

Trabalho de Graduação  
Curso de Graduação em Geografia

**AS ESTRADAS DA VIDA E OS CAMINHOS DA ESCOLA: UMA ETNOGRAFIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

José Diogo De Oliveira Gomes

Prof.Dr Diego Corrêa Maia.

Rio Claro (SP)

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Câmpus de Rio Claro

JOSÉ DIOGO DE OLIVEIRA GOMES

AS ESTRADAS DA VIDA E OS CAMINHOS DA ESCOLA:  
UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS

Trabalho de Graduação apresentado ao  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -  
Câmpus de Rio Claro, da Universidade  
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para  
obtenção do grau de Licenciatura e Bacharel  
em Geografia.

Rio Claro - SP  
2024

G633e      Gomes, José Diogo de Oliveira

As estradas da vida e os caminhos da escola : uma etnografia na  
educação de jovens e adultos / José Diogo de Oliveira Gomes. -- Rio  
Claro, 2024

72 p. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e licenciatura -  
Geografia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de  
Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientadora: Diego Corrêa Maia

1. Ensino de Jovens e Adultos. 2. Pesquisa Qualitativa. 3.  
Trajetórias de Vida. 4. EJA. I. Título.

JOSÉ DIOGO DE OLIVEIRA GOMES

AS ESTRADAS DA VIDA E OS CAMINHOS DA ESCOLA: UMA  
ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Graduação apresentado ao  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -  
Câmpus de Rio Claro, da Universidade  
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para  
obtenção do grau de Licenciatura e Bacharel  
em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof.Dr Diego Corrêa Maia (Orientador)

M.Sc Sueli de Fátima Caetano Coppi

Gabriel Martins de Queiroz Sampaio

Rio Claro, 25 de novembro de 2024.

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura do(a) orientador(a)

*Dedico este trabalho aos meus pais que  
sempre acreditaram em mim e a minha avó  
que sempre sonhou em ler e escrever*

## **AGRADECIMENTOS**

Quando olho para trás e contemplo o caminho que me trouxe até aqui, percebo a multidão de pessoas sem as quais eu não seria quem sou, e a quem devo para sempre meus agradecimentos por tudo que me ensinaram, seja por meio de suas palavras, ações, exemplos ou amor. Assim como quem eu sou, todos vocês estão entrelaçados ao longo deste trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu o dom da vida e, desde antes do meu nascimento, tem estado ao meu lado. Agradeço também à minha família, por todo o apoio e amor que me deram ao longo da minha vida. Em especial, agradeço ao meu pai, com quem compartilhei este sonho, por sempre ter acreditado em mim, mesmo em meio às críticas e dificuldades; à minha mãe, por seu amor presente em todos os momentos que passamos juntos; ao meu irmão e irmã pela compreensão de minha ausência em tantos momentos e ao meu avô, por sua amizade, conselhos e por todas as histórias que sempre me contou, e que hoje fazem parte de quem sou.

Agradeço a vocês por todo o amor que depositaram em mim e por me ensinarem que, diante das dificuldades da vida, a única coisa que podemos fazer é continuar caminhando com fé e esperança de que um novo dia irá raiar. Vocês me ensinaram a sorrir mesmo diante das adversidades e sempre me deram a certeza de que, independentemente do que acontecesse, eu teria vocês ao meu lado. Eu jamais seria quem sou sem vocês, e por isso, agradeço profundamente.

Gostaria de agradecer também a cada educador e educadora que, através de seu trabalho e afeto, me forjaram e me trouxeram até aqui. Em especial, agradeço às minhas professoras da educação infantil, Cândida e Lígia, por toda a paciência que tiveram comigo e por terem me ajudado a trilhar os primeiros passos que hoje me trazem aqui; aos professores Rafael, Rodrigo, Vânia e Joca, que através de suas aulas despertaram em mim o desejo de me tornar professor; à professora Cláudia, por acreditar em mim e na minha capacidade de ingressar na universidade; e aos professores Thien, Gilson e Camila, por nunca terem desistido de mim.

Gostaria ainda de agradecer a todos os professores que tive o prazer de encontrar na universidade. Em especial, às professoras Débora e Júlia, pelo exemplo de docência, compromisso e afeto que tanto influenciaram meu trabalho; à professora Bernadete, por todos os ensinamentos e pelos momentos afetuosos

compartilhados nas aulas de estágio, que sem sombra de dúvidas forjaram muito do educador que sou hoje; ao professor Paulo, pelo exemplo de integridade; às professoras Marina e Cenira, pelos momentos de aprendizado; a professora Dayana pelos momentos vividos no PET e claro, ao meu amigo e orientador Diego Maia, por sempre acreditar em mim, me acolhendo e aconselhando durante a graduação, mesmo nos momentos mais turbulentos, o senhor e seu afeto sempre estiveram ao meu lado, muito mais que um orientador, para mim o senhor sempre vai ser um exemplo a ser seguido em sala de aula. Saibam que sou profundamente grato por tudo que fizeram por mim, e muito do educador que sou hoje eu devo a todos vocês.

Também gostaria de registrar meus agradecimentos a todos os trabalhadores do departamento de Geografia que tanto me ajudaram, em especial: Rita, Márcia, Gil, Bira e Thiago.

Bem como ao Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental da Unesp de Rio Claro, gostaria de agradecer ao Programa de Educação Tutorial (PET), o qual durante boa parte de minha graduação fui bolsista, ao Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED), ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH), e os tantos amigos com quem compartilhei esses espaços.

Agradeço também a cada um dos amigos que fiz ao longo da minha trajetória, em especial: Sueli, Marina, Ana, Pedro, Caio, Gabriela, Matheus, David, Rafael, Kaynan, Danielle, Rodrigo, Rafaela, Naiara, Juliana, João, Makoto, Isaque, Matheus, Kauê, Livia, Diego, Gabriel, Julia, Mariana, Bianca, Gustavo, Leonardo e tantos outros com quem tive o prazer de compartilhar momentos e afetos.

Gostaria de agradecer também a Secretaria de Educação do Município de Santa Gertrudes na pessoa da supervisora de ensino Luciana, bem como a Escola Municipal João Ruffino, seus educandos, educadores e demais equipe sem os quais essa investigação não iria se concretizar.

Por fim, não poderia deixar de agradecer à mulher da minha vida, com quem, sabiamente, escolhi dividir a caminhada. Camila, obrigado por seus conselhos e por todo o amor que me trouxe até aqui.

*“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”*

***Paulo Freire***

## RESUMO

A presente investigação foi estruturada enquanto um estudo de caso etnográfico de abordagem qualitativa, desenvolvido na Escola Municipal João Ruffino, localizada no município de Santa Gertrudes (SP). Esta investigação utilizou como método procedimentais, o levantamento bibliográfico, visitas de campo, observações diretas e entrevistas semi-estruturadas realizadas ao longo de aproximadamente um ano. Esta investigação teve como objetivo compreender as relações estabelecidas entre os educandos da Educação de Jovens e Adultos e o processo de escolarização, a partir dos universos de sentidos e significados que constroem a subjetividade desses sujeitos e se manifestam em suas interações cotidianas na escola. Como resultados, essa investigação ampliou a compreensão do modo com que as vivências desses sujeitos se apresentam no em seu cotidiano escolar influenciando suas trajetórias escolares, seus processos de ensino aprendizagem e suas construções identitárias. Nesse sentido, ao aprofundar o entendimento concreto sobre quem são os educandos da Educação de Jovens e Adultos do município de Santa Gertrudes (SP), esta pesquisa contribuiu na identificação de atributos que miram a melhora contínua dessa modalidade de ensino, identificando as demandas específicas desses sujeitos, suas dificuldades, expectativas e sonhos em relação ao processo escolar. Além disso, evidenciou como fatores como trabalho, gênero e experiências de vida impactam a relação desses educandos com o conhecimento e a escolarização.

