente nesse pátio que os adolescentes saem, conversam, dão risada, sem se importar com a presença do professor em sala. As pessoas mais velhas, por outro lado, não aceitam com bons olhos e inicia-se um embate, digamos, constrangedor. Presenciamos uma cena em que uma adolescente saiu correndo, empurrou uma idosa e a senhora quase caiu na escada. Consternadas, chamamos ambas à direção para que a adolescente de desculpasse. Após inúmeras tentativas de reconciliação por parte da gestão da escola, a senhora abandonou os estudos, alegando que “não teria mais paciência com esses jovens”.

Foram várias reuniões, que denominamos de “aulões”, com o intuito de aproximar esses sujeitos. Várias ações foram pensadas e realizadas com o intuito de dirimir esse entrave, que consideramos um problema entre essas pessoas. Todavia, há uma rotatividade de sujeitos, principalmente jovens, que são matriculados; outros, entretanto, mais velhos acomodados na escola nos levando a compreender como funciona a dinâmica de uma escola de EJA. Estamos

o tempo todo sendo testados; enquanto gestores, enquanto professores. De uma maneira ou de outra, procuramos ter uma escuta sensível ao sujeito que nos procura com intuito de solucionarmos o seu problema que não deixa de ser nosso também. Quando somos procurados para ouvir relatos, independentemente da sua magnitude, sempre refletimos a sua relevância.

25

O interesse pelo tema se deu quando por diversas vezes tomávamos conhecimento dos relatos desses sujeitos, dizendo-nos que iriam abandonar o curso, pois não suportavam mais a presença daqueles adolescentes que não levavam nada a sério; e os relatos e desabafos continuavam quando algum senhor ou senhora nos dizia que não conseguia mais se concentrar com o barulho daqueles jovens; relatou-nos uma idosa que mesmo que nós insistíssemos o tempo todo para que eles não desistissem, não era fácil. Inúmeras vezes nós os ouvíamos relatar que os adolescentes não sabiam ficar quietos, atrapalhando o tempo todo, entre tantos outros relatos.

Nessa perspectiva, é válido enfatizar que, ao presenciarmos os conflitos gerados a partir das relações intergeracionais, buscamos compreender e depois mediar esses conflitos entre essas pessoas, refletindo e discutindo com os atores que vivenciam cotidianamente o mesmo espaço educativo. Ao pesquisarmos autores que debatem esse tema, percebemos o quão escasso tem sido a obtenção de materiais que nos possibilitem a discussão e o diálogo, objetivando uma troca, um compartilhamento, tendo as questões das relações intergeracionais entre educandos como foco do discurso. Veremos mais à frente como se deu a pesquisa cujo objetivo foi descobrir trabalhos, principalmente dissertações e teses relacionados aos conflitos intergeracionais entre os educandos e por consequência a permanência deles ou não no espaço educativo formal.

Foi a partir dos inúmeros relatos ouvidos desses educandos, que tivemos a iniciativa de sistematizar os pensamentos a respeito dessas indagações. Não poderíamos deixar de analisar a interação social entre esses grupos, educandos jovens versus educandos mais velhos, a fim de entender as relações de poder estabelecidas naquela escola, relacionadas ao corpo discente. Inicialmente, como de hábito da escola no início de todo ano letivo, utilizamos um questionário denominado de “leitura de mundo”. O objetivo desse questionário é conhecer um pouco a realidade de quem nos procura; saber quais são seus anseios, seus sonhos e o que espera da instituição escolhida para dar continuidade aos conhecimentos formais.

Não podemos deixar de considerar que foi através do uso desse questionário que surgiu a ideia, nos inquietando e nos fazendo debruçar de fato a pesquisar sobre esses

conflitos, que são inerentes à própria relação humana. O apoio e incentivo da coordenação pedagógica da EJA foi fator preponderante e decisivo para nos aventurarmos em um caminho considerado elitizado e de difícil acesso. Cabe, entretanto, investigar as tensões oriundas do espaço educativo, tendo como protagonistas desse cenário os nossos estudantes. É fato que a

26

partir dessa decisão, cabe-nos fazer levantamentos teóricos para o início da primeira etapa considerada fundamental nesse processo: A seleção propriamente dita.

E nesse descosturar para em seguida recosturar, é que nos aventuramos na pesquisa com o intuito de descobrir se os entraves que surgem a partir das relações entre os sujeitos influenciam a permanência deles ou não no ambiente escolar. Discutir com esses indivíduos sobre a permanência escolar foi fundamental para o processo de socialização e consequentemente de construção do conhecimento.

## **1.2. Organização da dissertação**

O poeta, ao fazer a barra da saia, escolhe as estampas e a cor da poesia. É necessário entender que a partir da escolha da pesquisa, o pesquisador se envolve de corpo e alma. Baseado nessa perspectiva, este trabalho foi desenvolvido tendo como escolha a pesquisa aplicada, que está em consonância com os princípios do mestrado profissional e para que de fato se realize, é necessária a imersão do investigador no contexto a ser pesquisado. Desta forma, analisam-se problemáticas locais em contextos específicos, com a observação da experiência do próprio investigador, ou pela implantação de metodologias em que o pesquisador desenvolva os trabalhos em consonância com os participantes.

Ao pesquisar sobre as relações intergeracionais na EJA, especificamente, na Escola Municipal Sociedade Fraternal, tivemos como base um referencial teórico, associado a uma demanda específica, cujo objetivo foi compreender se os conflitos que surgem a partir das relações entre os sujeitos influenciam a permanência deles ou não no ambiente escolar. Nessa perspectiva, foi essencial observarmos os saberes empíricos e as limitações do contexto; considerar os agentes desse processo e vivenciar as angústias e as mazelas do percurso fizeram parte do trabalho, principalmente sendo uma pesquisa aplicada educacional. Inicialmente, a escolha da pesquisa se deu baseada no problema, definindo as fontes de informações e quais procedimentos deveriam ser adotados para buscar os dados considerados relevantes para o trabalho. Consideramos a coleta de dados através da entrevista, observação,

análise documental, questionário, entre outros. Porém, optamos pela entrevista semiestruturada, pois nem todos os sujeitos pesquisados dominam a escrita de forma autônoma, possibilitando ao entrevistado respostas mais claras e precisas. Levamos em conta que para realizar uma entrevista seria importante considerar um critério, que é a disponibilidade de tempo do pesquisado.

27

Antes, porém, há um fenômeno que deve ser ponderado: a observação; direta ou indiretamente, a observação permite ao pesquisador ter um outro olhar sobre o objeto pesquisado. No entanto, é difícil sua descrição, explicação e o porquê de determinadas atitudes. A observação possibilita ao pesquisador eliminar vieses opinativos de terceiros, pois tudo deverá ser registrado nos mínimos detalhes, para que não haja distorção entre a fala e a escrita. Entretanto, todo cuidado é pouco, pois ao escolher essa fonte, a coleta de informações poderá ser prejudicada pelo excesso de sujeitos envolvidos.

A análise documental foi contemplada através do questionário socioeconômico preenchido pelo aluno no ato da matrícula. Considerado como leitura de mundo, o aluno preenche, só ou com a ajuda de terceiros, um questionário que analisa vários aspectos de sua vida social, econômica, escolar e cultural. Tivemos acesso a esse documento, pois o mesmo possui informações úteis ao que investigamos. Um dado relevante dos documentos pesquisados na instituição de ensino foi relacionado à ficha de matrícula virtual, no site da SMED, pois na mesma consta por quanto tempo determinado aluno ficou afastado da unidade de ensino, por quantos anos repetiu determinada série/ano, entre outras informações consideradas relevantes para a busca do que propusemos.

Para dar conta da complexidade das questões que envolvem o objeto em discussão, esse trabalho buscou suporte na abordagem qualitativa e no procedimento estratégico participante; para embasar, discutir e ampliar o foco de compreensão dos percursos metodológicos, referenciamos autores como Creswell (2010), Flick (2009) Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2015), Brandão e Streck (2006), Weller e Pfaff (2011) e Gatti (2002). Recorremos a alguns teóricos como Paiva (1987), Dallari (2010) e Pinto (2007) para descrever a EJA à luz dos marcos históricos.

Elencamos três categorias para esse trabalho: EJA; juvenilização e conflitos intergeracionais e permanência na EJA; sobre a EJA, citamos referenciais como Amorim (2007, 2012, 2017), Di Pierro (2016), Haddad e Di Pierro (2000), Freire (1979, 1996, 2018) que nos auxiliaram a entender como os fatores de ordem social e cultural influenciam nos



posicionamentos de cada indivíduo. Incluímos também nessa escrita a crise econômica atual e os desafios dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho, onde referenciamos autores como: Mattei (2020), Santos (2016) e Méndez (2013), entre outros. A segunda abordagem ganhará destaque no trabalho e para nos fortalecer nessa discussão, recorreremos a Arroyo (2005, 2008), Britto da Motta (2013), Dayrell (1996, 2003), Sposito e Carrano (2003), Ferrigno (2006) e Guareschi (2013). Os estudos de Jardimino e Araújo (2014) nos balizaram para a compreensão

28

da terceira abordagem que se refere à permanência na EJA. Estes autores nos sinalizaram a amplitude do termo pesquisado, visto que há poucos indícios de investigação científica no que tange as relações intergeracionais envolvendo os sujeitos da EJA.

### **1.3 Em busca da exclusividade das estampas e da cor da poesia**

Ao longo das últimas décadas, a EJA vem ocupando espaços de debate, investigação e interlocução no campo das políticas públicas, gerando com isso inúmeros trabalhos científico acadêmicos, não só no Brasil, mas na América Latina e em outros países da Europa como Portugal e Inglaterra. Dessa forma, essas produções científicas têm valorizado a EJA e consequentemente aumentado a visibilidade para a implementação de políticas públicas voltadas para essa etapa de ensino.

Com o propósito de identificar as pesquisas científicas, como dissertações e teses em várias fontes confiáveis, trouxemos à tona as seguintes palavras-chave dessa escrita: EJA; Relações intergeracionais; Juvenilização; Permanência. Elencamos um recorte temporal que corresponde de 2015 a 2019, período suficiente para descobrirmos o quantitativo de trabalhos relacionados à temática proposta: a juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da EJA. E que tem como problema: como a relação intergeracional na EJA pode influenciar a permanência desses indivíduos no espaço educativo? Quanto ao mapeamento e à identificação dessas publicações, na base de dados CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o procedimento aconteceu na plataforma digital, utilizando-se da opção de busca avançada, recurso de filtragem disponibilizado pela própria plataforma, com a inserção das palavras-chave nos últimos cinco anos.

Esse recorte temporal de busca teve como intuito permitir uma visão atualizada e recente na área da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil. As pesquisas foram

realizadas em sites de notória idoneidade acadêmica, entre eles: A CAPES, ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outros. A primeira busca se deu através do site da CAPES –onde encontramos 1.860 dissertações e 991 teses abordando a Educação de Jovens e Adultos, totalizando 2.851 trabalhos. Refizemos a busca inserindo as palavras-chave e realizando a filtragem necessária para o seu sucesso; após a filtragem encontramos 523 trabalhos que foram observados individualmente, considerando o título e em seguida, a leitura

29

dos resumos, cujos títulos se aproximavam do tema proposto. Salientamos que a busca se deu em 27 instituições de ensino superior e 180 bibliotecas do país.

Dos 16 resumos lidos, 7 tratam o processo de Juvenilização ou juventudes, 4 relatam a permanência na EJA e apenas 1 refere-se às relações intergeracionais, cujo título é: práticas sócio educativas através das relações intergeracionais nos espaços da EJA: uma proposta de prevenção à violência contra a pessoa idosa, na cidade de São Felipe- Ba, da Mestra Deysiene Cruz Silva – MPEJA / UNEB. Salientamos que todos os trabalhos acadêmicos tratam da temática isoladamente; não encontramos nenhuma dissertação ou tese que tratasse dos conflitos entre os sujeitos dentro do espaço escolar no site da CAPES nos últimos 5 anos.

No site do MPEJA- UNEB, encontramos duas dissertações referentes aos anos de 2017 e 2019 respectivamente; ambas se referiam à Juvenilização na EJA. Em 2019, a mestranda Edna Souza abordou o seguinte tema: Juvenilização da EJA: quais saberes? Quais práticas? Qual currículo? Ressaltamos que esse trabalho foi também encontrado no site da CAPES. O segundo trabalho encontrado no MPEJA foi da mestranda Núbia Macedo (2017) que discutiu como questão central: quais os desafios formativos dos professores da Educação de Jovens e Adultos para atender ao fenômeno de Juvenilização? Em 2016 encontramos apenas uma dissertação sobre as relações intergeracionais como práticas socioeducativas no município de São Felipe-Ba, já sinalizado pelo CAPES. E sobre permanência dos sujeitos na EJA encontramos quatro; duas em 2015, uma em 2016 e outra em 2017. Mas nenhuma tratava do processo de Juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos associada à questão da permanência.

Na Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP), nos deparamos com 50 dissertações e 31 teses voltadas para a Educação de Jovens e Adultos; desse total, a única tese que se aproxima da busca, se refere a um estudo da Dr<sup>a</sup> Carla Cristina Pompeu em 2017 sobre as relações de alunos da EJA com a matemática.

No site da ANPEd, em biblioteca, ao buscarmos por Educação de Jovens e adultos, encontramos um total de 71 trabalhos dos 3.790; ao filtramos para as palavras-chave, não obtivemos sucesso; ou seja, não há discussão, nem reflexão sobre as relações intergeracionais relacionada aos jovens e adultos da EJA, muito menos debate sobre a questão dos conflitos envolvendo a permanência deles. Vale pontuar que esse levantamento se referiu há três anos, pois, segundo a ANPEd (2020): “A partir de 2016 a Associação adotou uma estrutura de integração de sistema nos processos de submissão, armazenagem e disponibilização de

30

trabalhos das Reuniões Regionais e Nacional, assim como dos sites destes encontros”. Como nosso levantamento é a partir de 2015 há, portanto, um déficit de um ano. O único trabalho nos anais da ANPEd que retrata o processo de Juvenilização é uma dissertação da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), cujo título é: a identidade dos alunos da EJA: reflexões sobre os atuais sujeitos da EJA e o processo de Juvenilização. Dessa forma, entendemos que há trabalhos acadêmicos voltados para as palavras-chave informadas, porém, são estudos isolados do contexto a que nos propomos. Pontuamos que utilizamos diversas nomenclaturas para esse levantamento, como: relação intergeracional, relação entre as gerações, relações entre os sujeitos da EJA, relações versus permanência, permanência versus Juvenilização, Juvenilização versus relações intergeracionais, entre outras possibilidades. De acordo com as autoras Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

As autoras relatam ainda que os objetivos possibilitam a compreensão da produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. E complementam: “Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores [...]” assim como “[...] as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos

professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores”.  
Finalizam as autoras.

É conveniente iniciar a análise da situação da educação de jovens e adultos na última década do milênio com um quadro mais preciso da magnitude da demanda dessa modalidade educativa. A contagem da população realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1996 verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões, ou seja, 14,2% não completaram sequer um ano de escolaridade; 19,4 milhões, isto

31

é, 18,2% têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões, 33,8% completaram de quatro a sete anos.

Segundo o IBGE e os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2017, até hoje o Brasil ainda não conseguiu atingir a meta de redução do analfabetismo fixada para 2015. De acordo com a meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, em 2015 o Brasil deveria ter até 6,5% da população com 15 anos ou mais sem saber ler ou escrever um bilhete simples. Porém, naquele ano, essa taxa foi de 7,7%. Em 2016, foi reduzida para 7,2% e, no ano passado, segundo os dados recém-divulgados, ela atingiu os 7%, ainda acima da meta. O PNE prevê ainda que o Brasil erradique o analfabetismo até 2024.

Baseada nessa realidade de estatística questionamos: por onde andam as pesquisas direcionadas aos conflitos e embates tão comuns nos espaços da EJA? De acordo com os levantamentos exaustivos à procura de dados que nos remetam às práticas empíricas que se encontram no chão da escola, nos deparamos com um número reduzido de pesquisas acadêmicas. Dessa forma, compreendemos que esses sujeitos continuam invisibilizados; daí a necessidade urgente de reflexão, discussão e debates sobre o assunto.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, que foi desenvolvida e é coordenada pelo IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia encontramos apenas três dissertações voltadas para as relações intergeracionais cujos temas são: Práticas sociais e populares em ambientes públicos; cartas entre crianças e sujeitos da EJA; o currículo crítico-libertador respondendo os desafios do contexto intergeracional nas salas de EJA. Essa última, do mestre Elias José Novellino da PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) é a que mais se aproxima levando em consideração o estudo que se realiza a respeito das práticas intergeracionais entre os sujeitos; porém, está longe da proposta que tratamos. Não encontramos nenhuma tese que relacionada a essa temática.

Das 117 dissertações sobre a EJA na Universidade da Paraíba (UEPB), apenas 2 relatam a Juvenilização na EJA e 4 tratam da permanência; não encontramos nenhuma que fale de relações intergeracionais na EJA. Sobre EJA e Juvenilização, após a filtragem apenas o MPEJA aparece com uma dissertação das 97 da busca que trata do tema. Das 131 dissertações da Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN), apenas 2 retratam o assunto aproximando as palavras-chave; a que mais se aproxima o título é: uma escola e muitos sentidos: um estudo com os sujeitos da EJA.

Como o número de dissertações e teses foi considerado um número reduzido, observando a importância do tema, investigamos também artigos acadêmicos com intuito de

32

ampliar o nosso trabalho. Do levantamento nas revistas da ANPED - Revista Brasileira em Educação, não foi encontrada nenhuma referência sobre o tema pesquisado nos últimos cinco anos. Mais uma vez fica claro que esses sujeitos são invisibilizados, uma vez que tratar dos embates gerados a partir das relações intergeracionais e a questão da permanência ou não dessas pessoas no espaço escolar torna-se de extrema relevância.

Analisando a respeito das produções relacionadas à EJA, percebemos que muitas pesquisas acadêmicas estão direcionadas a temas variados; a preocupação maior, sem dúvidas é a formação de professores e currículo. Não localizamos nenhum trabalho acadêmico que trata à questão da permanência associada aos conflitos intergeracionais entre os sujeitos, dentro do espaço escolar. O levantamento realizado aponta para um número de trabalhos voltados para as relações intergeracionais no âmbito das relações entre educandos e educadores, mesmo quando se trata de tensões entre as gerações. No entanto, nossa preocupação é refletir e discutir sobre os conflitos entre as diferentes gerações dentro da sala de aula e os embates e as tensões geradas a partir dessas relações.

#### **1.4 A pandemia da COVID-19 e a relação com o cotidiano escolar**

Atualmente estamos vivenciando uma situação grave e que está alterando o comportamento de toda a população mundial. Trata-se de uma pandemia; o mundo está em alerta com o avanço desse vírus, que ressurgiu em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. Hoje já se fala da possibilidade de ter ressurgido em outros países como França ou Estados Unidos. A doença que causa a atual pandemia foi batizada pela Organização Mundial

da Saúde- OMS, como Covid-19 e teve registrada sua primeira morte em 9 de janeiro de 2020. Coronavírus é o nome de uma grande família de vírus, conhecida desde 1960. Os primeiros Coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como Coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa. (MINISTERIO DA SAÚDE, 2020).

Ceuci Nunes (2020), médica infectologista e Diretora do Hospital Couto Maia referência na Bahia para internação a pacientes com doenças infectocontagiosas, relata que inicialmente esse vírus se originou em animais, com o tempo houve mutação e hoje ele contamina seres humanos. “É considerado novo porque houve a mutação. Não há expectativa

33

de vacinas a curto prazo, pois a ‘paraprodução’ precisa de aproximadamente um ano; além de ser produzida para todo o mundo”, relata a médica Ceuci Nunes (2020). Após se alastrar por todos os continentes, a Covid-19 está chegando aos lugares mais remotos do interior de alguns países, como o Brasil. Todo o planeta está em alerta máximo, pois cada dia vão surgindo novos casos pelo mundo afora. A preocupação é geral e os governantes mais conscientes e preocupados estão se precavendo e fechando fronteiras a fim de evitar uma catástrofe maior. Algumas medidas são fundamentais para evitar a proliferação do vírus e mudanças de atitudes e hábitos devem fazer parte da rotina de bilhões de pessoas em todo o planeta.

As diversas mídias informam, de forma maciça, sobre como se cuidar e cuidar das pessoas que estão sob nossa responsabilidade, como crianças e idosos; entretanto, sabemos que não é uma tarefa fácil partindo de países que não têm, culturalmente, o hábito do distanciamento físico entre os sujeitos (PIMENTEL; PIMENTEL, 2020). O Brasil, por exemplo, é conhecido internacionalmente por tratar bem as pessoas; e todos que aqui chegam, se sentem acarinhados e abraçados, literalmente. O Ministério da Saúde alerta também para que não seja feito o compartilhamento de itens pessoais, como talheres e toalhas. Também é recomendável manter a uma distância mínima de um metro e meio de pessoas que estejam espirrando ou tossindo.

Segundo Wladimir Queiroz (2020, p. 3), infectologista do Instituto de Infectologia Emílio Ribas, "O costume latino-americano de abraçar, beijar, manter contato mais próximo pode vir a ser um risco maior para essas culturas. É recomendável evitar esse tipo de contato físico." Conclui o médico. Baseado nessa premissa é válido considerar que as relações dentro da sala de aula se dão através de afeto, carinho e aproximação de indivíduos. Não podemos esquecer que é natural a aglomeração nos espaços escolares, o que vem de encontro às

orientações da OMS.

Em todo o planeta o grupo de risco maior é com relação aos idosos com idade superior aos 60 anos, principalmente pessoas que tenham comorbidades e geralmente essas pessoas moram com suas famílias; Britto da Motta (2013, p. 54) nos relata “o jogo desigual de poder entre as gerações em sua trajetória social e cotidiana”. E nos remete à família como vínculo essencial entre as gerações e espaço fundamental para esses sujeitos. A autora afirma ainda que não raro podemos encontrar famílias em que habitam na mesma residência três ou quatro gerações. A pandemia trouxe um novo olhar sobre a divisão de classes no planeta; na saúde

34

americana, assim como no Brasil, não foi diferente. Segundo Mike Davis (2020, p. 9) é fato que:

Aqueles com bons planos de saúde que também podem trabalhar ou ensinar de casa estão confortavelmente isolados, desde que sigam salvaguardas prudentes. Os funcionários públicos e outros grupos de trabalhadores sindicalizados com cobertura decente terão de fazer escolhas difíceis entre renda e proteção. Enquanto isso, milhões de trabalhadores com baixos salários, trabalhadores rurais, desempregados e sem teto estão sendo jogados aos lobos.

O Brasil passa por essa crise sanitária com divergentes opiniões políticas a respeito de como o brasileiro deve se portar diante desse cenário assustador. As autoridades de saúde, como a OMS, assim como as autoridades de saúde do país, alertam para o distanciamento social, considerando o fechamento do comércio, escolas, universidades, aeroportos, academias, clubes, igrejas/templos, com exceção de serviços essenciais como hospitais, rodovias, postos de saúde e de gasolina e instituições de segurança. Dessa forma, surge um impasse entre a autoridade máxima - o presidente do Brasil, que deseja a abertura das instituições ora proibidas; vale ressaltar com isso que a população fica dividida entre o possível caos na saúde e o possível caos na economia; ambas são situações de riscos iminentes.

David Harvey (2020, p. 14) relata estar ciente de que a China é a segunda maior economia do mundo e afirma que ela “efetivamente salvou o capitalismo global em 2007-8, portanto, qualquer impacto sobre a economia da China teria sérias consequências para uma economia global que, de qualquer forma, já estava em péssimas condições”. Nessa perspectiva, compreendemos que o tema tem uma abrangência muito maior se observarmos a globalização que envolve todo o processo pelo qual a Covid-19 se propaga.

De acordo com os últimos dados (IBGE, 2020), o Instituto iniciará um monitoramento nacional do novo Coronavírus, que teve o primeiro paciente registrado no Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020. Hoje (15/04/20) o número de mortes decorrentes do novo Coronavírus - Covid-19 subiu para 1.532 no país e o de casos, para 25.262; a taxa de letalidade do país está em 6,1%. São Paulo concentra o maior número de mortes (695), com mais da metade do total contabilizado na atualização. O estado é seguido por Rio de Janeiro (224), Pernambuco (115), Ceará (107) e Amazonas (90). A Bahia registra 22 mortes.

A nova totalização foi divulgada pelo Ministério da Saúde, que, durante entrevista coletiva no Palácio do Planalto, apresentou pela primeira vez dados sobre o número de pessoas curadas. Partindo de estimativas adotadas em outros países, representantes da pasta

35

afirmaram que o índice é de 55% dos casos confirmados, o que significaria um total de 14.026 pessoas curadas, afirma Jonas Valente (2020). Akemi Nitahara (2020) afirmou que o IBGE estuda formar um “painel longitudinal representativo da população brasileira”, de acordo com o instituto, aplicando o questionário para o mesmo grupo de pessoas, a fim de apresentar os resultados dos casos de síndrome gripal em dados agrupados para Brasil, grandes regiões e unidades da Federação.

Com intuito de garantir a segurança de todos, é que a população deve seguir as orientações das autoridades em saúde do Brasil, trabalhando fortemente para ajudar a conter a disseminação do novo Coronavírus. Muitas empresas adotaram o modelo de trabalho Home office, onde seus colaboradores trabalham de casa, poupando o contato presencial, reforçando a importância da prevenção. O principal objetivo do distanciamento físico e social é ‘achatar a curva’ da transmissão do vírus e evitar um colapso no sistema de saúde. Várias estratégias foram adotadas, além, é claro, de sensibilizar a população para as mudanças de atitudes e hábitos em relação à Covid-19. Muitas escolas particulares adotaram o sistema EAD- Ensino a distância, com o intuito de garantir os 200 dias letivos ou 800 horas a que seus alunos têm direito.

Nas escolas da rede pública de ensino, essa modalidade EAD não pode ser adotada pois a maioria da população não tem acesso às tecnologias, impossibilitando assim, a garantia do calendário letivo. Ficando nítida mais uma vez a discrepância entre os sujeitos de classes diferentes no que tange seu futuro acadêmico. Dessa forma, as escolas municipais estão fechadas e a população em isolamento domiciliar, ou pelo menos deveria estar. É visível que nem todos obedecem ou levam a sério as recomendações, deixando com isso a população,



principalmente os de grupo de risco, mais vulneráveis.

## **2 ALINHAVANDO AS FRASES DO POEMA PARA FUNDAMENTAR O SONHO**

Alinhavando frases,  
Remendando afetos,  
Bordando palavras,  
Modelando sonhos...

Assim, costumamos rimas nos versos dos teus poemas!  
Adaptado do poema de Marta Souza

Para alinhar as frases do poema e fundamentar esse trabalho, desenvolvemos um capítulo objetivando analisar e problematizar o campo da EJA; portanto, é necessário fazer um percurso histórico, discutindo os avanços e entraves desse nível de ensino. Ao discutirmos, principalmente os avanços, numa sociedade contemporânea, podemos compreender melhor as políticas públicas, em suas limitações, o que nos leva a recorrer a Constituição Federal do Brasil de 1988, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases, a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os PCNs - Programas Curriculares Nacionais.

Ressaltamos a relevância da discussão no que tange a legislação que abarca a Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a discussão dos direitos desses sujeitos até então negados pela sociedade. É válido pontuar que outros órgãos comungam do mesmo princípio e citamos também a CEB (Câmara de Educação Básica), o CNE (Conselho Nacional de Educação), as CONFINTEAS (Conferências Internacionais de Educação de Adultos), discutindo nos encontros a melhor forma de valorizar esses indivíduos que por tanto tempo ficaram à margem da educação formal. E para nos alicerçarmos dos dados fidedignos contamos com o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Próximo do término do prazo fixado para a erradicação do analfabetismo, apenas quatro anos, o Brasil está passando por uma crise educacional que está afetando principalmente a Educação de Jovens e Adultos. É importante frisar que por conta dessa crise, várias turmas que atendem à EJA, no município de Salvador, foram fechadas. Foram várias tentativas por parte de algumas entidades como o Sindicato dos Professores do Estado da Bahia- APLB, representantes dos Coordenadores de Salvador e o Coletivo do Fórum de Gestores com o intuito de evitar o fechamento das turmas de EJA. Porém, as tentativas foram inúteis e turmas foram fechadas, alegando falta de alunos. Inicialmente as classes foram enturmadas, diminuindo com isso o número de turmas e conseqüentemente a relocação de professores.

Compreendemos que não há um modelo de escola ideal. Ao ser questionada sobre qual o modelo de escola pública ideal para o perfil dos estudantes da EJA, Di Pierro (2016, p. 04) relata que a escola pública espanhola La Verneda, de Barcelona, é um exemplo. “Ela oferece

37

aulas para adultos num sistema em que você pode acumular créditos numa área de conhecimento que mais lhe interessa, em ritmos variados. Isso não viola o marco curricular da educação geral e da educação de adultos”. A autora afirma que a instituição fica aberta nos três turnos e trabalha com módulos interdisciplinares com duração de três a quatro meses.

A autora enfatiza que: “Assim, fica mais fácil adequar os estudos de acordo com seus interesses e possibilidades. Se você tem uma escola exclusiva para a Educação de Jovens e Adultos, fica mais fácil adequar a lógica da organização escolar às necessidades dessa população”, Di Pierro (2016) complementa. Nessa dimensão, é válido ressaltar que toda e qualquer forma de estratégia que vise o aprendizado do sujeito, independentemente da idade, poderá ser posto em prática e validado pelos órgãos públicos. Percebe-se, contudo, que essa não é uma etapa de ensino valorizada pelos poderes públicos brasileiros. Raras são as políticas públicas efetivas para a educação de jovens e adultos no Brasil, na Bahia e principalmente em Salvador.

A importância da EJA não é só para qualificar mão de obra para acelerar o desenvolvimento do país. Claro que é fundamental para o crescimento do país que se tenha mão de obra “desqualificada”, como disse Di Pierro (2016, p. 07), mas não é só isso. Para a autora: “É especialmente importante para a formação da cidadania. A educação estimula a participação efetiva das pessoas na vida política e cultural, incentiva a relação positiva entre as gerações”. E aponta: “São os jovens e os adultos que votam e educam as crianças. A lógica de investir nas novas gerações e esperar os mais velhos morrerem é equivocada. Não é possível esperar as crianças crescerem para o país se desenvolver”.

No estado da Bahia, em 2019, ocorreu o fechamento da única escola que atendia os sujeitos da EJA em tempo integral, o CEA (Centro Estadual de Educação Magalhães Netto). O CEA cujo INEP era 29192196 ficava localizado na zona urbana, no centro da capital baiana; estavam matriculados 1.236 alunos, sendo 50 deles da Educação Especial. Constava em seu quadro 99 funcionários. Segundo o site QEduc (2019, p. 3), “os dados de infraestrutura e matrículas apresentados nessa página representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no Censo Escolar /INEP 2018. Os dados são públicos e oficializados pelo Ministério da Educação”. Era um centro que se preocupava com a

acessibilidade; suas dependências eram acessíveis às pessoas com algum tipo de deficiência. Ali eram realizados trabalhos de inclusão de forma efetiva.

No município de Salvador, várias turmas que atendiam a EJA I e EJA II foram fechadas nos últimos anos. É de difícil compreensão para nós profissionais da educação,

38

entendermos os motivos que levam o poder público a encerrar, de forma abrupta, algumas turmas em diversas unidades escolares que ofereciam a EJA, se há tantas pessoas que precisam desse espaço. Quem se encontra no cotidiano da escola, lidando com esses sujeitos, entendem e sabem o quão triste é para essa parcela da população ver seus sonhos serem interrompidos sem a mínima preocupação por parte dos governantes.

Para compreendermos, de fato, é necessário recorrermos aos documentos oficiais; em 2009, o número exato de turmas de EJA I era de 1.517, segundo o site da Secretaria Municipal de Educação - SMED. Dez anos depois, em 2019, terminamos o ano letivo com apenas 446 turmas. Portanto, foram 1.071 turmas de EJA das escolas municipais de Salvador fechadas nesse período. Esse número é alarmante em se tratando de diminuição de turmas de educação de adultos. É dessa forma que se pretende erradicar o analfabetismo até 2024? Vale a reflexão.