**Palavras Chaves:** Ensino de Jovens e Adultos. Pesquisa Qualitativa. Histórias de Vida.

## **ABSTRACT**

This research was structured as an ethnographic case study with a qualitative approach, conducted at João Ruffino Municipal School, located in the municipality of Santa Gertrudes (SP). As an ethnographic study, the investigation employed qualitative methods through a literature review, field visits, direct observations, and semi-structured interviews carried out over approximately one year. The aim of this investigation was to understand the relationships established between students in Youth and Adult Education and the schooling process, from the worlds of meanings and significances that build the subjectivity of these individuals and manifest in their daily interactions at school. As results, this investigation expanded the understanding of the way in which the experiences of these students present themselves in their school daily life, influencing their educational trajectories, their teaching and learning processes, and their identity constructions. In this sense, by deepening the concrete understanding of who the students of Youth and Adult Education in the municipality of Santa Gertrudes (SP) are, the research contributed to the continuous improvement of this educational modality by identifying their specific needs, difficulties, expectations, and aspirations regarding the schooling process. Furthermore, it highlighted how factors such as work, gender, and life experiences impact their relationship with education and schooling.

**Keywords:** Youth and Adult Teaching. Qualitative Research. Life Stories.

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**ONU** - Organização das Nações Unidas

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

**SEA** - Serviço de Educação de Adultos

**CEAA** - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

**ABC** - Cruzada de Ação Básica Cristã

**MEC** - Ministério da Educação

**USAID** - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MOVA** - Movimento de Alfabetização

**PAS** - Programa Alfabetização Solidária

**PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

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

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

**PNLDEJA** - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

**SEB** - Secretarias de Educação Básica

**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**FNE** - Fórum Nacional de Educação

**PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação

**CONAE** - Conferências Nacionais de Educação

**CNAEJA** - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| 1.MEMORIAL.....                                              | 13 |
| 2.INTRODUÇÃO.....                                            | 16 |
| 3.A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA BRASILEIRA..... | 21 |
| 4.PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS.....                   | 40 |
| 5.OS LUGARES DA PESQUISA.....                                | 43 |
| 6.RESULTADOS E DISCUSSÃO.....                                | 47 |
| 6.1. Os sujeitos.....                                        | 47 |
| 6.1a Antônio.....                                            | 48 |
| 6.1b Margarida.....                                          | 48 |
| 6.1c. Kevin.....                                             | 49 |
| 6.1d Roberta.....                                            | 50 |
| 6.1e Fábio.....                                              | 50 |
| 6.1f Ana.....                                                | 51 |
| 6.1g Felipe.....                                             | 52 |
| 6.1h Wellington.....                                         | 52 |
| 6.1i Rafael.....                                             | 53 |
| 6.1j José.....                                               | 53 |
| 6.2 As estradas da vida.....                                 | 54 |
| 6.2.a Os caminhos do trabalho.....                           | 54 |
| 6.2b Os caminhos do gênero.....                              | 56 |
| 6.2c Os caminhos dos sonhos.....                             | 58 |
| 6.2d Os caminhos dos jovens.....                             | 60 |
| 7.(IN)CONCLUSÕES.....                                        | 62 |
| 8.REFERÊNCIAS.....                                           | 64 |

## 1. MEMORIAL

*Para ser bem sincero não sei dizer o momento exato que escolhi ser professor, nunca fui o melhor aluno ou mesmo o mais disciplinado, sempre gostei de conversar, correr, brincar. Fui o que os meus professores chamavam de “agitado” e “falante”, porém sempre apaixonado por aprender e descobrir o mundo, não me interessava tanto pela matemática, mas a história, a geografia, a química e a física, sempre me enfeitaram, sempre quis entender o mundo, o porquê das coisas serem como são, e hoje vejo que muito do meu sonho de criança se cristalizou em minha identidade docente.*

*Eu venho de uma família de operários e agricultores onde poucos tiveram acesso pleno à educação formal, muitos dos atravessamentos que eu hoje discuto neste trabalho vi de perto nas trajetórias escolares da minha família, acho que por conta disso a escolha por trabalhar em meu Trabalho de Conclusão de Curso a Educação de Jovens e Adultos, foi para mim algo quase que inevitável, eu sempre compreendi a Educação de Jovens e Adultos como um espaço de sonhos e como um lugar de recomeço.*

*O primeiro contato que tive com a Educação de Jovens e Adultos foi através de meu avô Adão Gomes de Sousa, um migrante do sul de Minas Gerais que veio pra Santa Gertrudes-SP para trabalhar, com sua mulher e filho, e que encontrou em uma sala de Educação de Jovens e Adultos mantida em seu trabalho por uma parceria da empresa com o SENAI a chance de conquistar seu diploma de nível médio.*

*Apesar de sempre ter ouvido meu avô contar com muito carinho e orgulho as histórias de como eram as aulas e como foi para ele conseguir o diploma, penso que o principal fator que me levou a entrar no campo de estudos da Educação de Jovens e*

*Adultos foi minha avó, Eliy de Oliveira Ramos. Trabalhadora rural e mãe de cinco filhos, minha avó nunca teve contato com a educação escolar, mas sempre sonhou em aprender a ler e escrever.*

*Foi com minha avó que percebi pela primeira vez a complexidade da Educação de Jovens e Adultos, apesar de criança eu me lembro de depois da escola passar em sua casa para tentar ajudar ela a escrever seu nome, algo que com o tempo ela conseguiu alcançar, infelizmente meu despreparo e inexperiência não nos permitiram avançar muito além disso antes de sua partida.*

*Desde que ingressei na graduação sempre estive nos poucos espaços de Educação de Jovens e Adultos mantidos pela universidade, eu fiz parte durante 3 anos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), onde tive a oportunidade de vivenciar a EJA em diferentes espaços formais e não formais e de encontrar pessoas e histórias que hoje me trazem aqui. Vejo esse período que passei no PEJA como indispensável na construção de minha identidade docente, foi durante esses tempo no programa que pude amadurecer minha compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre que tipo de educador eu gostaria de ser.*

*Pensei ser pertinente criar essa seção em meu trabalho pois não acredito de nenhuma forma em qualquer ciência que se diga asséptica e sem viés. Minha escolha pelo tema foi antes de tudo política, escolhi trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos porque acredito em cada um dos sujeitos que todas as noites povoam suas salas com seus sonhos e esperanças, apesar de todo o processo de desumanização que são vítimas. Eu escolhi trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos porque eu verdadeiramente acredito na luta contra a desigualdade e a exploração. Eu escolhi trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, porque acredito no poder de*

*transformação da Educação e que todas as pessoas têm direito a estudar, e principalmente a sonhos.*

## 1.INTRODUÇÃO

Muito mais do que um mero Trabalho de Conclusão de Curso, percebo esta investigação como uma extensão de quem sou e do que acredito. Este estudo nasceu das interações entre os diversos caminhos que trilhei ao longo da minha vida e da minha trajetória acadêmica, bem como das pessoas incríveis com quem tive o privilégio de compartilhar essas jornadas, muitas vezes tão solitárias. Através de seus afetos e contribuições, cheguei até aqui.

Enquanto uma construção coletiva, esta investigação foi desenvolvida em parceria com os educandos da turma multisseriada de 7º e 8º ano, bem como com os educadores e a equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Ruffino, situada no município de Santa Gertrudes (SP), que abriu suas portas para a realização deste estudo etnográfico e viabilizou sua produção.

A nossa pesquisa, um estudo descritivo com abordagem qualitativa do tipo etnográfico, buscou compreender a Educação de Jovens e Adultos por meio de uma imersão no cotidiano e no universo de significados dos educandos, por meio de um olhar singular voltado para os sujeitos e as relações que eles estabelecem entre si e o processo de escolarização. Em um processo de investigação conduzido ao longo de um ano, por meio de visitas de campo semanais, observações registradas em Diário de Campo e cerca de dez entrevistas semi-estruturadas realizadas com os educandos, que trouxeram vida a esse estudo por meio de si e suas trajetórias.

Reconhecida na Constituição de 1988, e assegurada no art. 37, da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como um direito restaurativo àqueles que tiveram por qualquer motivo seu direito à educação violado, no que se convencionou chamar de idade escolar, a Educação de Jovens e Adultos assim como observado por Ventura (2017), ao longo de sua história sempre esteve articulada as desigualdades e os processo de exclusão social conduzidos no interior da sociedade brasileira, que sob o controle das classes dominantes sistematicamente excluiu da educação escolar parcela significativa da sociedade.

Dentro desse processo de marginalização a Educação de Jovens e Adultos se deu majoritariamente através de campanhas, projetos e programas, em sua maior parte de caráter efêmero e marcados pela possibilidade de rápida descontinuidade,

em uma dinâmica de marginalização como observado por Haddad e Di Pierro (2000), diretamente ligada às estruturas de desigualdade e exploração sobre as quais o Brasil foi forjado.

Partindo da materialidade histórica das relações de exploração, expropriação e violência que permearam toda a história brasileira, autores como Girotto (2010), definem a modalidade antes de tudo como o produto da exploração, da miséria social, da sabotagem do sistema público de educação, e das duras condições de vida do povo trabalhador explorado.

A medida que compreendem a modalidade como produto de um projeto societário excludente, produzido por uma classe dominante que como observado por Haddad e Di Pierro (2000), ao longo da história sempre privilegiou a formação de uma pequena elite ao custo de uma educação verdadeiramente ampla e integral que garanta as camadas populares marginalizadas o pleno acesso a seus direitos de vida e existência.

Compartilhando desse mesmo entendimento Ventura (2017), nos auxilia a compreender o modo com que a estrutura social brasileira se articula com a modalidade, ao concebê-la como historicamente determinada pelo modo de produção capitalista e pelas relações por ele produzida. A autora defende que não é possível compreender a Educação de Jovens e Adultos de modo isolado em si mesma, mas somente a partir de sua articulação com as relações histórico-sociais que determinam a sociedade de classes brasileira.

Entretanto, essa materialidade de exclusão da qual Haddad e Di Pierro (2000); Girotto (2010); e Ventura (2017), nos falam, de nenhum modo definem a Educação de Jovens e Adultos em sua totalidade. Assim como nos diz Arroyo (2005) a EJA tem sido um ponto de encontro de toda uma multiplicidade de marginalizados, que encontram em suas salas de aula um refúgio para si, mas principalmente para seus sonhos. Nesse sentido, muito além de uma mera modalidade da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos se construiu ao longo de sua história como um espaço de resistência contra os ciclos históricos de exclusão social que perpassam as gerações de trabalhadoras e trabalhadores, excluídos e marginalizados, dos diferentes espaços sociais.

Como já observado por Arroyo (2005), esses estudantes trabalhadores em sua grande maioria são jovens adultos e idosos com baixa ou nenhuma

escolarização que tiveram suas trajetórias marcadas pelos mais diferentes atravessamentos, a violência, o abandono, o trabalho precoce, o machismo, o preconceito, e tantas outras violações constitucionais que ao marginalizar esses sujeitos do processo de escolarização, tornam seus retornos às salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, verdadeiros atos de resistência e luta.

Essa definição contraditória através da qual iniciamos essa investigação reflete a realidade imbricada de disputas de concepções de sujeito e sociedade, que permearam toda a materialidade histórica da modalidade, que ao longo de sua trajetória foi instrumentalizada por diferentes projetos políticos de nação, desenvolvimento, e sociedade.

É essa instrumentalização que, ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos, a direcionou ora para o ideal de uma educação ampla e emancipadora, ora para o ideário de um ensino tecnicista voltado à simples preparação para o mercado de trabalho. O que faz com que seja necessário que cada vez mais reafirmemos a Educação de Jovens e Adultos enquanto um campo da luta por acesso à educação e por justiça social.

Como observado por Arroyo (2005) a construção de uma Educação de Jovens e Adultos que verdadeiramente atenda as necessidades de seus educandos passa pelo reconhecimento de sua pluralidade de sujeitos, exigem que sejam construídas propostas político-metodológicas igualmente plurais, que compreendam os sujeitos em sua totalidade e os coloquem no centro do processo educativo, em um movimento que traga para dentro da sala de aula as vivências desses trabalhadores e trabalhadoras, dando-lhes significações e estabelecendo laços para com os conhecimentos escolares.

Partindo dessa mesma compreensão, Nicodemos (2013) defende que o primeiro passo nesse sentido, é o do abandono do ideário compensatório que por muito tempo vigorou na Educação de Jovens e Adultos e que tentou simplesmente adequar os conteúdos do dito ensino regular a modalidade, sem levar em conta a especificidade de seus sujeitos enquanto trabalhadores que estudam e demandam a criação de um currículo e metodologias próprias e não meros arranjos aligeirados.

É preciso pensar e construir os currículos da Educação de Jovens e Adultos, não a partir do paradigma do estigma da “falta” ou da “compensação”, mas sim através de uma concepção que entenda as necessidades específicas dos

educandos da Educação de Jovens e Adultos como um campo fértil de saberes, semeado pelas vivências de vida desses sujeitos.

A construção dessa outra concepção de Educação de Jovens e Adultos, só pode ser realizada a partir da compreensão dos educando enquanto sujeitos permanentemente inacabados, que se fazem humanos e se constroem no mundo por intermédio das atividades, que se confrontam com as lógicas de aprendizagem de cada espaço social, fazendo com que o sujeito atribua sentido e significado a este processo que constrói seus saberes relacionais, práticos e intelectuais como observado por Freitas, Reis e Torres (2021).

Nesse sentido, Arroyo (2007) reforça a necessidade de conhecer quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na concretude de suas histórias, trajetórias e necessidades.. É somente a partir do conhecimento das dimensões de seus sujeitos sociais que será possível construir uma Educação de Jovens e Adultos que atenda verdadeiramente a seus sujeitos e que esteja a serviço da transformação de sua realidade.

Isso porque pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa refletir sobre uma modalidade de ensino que abrange uma pluralidade de sujeitos, carregados de trajetórias e sentidos próprios. Essas características se refletem na dinâmica escolar e estão diretamente ligadas à interseccionalidade das identidades étnico-raciais, de classe, gênero, sexo e idade.

Partindo dessas compreensões, esta investigação buscou analisar a Educação de Jovens e Adultos no município de Santa Gertrudes (SP), partindo das vivências e trajetórias concretas de seus sujeitos, uma vez que verdadeiramente acreditamos que só seremos capazes de construir coletivamente uma Educação de Jovens e Adultos crítica e emancipatória, que responda de forma efetiva às necessidades de seus educandos, quando partimos de sua escuta. Toda essa complexidade presente na modalidade, lançam importantes desafios a serem superados para que seja possível estabelecer uma compreensão mais ampla e integral acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, para atingir os objetivos desta investigação, este estudo foi organizado em cinco capítulos principais: o capítulo introdutório onde se é realizada uma pequena introdução do tema e da discussão pretendida, sucedido por um segundo capítulo onde se é apresentado um breve histórico das práticas de

Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seguido de um terceiro capítulo onde é realizado uma breve contextualização dos locais de pesquisa; um quarto capítulo onde foi detalhado a metodologia utilizada; e, por fim, os capítulos dedicados à apresentação dos resultados e às considerações finais.

## 2.A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Como observado por Haddad e Di Pierro (2000), no Brasil as primeiras práticas de Educação de Adultos aconteceram ainda durante o período colonial através da atuação catequética da ordem jesuíta<sup>1</sup>, responsável pelo primeiro arranjo educacional brasileiro. As práticas desse período eram voltadas principalmente às populações indígenas e a uma pequena parcela das pessoas escravizadas<sup>2</sup> nas propriedades da ordem. Durante esse período o processo educativo era voltado principalmente à alfabetização e tinha como o objetivo<sup>3</sup> a dominação e subordinação dessas populações a um ideal de cultura europeia como observado por Santos e Silva (2021).

O modelo educacional implantado pelos jesuítas foi interrompido com a expulsão da ordem religiosa do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal, que implementou as chamadas aulas régias de Latim, Grego e Retórica voltadas aos filhos homens e brancos dos colonizadores. Assim como posto por Strelhow (2010) o caráter elitista das aulas régias restrita às classes dominantes que excluía a grande maioria da população é uma característica que marca a identidade não só da EJA mas da educação brasileira como um todo.

A partir da chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1807, sob a tutela do império ocorreu a promulgação da Constituição Imperial<sup>4</sup> de 1824 que tornou o acesso ao ensino primário direito de todo cidadão. Entretanto isso não significou o

---

<sup>1</sup>A Companhia de Jesus, uma ordem religiosa criada em Portugal em 1534, surgiu como parte da reação da Igreja Católica às reformas protestantes promovidas por Calvino e Lutero. Seu principal objetivo era conter a expansão do protestantismo, investindo na educação das novas gerações e realizando missões em territórios em processo de colonização, como o Brasil. Durante 210 anos, os jesuítas assumiram quase integralmente a responsabilidade pela educação nessas regiões(Ribeiro, 2009, p. 185)

<sup>2</sup>Apesar de residual, a existência de crianças negras escravizadas nos primeiros colégios jesuítos é algo relatado por autores como Freyre(1995); Serafim Leite(1993) e Bittar (1999).