Todos que trabalham com a EJA, principalmente no noturno, sabem que os sujeitos frequentam à escola de forma distinta do ensino diurno. É necessário que haja uma maior flexibilidade com relação a esses sujeitos, pois há uma diversidade que envolve a sua rotina diária. Muitos estudantes conseguem trabalho após serem matriculados; muitas alunas trabalham como faxineiras; esse trabalho geralmente acontece a partir das quartas-feiras, esvaziando as escolas nos dias que antecedem o final de semana; outros viajam por que arranjam emprego fora da cidade por um ou dois meses e quando retornam, procuram à escola com intuito de recomeçarem, independentemente do período do ano. É necessário olharmos as pessoas acima de 60 anos que frequentam à escola em busca de melhores condições de vida.

Atualmente, o Governo Federal fez revelações relacionadas à Educação, enfatizando a possibilidade de que 80% do ensino da EJA sejam à distância. Sobre isso, Di Pierro (2016, p. 05) comenta: “Acho que devemos usar os recursos tecnológicos como meios auxiliares e complementares de ensino, mas tenho muitas restrições a esse sistema”. Segundo a autora há estudos que mostram “que autodidatismo é um conjunto de habilidades e competências pouco comum entre pessoas com baixa escolaridade. Elas têm baixos níveis de letramento, pouca vivência escolar e, portanto, não exercitaram método de estudo independente”. Complementa

Di Pierro (2016).

A partir dessas considerações, é possível compreender que mesmo no ensino superior, como aponta Di Pierro (2016, p. 05): “A educação à distância tem taxas de abandono altíssimas. É difícil ter disciplina de autoaprendizagem. Fora que, em videoaulas, não há

39

interação. Acho que todo mundo precisa de interação para se desenvolver”. Baseado nessa perspectiva, compreendemos que de fato o sistema de ensino à distância, relacionado não só à disciplina, mas sobretudo, ao acesso à internet banda larga não condiz com a realidade dos indivíduos brasileiros de baixa renda.

Não podemos deixar de pontuar que nem todos os sujeitos têm acesso aos meios tecnológicos para acessarem às plataformas digitais quando nos referimos ao ensino à distância; Di Pierro (2016) nos relata que a interação entre os sujeitos enriquece as relações, amadurece as pessoas e nos fazem crescer, tanto como cidadãos, como profissionais. É óbvio que as tecnologias devem ser utilizadas para o desenvolvimento dos sujeitos; porém, ao se referir aos estudos, propriamente ditos, devemos enfatizar que nem todas as pessoas têm acesso ou dominam as novas tecnologias, ficando, contudo, prejudicados em seu processo educacional.

Neste ano de 2020 passando por tempos pandêmicos, observamos que a área tecnológica está com muita força. Nunca se viu tanta *live* ao mesmo tempo; *live* musical, religiosa, *fitness*, culinária, em diversos segmentos profissionais, mas principalmente *lives* educacionais. A educação viu nas plataformas virtuais uma maneira de amenizar os impactos da pandemia da covid-19 na população acadêmica. Consideramos essencial discutirmos que na rede pública de ensino essa forma de ensino remota não obteve muito sucesso. Como Di Pierro relatou em 2016, agora em 2020 não é muito diferente com relação ao acesso à internet pelas pessoas de classes menos favorecidas. Muitos têm celulares, mas em contrapartida não têm internet banda larga que os possibilitem acessar às aulas remotamente.

O Brasil está entre os 10 países com o maior número de adultos analfabetos do mundo com 11,8 milhões de indivíduos nessa situação, segundo o IBGE. O baixo investimento em educação é um dos fatores responsáveis pela alta da taxa de analfabetismo no país, colocando à margem da sociedade milhares de sujeitos, jovens e adultos, homens e mulheres, sem a mínima capacidade de escrever o próprio nome. A desigualdade social, econômica e cultural ainda são fatores preponderantes quando se trata de educação de jovens, adultos e idosos; ela persiste, de acordo com a análise dos dados e mostra que a concentração é maior nas regiões

Norte e Nordeste do país, no grupo daqueles com 60 anos ou mais e entre as pessoas que se declaram pretas ou pardas.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a baixa alfabetização afeta quase 760 milhões de homens e mulheres no mundo, dos quais 115 milhões têm entre 15 a 24 anos. Essas pessoas não sabem ler nem escrever

40

frases simples, o que influencia negativamente sua participação e desempenho em programas de educação para jovens e adultos. A conclusão é do 3º relatório global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos e o documento recebeu contribuições de 139 países que se disponibilizaram a participar da pesquisa da agência da ONU- Organização das Nações Unidas.

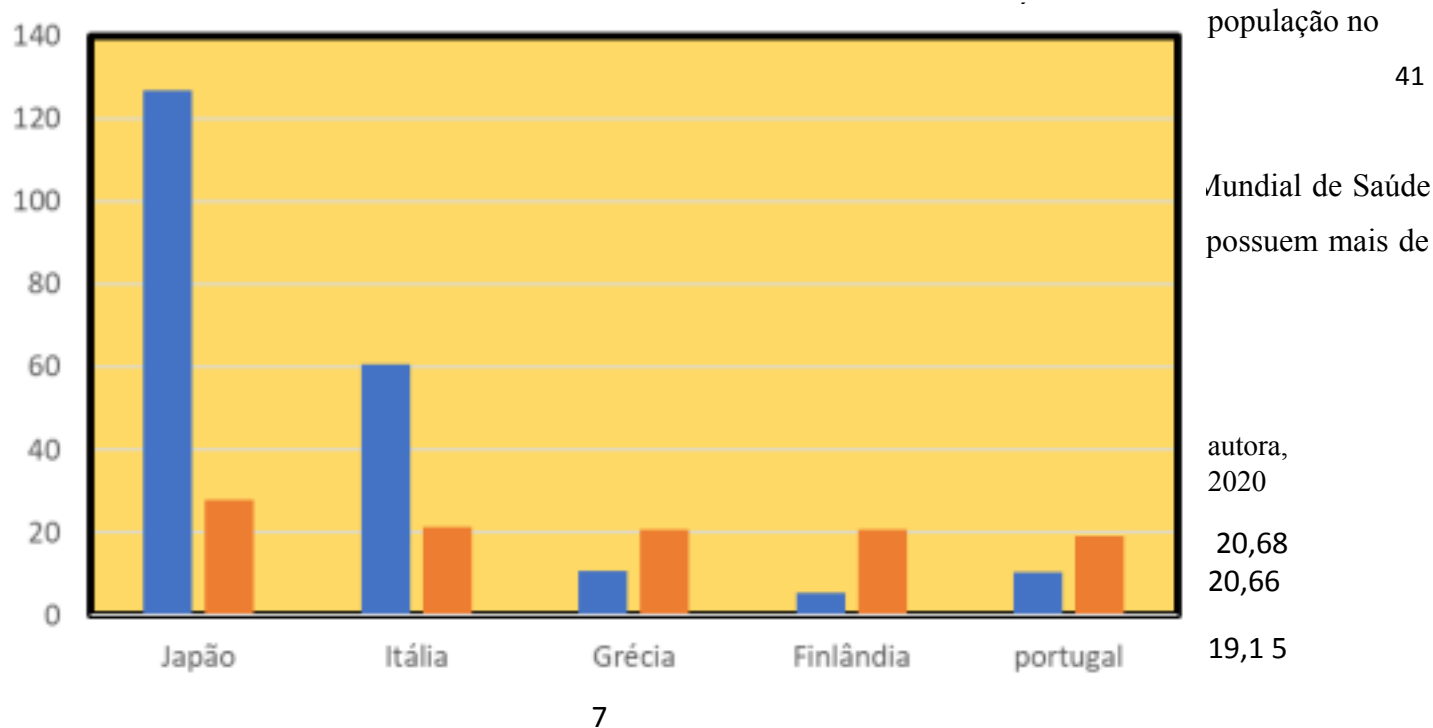
Desses países, 65% identificaram a não alfabetização como o fator primordial que impede a aprendizagem e a educação de sujeitos de terem um impacto mais significativo sobre a saúde e o bem-estar desses indivíduos. Alguns estados-membros da UNESCO chegaram a um consenso de que iniciativas de alfabetização auxiliam na promoção de ‘valores democráticos, coexistência pacífica e solidariedade’. O documento destaca que o outro problema identificado pelo relatório é a desigualdade de gênero: ou seja, mulheres continuam representando 63% dos adultos com baixas habilidades de alfabetização e não têm as mesmas condições que os homens de ingressar em projetos de EJA, (UNESCO, 2017).

Mesmo tendo esse cenário, a UNESCO aponta outro dado que descreve como “encorajador”; em 44% dos países pesquisados a participação das mulheres é maior em relação a dos homens. Para Daniele Vieira (2017, p. 01), a oficial do Programa do Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL), é importante “considerar que uma educação forte, com integração de jovens e adultos, em todos os temas, com a preparação voltada para os desafios do mundo de hoje, é um dos caminhos para se chegar aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas e da Agenda de Educação 2030”.

Quanto à Escolarização em 2016, a taxa na Bahia de estudantes em relação ao total de pessoas, era de 30,1%, pouco acima da taxa nacional, que era de 27,5%. Entre os homens baianos, essa taxa era de 30,8%, já entre as mulheres, esse número era menor do que o total dos homens baianos, 29,4%. Na variável por cor ou raça, a taxa de escolarização era maior entre pretos e pardos, com 30,4%, pouco acima dos 29,0% registrados entre os brancos. Isso explica o fato de que pretos e pardos representam mais de 82,0% da população baiana. Na Região Metropolitana de Salvador (RMS) e em Salvador, os números seguem o mesmo ritmo

do estado. Enquanto na RMS, a taxa de escolarização era de 28,7%, na capital, essa taxa era de 28,3%.

Segundo o IBGE, em 2000 o número de pessoas com mais de 60 anos era de 14,5 milhões, um aumento de 35,5% se comparado aos 10,7 milhões em 1991. Hoje, este número ultrapassa os 29 milhões e a expectativa é que, até 2060, este número suba para 73 milhões



27,8  
21,3

FONTE: Elaborado pela

O país mais envelhecido do mundo é o Japão. Com uma população de 126,8 milhões de pessoas, 27,8 são maiores de 60 anos. A Itália com uma população de 60,5 milhões de pessoas, 21,37 são de idosos; seguido da Grécia, Finlândia e Portugal. Na França, por exemplo, o processo de envelhecimento levou 115 anos. Na Suécia, 85 anos. No Brasil, levará pouco mais de duas décadas, sendo considerado um país velho em 2032, quando 32,5 milhões dos mais de 226 milhões de brasileiros terão 65 anos ou mais. Em 2025 aproximadamente, pela primeira vez na história, o planeta terá mais idosos que crianças. O Brasil já foi considerado o país dos jovens. Devemos pontuar que por conta da Pandemia da Covid-19, o

próximo índice demográfico populacional terá um novo formato, pois os idosos sendo o maior grupo de risco, conseqüentemente o maior número de óbitos é de pessoas acima de 60 anos (OMS, 2020).

A Organização das Nações Unidas – ONU- divide os idosos em três categorias:  
Pré-idosos- são aquelas pessoas que se encontram na faixa etária entre 55 a 64 anos de idade;

42

Idosos jovens – são indivíduos que têm entre 65 a 79 anos de idade; e por último:  
Idosos avançados – são os sujeitos que estão com mais de 80 anos de idade. Através da Constituição Federal de 1988, o Brasil demonstra, pela primeira vez, preocupação com o idoso. A política Nacional, lei nº 8842 de 04/01/1994, implementou os cursos de Geriatria (especialidade médica que trata da saúde do idoso) e Gerontologia (Ciência que estuda o idoso). Foi criado também o Conselho Nacional dos Direitos dos Idosos- CNDI, órgão vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos que tem por objetivo supervisionar e avaliar as Políticas Nacionais do Idoso, estimular e apoiar tecnicamente a criação de conselhos de direitos para a pessoa idosa em todo o Brasil.

A Comissão de Educação do Senado Federal instituiu o dia 1 de outubro como o Dia Nacional do Idoso e pela Lei nº 10741/03 foi criado o Estatuto do Idoso que normatiza todos os seus direitos perante a sociedade, inclusive no tangente à educação, cultura e lazer. Foi necessária a implementação de uma Lei para que a população compreendesse o sentido do respeito ao idoso. Em países avançados, como o Japão, os idosos são referenciados e considerados como sábios; pessoas mais jovens os procuram com intuito de se aconselharem, acreditando na sua sabedoria em decorrência da idade. O Brasil ainda tem muito para avançar e a educação ainda é o melhor caminho. A Orb Media (2019) coletou e analisou dados de 150 mil pessoas em 101 países para aprender sobre seus níveis de respeito pelos idosos. Paquistão ficou entre os países que obtiveram as maiores pontuações em respeito pelos idosos. Apesar dos avanços na área, é imprescindível ter o desenvolvimento de políticas públicas que efetivem uma maior dignidade à pessoa acima de 60 anos. É essencial que haja uma educação voltada para a preparação da sociedade no que tange ao aumento do envelhecimento populacional. Qualidade de vida na velhice está intimamente relacionada ao respeito ao idoso.

Vamos entender como se dá o processo das Leis que regem o Estatuto do Idoso e como os Conselhos Nacionais, estaduais e municipais zelarão pelo cumprimento da LEI nº. 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Esta Lei cria o Conselho Nacional do Idoso, considerando que: art.1º - A política nacional do idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando

condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade. Art. 2º - Considera-se idoso, para os efeitos desta Lei, a pessoa maior de sessenta anos de idade. [...] Art. 3º: III - o idoso não deve sofrer discriminação de qualquer natureza.

Nas palavras de Freire (2018), o ponto de partida da aprendizagem deverá ser a valorização do conhecimento que o educando traz, independente de idade, evitando com isso

43

a discriminação e preconceito de qualquer natureza. Esse princípio subentende que os sujeitos trazem muitos conhecimentos sobre conceitos, fatos, procedimentos e atitudes. Durante (1998, p.59) nos faz refletir sobre o papel do educador em ter clareza dos conhecimentos prévios que o sujeito carrega ao chegar ao espaço escolar, ou seja: “Para o educador, ter clareza desses conhecimentos anteriores contribui para planejar o desenvolvimento do trabalho, através de situações de aprendizagem significativas, que ativem, ampliem e/ou transformem o conhecimento”. A autora fala de uma elaboração significativa, ou seja: “Em uma relação dialógica, o conhecimento que o aluno traz é respeitado, valorizado e utilizado para que se processe uma aprendizagem significativa”.

Ausubel (1980, p. 37) define aprendizagem significativa da seguinte forma: “Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”. O autor conceitua a aprendizagem significativa como um processo pelo qual uma nova informação interage de forma não-literal e não-arbitrária com subsunçores específicos existentes na estrutura cognitiva do sujeito. A nova informação ancora-se em conceitos ou proposições importantes já presentes naquela estrutura cognitiva.

O educador de EJA deverá ter bem nítido e internalizado, que ao trabalhar com os sujeitos que já têm uma bagagem cultural e social, faz-se essencial pensar em um ambiente escolar que tenha características condizentes com essa realidade. São sujeitos que veem na escola um ambiente propício para aprendizagens significativas, do contrário, eles não permanecerão. Para essa discussão, Amorim (2012) traz a educação como sistema de ensino qualificado, que passou a ser uma exigência da contemporaneidade, progresso e um diferencial que todos almejam, ou deveriam almejar.

A sociedade está passando por um processo de fragmentação e complexidade, pois se percebe um isolamento do ser humano em relação aos seus pares, considerando que cultura, política e economia estejam em direções opostas. Amorim (2007, P. 33) afirma que isso



contribui “[...] para a fragmentação da atividade humana, para o grande e permanente desencontro das gerações”. Baseado nessa premissa, podemos entender que a escola enquanto espaço de convivência e crescimento individual e coletivo, precisa se preparar para uma mudança significativa de paradigmas dentro de uma sociedade fragmentada e complexa.