<sup>3</sup>Ainda nesse sentido Neto e Maciel (2008) defendem que a educação dessa época voltada aos indígenas tinha um objetivo doutrinário, econômico, e político uma vez que visava inculcar o credo e modo de vida cristão, promover a rotina do trabalho ao indígena buscando o incluir na economia colonial, e utilizar os indígenas convertidos para o ataque contra povoações indígenas "indomadas".

<sup>4</sup>A partir da constituição Imperial é promulgado o Ato Constitucional de 1834 que passou a educação primária e secundária para responsabilidade das províncias, e junto delas a Educação de Adultos que nesse período era marcado pela ideia de "missão caridosa"(Strelhow,2010).

acesso da população a instrução, uma vez que como observado por Passos (2012), somente uma restrita parcela da população era considerado “cidadão”:

A titularidade da cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. Para escravos e indígenas, além do trabalho pesado, bastava a doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica. Desse modo, o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado inútil para esses segmentos (Passos, 2012, p.2).

O modelo de educação implementado deixou a imensa maioria da população sem instrução formal, uma realidade de exclusão social, evidenciada pelos dados do primeiro censo nacional de 1872 que apontou que cerca de 84% da população do Império não havia sido alfabetizada.

Desta forma apesar de reconhecer a Educação de Adultos e ensinar a construção de uma educação mais ampla, Toledo e Carvalho (2018) são assertivos ao identificar esse movimento do império como mais um traço dessa identidade excludente do nosso sistema educacional, que assim como observado por Haddad e Di Pierro (2001) sempre priorizou a formação das classes dominantes.

A descentralização da gestão escolar do sistema primário e secundário para a responsabilidade das províncias é uma prova cabal do modo com que a política educacional do império nunca se comprometeu com a construção de um sistema de ensino integrado e amplo no que se refere aos seus graus e modalidades.

Como observado por Toledo e Carvalho (2018), ao tomar para si somente a responsabilidade pelas escolas superiores e a regulação de suas vias de acesso, o império acenava de modo claro para as elites oligárquicas que o mantinha, ao passo que perpetuou o padrão de descaso e secundarização do ensino básico que até hoje demonstra seus reflexos, na multidão de sujeitos que no Brasil não tem seu direito constitucional à educação respeitado.

Durante esse período de descentralização, a Educação de Adultos sempre foi tomada como um ato de solidariedade para com os tidos como miseráveis e incultos, que não eram dignos nem mesmo de pensar por si, um panorama que demonstra uma visão preconceituosa e desumanizadora que no Brasil atravessou a história, em um processo vil que exclui e martirizou toda uma imensidão de sujeitos que tiveram sua subjetividade e identidade afetadas pelos estigmas do “Analfabeto”.

Esse violento ideário de tutela é evidenciado na Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, que assim como dito por Strelhow (2010), caracterizava as pessoas que

não haviam sido alfabetizadas como incompetentes e dependentes, uma perversa compreensão também presente na Lei Saraiva de 1881, no que restringia o voto somente as pessoas alfabetizadas.

O Golpe Republicano de 1889 perpetrado pela burguesia paulista do café, como observado por Jorge (2022), não alterou as bases políticas econômicas de exclusão e desigualdade que estruturaram o império. A nova república ainda em 1891, ao invés de ampliar a participação política, aumentou as restrições ao voto, permitindo no pleito somente pessoas letradas e de posses, em um flagrante movimento de exclusão e discriminação que excluía do voto mais de 70%<sup>5</sup> da população brasileira.

De acordo com Silva (2021), para além da exclusão do voto, esse primeiro período da república brasileira aprofundou a visão negativa acerca das pessoas não alfabetizadas. Tal período foi marcado por várias campanhas de alfabetização de adultos fomentadas por essa preocupação em “elevar” o povo e “iluminar” os ignorantes, fortemente associada a ideia da educação enquanto caminho de redenção do “atraso” brasileiro, como observado por Friedrich et al (2010).

O Golpe do Estado Novo de 1930 de Getúlio Vargas iniciou um novo período na Educação de Adultos, apesar de ainda manter a visão do sujeito não alfabetizado enquanto alguém não produtivo que era responsável pelo atraso no desenvolvimento do país.

Esse novo período da Educação de Adultos foi marcado pela luta dos movimentos sociais pela erradicação do analfabetismo intensificada na década de 20, pelas mudanças sociais impostas pelo começo dos surtos de urbanização e industrialização brasileira. Essa efervescência político social em torno das demandas por educação do povo forçaram o Estado a reconhecer na Constituição de 1934 a educação enquanto direito de todos em âmbito nacional (Lima e Melo, 2019).

No contexto da promoção da educação como direito de todos, a Educação de Adultos foi tida como elemento central para ampliação da instrução formal exigida pelas novas transformações no mundo do trabalho impostas pelo processo de industrialização. Assim como observado por Lima e Melo (2019), a própria criação

---

<sup>5</sup>Estimativa da porcentagem de pessoas não alfabetizadas no Brasil em 1891 segundo Ferreira e Carvalho (2014)

em 1942 do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), foi concebida como parte desse processo que buscou vincular a Educação de Adultos à educação profissional.

Dentro deste contexto que é implementado o Plano Nacional de Educação, previsto na constituição de 34, que assim como observado por Haddad e Di Pierro (2000), reconheceu pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos atribuindo a ela um tratamento específico. Esse marco legal fez com que o ensino supletivo fosse reconhecido dentro do Fundo Nacional do Ensino Primário, destinando a modalidade 25% dos recursos dos auxílios concedidos.

Como observado por Di Pierro e Haddad (2015), esse processo de fortalecimento da Educação de Adultos dentro do campo político nacional pode ser entendido como parte de uma agenda política internacional de fortalecimento da modalidade, que se intensificou com as transformações sociais econômicas que sucederam a Segunda Guerra Mundial, associadas às agendas da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Neste contexto, tais acontecimentos reverberaram na criação no ano de 1947, através da instalação em 1947 do Serviço de Educação de Adultos (SEA), que integrado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação (MEC), ficou responsável pela coordenação e reorganização dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos não alfabetizados, centralizando a produção de materiais didáticos específicos para modalidade e articulando as diferentes esferas do governo e sociedade civil nas campanhas e ações de alfabetização (Haddad e Di Pierro, 2000).

Nesta conjuntura em 1947 é lançado no Brasil a primeira campanha oficial de combate ao analfabetismos de nível nacional, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que foi responsável pela criação das primeiras escolas supletivas e marcou o início da produção de materiais didáticos específicos para o ensino aprendizagem de adultos (Silva, 2021).

Entretanto, apesar de marcar a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sua natureza de campanha a deixava exposta às flutuações da vontade política no que se refere a continuidade de suas verbas, sendo dependente muitas vezes da ação voluntária para a realização de suas atividades. Para além disso

como observado por Xavier (2019), em grande medida a CEAA fracassou em sua missão educativa tendo sido usada por muitas das oligarquias, como instrumento de criação<sup>6</sup> de eleitores de voto de cabresto ainda articulada com a ideia da pessoa não alfabetizada como incapaz.

Esse movimento do Estado brasileiro representado pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) implementada em 1952, assim como observado por Haddad e Di Pierro (2000) podem ser entendidas como respostas do Estado as reivindicações populares por educação e a necessidade de qualificar a força de trabalho, imposta pelas novas transformações da indústria (Xavier,2019).

Apesar de seu fracasso pedagógico, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), deixou seu legado na Educação de Jovens e Adultos à medida que sua perspectiva de educação ampla influenciou diretamente os movimentos de Educação Popular que a sucederam (Xavier,2019).

Esses movimentos de Educação Popular foram intensificados ao longo da década de 1950 e marcaram uma nova fase da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Inaugurada em 1958, através da realização na cidade do Rio de Janeiro, do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que com a participação de educadores de todo o país deu os primeiros passos no sentido da construção de uma outra concepção de Educação de Jovens e Adultos (Strelhow,2010).

Essa efervescência de movimentos de Educação Popular da década de 1950, assim como observado por Haddad e Di Pierro (2000), se deram essencialmente articulados ao contexto de inquietações políticas dos grupos sociais que marcaram esse período da história brasileira, através de suas lutas de combate à fome, pobreza e desigualdade social, que fez com que a educação fosse cada vez mais vista como instrumento de mudança social.