Nesse sentido, entendemos que a transformação acontece quando educamos o indivíduo visando um ser politicamente ativo e livre. Quando pensamos em EJA, não

44

podemos esquecer os ensinamentos de Paulo Freire quando se refere à construção do conhecimento como processo de construção humana. Diante dessa realidade, faz-se necessário pensarmos em uma escola que vise a relação dinâmica e dialógica, pois segundo Amorim (2007, p. 9): “Há que se pensar nos processos educativos abertos, considerar a manutenção de uma relação pedagógica dinâmica e democratizada”, e antes de tudo, faz-se necessário entender que: “[...] estes favorecem a aprendizagem, fortalecem a consciência crítica do educando e criam espaços institucionais necessários para o aprofundamento das experiências ecológicas, culturais, políticas, tecnológicas e educativas”; defende o autor. As instituições de ensino necessitam repensar, antes de tudo, para uma prática dialógica, onde os sujeitos possam interagir de forma que se fortaleça a consciência crítica dos indivíduos; sempre visando às experiências humanas, através de atitudes e ações conscientes, objetivando a transformação humana e conseqüentemente, o senso crítico. Amorim (2012, p.13) expressa que “[...] é necessário criar um ambiente democrático na escola e na sociedade... para valorizar os direitos da pessoa humana, tornando-se um ser competente, ativo e que sabe promover as mudanças requeridas pela vida em sociedade”. Dessa forma, vale lembrar que os sujeitos da EJA são, em sua maioria, sujeitos que têm seus direitos negados, são excluídos do espaço escolar e conseqüentemente, são invisibilizados. Tem-se discutido muito nos últimos anos sobre as relações entre educação e diferenças culturais. E esse tema tem ganhado maior visibilidade através de debates, reflexões e pesquisas, não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Candau (2012), nos traz a afirmação das diferenças, sejam elas étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre tantas outras que se manifestam de modos plurais. São múltiplas as problemáticas, mas graças aos movimentos sociais que denunciam, lutam contra as injustiças, as desigualdades e as discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

Podemos perceber que temas ligados às diferenças culturais vêm se multiplicando na nossa sociedade, percebemos com isso que a consciência dessa realidade é cada vez mais forte

entre os educadores. Em contrapartida, milhares de sujeitos continuam sofrendo discriminação e diversas formas de preconceito e todo tipo de violência, seja física, simbólica, bullying, homofobia, intolerância religiosa; essas pessoas geralmente são rejeitadas e, portanto, excluídas no cotidiano escolar, Candau (2012).

Até algum tempo atrás a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização e padronização. E as diferenças eram invisibilizadas,

45

negadas e silenciadas, marcado pelo que Luisa Cortesão (CORTESÃO & STOER, 1999 apud CANDAU, 2012) chama de “daltonismo cultural”. Daltonismo cultural refere-se à impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais tão marcantes no cotidiano do espaço educativo. O termo diferença, para os educadores geralmente está ligado a uma deficiência ou déficit cultural. São sujeitos com baixo rendimento, que vêm de comunidades de risco ou vulnerabilidade social. São raros os depoimentos em que o termo diferença é associado a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidos e valorizados, Candau (2012).

Candau (2012) considera que atualmente não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. Na verdade, o que ela quer é desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade. Nem padronização, nem desigualdade. Os sujeitos da EJA são pessoas que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Os jovens, os adultos e os idosos da EJA apresentam especificidades e são marcados pela diversidade.

Independentemente da idade e dos motivos que os levaram a abandonar a escola, no período adequado, ao retornarem, esses homens e mulheres têm dentro de si, uma vontade enorme de voltar ao tempo, uns porque querem ascender profissionalmente, outros porque não estudaram quando crianças. Vários são os relatos desses sujeitos que carregam em si conhecimentos prévios, acumulados ao longo dos anos e a comunidade escolar deverá viabilizar esforços para que esses sujeitos sejam respeitados e valorizados na sua individualidade e no coletivo.

Como diz Arroyo (2008), as experiências da EJA que atualmente se debatem, refletindo essas inquietações merecem respeito, acima de tudo, para que sejam legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos que estão à margem da sociedade. Nessa perspectiva, vale ressaltar que essa temática precisa ser abordada de forma

que todos possam refletir coletivamente. “A configuração da EJA sempre terá a cara da configuração que a sociedade e o Estado fizerem do protagonismo ameaçador que nossa cultura vê nos setores populares”. Complementa o autor.

As políticas públicas devem estar voltadas para esses sujeitos também como forma de inclusão social, cultural e econômica; não apenas como direito. Para Amorim (2007), individual ou coletivamente, o homem tem uma história de vida e um patrimônio cultural, que alimentam as suas crenças, seus valores e efetivam a sua formação. Em se tratando de

46

ambiente escolar, os sujeitos carregam em si seus conhecimentos e suas histórias. Não poderíamos deixar de associar esses valores e crenças à realidade vivida pelos educandos e educandas que se sentem incomodados com a postura de alguns sujeitos ao se relacionarem na escola ou fora dela. O respeito ao outro é valor primordial numa relação. Percebemos que a EJA necessita com urgência ser olhada de forma mais peculiar e ímpar pelos atores que a compõem politicamente; os governantes não se deram conta da riqueza cultural que a EJA engloba. São seres humanos cheios de esperança, de vida, de vontade de lutar, que transpassa os horizontes educativos; quem se encontra nesse contexto é absorvido de sabedoria, de partilha e de gratidão. A forma como tratamos o outro, nos mostra e enriquece de detalhes a nossa vida, como pessoas, como profissionais e como lutadores por políticas públicas para esses sujeitos.

Costa e Machado (2017, p. 43) afirmam que o Brasil cultivava uma estrutura em que os espaços formais relacionados à gestão de políticas públicas vinculam-se a uma elite, fortalecendo, com isso, “uma cultura de clientelismo, da privatização e do ufanismo patrimonial”. As autoras (2017, p. 43) completam que “[...] a sociedade civil brasileira tem um desafio, nesse atual contexto, que é demarcar campo de forma organizada com o governo, exigindo participação paritária não só na quantidade, mas também na qualidade [...]”; o objetivo principal é garantir de fato a concretização de políticas públicas para o Brasil, principalmente para os jovens e adultos.

É pertinente frisar que discutir o tema das políticas públicas para a educação de adultos é fundamental. Amorim (2017, p. 29) relata que no Brasil esse assunto ainda é recente. “Enquanto o mundo já se reunia para a implementação de políticas de educação de jovens e adultos, o Brasil caminhou a passos curtos na formulação e implantação de políticas públicas para os jovens”. Essa perspectiva apresenta um modelo de compreensão da complexidade dos processos de desenvolvimento humano, onde podemos articular as dimensões sociais,

históricas, culturais e políticas. É de relevância ímpar observar o contexto no qual os sujeitos estão inseridos socio-culturalmente. Compreender essas questões é fundamental, principalmente quando se referem à discussão em uma escola da rede municipal de ensino.

É fato que quando nos referimos às relações intergeracionais, não poderemos esquecer os fatores que envolvem esses sujeitos; fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. De onde vem esse sujeito e qual a relação dele com a sociedade na qual está inserido? Não há dúvidas que quando olharmos para os sujeitos da EJA com um olhar mais abrangente, com

47

certeza a EJA adquirirá novas dimensões, ou seja, para Arroyo (2005, p. 24): “A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena”. Dessa forma, podemos compreender que:

Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências sociais se entrelaçam com tantas carências sociais. Nesse olhar mais abrangente da juventude as políticas públicas e as políticas educativas da juventude como EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes. (ARROYO, 2005, p. 24)

Enquanto o mundo discute a situação de exclusão do jovem e do adulto há décadas, o Brasil ainda continua no processo de enfrentamento através dos movimentos sociais. A Constituição Federal Brasileira em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96 complementadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos trazidas pela Resolução CEB/CNE N° 001 de 05 julho de 2000, editada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram conquistas inegáveis para a educação de jovens e adultos. O Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer 11/2000, reconhece a dívida social e a urgência de investimento pedagógico nesta modalidade de ensino (BRASIL, 2000).

O parecer 11/2000 relata que: “Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa”. Nessa perspectiva compreendemos que o sujeito que frequenta à EJA além de estar em situação de vulnerabilidade social, encontra empecilhos sociais que o faz retroceder

em relação a sua vida acadêmica, pois:

A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. (PARECER 11/2000).

A EJA, de acordo ainda com o Parecer 11/2000 “Representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens

48

sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas”. Isto não quer dizer que esses sujeitos estão fadados a serem mão de obra escravizada ou de subemprego. A EJA como função reparadora visa possibilitar a essas pessoas a restauração de seus direitos que foram negados. Salientamos a necessidade de se discutir as funções da EJA nesse contexto; dessa forma, o Parecer 11/2000 nos remete às seguintes funções da EJA:

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

Portanto, o sujeito que está em constante contato com a educação formal, encontra no espaço escolar, mesmo que simbolicamente, um bem real, social e importante. Para o francês Émile Durkheim (apud FILLOUX, 2011) em *As regras do método sociológico*, os fatos sociais são elementos que constituem a nossa realidade e eles são compostos por três características comuns: a coercitividade (a sociedade coage o indivíduo), exterioridade (a sociedade independente do indivíduo) e generalidade (geral a todos os indivíduos). Um exemplo disso é a escola, além de família, educação (formal ou não) e desemprego; ela reúne os três elementos, pois a escola é coercitiva, claro que observando que nem todos têm acesso a ela e nem todos a frequenta apenas por vontade própria; ela é exterior ao indivíduo e a sua própria vontade e é também geral, pois atinge a todos os indivíduos que convivem em sociedade ou em grupo (SOCIOLOGIA COM GABI, 2018).

Ao frequentar a escola, o sujeito não observa nas entrelinhas que a sua atitude, a sua ação junto aos demais do seu grupo interfere no todo. A sociedade é formada por grupos de indivíduos que têm vontades próprias e muitas vezes essas vontades são passadas despercebidas (conscientemente ou não) dos fatores sociais que a compõem. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a educação é a única forma capaz de levar esse sujeito a uma reflexão dos seus comportamentos frente à sociedade e com as pessoas da EJA não é diferente. Retornemos às funções da EJA, dessa vez a equalizadora nos remete a necessidade de se equilibrar essa lacuna na vida desses cidadãos, dando-lhes mais vagas nas escolas e mais oportunidades sociais; dessa forma, ressaltamos que, segundo o Parecer 11/2000:

49

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Mesmo tardia, há tempo de se reparar e oportunizar às pessoas que precisam se inserir no mundo do trabalho ou em qualquer outro espaço social que lhes convém. Não poderemos deixar de abordar a terceira e última função da EJA que é a função qualificadora ou permanente. Esta por si só tem relação intrínseca com a educação de jovens e adultos. Os sujeitos matriculados nas turmas de EJA, nos diferentes cantos desse país, são jovens e adultos, cidadãos brasileiros que batalham pelo direito social de ter acesso à escolaridade básica obrigatória garantida na nossa Constituição. São indivíduos que lutam para sair da exclusão e serem inseridos na categoria de cidadãos plenos de direitos.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (PARECER 11/2000).

É o próprio sentido de se fazer educação; é essencial que pensemos nesses sujeitos na totalidade, de forma solidária, igualitária e universal. Há uma diversidade de sujeitos, com

suas bagagens de mundo, suas vivências, seus olhares e seus desejos. As três funções tornam o cidadão da EJA capaz de realizar seus sonhos e descobrir suas potencialidades diante de um futuro incerto. Dar oportunidades a esse indivíduo é torná-lo igualitário, pelo menos teoricamente. Na prática, depende muito de cada homem, de cada mulher e de todas as suas histórias de vida e de luta. Vale observar até que ponto as suas forças, sejam físicas, emocionais e psicológicas suportam as batalhas do seu cotidiano.

As políticas públicas educacionais são inerentes ao sistema democrático e de acordo com Amorim (2012, p. 30), “[...] perfazem um conjunto de proposições básicas, formuladas a partir de estudos da realidade, com metas e ações estrategicamente bem definidas, vão ao encontro de acertos fundamentais nos diferentes setores essenciais da vida educacional e

50

social”. Com a modalidade EJA não poderia ser diferente. Cabem aos governantes direcionar políticas públicas para a educação de jovens e adultos de acordo com os estudos da realidade vivida por esses indivíduos; considerando o contexto em que a escola está inserida e a realidade dos bairros em que eles vivem.

Baseada nessa premissa, concluímos que as políticas públicas para a educação de jovens e adultos deveriam ser uma das prioridades do poder público, pois é a partir dessa ação que teremos maior equidade entre os indivíduos no tangente ao setor educacional. E com a participação dos agentes e atores da sociedade civil, juntamente com os diversos setores do estado, poderemos sim, ter uma educação de qualidade, visando o verdadeiro reparo para essa parte da população que está à margem da educação formal.

## **2.1 Caminhando pela EJA e bordando as palavras deste segmento**

A EJA é uma modalidade de Ensino que vai além dos documentos encontrados na Constituição Federal, nos Conselhos de Educação e nos Pareceres legais. Ao caminharmos pela EJA e bordarmos as palavras desse segmento, percebemos que a EJA é um resgate sociocultural, econômico e político de uma geração que por diversas razões interromperam seus estudos no período obrigatório, ou na idade adequada para as séries equivalentes. Trata-se de recuperar o tempo perdido, ao passo em que se espera do Estado políticas públicas eficazes, para que essa etapa de ensino tenha condições reais de suprir as carências e ou lacunas deixadas pelo tempo.

Com o intuito de compreendermos melhor, historicamente, a EJA, recorreremos à Vanilda Paiva, (1987); sobre as primeiras iniciativas oficiais de âmbito nacional, em relação à educação de adultos no Brasil, iniciando pela imposição da língua portuguesa à população indígena. Passada essa fase, a educação se torna dispensável, pois o trabalho servil não necessitava das técnicas de leitura e escrita. O Regulamento de 1854 defendia a criação de uma escola para adultos e que todas, sem exceção, caracterizavam pelo progresso da nação, crescimento econômico e mutação na sociedade.

Regulamentou-se, mas não se efetivou; porém, continuou a pressão para ampliação de oportunidades para adultos; servia apenas para a difusão das necessidades locais: instrução para os escravos, emancipação do trabalho servil, ensino profissionalizante ou amenização dos costumes. Em 1870, até início da Primeira República, com o surto do progresso, a

51

educação de adultos acompanhou o desenvolvimento da escola elementar. Apenas em 1880 houve uma multiplicação dessas escolas e com a assinatura da Lei Saraiva (1881), ganhou decreto nacional de obrigatoriedade nos lugares com escolas noturnas e iniciou a ideia da educação para o desenvolvimento e a valorização das técnicas da leitura e da escrita.

A mobilização em prol da educação popular que ocorreu com o fim da Primeira Guerra Mundial (1918) e com a Revolução de 1930, marco do final da Primeira República, incentivou movimentos a favor da educação de adultos no Brasil e consolidou a visão do segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, percebiam através da organização do sistema de ensino e da disciplina educação moral e cívica, a possibilidade de sedimentar o poder do Estado (marca do período do Estado Novo).

A defesa da educação de adultos é de fundamental importância para a história brasileira, principalmente pelo aspecto político, rompendo a briga entre as elites conservadoras e modernistas; o surgimento se deu com a experiência do Distrito Federal (1928), na qual grupos ideologicamente antagônicos lutavam pela transformação da sociedade socioeconômica do país, preocupados com a reorganização dos cursos elementares, com objetivo de moralizá-los.

Essa reforma foi iniciada por Fernando Azevedo que a deixou em 1930 por questões políticas. Anísio Teixeira deu continuidade e mesmo com toda dificuldade encontrada, inseriu modificações na educação, acrescentando cursos específicos para o ensino de adultos. Porém, a Revolução de 30 impossibilitou a sua prática e as mudanças não foram implantadas em 1933 por falta de recursos orçamentários, apesar do alto índice de matrículas.



Após a revolução de 30 volta-se a pensar no papel da educação como fundamental para manutenção do regime democrático. Na Educação de Adultos, o Fundo Nacional de Educação Popular (FNEP), foi usado como representação democrática, através do voto, fortalecendo as bases eleitorais e acreditava-se que a instrução resolveria os problemas sociais. Vários centros foram criados, com cursos de objetivos distintos, visando à educação dos adultos e em 1935, por conta da Revolta Comunista, Paschoal Lemme foi o primeiro educador afastado e preso por atividades educativas. Com essa prisão e depois o afastamento de Anísio Teixeira, o Coronel Pio Borges e o Major Alexandre Chaves reorganizaram os cursos.

No Estado Novo, a primeira manifestação importante desvinculou a educação de adultos da educação elementar, incluindo, portanto, o supletivo. Em 1940, as discussões envolvendo Teixeira de Freitas e Lourenço Filho, sobre o analfabetismo, garantiram, através

52

da regulamentação do FNEP, vultosos recursos para a área e os problemas da educação de adultos começavam a refletir na educação popular.

As incertezas do período, a abertura política e a redemocratização em 1943, propiciaram adesão de grupos isolados, através das atividades educativas dos Comitês Democráticos unidos ao Partido Comunista, surgindo as Universidades Populares e os Centros de Cultura Popular e a mobilização nos setores voltados à educação e sem filiação político-partidária.

A alteração do código eleitoral que proibiu o voto dos analfabetos dinamizou a alfabetização desses sujeitos adultos para que votassem nas eleições. No entanto, as universidades foram fechadas, o Partido Comunista extinto, as iniciativas das prefeituras locais foram abarcadas pelos voluntários e no plano político combatia-se ideias anarquistas e socialistas entre as grandes massas, pois fortalecia dissidências. O período pós-segunda Guerra Mundial, contexto institucional marcado pelos trabalhos sem continuação imediata da comissão ministerial de estudo para a reforma do ensino preparava os trabalhadores em programas especiais. A República de 1946 pouco exigia à filiação partidária e nenhum documento legal comprovava o vínculo do cidadão em determinado partido.

Em 1947, período do fascismo na Itália e nazismo na Alemanha, iniciou-se no Brasil, a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CEAA) trazendo entusiasmo para a educação e principalmente para a educação de adultos. A Campanha visava a integração do homem marginal à vida cívica, com meta de alfabetizar essas pessoas em três meses; o método era o

uso de cartilha, sendo disponibilizado o primeiro material didático para adultos produzido no Brasil, enfraquecendo com isso as oligarquias, pois novos eleitores escaparam dos “currais eleitorais” nas eleições entre 1950 e 1960, percebendo-se uma significativa queda na taxa do analfabetismo (PAIVA, 1987).

A CEAA, instrumento da democracia liberal e estratégia da classe política dominante, utiliza o “poder” da educação, com objetivos eleitorais, em defesa da construção da “sociedade ideal”; oferece-se oportunidade ao analfabeto de sair da marginalidade, valorizando sua capacidade de aprendizagem a partir de estudos metodológicos e psicológicos. Com a alfabetização, o analfabeto deixaria de ser um frustrado social para ser elemento útil e produtor (PAIVA, 1989). A evolução da metodologia especial para adultos e a Didática Nacional da Educação (DNE), desenvolvidas a partir da educação em massa, basearam-se na Psicologia e Didática.

53

O 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, encontro de grande importância em 1947, marcou a reabertura política no final do Estado Novo e priorizou a educação de adultos vinculada à democracia brasileira, (PAIVA apud TYBIRIÇÁ-CRUZ, 1989): Há problemas que só a educação de adultos pode resolver, tais como: o aproveitamento da terra, das riquezas locais, o combate às endemias e as mazelas desses contextos; vários projetos foram apresentados aos setores públicos e privados de diversos estados. É nesse cenário de efervescência na educação que Lourenço Filho, (PAIVA apud LOURENÇO FILHO, 1989) discute a criação de cursos de continuação e aperfeiçoamento com a fundação de universidades populares, a utilização do rádio e do cinema como instrumentos da educação popular e a organização das bibliotecas populares, além claro, do esforço de alfabetização.

As conclusões deste Congresso transformaram-se na sugestão da Lei Orgânica de Educação de Adultos para o ensino supletivo, inclusive para cursos de aperfeiçoamento com a criação das Universidades Populares. A ideia era aperfeiçoar a formação do professor da educação de adultos e a elaboração de material didático vinculado à comunidade; entretanto, as experiências apresentadas e as sugestões colocadas em pauta foram discutidas, mas não foram transcritas nos Anais deste evento.

Vários são os teóricos que se preocupam com a EJA, refletindo e discutindo sobre os entraves e obstáculos e possíveis soluções para tornar viável a emancipação de práticas educacionais e conseqüentemente, políticas públicas voltadas para a educação de jovens, adultos e idosos. Jane Paiva (2001) afirma que vários estudiosos elaboram artigos tendo como

ênfase as perspectivas metodológicas diversas, para atender a aproximação das pessoas às realidades vivenciadas pelos vários espaços sociais, principalmente no campo educacional relacionado à reflexão da EJA e sua complexidade, pois:

O fio condutor da publicação tece-se em torno de proposições metodológicas que consideram a interculturalidade; a complexidade da produção do conhecimento científico; e os sujeitos em relação ao seu cotidiano. As discussões apresentadas pelos autores propõem-se a auxiliar gestores escolares, dirigentes de educação, pesquisadores e professores e educadores de jovens e adultos, a assumirem um olhar questionador sobre a realidade e, a partir daí mobilizar-se para investigá-la, compreendê-la e propor ações de transformação. (PAIVA, 2011, P. 9)

Ao refletirmos o campo da EJA e pesquisá-lo, encontra-se subtendido que há uma relevante preocupação, não só com a EJA enquanto modalidade, mas principalmente, com os seus sujeitos. Todos que estão envolvidos nesse processo, como gestores, coordenadores e funcionários são atores que segundo Paiva (2011) devem assumir a responsabilidade do

54

espaço a qual pertencem, partindo da perspectiva de lutarem por ele. São atores que esperam do poder público, políticas direcionadas para as suas reais situações e necessidades; seja de vulnerabilidade social, econômica e política. O indivíduo deve ter criticidade numa sociedade em que o condena o tempo todo. Mas para que isso ocorra, ele precisa estar entrelaçado aos mínimos espaços de convivência possível.

Em 2016, iniciou-se uma discussão a respeito da idade mínima para que se matriculasse o jovem na EJA diurna. A definição da idade mínima foi tema de parecer Nacional de Educação (CNE). Segundo o conselheiro do CNE, César Callegari, o conselho só confirmou o que a LDB sugeriria. Ele relata que a mudança diz respeito mais à frequência aos cursos de EJA, pois em alguns lugares esses jovens não se adaptam ao ensino diurno e logo os deslocam para o noturno, mesmo tendo uma idade inferior aos 15 anos. Para Jane Paiva (2011), o parecer se equivoca ao limitar a idade mínima; segundo a pesquisadora, qualquer idade que se limita à EJA é equivocada.

No Ensino Fundamental I, geralmente os jovens só frequentam a escola no período diurno até 14 anos e 11 meses. Portanto, torna-se obrigatório que o sujeito passe a frequentar a EJA no noturno após ter completado os quinze anos, pois na maioria das escolas da rede municipal as escolas direcionadas para esses sujeitos funcionam nesse turno. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 126-127): “[...] Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou

idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares”. A partir da década de 80, entretanto: “Os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida”; complementam os autores.

Para Haddad e Di Pierro (2000), os programas de educação escolar de jovens e adultos começaram a perder sua identidade, pois inicialmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores. Passam, então, a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem idade/série e regularização do fluxo escolar. Nessa perspectiva, vale fazer alguns questionamentos: não seria mais interessante o poder público se preocupar com a educação básica, para que todos, de fato, tivessem uma educação de qualidade e não precisassem da educação para adultos? Mas, até que isso aconteça, é fundamental que esses indivíduos tenham acesso à educação, com qualidade, visando uma educação realmente crítica e transformadora. Macedo (2017, p. 38) nos relata que:

55

Sendo o homem um ser que se humaniza e se forma em processos continuados de aprendizagem nos múltiplos espaços sociais com os quais interage – mundo do trabalho, família, movimentos sociais, religiosos, entre outros, não podemos negar aos jovens, adultos e idosos o direito à educação, visto não haver uma idade apropriada para aprender; ao contrário, todos possuímos uma condição de aprendizes por toda a vida.

No passado, a EJA estava ausente de boa parte dos debates das políticas públicas, mas, devido ao crescimento econômico, político e social do país, ela ganhou ressignificação. É válido salientar que ao aprofundarmos no âmbito escolar, é necessário que tenhamos um olhar e escuta sensíveis para refletirmos coletivamente, com nossos pares, essa incógnita que por vezes, nos passa despercebida. Esses sujeitos são geralmente indivíduos que por inúmeras razões deixaram de frequentar à escola, ou porque não assistiam às aulas, ou porque precisavam trabalhar para sustentar a família ou a si próprio; além da maternidade ou paternidade precoces, entre tantos outros fatores.

É evidente que os problemas pedagógicos, nas instituições de ensino, ocorrem. Segundo Pinto (2007), a educação é por natureza, difusa, ou seja, rompe e transcende todo e qualquer limite que lhe seja diversificado, em vários âmbitos. Esse sujeito, quando adquire o saber, de acordo com Pinto (2007), ao mesmo tempo em que tem consciência do não saber, vive um movimento histórico em que surgem várias possibilidades e múltiplos e perfeitos conhecimentos em direção a diversos horizontes, revelando dessa forma, a razão de ser da educação. Por consequência, segundo Pinto (2007, p. 78) o educando adulto é um membro

atuante da sociedade e “Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. O adulto analfabeto é um elemento frequentemente de alta influência na comunidade. Por isso é que se faz tão imperioso e lucrativo instruí-lo”.

Pinto (2007) se refere ao indivíduo que vive na comunidade e que é iletrado como sendo possível tornar-se um líder. Nesse sentido, é fundamental discutirmos as relações existentes entre as massas, percebendo o seu padrão cultural e até que ponto há capacidade de produzir sujeitos ativos para representar-se socialmente e aos outros. O autor defende ainda que seria “ingênuo” pensar que basta instruir os sujeitos mais desempenhados, imaginando que estes irão modificar a massa; e completa: “Não é o homem que se eleva que eleva consigo o mundo, e sim o mundo que se eleva que eleva consigo o homem”. É, portanto, necessário refletir que mesmo o homem mais culto, o que ele ignora é infinito.

Sabemos que, independentemente dos fatores que levaram esses sujeitos a abandonarem o ensino na época dita regular, suas crenças e seus valores foram decisivos para que eles tivessem vontade de retornar à escola e nela querer permanecer. Hoje, ao retornar,

56

vários são os motivos não há dúvidas; porém, cada um individualmente carrega em si a vontade e o desejo de descobrir “coisas” novas e cabe à escola possibilitar essas descobertas, por vezes tão fáceis de mediar. O que define sua condição de iletrado é exatamente os conhecimentos que são ignorados referentes aos saberes formais de sua sociedade.

### **2.1.1 Principais concepções que embasam as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas da EJA, na SMED.**

A Resolução do Conselho Municipal de Educação - CME Nº 041/2013, em seu art. 6º, sobre a estrutura dos cursos da EJA, esclarece:

I – EJA I - integraliza os anos iniciais do ensino fundamental com duração de 2.400 horas distribuídas em três anos formativos:

a) Tempo de Aprendizagem I - com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, devendo ser garantida aos educandos a progressão continuada para tempo de aprendizagem II, em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo;

b) Tempo de aprendizagem II - com promoção para o Tempo de Aprendizagem III ou escolaridade equivalente;

c) Tempo de aprendizagem III- com promoção para a EJA II ou escolaridade equivalente. No Art. 7º, o currículo se fundamenta nos princípios vigentes dessa modalidade de ensino, tendo a seguinte estrutura:

Quando se refere à Base Nacional do Currículo, a EJA I é compreendida pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física e Estudos da Natureza – equivalentes a Geografia, História e Ciências Naturais.

No Art. 8º, o currículo deve abranger temáticas estabelecidas na legislação educacional que propiciem a integração dos componentes curriculares e a interdisciplinaridade:

I – Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Língua Portuguesa e História, conforme estabelecido nas Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11. 645 de 2008;

II – Educação Ambiental, desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, em conformidade com a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999;

57

III – Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, em conformidade com a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008;

IV – A economia solidária aborda os processos de produção e as relações de trabalho a Partir dos princípios da autogestão, democracia, participação, socialização das informações, a solidariedade, a cooperação, respeito à natureza, promoção da dignidade e valorização do trabalho;

V – Já o desenvolvimento sustentável promove o debate sobre como garantir as necessidades materiais que dependem dos recursos naturais, sem comprometer a sobrevivência das gerações futuras, através de mudança de hábito da população, bem como o desenvolvimento de atitudes éticas em relação ao meio e à sociedade;

VI – A informática contempla o acesso às novas tecnologias da informação associada às práticas sociais.

Para concluir, citaremos o Art. 9º relatando que a dinâmica do currículo prevê o desenvolvimento de eixos norteadores, tais como: trabalho, cultura e ambiente, ética e cidadania, cultura, democracia e poder, direitos humanos, gênero e etnia, visando formar cidadãos com domínio dos instrumentos básicos da leitura, da escrita e do cálculo matemático para interferir e agir, criticamente sobre o mundo.

Não poderemos deixar de frisar que o Parágrafo único se refere ao tempo destinado ao

Trabalho com os eixos norteadores e constituem tempo pedagógico inserido na organização curricular de forma disciplinar e/ou interdisciplinar através de projetos e/ou atividades que expressem o cotidiano e as experiências de vida dos educandos.

Elencaremos a seguir as seis principais concepções pedagógicas da SMED - no âmbito da EJA, de acordo com as Diretrizes da Cidade Educadora (pág. 03). A primeira concepção pedagógica que a SMED disponibiliza para se trabalhar nas unidades que ofertam a EJA no município de Salvador é: **Diálogo entre culturas**: reflete um posicionamento crítico frente às diversas contribuições, sistematizadas ou não, que guardam em suas peculiaridades ricos componentes que ajudam a caracterizar linguagens, ideologias e formas de produção de riquezas que compõem o cenário das tramas sociais contemporâneas, que precisam ser interpretadas, valorizadas e aproveitadas de forma consciente e sensível para construir referências mais humanas e sensíveis para orientar as futuras gerações.

A segunda concepção dos componentes cognitivos ressalta os impactos causados no que tange a questão pedagógica; refere-se à **Gestão do Ensino**: compreende processos de mediação de situações didáticas e seus impactos na práxis pedagógica, considerando as

58

variáveis histórico-culturais, políticas, situacionais, além de componentes cognitivos que influenciam nessas dinâmicas.

A terceira concepção pedagógica abrange o conjunto das apropriações cognitivas que colaboram para o sujeito poder construir o conhecimento nos campos conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa concepção relata o **Foco na aprendizagem**: elege como prioridade a construção de situações didáticas que envolvem os saberes locais, cotidianos e as dimensões científica, filosófica, estética, ética, com vistas a garantir condições desafiadoras para o fortalecimento, no sujeito, dos campos conceituais, procedimentais e atitudinais em seu processo de conhecer. A aprendizagem, neste documento, compreende o conjunto de complexas apropriações cognitivas que contribuem para o sujeito interpretar o real e construir o conhecimento.

A quarta concepção nos leva a refletir de que forma podemos direcionar nossos educandos para superar a desigualdade social, rompendo com a lógica de que o lucro só pertence às classes mais favorecidas. **Economia Solidária**: envolve escolhas de arranjos e práticas produtivas sintonizadas com formas responsáveis, não hegemônicas e eficazes de produção de riquezas. Esse modelo pressupõe uma compreensão de mundo e de sociedade, na qual há oportunidades para que todos ganhem, superando a lógica do lucro e das

desigualdades.

A quinta concepção nos leva a discutir a forma como a escola deve promover, nesse sujeito, a reflexão sobre a construção de uma vida mais justa através da geração de riquezas de forma sustentável. **Empreendedorismo**: evidencia um movimento proativo de participação social que envolve o protagonismo das crianças e jovens na reflexão sobre a construção de uma sociedade mais justa, consciente e competente para gestar o futuro, cuidando do presente. O sujeito empreendedor revela inserção responsável no mundo produtivo, respeitando a diversidade, por meio da ativação da memória, da crítica e da criação de formas sustentáveis de geração de riquezas.

A sexta e última concepção refere-se ao processo avaliativo pedagógico. **Avaliação**: representa acompanhamento, processos e resultados das situações didáticas que visam promover apropriação crítica de habilidades e de competências. Dispositivo regulador e formativo para vitalizar de forma rigorosa e criativa as apropriações discentes. É melhor aproveitada quando usada para o crescimento de todos os envolvidos no processo didático, destacando as aprendizagens e investindo por meio de reelaborações nos desempenhos que precisam de maior eficiência.