Conforme apontado por Dotta e Garcia (2021), no contexto desse fervilhante caldeirão político de transformações sociais, foi tomando força entre os educadores da Educação de Jovens e Adultos a compreensão da necessidade de se pensar

---

<sup>6</sup>A utilização das Campanha de Adolescentes e Adultos pelas oligarquias locais como estratégia de criação de eleitorado de voto de cabresto, é algo documentado por autores como Silva (2018); Xavier (2019); entre outros.

outras metodologias de ensino, mais pautadas no sujeito e no universo de significados no qual ele está inserido.

Dentro desse movimento de valorização do sujeito que marcaram esse período da história da Educação de Jovens e Adultos, surgiram por todo o país diferentes movimentos e campanhas<sup>7</sup> de Educação Popular inspiradas no trabalho e obras do educador pernambucano Paulo Freire, que através de sua pedagogia propunha uma alternativa para as práticas pedagógicas homogeneizantes que até então eram regras na Educação de Adultos (Strelhow, 2010).

Muito além de uma mera alternativa, a metodologia proposta por Paulo Freire significou um divisor de águas dentro da história das práticas da Educação de Adultos. Ao conceber a própria alfabetização como um ato criador, alicerçado no processo de problematização, Paulo Freire se opôs à dimensão de uma educação de objetos, que enxergava o educando com um incapaz, que enquanto ignorante deve de maneira inerte receber os conhecimentos prontos, aos moldes daquilo que Freire (1976) denomina como educação bancária.

A metodologia freiriana contrapunha os métodos mecânicos de alfabetização à medida que se pautava no sujeito e em suas condições materiais de vida, compreendendo a alfabetização não como mera decodificação, mas enquanto um ato criador em si mesmo, mobilizado através da conscientização, que articulada dialeticamente, permite ao sujeito ultrapassar o véu místico da realidade presente na apreensão espontânea, compreendendo de modo crítico a realidade que o cerca em um processo onde assim como dito por Freire (1976):

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1976, p.15).

Entretanto, essa nova concepção de educação pautada no sujeito e na dialogicidade que se proliferou nos diferentes movimentos de Educação Popular da

---

<sup>7</sup>Entre eles o “Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); Movimento de Educação de Base” (1961-CNBB); Centros Populares de Cultura (UNE); Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal); e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (Strelhow, 2010).

década de 1950, foi duramente reprimida com a deflagração do golpe civil-militar-midiático-empresarial de abril de 1964, que depôs o presidente João Goulart e interrompeu as reformas de base por ele conduzidas.

Assim como observado por Haddad e Di Pierro (2000), o golpe de 64 colocou grande parte dos movimentos de Educação Popular praticamente na clandestinidade, através da perseguição<sup>8</sup> e prisão de seus dirigentes e do desmantelamento dos movimentos que eram vistos como uma ameaça para os interesses do regime.

Em substituição às políticas educacionais e movimentos de Educação popular desmantelados com sua tomada de poder, a ditadura militar inicialmente reorganizou a Educação de Adultos entorno da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) que dirigida por evangélicos estadunidenses, foi expandida da cidade de Recife (PE), para todo o cenário nacional na tentativa de ocupar o vácuo deixado pelos movimentos de Educação Popular (Hadaad e Di Pierro, 2000).

Assim como nos diz Furtado (2021), o fortalecimento da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) se deu em um contexto de um movimento maior da ditadura brasileira de reorganização do sistema educacional diretamente alinhado aos interesses internacionais estadunidenses corporificados nos acordos<sup>9</sup> firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Diante do fracasso pedagógico representado pela Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) e a necessidade de manter dispositivos de escolarização de jovens e adultos para a manutenção de sua imagem junto a sociedade brasileira e perante a comunidade internacional, o regime militar foi forçado a conceber estratégia de Educação de Adultos que equilibrassem as reivindicações pela ampliação educacional com os interesses de sua agenda macroeconômica (Hadaad e Di Pierro, 2000)

É dentro desse contexto também discutido por Borges Neto (2021) que o regime militar instituiu em março de 1968, o Movimento Brasileiro de Alfabetização

---

<sup>8</sup>Nesse sentido, o próprio educador Paulo Freire foi forçado ao auto-exílio após uma série de prisões temporárias.

<sup>9</sup>Segundo Furtado (2021) esses acordos foram firmados no intuito de reformular os sistemas de ensino brasileiro em uma abordagem tecnicista de eficiência, racionalidade e produtividade, que tinha como fim último criar mão de obra semi-qualificada que atendesse às novas necessidades impostas pelas transformações econômicas provenientes do chamado “milagre econômico”.

(MOBRAL), como parte de sua estratégia de ampliação das bases sociais do regime através do fortalecimento de sua legitimidade junto às classes médias brasileiras.

Borges e Neto (2021) relatam que o MOBRAL era utilizado pelos militares como uma forma de vender a imagem de preocupado com as demandas de educação de nosso país, ao mesmo tempo que garantia o não acirramento da luta de classes e o reforço das estruturas excludentes de marginalização.

Concebido dentro desse plano estratégico, as campanhas de alfabetização em massa organizadas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) estiveram diretamente articuladas a inculcação do credo ideológico da ditadura, em um movimento que assim como observado por Paiva (1973), buscava cimentar o poder político e as estruturas sociais, de modo a garantir a segurança interna do regime.

Esse papel ideológico do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), era garantido por sua própria estrutura, organizada através de uma descentralização operacional conduzida sobre uma base conservadora que mobilizava os objetivos doutrinário garantidos pelo controle vertical dos supervisores, que assim como observado por Haddad e Di Pierro (2000) garantiam a mobilidade necessária para sua implementação sem perder de vista o controle doutrinário.

Para além de sua estrutura, o poder ideológico do MOBRAL era garantido pelas propagandas e mídias criadas em torno do programa, que o vendiam para a população como um completo sucesso que iria erradicar o analfabetismo em 10 anos, em uma concepção que voltou a enxergar a pessoa não alfabetizada como um entrave para o desenvolvimento do país.

Assim como observado por Borges Neto (2021), o MOBRAL, através de sua organização e propaganda, além de reforçar uma visão preconceituosa acerca da pessoa não alfabetizada, buscava responsabilizar a própria população pelos números alarmantes de analfabetismo no Brasil. Esse movimento se manifestava na forma como o programa recrutava seus alfabetizadores, que em grande parte eram semiqualeificados, e na maneira com que suas propagandas tentavam transmitir a ideia de que o MOBRAL oferecia plenas condições para a alfabetização.

Dessa forma, a única culpa pelo analfabetismo recai sobre as pessoas não alfabetizadas, que não buscaram o programa, e sobre a população que não colaborou com ele, desviando a responsabilidade do Estado como garantidor do

direito à educação. Essa estratégias e concepções que fica evidente quando analisamos algumas de propagandas do programa, conforme podemos observar nas figuras abaixo:

**Figura 1** - Propagandas e Anúncios do MOBRAL



**Fonte:** T.Dannemann (2014)

Figura 2 - Propaganda em Revista do Mobral

# Ajude o Mobral com segundas intenções.

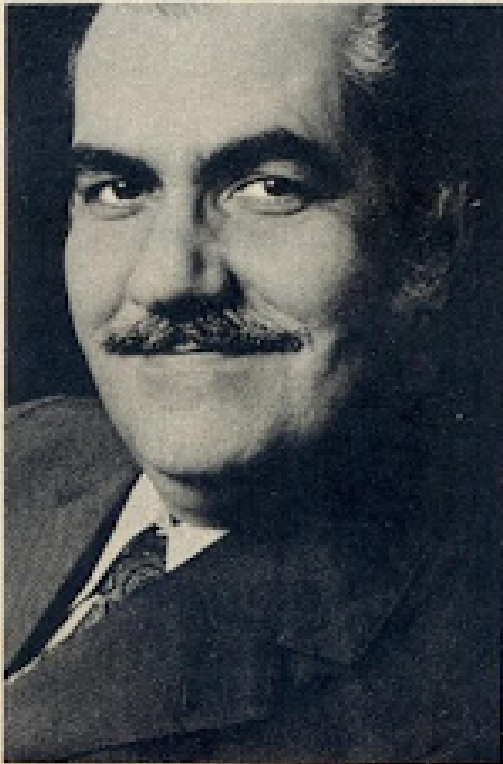
Todo analfabeto é pobre. Consome pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa. Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações.

Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade.

A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio.

Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa.

No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.