59

A Lei Nº 9105/2016, no Art. 1º aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador - PME, com vigência por dez anos em consonância com o disposto no art. 8º da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE. No art. 2º fica determinada que entre as Diretrizes do PME, podemos citar: I- a erradicação do analfabetismo e X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Vale ressaltar que das vinte metas do PME, algumas foram dedicadas à EJA; no art. 4º são previstas:

A Meta 8 - visa 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 e os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. E tem as seguintes estratégias:

A estratégia 8.2 - garante, na proposta curricular, ampliação do tempo de permanência na escola com oferta de cursos de qualificação técnica, que possibilite a inserção de jovens e adultos negros, não negros, quilombolas, indígenas, população do campo e comunidades tradicionais no mercado de trabalho, em regime de colaboração com o Estado e a União; a



Meta 9 - tem por objetivo erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional e tem como estratégias:

9.4 - realizar chamadas públicas regulares para Educação de Jovens e Adultos, promovendo busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil.

A estratégia 9.5 - tem o intuito de desenvolver propostas metodológicas e currículo próprio para Educação de Jovens e Adultos, considerando o perfil dos alunos e seu contexto social, bem como promover sua implementação; A estratégia 9.16 - visa promover ações voltadas à redução do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos, considerando o perfil dos alunos e seu contexto social; Já a Meta 10 visa: oferecer, no mínimo, 30% (trinta por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à Educação Profissional.

Com relação às estratégias utilizadas, podemos observar que a 10.4 - tem por objetivo fomentar a produção de material didático, currículos, metodologias específicas e instrumentos de avaliação, bem como promover a formação continuada de docentes das redes públicas que

60

atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional. Nessa perspectiva, vale salientar a preocupação de quem realmente se encontra no dia a dia com essas pessoas, jovens, adultas e idosas, que não têm seus direitos básicos garantidos. Em consonância com Candau (2012), esses direitos necessitam ser ressignificados

### **2.1.2 A crise econômica atual e os desafios dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho**

A Educação de Jovens e Adultos sempre se mostrou precária nas políticas públicas destinadas ao campo educacional; a história da educação brasileira nos remete a uma afirmação que segundo Costa (2013, p. 43): “Pensar a educação de jovens e adultos significa, sobretudo, falar de jovens e adultos, trabalhadores-alunos, que formam e são formados ao longo da história, no seio das relações sociais de produção, marcadas pela exclusão e marginalização da maioria da população”. Não é uma situação confortável para essa parcela da população se firmar no mundo do trabalho em que cada dia se torna mais exigente, desafiador e competitivo. O mercado ou mundo exige pessoas cada vez mais qualificadas e isso vai de encontro aos indivíduos que não conseguem se encaixar nessa exigência.

De acordo com o economista catarinense Lauro Mattei (2020, p. 3) as crises

econômicas estão fazendo parte do mundo global nas últimas décadas, deixando marcas irreversíveis, dessa forma:

O século XXI vem apresentando crises econômicas sistêmicas. Na primeira década, o mundo foi fortemente abalado pela crise financeira de 2008-2009, cujo epicentro ocorreu na esfera financeira, porém com contágio sobre a economia real em todas as partes do globo terrestre. Seus efeitos se fizeram sentir por vários anos, sendo que diversos países não conseguiram mais retornar à situação pré-crise.

Dessa vez, porém, a crise é diferente, uma vez que se refere à crise sanitária que tomou proporções gigantescas em todo o planeta. A pandemia da COVID-19 traz consequências desastrosas para a economia brasileira e mundial, atingindo até o momento mais de 188 países e territórios em todos os continentes (OPAS/OMS, 2020), causando milhares de mortes e impactando negativamente a economia em todo o mundo. Sobre isso, Mattei (2020, p. 3) nos relata que:

61

É importante registrar que esta nova crise é bem distinta das crises, uma vez que aquelas eram crises derivadas do próprio funcionamento das estruturas econômicas. Agora as sociedades estão enfrentando uma crise sanitária de proporção global que, além ceifar vidas em todos os lugares, tem causado impactos negativos expressivos na economia de todos os países.

Compreendemos diante desse fato que os efeitos negativos, além de ceifar vidas, milhares de vidas, ceifam também a economia. Muitas pessoas, principalmente ambulantes e autônomos estão desesperados pelo fechamento do comércio, das feiras livres e dos bairros. Vale pontuar que muitos, mesmo sabendo do risco que correm e que a melhor prevenção é o isolamento físico e social, se sentem impotentes e com medo de não terem como se sustentarem e sustentarem suas famílias.

De acordo com Mattei (2020, p. 3): Os efeitos econômicos dessa pandemia “[...] não serão de curta duração (3 a 4 meses como vinha sendo dito pelo ministro da economia do Brasil) e que seus impactos poderão destruir a estrutura econômica de um país, caso os governos não adotem medidas efetivas para enfrentar a nova realidade”. Não só de um país, mas do planeta como um todo. O alerta é geral e o número de desempregados no Brasil e no mundo não para de crescer. Até o momento, apenas 12 países não tiveram casos confirmados de Covid-19; a maioria deles fica localizado na Oceania, em ilhas remotas, com difícil acesso (CNN BRASIL, 2020).

A OIT (2020) - (Organização Internacional do Trabalho) apresenta um resumo das medidas adotadas por seus Estados-membros e parceiros sociais para atenuar o impacto da crise da Covid-19 sobre as economias e os mercados de trabalho. Segundo a OIT a pandemia afetou os mercados de trabalho em quase todos os países do mundo, causando perdas sem precedentes de horas de trabalho e emprego.

Para o sujeito da EJA sempre foi muito difícil se estabelecer no mundo do trabalho; ou porque não conseguia comprovar sua escolarização ou porque não havia o que comprovar de fato. Dessa forma, esses sujeitos são obrigados a aceitarem subempregos. Contudo, numa crise até os subempregos estão escassos. Não há oportunidades reais para aquelas pessoas que se encontram à margem da educação formal. Daí, a busca pelo retorno ao ambiente escolar, muitas vezes com o intuito de arranjar um emprego ou permanecer nele. Santos (2016) nos remete à lembrança do compromisso da EJA para com esses sujeitos:

[...] a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, esteja inserida no grande desafio de dialogar com as distintas metamorfoses ocorridas no campo do trabalho, sobretudo assumindo também o compromisso, como escola de EJA de preparar o aluno-trabalhador para

62

lidar com uma situação de extrema instabilidade e fragmentação do trabalho e do trabalhador em suas diversas condições de contexto. (SANTOS, 2016, p. 71).

Ainda segundo Santos (2016, p. 71) é necessário também “elevar o nível da escolarização, assumindo a responsabilidade de promoção de uma qualificação do aluno, tornando-o mais apto para enfrentar a lutar pelo emprego”. Nessa perspectiva, é válido afirmar que dentro do contexto vivido por essas pessoas, a escola tem um papel desafiador que é o de prepará-lo para viver em sociedade, tendo como suporte para sua sobrevivência e de sua família, o emprego. Não desconsideramos aqui as várias possibilidades de inúmeras instituições escolares voltadas para esse fim. Compreendemos, contudo, que a educação tem como um dos papéis principais ser instrumento de mudanças na vida do ser humano.

Em pleno século XXI, a sociedade contemporânea cobra do sujeito a preparação para o mundo do trabalho desde cedo; dessa forma, constitui um imperativo essa preparação (MÉNDEZ, 2013). Escolher uma profissão vai além dos sonhos, requer habilidades e competências para tal. Exige-se do sujeito muitas vezes uma formação acadêmica que ele não conquistou por diversos motivos. Ser um profissional pode depender de escolhas individuais ou coletivas; a escola, geralmente, faz parte dessa etapa da vida. Claro que há profissões bem

sucedidas que não dependem, necessariamente, da escola como no caso dos jogadores de futebol, competidores MMA, entre tantos que vivem do esporte enquanto profissão.

A Comissão de Assuntos Sociais - CAS, vinculada à Secretaria de Apoio à Comissão de Assuntos Sociais através do PLC 180/2015 se preocupa com os esportistas menores de dezoito anos e quer garantir a escolarização desses atletas que não concluíram o Ensino Médio antes ou durante sua estadia no clube. Vale ressaltar que por conta das inúmeras horas destinadas ao treinamento, muitos sujeitos não encontram tempo ou forças para irem à escola. Dessa forma:

A equipe contratante deve assegurar não apenas o tempo para o acompanhamento das aulas, mas também guardar documentos que comprovem a matrícula, a frequência e o aproveitamento escolar do jovem atleta. Em caso de desempenho escolar insuficiente ou inadaptação na formação, o atleta terá o contrato cancelado, e a equipe empregadora estará sujeita a multas. (AGÊNCIA SENADO, 2020, p. 2).

Segundo o senador Romário (Podemos-RJ), há um relevante alcance social na proposta: "Mais que formarmos atletas, é importante que formemos cidadãos. A determinação de multas às equipes esportivas que descumprirem a lei fará com que ela seja efetiva". O

63

senador defende ainda: "As carreiras de atletas muitas vezes encerram-se prematuramente, num tempo em que sua força laboral persiste. Então é muito relevante que os ex-atletas tenham escolaridade suficiente para que possam retornar ao mercado de trabalho. Em atividades relacionadas ao esporte ou não" (AGÊNCIA SENADO, 2020, p. 3).

Na realidade, muitos esportistas não necessitam de escolarização para serem bem sucedidos e sim de habilidades e escolhas individuais e ou coletivas; porém, percebe-se que cada dia que passa, aumenta-se o nível acadêmico desses profissionais. Vale ressaltar que as possibilidades vividas ou não por esses sujeitos, suas realidades sócio econômicas e culturais são determinantes para a sua realização profissional. É óbvio que há exceções, como em toda área. Méndez (2013, p. 37) nos relata que:

[...] o sucesso ou insucesso no mundo do trabalho não é fruto apenas de escolhas dos indivíduos. A história de cada um é escrita dentro de uma trama social mais ampla, em que relações sociais, culturais, políticas e econômicas interferem o tempo todo nas escolhas dos sujeitos. Os caminhos percorridos até chegar ao mundo do trabalho são trilhados dentro de um campo de possibilidades, próprio do contexto em que se vive.

Observar o contexto em que esse sujeito vive é de extrema importância, pois percebemos as diversas possibilidades que são trilhadas. Sabemos, contudo, que as escolhas nem sempre são favoráveis no que tange ao sucesso profissional. Lamentavelmente, muitos sujeitos que se encontram em área de vulnerabilidade social não conseguem sequer optar por uma profissão. Geralmente os estudantes de EJA encontram dificuldades para realizarem seus sonhos de terem uma profissão e muitos acabam retornando aos estudos com esse propósito. A escola precisa ter um olhar sensível para esse sujeito; do contrário, será mais uma entre tantas frustrações na vida.

Nesse momento delicado em que estamos vivendo, ‘ultrapassando’ por uma crise sanitária, econômica e política, consideramos essencial frisar que muitos sujeitos perderam e estão perdendo seus empregos e com isso o aumento de pessoas desempregadas aumentará substancialmente. Não é necessário lembrar quem são os sujeitos mais afetados pela crise; são indubitavelmente os nossos educandos e educandas da EJA. Santos (2016, p. 77) nos afirma que: “O desemprego torna-se massificado em termos significativos. Assim, o crescimento do alto índice de trabalhadores desempregados irá colaborar para um acirramento ainda mais dos problemas sociais e econômicos”.

As crises deixam marcas profundas, principalmente nos trabalhadores e trabalhadoras informais ou do terceiro setor. Para diminuir o impacto da pandemia, são necessárias medidas

64

políticas integradas e de larga escala, concentradas em quatro pilares de acordo a OIT (2020, p. 3): “Apoiar as empresas, o emprego e a renda; estimular a economia e o emprego; proteger as(os) trabalhadoras(es) no local de trabalho; e, utilizar o diálogo social entre governo, trabalhadores e empregadores para encontrar soluções”.

A OIT (2020) está tomando medidas sem precedentes para diminuir o impacto da crise em muitos dos seus 187 Estados-membros, sobre empresas, empregos e as pessoas mais vulneráveis nas sociedades. Essas medidas incluem políticas fiscais e monetárias, ampliação da proteção social, reforço da saúde e segurança no trabalho e fortalecimento do diálogo social. "Esta não é apenas uma crise de saúde, é uma emergência econômica e trabalhista que excede em muito os efeitos da crise financeira de 2008-9", disse Greg Vines, vice-diretor geral de gerenciamento e reforma da OIT. Braz (2020, p. 120) nos traz como contribuição:

Os efeitos econômicos e sociais da pandemia de COVID-19 trouxe a tona não somente a fragilidade dos vínculos de trabalho daquelas pessoas que

vivem nas franjas da informalidade, mas também revelou o quanto essa precarização está longe de ser objeto das pautas políticas. Tão distante estão dos agentes do legislativo e do executivo que, no momento em que se busca a promulgação de uma renda básica emergencial, um grande desafio consiste em identificar quem são esses trabalhadores, quais seus CPFs (Cadastro de Pessoa Física), onde estão e em que condições vivem (BRAZ apud PAIVA et al., 2020).

Nesse caso específico é nítida a invisibilidade desses sujeitos que tentam a todo custo serem ouvidos, vistos e valorizados; e seus direitos? Onde estão e quem os assegurarão? Fica claro que há uma luta incansável para determinada parcela da população conseguir o abono emergencial que por Lei é um direito seu. Às vezes torna-se humilhante ver pessoas sofrendo, correndo atrás, sem conseguirem ter acesso e sucesso a um benefício que lhes deveriam ser assegurados pelas autoridades responsáveis.

José Márcio Camargo, economista-chefe da Genial Investimentos afirma: "O desemprego vai explodir. Nessa estratégia de isolamento geral as empresas não vão ter dinheiro para pagar salário, conseqüentemente vão ter que demitir seus trabalhadores". Os primeiros e mais afetados pela falta de emprego devem ser os trabalhadores informais, aqueles sem carteira assinada ou empreendedores sem registro. (GOEKING; LEWGOY, 2020, p. 2). Desta forma compreendemos que mais uma vez essas pessoas, que são os estudantes da educação de adultos os que mais sofrem; muitos estão na informalidade e continuarão. Só que desta vez no pior cenário: enfrentando uma pandemia. Entre trabalhar

65

para se sustentar e ficar em casa se salvaguardando, qual será a opção? Para esses sujeitos não há opção.

Esses profissionais representam 40,7% da força de trabalho ocupada no país, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ou seja, quase metade dos trabalhadores do país se veem hoje na berlinda com a quarentena que vem sendo implementada em diversas cidades do país. E o mais angustiante: sem previsão para acabar. Hoje a taxa é de 12,9 milhões de pessoas desempregadas ou desocupadas equivalentes ao primeiro trimestre de 2020. (IBGE, 2020).

Para Alexandre Almeida, analista de economia da CM Capital, o nível de desemprego deve acelerar para o patamar de 16%, também com picos medidos em junho. Para Jensen, no pior cenário, a taxa de desemprego chegaria a 19% e o país teria 20 milhões de desempregados em algum momento deste ano provavelmente entre julho e setembro.

Camargo, da Genial, projeta um número semelhante em seu cenário mais pessimista para o ano com taxa de desemprego de 18%. (GOEKING; LEWGOY, 2020).

A partir desse prisma Boaventura Sousa Santos (2020) nos traz a realidade de alguns grupos em vulnerabilidade social nessa quarentena. O autor nos relata vários grupos sociais que são padecidos e continuarão sendo pós pandemia. A esses grupos ele os denomina de Sul da quarentena; deixando claro que esse “Sul” não se refere a espaço geográfico, mas “Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” explica Sousa (2020, p. 15). Seu objetivo é analisar os grupos que mais penam em um período pandêmico.

As mulheres estão entre os grupos que mais sofrem, considerando toda a sua carga laboral, como “cuidadoras do mundo”, seja no espaço doméstico ou fora dele. Com todos os afazeres e responsabilidades familiares, durante a quarentena o seu trabalho triplicou. Sousa (2020) nos revela que as mulheres são as que mais sofrem violência doméstica, principalmente nesse período de isolamento físico. Além das mulheres, o autor nos faz enxergar, de forma nua e cruel, como o grupo dos “trabalhadores precários, informais, ditos autônomos” conseguem sobreviver numa quarentena e nos questiona: “O que significará a quarentena para estes trabalhadores, que tendem a ser os mais rapidamente despedidos sempre que há uma crise econômica?” Mesmo após quarenta anos de ataque aos direitos trabalhistas em todo o planeta por parte das políticas neoliberais, este grupo de trabalhadores é

66

globalmente dominante, ainda que sejam muito significativas as diferenças de país para país, ressalta Sousa (2020).

Os questionamentos são intermináveis, reflexivos e duros, fazendo-nos parar, pensar e sentir-nos um grão de areia no meio do deserto. Quanta sensibilidade! Falar desse tema, observando a sua abrangência e complexidade, é dar voz a esses sujeitos tão excluídos pela vida. Ao propor trabalhar remotamente, a OMS não pensou nessas pessoas que não têm a mínima condição de realizar qualquer tipo de trabalho home office. Como exigir dessa parcela da população que fique em casa se ela trabalha num dia para comer no outro. E os questionamentos continuam:

O que significa a quarentena para trabalhadores que ganham dia-a-dia para viver dia-a-dia? Arriscarão desobedecer à quarentena para dar de comer à sua família? Como resolverão o conflito entre o dever de alimentar a família e o dever de proteger as suas vidas e a vida desta? Morrer de vírus ou morrer

de fome, eis a opção. (SOUSA, 2020, P. 17)

Ressaltamos que essa é a realidade da maior parte da população brasileira e dos nossos alunos da EJA. Os trabalhadores da rua, ou seja, os autônomos foram também lembrados por Boaventura Sousa (2020, p. 17) ao citá-los como vendedores da rua e que dependem exclusivamente de quem esteja disposto a comprar. Há algum tempo “os vendedores vivem em quarentena na rua, mas na rua com gente”. Dessa forma, os obstáculos em trabalhar para os que vendem nos mercados informais das grandes cidades significa que milhões de pessoas não terão condições financeiras sequer para procurarem às unidades de saúde se ficarem doentes ou para comprarem itens de higiene pessoal para se protegerem.

Os sem-abrigo ou populações de rua fazem parte dos grupos que Sousa se preocupa. Independentemente do lugar, seja nos países em desenvolvimento, seja de primeiro mundo, essa realidade é assustadora e com a pandemia essa realidade torna-se mais concreta. Baseada nessa perspectiva, questiona-se: “Como será a quarentena de quem não tem casa? Os sem abrigo que passam as noites nos viadutos, nas estações de metrô ou de comboio abandonadas, nos túneis de águas pluviais ou túneis de esgoto em tantas cidades do mundo”, desabafa Sousa (2020, p. 17).

Segundo pesquisa de Sousa (2020) os dados da ONU Habitat registram que 1,6 milhões de pessoas não tem habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. Os moradores pobres que se encontram nas periferias e favelas das cidades se encaixam nos relatos e investigação do autor. Preocupado, ele afirma

67

que essas pessoas vivem em espaços minúsculos onde se aglomeram famílias numerosas. Para sintetizar, isto é:

Em resumo, habitam na cidade sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade. [...] Mas além disso, dadas as condições de habitação, poderão cumprir as regras de prevenção recomendadas pela OMS? Poderão manter a distância interpessoal nos espaços exíguos de habitação onde a privacidade é quase impossível? Poderão lavar as mãos com frequência

quando a pouca água disponível tem de ser poupada para beber e cozinhar?

O confinamento em alojamentos tão exíguos não terá outros riscos para a saúde tão ou mais dramáticos do que os causados pelo vírus? (SOUSA, 2020, P. 18)

Esses sujeitos tão sofridos já estão vivendo a quarentena há muito tempo, antes mesmo



da pandemia chegar. São indivíduos que vivem pelo mundo todo, cada um à sua maneira, dentro de um contexto de medo, de escassez financeira, de fiscalização policial, de marginalidade cultural, social e política há anos. De acordo com informações de membros do grupo Garganta Poderosa, um dos mais expressivos movimentos sociais de bairros populares da América Latina, há outras emergências sanitárias causadas pela Covid-19; a população enfrenta diversas outras situações. “É o caso da emergência sanitária decorrente de outras epidemias ainda não debeladas e da falta de atenção médica”, conclui Santos (2020).

Em suma, para a população de um modo geral, mas principalmente para os trabalhadores informais, no atual cenário essa pandemia já está trazendo sérias consequências, muito negativas por sinal. Não será nada fácil para os sujeitos da EJA que vivem na informalidade ou foram desempregadas ou se encontram desocupadas, terem suas vidas trabalhistas normalizadas em pouco espaço de tempo. Vale pontuar que a situação se torna mais delicada para as pessoas com idade mais avançada, sem dúvidas.

### **2.1.3 O processo de juvenilização na EJA no atual contexto**

A cada ano, a EJA recebe um contingente cada vez maior de jovens e adolescentes que denominamos de processo de Juvenilização na EJA. Dessa forma, faz-se necessário a compreensão desse processo e sobre isso Souza (2019, p. 49) relata: “A relação da juventude com a escola não se apresenta como uma relação de sucesso. É necessário salientar que esta parcela da juventude brasileira que frequenta as escolas públicas é formada por jovens pobres que vivem nas periferias, marcados por um contexto de desigualdades sociais”. Muitos desses

68

jovens são invisibilizados pelo estado, pelas instituições, pela sociedade. A pesquisadora acrescenta ainda:

A influência atribuída, pelos jovens, aos grupos de amigos, sobressaem dos tradicionais contextos de socialização como a família, escola ou comunidade, devido a maior integração e interesses comuns. A invisibilidade dos jovens brasileiros, ainda fortemente presente nos dias atuais, revela as consequências do percurso histórico de negação de direitos e de falta de iniciativas de ações públicas que persistem nas realidades juvenis na contemporaneidade. (SOUZA, 2019, p. 47/58).

De acordo com Sposito e Carrano (2003, p. 19): “É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa

instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda”. Os autores complementam ainda que: “Os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objeto de atenção”. E questionam: “Manter a paz social ou preservar a juventude? Controlar a ameaça que os segmentos juvenis oferecem ou considerá-los como seres em formação ameaçados pela sociedade e seus problemas?” Os problemas sociais são muito mais profundos que qualquer discussão possa abarcar. São problemas de diversas ordens.

Vale considerar que as decisões que envolvem a implementação de políticas públicas não dependem de simples negociações, mas de formação de consenso, mesmo que passageiro. Em se tratando de políticas públicas destinadas aos jovens, Sposito e Carrano (2003, p. 18) relatam que:

No caso das ações que envolvem a juventude, dois aspectos importantes precisam ser levados em conta. De um lado, a ideia de que qualquer ação destinada aos jovens exprime parte das representações normativas correntes sobre a idade e os atores jovens que uma determinada sociedade constrói;

Não há como desassociar a imagem dos jovens à responsabilidade da sociedade. Na Constituição Federal de 1988, consta em seu Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; está expresso como um dos objetivos da nação é cuidar dos jovens, garantindo-lhes acima de tudo educação, independente de situação socioeconômica, política e cultural. Vale frisar que os movimentos sociais estão cada dia lutando por políticas públicas para essa parcela da população, principalmente para os sujeitos negros que são os que mais sofrem com a desigualdade social.

69

Há pesquisadores relatando que o aumento de jovens na EJA se dá sobretudo pela defasagem idade/série. Souza (2019, p. 50/51) traz para a discussão esse tema nos mostrando que dessa forma esses jovens “[...] automaticamente ficam apartados da dinâmica do ensino regular, provocando desconforto nos alunos, suas contínuas repetências fazem com que este sujeito se distancie dos interesses do restante da turma e são orientados a realizarem a matrícula [...]” provavelmente para encerrar um ciclo de escolarização incompleto que segundo a autora é:

[...] devido a contextos excludentes, gerados pelos próprios percursos da vida, mas também construídos pelo próprio cotidiano escolar de muitas

escolas do nosso país: currículos inadequados, estratégias didáticas que não se aproximam dos contextos das culturas juvenis dos alunos, planejamentos que desconsideram os saberes e as ricas experiências dos jovens, aulas ausentes de diálogos e de diversas formas de interações entre alunos e docentes.

Vale frisar que essa passagem nos lembrou Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996) quando se referia ao descaso com relação a esses sujeitos: “Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo”. Os esfarrapados do mundo quem são? Alguém tem dúvidas? E ele continua: “Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador "acinzentadamente" imparcial”. No entanto essa postura jamais o afastou de uma posição rigorosamente ética.

Se os jovens já sofriam as injustiças da vida antes da pandemia, imaginem em um contexto pandêmico de um país em desenvolvimento. Não podemos deixar de citar que há aproximadamente 5 meses de crise na saúde, o Brasil trocou de ministro da saúde duas vezes em pouco mais de um mês e no momento (09/08/2020) estamos com a pasta da saúde sem representante oficial. O ministro em exercício é um militar sem formação na área médica. O presidente afirma que o ministro é especialista em logística, fato suficiente, segundo o presidente da República para gerir o Ministério da Saúde diante de uma crise global.

## **2.2 Compreendendo as relações intergeracionais através das medidas, riscos e rabiscos da EJA.**

70

Na EJA, a juvenilização e a intergeracionalidade estão tão emaranhadas e porque não dizer, tão intrincadas que, ao referir-se a uma, nos leva a pensar na outra. É fato que, ao nos referirmos aos sujeitos da EJA e suas múltiplas facetas, nos propomos a aprofundarmos sobre elementos inerentes ao seu percurso educacional enquanto dados históricos nacionais, estaduais e municipais. Nessa perspectiva, vale ressaltar que ainda que identifiquemos a presença de adolescentes e o conseqüente aumento da juvenilização na EJA, é notável que na década de 90, foi possível que se percebesse um maior número de jovens ingressando nas turmas de EJA I. Daí ser de fundamental relevância compreender as relações intergeracionais através das medidas, cortes e recortes da EJA.

Esse fator ganha destaque não só no Brasil, mas na esfera mundial, principalmente,

nos países da América Latina. Ao completar 15 anos, sem ter adquirido as habilidades necessárias para completar os estudos no fundamental I, os adolescentes são obrigados a se matricularem na EJA I, para que continuem estudando. É o caso da rede municipal de Salvador. O sistema municipal de matrícula da cidade do Salvador, após completados os 14 anos e 11 meses, o adolescente passa estudar no noturno. A única exceção é para as escolas que oferecem essa modalidade de ensino no diurno, específicas para pessoas com algum tipo de deficiência, comprovado com laudo médico.

Os entraves intergeracionais estão cada dia ganhando maior visibilidade; muitas vezes esses entraves são tão sutis, não sendo percebidos pelas pessoas e passando despercebido até para alguns educadores; diríamos que na maioria das vezes os conflitos são velados; para o Gerontólogo Ferrigno (2010, p. 55), antes, porém, é necessário refletir sobre esses conflitos ou embates. Dessa forma: “Enquanto o marxismo fala de conflitos sociais amplos, como o de classe social, a psicanálise e a psicologia analisam os nossos conflitos internos e aqueles que se dão nas relações interpessoais”. E para completar, o autor afirma que: “Atritos, contradições e antagonismos fazem parte do nosso cotidiano, da cultura e da natureza humana”. E continua: “Sua inevitável presença pode ser a mola propulsora e indispensável para gerar mudanças. Por isso, o conflito não pode ser negado. É preciso que seja compreendido, enfrentado e superado”.

Assim como as diferenças não podem ser invisibilizadas (CANDAUI, 2012), os conflitos não podem ser negados. O jovem, ao adentrar o ambiente escolar, encontra-se outros jovens, mas principalmente, encontra adultos e idosos; e essa diversidade etária, mesmo não sendo um fenômeno novo, não é muito comum a discussão a respeito do tema. Discutir as especificidades desse grupo é observar seus anseios, vivências e perspectivas dentro do

71

contexto cultural em que se vive. Cabe ao adolescente se adaptar, ou não, a esse ambiente educativo. Quando não se adapta, inicia-se um processo de desconstrução psicológica e comportamental que muitas vezes culminam nas tensões que denominamos de conflitos geracionais.

É fato que quando nos referimos às relações intergeracionais, não poderemos esquecer os fatores que envolvem esses sujeitos; fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. De onde vem esse sujeito e qual a relação dele com a sociedade na qual ele se encontra? Ele está preparado para se relacionar com outras pessoas, partindo do pressuposto de respeitar as individualidades de cada um? A EJA adquirirá novas dimensões quando olharmos para as

pessoas com um olhar mais abrangente, sensíveis às particularidades de cada ser.

Há conflitos em qualquer tipo de relação e em qualquer lugar; Neves e Martins (2017, p.09) relatam o desabafo em sala de aula de uma aluna de Parintins - Amazonas. “Pode-se notar em uma das falas dos estudantes problemas de relacionamento em sala de aula”: para compreendermos melhor, elas afirmam que a aluna (Kelly - Entrevista, 2016) relatou que: *“a única coisa que me tirava do sério eram os adolescentes, inclusive um dia cheguei até a discutir, aleguei que eu havia voltado pra escola porque eu tinha foco, eu queria estudar e se ele não quisesse estudar, que desocupasse a sala”* segundo as autoras esse desabafo:

Demonstra os conflitos existentes que o professor deve saber conduzir, sem deixar se configurar como razão para o aluno desistir dos estudos. As singularidades dos sujeitos da EJA precisam ser olhadas com respeito, valorizando as experiências, os saberes e as necessidades de cada um. (NEVES E MARTINS 2017, p. 09).

Nesse processo de organização da sociedade, Dallari (2010) nos relata que é normal o surgimento de conflitos, pois todas as pessoas são iguais por natureza, mas apresentam diferenças individuais. Entretanto, a vida em sociedade atribui valores aos seres humanos, diferenciando-os entre os ricos e os pobres, o que gera injustiça social; somente uma parte acaba por tomar as decisões sociais, deixando de lado o interesse coletivo, o que agrava as desigualdades, o favorecimento de interesses individuais e potencializa os embates. Em consequência, enfraquece a estabilidade da ordem social, gerando problemas sociais, afetando a organização, o funcionamento e os objetivos da sociedade atingindo uns indivíduos ou grupos mais que outros.

Assim, Dallari (2010) nos remete à sociedade natural, onde os homens, espontaneamente, a forma para atender suas necessidades de natureza humana; partindo do

72

conceito de política, observando a sensibilidade e invenção para conhecer os seres humanos e ressaltando a gama de estudos científicos sobre o comportamento humano e suas relações e atuações com/na sociedade; destaca, contudo, que todo problema político deve ser visto como problema de todos os integrantes da sociedade e as soluções necessitam ser compartilhadas; se há perspectiva de uma sociedade justa, deve-se levar em conta os interesses da coletividade.

O aumento de adolescentes e jovens nos espaços da EJA demonstra, inicialmente, dois problemas sérios: a juventude não consegue concluir o Fundamental I, tendo sucessivas trajetórias escolares malsucedidas e na sequência esses sujeitos após terem acesso à escola,

encontram obstáculos diversos que os impedem de permanecerem no espaço escolar. A escola dita 'regular', enfrenta alguns déficits, considerando que mesmo tendo acesso a ela, muitos fracassam e não conseguem alcançar a idade certa versus série. A instituição escolar, vista de uma forma mais abrangente, deveria estar atenta a esses fenômenos para que haja um olhar diferenciado e sensível para esses sujeitos que, por inúmeros motivos, não conseguiram completar seus estudos no período adequado para sua idade.

A progressiva presença de jovens a partir dos 15 anos matriculados na EJA está em crescimento contínuo e tem caracterizado o fenômeno de Juvenilização da EJA no Ensino Fundamental I. É fato que os sujeitos da EJA, são em sua maioria trabalhadores que têm uma árdua rotina de trabalho e frequentam à escola por desejo próprio e com a presença desses jovens, a rotina escolar deixa de ser confortável e passa para a situação de incômodo. São pessoas que pertencem às classes menos favorecidas e vêm, muitos deles, de comunidade de risco. De acordo com o documento SEJA (2010), esses indivíduos são muito parecidos em seus percursos, pois as pessoas que frequentam à EJA, geralmente são pessoas pertencentes às classes de maior vulnerabilidade social e econômica, portanto:

Com trajetórias de vida semelhantes, em que há negação de direitos, exclusão e execução de trabalhos árduos que, via de regra, exigem de seus físicos grande disposição e força para jornadas extensas de trabalho, exposição a perigos, calor excessivo, sol, frio, etc. Sendo assim, são marcados fisicamente e emocionalmente, apresentam rostos envelhecidos, corpos encouraçados, cansaço exagerado, são tímidos, têm baixa estima, dificuldades de aprendizagem e de permanência nos processos escolares (SEJA Salvador, 2010, p. 15/16)

Baseado nessa perspectiva, compreendemos que essas pessoas têm algo em comum: suas rotinas são parecidas, apresentam cansaço exagerado, mas principalmente, têm baixa autoestima. Por outro lado, há os estereotipados por usarem objetos que pretendem reforçar sua identidade etária, como bonés, fones de ouvido, caixinhas de som, celulares e outros

73

objetos que se tornaram símbolos referenciados e esses alunos têm sido vistos muitas vezes como causadores de indisciplina, não só pelos colegas, mas também, pelos educadores. A maioria deles ainda não tem uma rotina de afazeres; pelo menos não formal.