**Ajude o Mobral da sua cidade com**

**TRABALHO:** conta-recursos, professor, monitor de alfabetização, fax, serviços de manutenção

**MATERIAL:** cadernos, livros, jornais, revistas, etc., tudo que for útil para os alunos

**RECURSOS:** atenção de qualquer empresário

**PROCURE A COMISSÃO MUNICIPAL DA SUA CIDADE**

Figura 3 - Propaganda em Revista do Mobral

10



Fonte: Reis Junior (2024)

<sup>10</sup> Texto da propaganda: Ainda existem milhões de analfabetos no Brasil. O mobral está trabalhando dia e noite para alfabetizá-los totalmente até 1980. Você pode ajudar. Sem precisar dar seu tempo, sem precisar dar dinheiro, sem precisar se envolver. Leve quantas pessoas puder para aprender com o MOBRAL. A empregada de sua casa, o operário de sua indústria, o faxineiro de seu escritório, o entregador da sua loja. É muito simples, basta levar a pessoa que você quer ajudar ao posto do MOBRAL. Sua responsabilidade de bom brasileiro termina aí. O MOBRAL faz o resto.

Figura 4 - Propaganda do Mobra em Revista

# Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler.

Se você é prefeito,  
empresário, estudante,  
você pode ajudar.  
Se você dirige um  
sindicato, uma organização  
religiosa, uma associação,  
você pode ajudar.  
Então ajude.  
O Mobral vai alfabetizar  
7 milhões de brasileiros  
até 1973.  
E deixará este país sem  
um analfabeto, em dez anos.  
Isso tudo já começou.  
O Movimento Brasileiro



de Alfabetização já está  
funcionando em 457 cidades.  
E está precisando de  
sua ajuda.  
Vá procurar o Mobral de  
sua cidade e veja o que  
você pode fazer.  
Ou então escreva ao  
Mobral, no Rio,  
Rua da Imprensa, 16.  
Edifício do Ministério  
da Educação.  
Mas, pelo amor de Deus,  
dê uma chance a quem  
nunca teve nenhuma.

**MOBRAL**  
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

**20 ANOS**  
1960 1970  
EDITORA ABRIL

Iniciativa  
das revistas  
Abril  
de apoio ao  
Mobral.

Fonte: Reis Junior (2024)

Figura 5 - Propaganda em Revista do Mobral

**Se na sua casa  
tem alguém que assina  
assim, mostre este  
anúncio para o seu pai.**



Quem assina assim  
merece a mesma chance  
que seu filho teve.

Ensine o primeiro  
analfabeto que encontrar:  
sua empregada, o  
jardineiro, a irmã da  
costureira, a costureira, a  
manicure. Com o material  
de alfabetização do Mobral,  
você ensina qualquer  
pessoa a ler e  
escrever em 90 dias.

Se você ajudar, e se  
todos ajudarem, em  
dez anos ninguém mais  
usará essa assinatura  
ai acima.

Vá procurar o Mobral  
de sua cidade, e veja  
o que você pode fazer.

Ou então escreva  
ao Mobral, no Rio.  
Rua da Imprensa, 16.  
Edifício do Ministério  
da Educação.

BLOG PROPAGANDAS DE GIBI



**MOBRAL**

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO



Iniciativa  
das revistas  
Abril  
de apoio ao  
Mobral.

Fonte: Reis Junior (2024)

Como observado por Silva (2021), para além do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no que se refere a Educação de Jovens e Adultos, o regime militar regulamentou o ensino supletivo, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n 5.692, de 1971, que estabeleceu como sua finalidade suprir a necessidade de escolarização regular para os adolescentes e adultos que não concluíram os estudos em idade própria e propiciar através do retorno à escola estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

Haddad e Di Pierro (2000) reforçam em sua investigação que o ensino supletivo implementado pelos militares foi concebido enquanto um subsistema paralelo de ensino, que apesar de independente era integrado e profundamente associado ao ensino regular compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. Ainda na esfera institucional o ensino supletivo foi pensado dentro do mesmo mote das demais políticas educacionais do regime militar, tendo como fim último a promoção do desenvolvimento do país por meio da eliminação do “obstáculo” do analfabetismo.

No que se refere às suas questões metodológicas Haddad e Di Pierro (2000) destacam que o ensino supletivo adotava metodologias tecnicistas universalizantes, daquilo que segundo Saviani podemos nomear de Pedagogia do Neoliberalismo, a fim de se contrapor às estruturas político-pedagógicas dos movimentos de educação popular que tinham suas metodologias pautadas no sujeito e sua realidade. Essa escolha metodológica vendida como “neutra” refletia antes de tudo uma estratégia de propaganda do governo.

Ao empregar metodologias tecnicistas o regime militar buscava desviar o debate educacional de sua essência política, ligada a luta contra a exclusão sistemática das classes populares do sistema educacional formal, para uma mera questão técnica, em uma estratégia onde como observado por Haddad e Di Pierro (2000):

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela,

pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização(p.117).

Como observado por Silva (2021), o processo de redemocratização brasileiro que sucedeu o regime militar trouxe consigo novas transformações para Educação de Jovens e Adultos, entre elas a Fundação Educar criada como substituição ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), extinto em 1985 em meio a escândalos de corrupção. Vinculada ao ministério da educação, a Fundação Educar tinha o papel de acompanhar e supervisionar os recursos destinados à execução dos programas de Educação de Adultos nas diferentes esferas do Estado.

Entretanto, como observado por Strelhow (2010), ela foi extinta em 1990 durante o governo Collor sem que fosse criada nenhuma estrutura de substituição dentro da esfera federal, que se ausentou de suas participações nos projetos de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, neste momento conduzida principalmente pelos municípios e por alguns movimentos populares como o Movimento de Alfabetização (MOVA)<sup>11</sup>, criado no início da década de 90.

Essa ausência de Brasília nas políticas de Educação de Jovens e Adultos só encontra seu fim em 1996 com a criação do Programa Alfabetização Solidária (PAS). Strelhow (2010) comenta que assim como as campanhas de 1940 o PAS era concebido enquanto um programa de natureza aligeirada com alfabetizadores semi preparados, e centrado na concepção do não alfabetizado enquanto um incapaz que só poderia ser alfabetizado pela caridade alheia, algo explicitado em sua campanha "Adote um Analfabeto".

Nesse mesmo período, foi criado em 1998 com o objetivo de atender a demanda por alfabetização da população rural em áreas de assentamentos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que como observado por Souza e Paula (2022) fora construído na articulação entre os governos, os movimentos sociais e as universidades, em um movimento diretamente ligado às lutas por direitos sociais e reforma agrária que permeava o debate político da época.

No que se refere ao campo legal, a redemocratização marcou a história da Educação de Jovens e Adultos com a promulgação em 1988 da Constituição

---

<sup>11</sup>Segundo Strelhow (2010) o Movimento de Alfabetização (MOVA) possuía uma abordagem metodológica que buscava trabalhar a alfabetização partindo do contexto socioeconômico de seus educandos em um processo co-participativo de aprendizagem.

Federal, que em seu Art.205 reconheceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, que como posto em seu Art.208 deve ser ofertado inclusive a aqueles que não tiveram acesso em idade própria (Silva, 2021).

Para além do reconhecimento formal, a Constituição de 1988 lançou as bases para promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que tornou formalmente a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade da educação básica, agora plenamente integrada no ensino regular. Apesar deste avanço Haddad e Di Pierro destacam que pouco destaque fora dado para a Educação de Jovens e Adultos no texto da LDB:

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (Haddad e Di Pierro, 2000,p 121-122).

Segundo Velis (2018), o rebaixamento das idades mínimas para os exames supletivos, distorceu o ideal da Educação de Jovens e Adultos como uma educação ao longo da vida, quando deu abertura para que fossem feitas matrículas compulsória de jovens maiores de 14 anos na modalidade como um meio de acelerar a escolarização que resultou em processo de juvenilização<sup>12</sup> dos educandos da educação de jovens e adultos muito discutido pela bibliografia.

Os primeiros passos no sentido de assegurar as garantias da LDB foi dado no ano de 2000 com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer nº 11, de maio de 2000, e da Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000, que como observado por Vélis (2018) trouxe as primeiras orientações para elaboração de propostas pedagógicas para a modalidade, e marco o início dos estudos do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares estaduais da EJA.