Dentro desse contexto, entendemos ser de suma importância refletirmos e discutirmos a respeito também da Lei 10.741 de 1º de outubro de 2003, também conhecida como Estatuto do Idoso. Em seu Título II, Dos Direitos Fundamentais, encontramos no Capítulo V ao se

referir à Educação, Cultura, Esporte e Lazer a seguinte disposição: art. 20: “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Em seu art. 25. o Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas acima de 60 anos, além de incentivar a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, devem observar a facilidade em relação à leitura, considerando a natural redução da capacidade visual.

Salientamos ser necessário pontuar que dentro do espaço escolar essas pessoas que já completaram 60 anos deveriam ter garantidos, no mínimo, o que diz o § 1º do artigo 20. São raras as instituições públicas destinadas à EJA que estão em condições de cumprir com o que diz a lei. São detalhes que fazem a diferença e que as autoridades responsáveis não consideram relevantes, como no caso das tecnologias, por exemplo. Quanta diferença e qualidade de vida teriam essas pessoas se pudessem ter acesso ao proposto pelo Estatuto do Idoso.

74

A Lei Nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994 dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso. E no Art. 4º - constituem diretrizes da política nacional do idoso:

I - viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso, que proporcionem sua integração às demais gerações [...]; com relação às Ações Governamentais:  
Artigo 10 - Na implementação da política nacional do idoso, são competências dos órgãos e

entidades públicas: d) planejar, coordenar, supervisionar e financiar estudos, levantamentos, pesquisas e publicações sobre a situação social do idoso; ou seja, o item “financiar estudos” nos remete às políticas públicas voltadas para a EJA no contexto em que estamos vivenciando diariamente.

Vale ressaltar que na perspectiva de educação de adultos, no Brasil, as leis existem, porém, não são cumpridas, ao passo em que várias escolas direcionadas para essas pessoas estão sendo fechadas ou não têm seus currículos adequados para receber esses sujeitos observando as suas especificidades. Ainda no art. 10 da Política Nacional do Idoso (1994), na Implementação da Política Nacional do Idoso, são consideradas Competências dos Órgãos e Entidades Públicas, na área de Educação que: na Instituição de ensino é necessário:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores; d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber.

É também no espaço escolar que esse sujeito idoso encontra a promoção e a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais; propiciar ao idoso o acesso aos locais e eventos culturais, faz parte do papel da escola ao interagi-lo com seus pares. Na escola há sempre o objetivo de incentivar os movimentos de idosos a desenvolverem atividades culturais, dependendo de suas vontades. Stano (2001) nos afirma

75

que a escola pode configurar como um espaço possível para a construção da qualidade de vida de velhos(as) e nos traz algumas indagações a nível de reflexão.

Às rugas e ao corpo gasto pelos anos, soma-se o desafio da vida que pulsa e se nega a calar. Dar vozes às falas e dar espaço aos corpos são próprios de um trabalho educativo. Pelos pais que temos, pelos pais que somos e pelo que seremos, o(a) educador(a) não pode pensar que o tempo não é



inexorável. O tempo avança e nele todos se transformam, certamente. [...] sob o discurso democrático [...] onde ficam as dobras da pele, as experiências acumuladas por anos? Como ser educador, sem considerar a (in)felicidade de homens e mulheres que nos fizeram? (STANO, 2001, P. 156)

A autora nos leva a trilhar caminhos que nos faz perceber de que forma a qualidade de vida desses sujeitos está ligada ao seu espaço; e acrescenta que dessa maneira o homem: “Ao viver seu contexto [...] espacializa o espaço, edifica o mundo e torna-se produtor de histórias’. E complementa que: “Nesta construção, nesse habitat, o homem elabora significados para a sua própria vida, busca novas condições de vida que lhe favoreçam a qualidade desejada, sonhada, ausente, porém, possível”. (STANO, 2001, P. 156). Nessa perspectiva, vale frisar a consonância com Freire em se tratando de qualidade de vida enquanto produção histórica.

Há sempre a esperança de que a EJA represente uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas vertentes do trabalho e da cultura. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações e vice-versa. Ferrigno (2010, p. 186) nos afirma que: “Se os velhos são os responsáveis pela transmissão das tradições, constatamos [...] que os valores fundamentais são definitivamente incorporados pelas gerações mais jovens, mesmo que permaneçam em estado latente, ou seja, mesmo que permaneçam ocultos”.

Para Paulo Freire, a escola é um local de troca de saberes e afetividade. Portanto, é essencial que haja diálogo e reflexão entre os sujeitos que ocupam este espaço. O diálogo é fundamental; é necessário um pensar mais global para podermos compreender o espaço de uma escola de EJA, pois a diversidade dos sujeitos que ali se encontram é uma de suas características básicas. Ser educador de EJA, de acordo com Freire (1996), não é só ensinar e alfabetizar, mas também, e acima de tudo, ter lições de humanidade, de fé, de amor, de abnegação, de renúncia, de esperança, de liberdade, de tolerância, de transformação, de

76

aprendizagens; são lições de vida que se adquire através das relações com o mundo, com o outro e com o nosso Criador.

O gerontólogo e professor José Carlos Ferrigno (2018) aponta a coeducação como o caminho mais eficaz para diminuir o distanciamento que estabeleceu entre as gerações; e consequentemente os entraves que há entre jovens e adultos ou idosos, pois:

(...) a convivência é prioritariamente com seus pares, os adolescentes parecem especialmente motivados a formarem grupos de amizade compostos por indivíduos de mesma idade ou de idade bem próxima. Aliás, nas décadas mais recentes, parece estar havendo uma ênfase maior na formação de grupos com ideias, valores e hábitos bem semelhantes, fato que explica a significativa profusão das chamadas “tribos juvenis”. Entre os jovens de hoje há, portanto, uma grande variedade de estilos e de filosofias de vida. (FERRIGNO, 2006, p. 67).

O universo do adulto é formado em sua maioria pelo mundo do trabalho, no qual as relações se dão basicamente com outros adultos. Portanto, as relações acontecem envolvendo, geralmente, outros adultos; ou “em espaços dedicados ao estudo, ao lazer ou a alguma atividade de militância social, política ou religiosa”, complementa Ferrigno (2006, p. 67). Vários são os relatos desses sujeitos que carregam em si conhecimentos prévios, acumulados ao longo dos anos e a comunidade escolar poderá viabilizar esforços para que esses sujeitos sejam respeitados e valorizados na sua individualidade e no coletivo.

Para Ferrigno (2018, p. 2) “O resgate da proximidade, do diálogo e dos laços afetivos entre jovens e idosos depende da coeducação, que nada mais é do que um processo de educação informal que se dá no dia a dia das relações”. Baseado nessa defesa, compreendemos que, antes mesmo de adentrar o espaço escolar, esses sujeitos deveriam já ter estabelecidas essas relações onde o respeito e a afetivamente se dão baseadas no diálogo. Ambas as categorias têm a ganhar numa relação de reciprocidade, como afirma Ferrigno (2018, p. 4): “Basta saber ouvir e valorizar o outro”.

Para Freire (2018), a fé no ser humano é a base para o diálogo. Não existe, tampouco, diálogo sem esperança, de esperar. A esperança está na própria essência do homem imperfeito, na busca constante; e essa busca só se dá na comunicação entre os homens. O primeiro passo para uma transformação social na vida desses sujeitos é conviver de forma pacífica e com equidade. Um dos grandes desafios é estabelecer momentos de convivência entre gerações diferentes para que haja troca de experiências e reconhecimento desses fatos, levando-os a valorização pessoal mútua. Vale pontuar que é fundamental compreender que a essência de qualquer conflito é a divergência de valores, de pensamentos, de formas de olhar a

vida. O papel da escola e dos atores que convivem diariamente com essas pessoas é administrar esses embates de forma pacífica. Há uma distinção entre esses dois grupos de sujeitos que, baseado em Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), é válido observar que essas

distinções são inerentes aos seres humanos, pois:

Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola.

Os autores enfatizam que dessa forma, o ensino está originalmente estruturado, e “democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar” Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), A juvenilização da EJA está associada à realidade brasileira de reprovação no ensino, provocando uma distorção idade/série, fazendo com que os jovens que vivenciaram situações de atraso no Fundamental I, procurem a EJA para concluir sua escolarização. No entanto, há adolescentes que não conseguiram se alfabetizar por vários motivos: Inúmeras repetições, distância da residência à escola e há casos extremos de situações de risco e vulnerabilidade social.

A EJA vivencia nos últimos anos um processo de rejuvenescimento com a presença de jovens adolescentes nas suas salas de aula. Estes adolescentes apresentam uma trajetória escolar descontínua, em relação ao sujeito adulto estudante da EJA. Enquanto este procurou a escola para concluir sua escolarização, pois houve impedimentos diversos quando jovem; as razões dos jovens-adolescentes são outras. A escolarização no período diurno foi interrompida, por acumularem repetências, evasão, indisciplina escolar, distorção idade e série; Andrade (2004 p. 01) pontua que:

Para além da dimensão quantitativa, expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade e, em alguns casos, de incômodo revelado frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização.

78

Ao se matricularem na EJA, esses adolescentes encontram outros sujeitos, já se sentindo acolhidos em seu espaço, em alguns casos, há anos. A presença desses educandos e educandas enchem as escolas de alegrias, energias e por que não, incômodos. Alguns sujeitos idosos e idosas não encaram com bons olhos aquela “meninada” que chegou para bagunçar e

tirar a paz. É papel da equipe gestora, coordenação e corpo docente, intervir de forma positiva para que as relações intergeracionais nesse ambiente educativo, onde jovens, adultos e idosos convivem, possam acontecer harmoniosamente. O trabalho com a EJA está constantemente em evolução e cada sujeito deve ser olhado de forma única, ímpar, porque assim o é: um ser humano que precisa ser olhado com respeito e dignidade.

É de suma importância observar que com a juvenilização da EJA, as relações intergeracionais entre os sujeitos tendem a se tornar mais tensa, desse modo é necessário que haja a elaboração e realização de atividades que favoreçam a interação entre os jovens e idosos. Nesse processo, todas as intervenções serão essenciais para que haja uma mudança significativa na forma desses sujeitos se olharem e se respeitarem mutuamente, levando em consideração as diferenças que ora os afastam e ora os aproximam.

Para Sposito (1996), a resistência e o conflito entre as gerações enriquecem a vida social, oferecendo novas alternativas e sinalizando possibilidade de mudança, pois:

Se o conflito geracional inexistente nos ambientes educativos, deveríamos perguntar sobre o clima estabelecido na relação entre jovens e adultos. Na vigência do autoritarismo, torna-se muito difícil o estabelecimento de uma interação entre esses segmentos, porque não ocorre o espaço livre de debate de ideias e de concepções. Mas se, ao contrário, inexistente uma geração adulta capaz de assumir sua condição de portadora de um mundo de valores, regras, projetos e utopias, que deseja propor aos educandos, também pode inexistir uma interação frutífera entre as gerações. (SPOSITO, 1996, P.102)

O ambiente educativo é e sempre será um ambiente de discussões e obviamente, de interação entre as gerações, principalmente entre jovens, adultos e idosos no campo da EJA. De acordo com Sposito (1996 p. 102), os educadores têm uma função importante na vida desses jovens ao repassarem para eles valores que são considerados inerentes à vida humana. “Não importa que, hoje, nossos legados contenham problemas sociais e humanos ainda não resolvidos, se sobrevive em nosso horizonte, ainda, alguma semente de utopia. Para que possam se rebelar, contestar e criar um conjunto próprio de orientações e utopias [...]”, completa a autora.

79

Para Amorim (2007, p. 34): “Individual ou coletivamente, o homem tem uma história de vida e um patrimônio cultural, que alimentam as suas crenças, seus valores e efetivam a sua formação”. Em se tratando de ambiente escolar, os sujeitos carregam em si seus conhecimentos e suas histórias. Não poderíamos deixar de associar esses valores e crenças à

realidade vivida pelos educandos e educandas que se sentem incomodados com a postura de alguns sujeitos ao se relacionarem na escola ou fora dela. O respeito ao outro é valor primordial numa relação.

Segundo Dayrell (2001, p. 160): “Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos”. Para completar, ele afirma que: “O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social”.

As tensões estão cada dia mais visíveis e como diz Arroyo (2008), as experiências da EJA que atualmente se debatem, refletindo essas inquietações, merecem todo o respeito, sendo legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos que estão à margem da sociedade. Nessa perspectiva, vale ressaltar que essa temática precisa ser abordada de forma que todos possam refletir e perceber que o direito à educação é de todos, indistintamente.

Consideramos importante pontuar que a discussão, no que tange às relações entre os sujeitos, nos espaços educativos, é fundamental para chegarmos a um consenso de como, enquanto escola, problematizaremos essa reflexão e discussão dos conflitos, embates inter relacionais e intergeracionais e de como se efetiva o processo de construção entre as gerações nas instituições escolares.

### **2.3 Tecendo a teia da permanência do sujeito na EJA.**

Para tecermos a teia do problema da permanência, na perspectiva de entendermos se as relações intergeracionais entre os sujeitos influenciam ou não a permanência no ambiente escolar, é necessário recorrermos a alguns aportes teóricos para nos subsidiar nessa pesquisa. Remendar o retorno dos sujeitos da EJA para o ambiente educativo, às vezes faz-se necessário. Associamos o remendo a uma peça que estava em excelentes condições de uso e

de repente precisa de conserto; o sujeito que frequentava à escola assiduamente, de repente se vê evadido e precisa ou quer retornar. A escola precisa estar preparada para aceitá-lo e orientá-lo em sua caminhada para que o abandono não volte a acontecer.

O cenário descrito em seu histórico denuncia a insuficiência de ações e programas frente às demandas existentes, presentes claramente em quem vive o cotidiano da EJA. A demanda em geral consiste em sujeitos de culturas diversas, envolvidos em contextos variados, cuja maioria está inclusa no mercado de trabalho e carrega consigo um histórico de vida e experiências singulares; são as bagagens que tanto nos fala Freire (2018). Lidar com estudantes jovens, adultos e idosos, ouvir suas opiniões, relatos, desabafos e construir conhecimentos significativos são processos complexos e desafiadores. Algumas ações pensadas no âmbito escolar podem determinar a continuação ou não dos estudos dessas pessoas da EJA.

De fato, isso ocorre, principalmente, por características tão peculiares que envolvem esses indivíduos como a necessidade de trabalhar, distância do trabalho x casa x escola, assim como a autoestima fragilizada por suas angústias pessoais e dificuldades socioeconômicas tão comuns em seu cotidiano. Não podemos deixar de lembrar dos modelos impostos por projetos econômicos governamentais que privilegiam apenas as classes dos mais favorecidos de nossa sociedade. Dessa forma, podemos compreender que:

A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética. (FREIRE, 1996, P. 45)

A realidade nem sempre condiz com o que gostaríamos que fosse. E para os nossos sujeitos da EJA ela é muito cruel. Não se pode cruzar os braços fatalistamente, se omitindo da responsabilidade sobre a impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim (FREIRE, 1996). Não podemos nos eximir da responsabilidade ao negarmos a humanização.

Compreender o lugar que a EJA ocupa no circuito nacional de educação implica reconhecer os inúmeros processos que precisam ser discutidos à luz dos desafios e necessidades; desde às questões referentes à gestão, aos recursos e ao financiamento, perpassando pelos processos pedagógicos até às relações interpessoais. De acordo com Jardimino e Araújo (2014, p.113): “E, ainda, que o sistema precisa garantir não apenas a oferta