É inserido neste movimento de democratização da educação que em 2003 o governo Lula lança o Programa Brasil Alfabetizado marcando o início de um projeto

---

<sup>12</sup> Juvenilização é o nome dado ao processo de aumento das matrículas de educandos de até 25 anos vivenciados nos últimos anos pela modalidade. Esse processo é amplamente discutido por autores do campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos, como Haddad (2015) e Sousa e Reis (2017)

educacional que tinha a Educação de Jovens e Adultos como centro, através de políticas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conforme observado por Silva 2021, tinha como objetivo promover a conciliar o ensino fundamental ou médio com a educação profissional.

Como observado por Vélis 2018, dentro desse processo de fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos realizado pelos governos petistas está a implementação em 2010 do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) e a criação em 2004 das Secretarias de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), concebidas a fim de garantir a articulação institucional do Ministério da Educação (MEC), com o os movimentos sociais e sistemas de ensino para a promoção de parcerias de capacitação de seus profissionais ligados aos programas de educação.

O governo de Lula trouxe dentre seus avanços legais o Parecer CNE\CEB N 23\2008 instituído pela Câmara de Educação Básica estabeleceu os parâmetros de duração e idade dos curso para a modalidade da EJA, assim como as normas dos exames de certificação e os objetivos a serem alcançados, atualizando o Parecer CNE\CEB n 11\2000 e a Resolução CNE\CEB n 1\2000, e estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.(Silva, 2018)

Para além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Santos e Nunes (2021), assinalam que o governo Lula fortaleceu as atividades ligadas à modalidade por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, que aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), incluindo a modalidade que não havia sido contemplada em na aprovação inicial do fundo em 1996 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Nesse sentido, quando analisamos as políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos do governo Lula (2003-2010), corroboramos com Velis (2021), quando afirma que elas foram condicionadas pelas dinâmica de disputa de força entre os interesses da população excluída e marginalizada e os interesses do capital, que marcaram seu governo de coligação.

Esse processo contraditório de disputa, se seguiu nos demais governos petistas que deram continuidade ao modelo de educação concebido nos governos Lula. Conforme relatado por Velis (2021), o mandato de Dilma Rousseff (2011-2016) foi marcado pela Lei 13.0005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e pelo estabelecimento do Fórum Nacional de Educação (FNE) enquanto um órgão do Estado.

Apesar de seus avanços legais no que se refere a seus programas, o governo Dilma Rousseff foi duramente criticado pela interrupção dos financiamentos do PROEJA em 2011, que foi substituído pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Assim como observado por Silva 2018, o PRONATEC foi dividido em dois ramos, o Pronatec EJA com cursos voltados para a modalidade com oferta de Bolsa-Formação e o e-Pronatec que visava oferecer cursos a distância.

Esse momento de relativa centralidade da Educação de Jovens e Adultos dentro das políticas federais teve um fim com o golpe parlamentar de 2016 que retirou a presidente eleita Dilma Rousseff de seu mandato, iniciando com o governo do golpista Michel Temer (2016-2018), um processo de dilapidamento do investimento público nas diferentes esferas dos serviços do Estado, onde como observado por Santos e Nunes (2021):

Em dois anos de governo houve uma queda nos investimentos do governo federal na saúde e na educação. Comparando as despesas da educação por nível de ensino, temos o seguinte: educação superior foi de R\$ 39,2 bilhões em 2014, para R\$ 34,4 bilhões em 2018, com queda de 15%; na educação básica, em 2014 foi R\$ 36,2 bilhões, e em 2018 foi para R\$ 29, 3 bilhões, com queda de 19%; e na modalidade da educação profissional, em 2014 foi R\$ 16,2 bilhões em 2018, R\$ 11,9 bilhões, com queda de 27%(p.119-120).

Para além da redução do investimento público, o governo Temer, segundo Melo e Sousa (2017), promoveu grandes retrocessos na participação da sociedade na educação, principalmente através do esvaziamento do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos ataques ao Fórum Nacional de Educação. Seu mandato no que se refere a educação em grande medida esteve atrelado aos interesses dos grandes grupos empresariais ligados ao movimento Todos pela Educação e ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

A articulação com esses grupos empresariais foi evidenciada pelo modo com que foi implementada seu principal legado na educação, a Lei n 13.415/2017 que modificou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) alterando a estruturação e organização curricular do ensino médio no Brasil, em um processo que realizado a portas fechadas e sobre a influência dos grupos empresariais, desconsiderou os debates e proposições das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e do próprio Plano Nacional de Educação (PNE).

Santos e Nunes (2021), destacam que esse movimento de ataque a educação foi continuado com o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2023) que em meio a seus cortes no orçamento da educação extinguiu a secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), construída por representantes da sociedade e dos movimentos sociais.

Nesse sentido, apesar de recente o terceiro mandato do presidente Lula tem sinalizado o retorno da construção das estruturas de fomento a Educação de Jovens e Adultos por parte do Governo Federal, através do fortalecimento do Fórum de Educação de Jovens e Adultos, da recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), da inclusão da modalidade no Programa Pé de Meia, e promove a retomada dos investimentos na modalidade.

Diante dessa breve retomada das práticas e políticas da Educação de Adultos que marcaram a história da modalidade em nosso país, fica nítido o modo com que sua história se articula com a estrutura social desigual e excludente de nossa sociedade, que ao longo da história desumanizou e negligenciou uma imensa parcela das camadas populares, que tiveram seus acessos negados para garantir os privilégios de uma oligarquia que do período colonial aos dias de hoje sempre condicionaram a política brasileira.

O que podemos afirmar é que historicamente a Educação de Jovens e Adultos tem sido marcada por campanhas provisórias, instabilidade orçamentária, descontinuidades, e ausência de políticas curriculares claras, tais ações são ratificadas por Ventura (2011), no qual a autora relata que apesar da multiplicidade de programas e formatos, a Educação de Jovens e Adultos não consiga se estabelecer enquanto uma política pública plena.

### 3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

A presente investigação utilizou o método qualitativo devido à sua capacidade de trabalhar questões específicas dentro da complexidade da realidade, possibilitando compreender como cada uma das particularidades compõem o todo. O método qualitativo permite construir um processo de análise capaz de explorar um vasto universo de significados, motivações e variáveis, como as que se apresentam no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos (LÜDKE et al., 2013).

Inserida no arcabouço do método qualitativo, esta investigação se estruturou como um estudo de caso etnográfico, fazendo amplo uso da observação participante e de entrevistas semiestruturadas como meio de acessar, mesmo que de modo preliminar, a pluralidade de sentidos e significados presentes no cotidiano escolar, a partir da ação dos sujeitos sociais.

A adoção do estudo de caso etnográfico foi essencial para o desenvolvimento da investigação. Conforme observado por André (1995), a sala de aula se configura como um espaço complexo, permeado por uma multiplicidade de sentidos que compõem as partes de um único universo cultural, formado pela experiência e pela história pessoal de diferentes sujeitos.

Qualquer investigação que se proponha a explorar esse contexto intrincado precisa possuir uma capacidade operacional e interpretativa que permita acessar o universo de significados dos sujeitos para, a partir dele, interpretar suas ações. Diante dessa necessidade, a abordagem etnográfica aplicada ao estudo de caso revelou-se o caminho mais adequado para o desenvolvimento do presente estudo.

Conforme apontado por Oliveira (2023), a etnografia parte do princípio da interação constante entre o pesquisador e o campo pesquisado, em uma perspectiva que não reconhece os pressupostos positivistas de produção de conhecimento, baseados na relação sujeito-objeto. Dentro da abordagem etnográfica, o instrumento mediador da coleta dos dados de campo é o próprio pesquisador em uma dinâmica que assim como posto por Oliveira (2023) parte do pressuposto que:

[...] os dados não estão simplesmente postos, prontos para serem coletados pelo pesquisador; a etnografia pressupõe não uma coleta mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. A etnografia demanda a capacidade de compreender o que os outros

pensam sobre o mundo, sobre si mesmos e, por que não?, sobre o pesquisador e o que ele está fazendo em campo.(p.98)

É justamente sua capacidade de transitar dentro da relação dialética estabelecida entre pesquisador e pesquisado que propicia a metodologia etnográfica a capacidade de documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros do cotidiano escolar, a partir da reconstrução das ações e interações dos sujeitos sociais (André,1995).

Dentro dessa perspectiva os dados são tido como permanentemente inacabados, uma vez que assim como posto por André (1995):

O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizadas, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (André,1995,p.37-38).

Apesar da descrição ocupar um lugar de destaque na abordagem etnográfica, André (1997) ressalta a necessidade do pesquisador não se limitar à mera descrição do contexto que adentram, devendo

“[...] ir além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento e sua lógica.[...] ultrapassando seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo.”(André,1997,p.45).

Para que seja possível conduzir a reconstrução das categorias de pensamento e das lógicas dos sujeitos, o processo etnográfico deve sempre estar ancorado em um referencial teórico sólido, e engajado em um movimento constante de discussão e questionamento desse referencial que não permita a simples redução da realidade as teorias do pesquisador (Oliveira, 2023).

Nesse sentido a presente investigação também realizou dentro de sua metodologia operacional um levantamento bibliográfico acompanhado elaboração de fichamentos, indispensáveis para a sistematização e análise dos dados obtidos.

Para a construção dos dados discutidos neste estudo, foram realizadas visitas de campo semanais à sala multisseriada de 7º e 8º anos da Educação de Jovens e Adultos da **Escola Municipal de Ensino Fundamental João Ruffino**, localizada no município de Santa Gertrudes (SP). Durante a permanência na escola, foram conduzidas cerca de dezesseis entrevistas semiestruturadas com estudantes e

professores, além de observações que foram devidamente registradas e sistematizadas em um Diário de Campo.

#### 4. OS LUGARES DA PESQUISA

A presente investigação foi construída na **Escola Municipal de Ensino Fundamental João Ruffino**<sup>13</sup>, que concentra as matrículas da Educação de Jovens e Adultos em nível fundamental do município de Santa Gertrudes (SP), identificado na figura 7. Localizado no interior do estado de São Paulo, o Município de Santa Gertrudes possui aproximadamente 27.000 habitantes e cerca de 80 educandos<sup>14</sup> a nível fundamental na Educação de Jovens e Adultos.

O município paulista tem sua história fortemente ligada à fazenda Santa Gertrudes e produção de cana de açúcar e café intensificada na região por volta de 1851 (laochite,2008). A produção agrícola da fazenda dinamizou o início do povoamento do município, à medida que atraiu um representativo fluxo de imigrantes europeus, especialmente italianos, que chegaram na região inseridos na dinâmica da política migratória do Estado brasileiro da época, que assim como observado por Batista (2023), com a abolição formal do regime de escravidão se deu início a substituição da mão de obra de pessoas escravizadas pelo trabalho dos migrantes europeus, em uma política eugênica de branqueamento da população brasileira.

Essa dinâmica de povoamento foi intensificada com a chegada em 1876 da Cia. Paulista de Estrada de Ferro, associada a produção de café que acelerou o processo de ocupação, que culminou com a elevação do povoado à condição de distrito de paz ligado à Comarca de Rio Claro no ano de 1916 (laochiti, 2008).

Esse período da História do município foi marcada pelo começo da produção de cerâmicas em 1925, restrita na época principalmente a telhas francesas e paulistas produzidas pelos imigrantes italianos, em um período onde a economia do povoado dependia da produção de café (Pancher,2017).

A emancipação do município só veio acontecer em 1948, associado a intensificação da urbanização gerada pela troca do cultivo de café pelo cultivo da cana de açúcar e pela intensificação das atividades ceramistas agora organizadas nas primeiras indústrias do município, que rapidamente se diversificaram e expandiram sua produção se destacando hoje no cenário brasileiro e global como parte do maior Pólo Ceramista as Américas (ASPACER,2024).

---

<sup>13</sup> Indicada na figura 6

<sup>14</sup> Dado referente ao ano de 2023, e fornecido pela Secretaria Municipal de Educação

Ao longo de toda sua História o município que hoje conta com cerca de 27.000 habitantes<sup>15</sup>, sempre atraiu diferentes fluxos migratórios tanto do exterior quanto dos demais estados brasileiros, que chegaram à região em diferentes períodos em busca de emprego e melhores condições de vida.

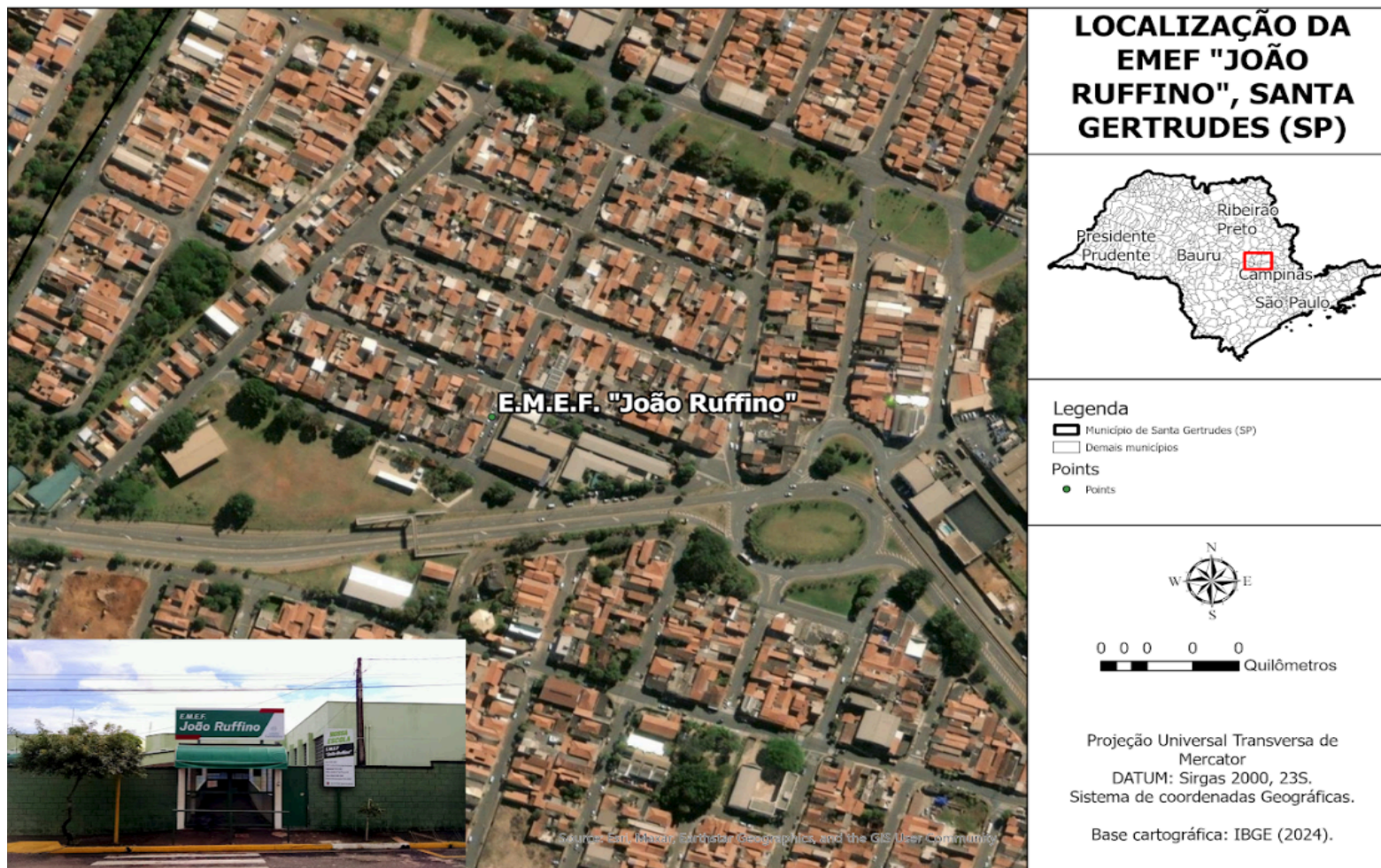
Esses fluxos migratórios como observado por Pancher (2017) foram indispensáveis para o desenvolvimento da indústria ceramista da região, atualmente peça central não só da econômica mas da dinâmica urbana do município de Santa Gertrudes (SP). O polo ceramista de Santa Gertrudes é responsável por cerca de 92% de toda a produção estadual de revestimento cerâmico, segundo Aspacer (2024).

Muito mais que uma simples dinâmica populacional, a migração faz parte da história e tradição do município, algo evidente nas narrativas e identidades dos sujeitos desta investigação, que vindos de diferentes regiões do país encontram na Educação de Jovens e Adultos um lugar de acolhimento e esperanças.

---

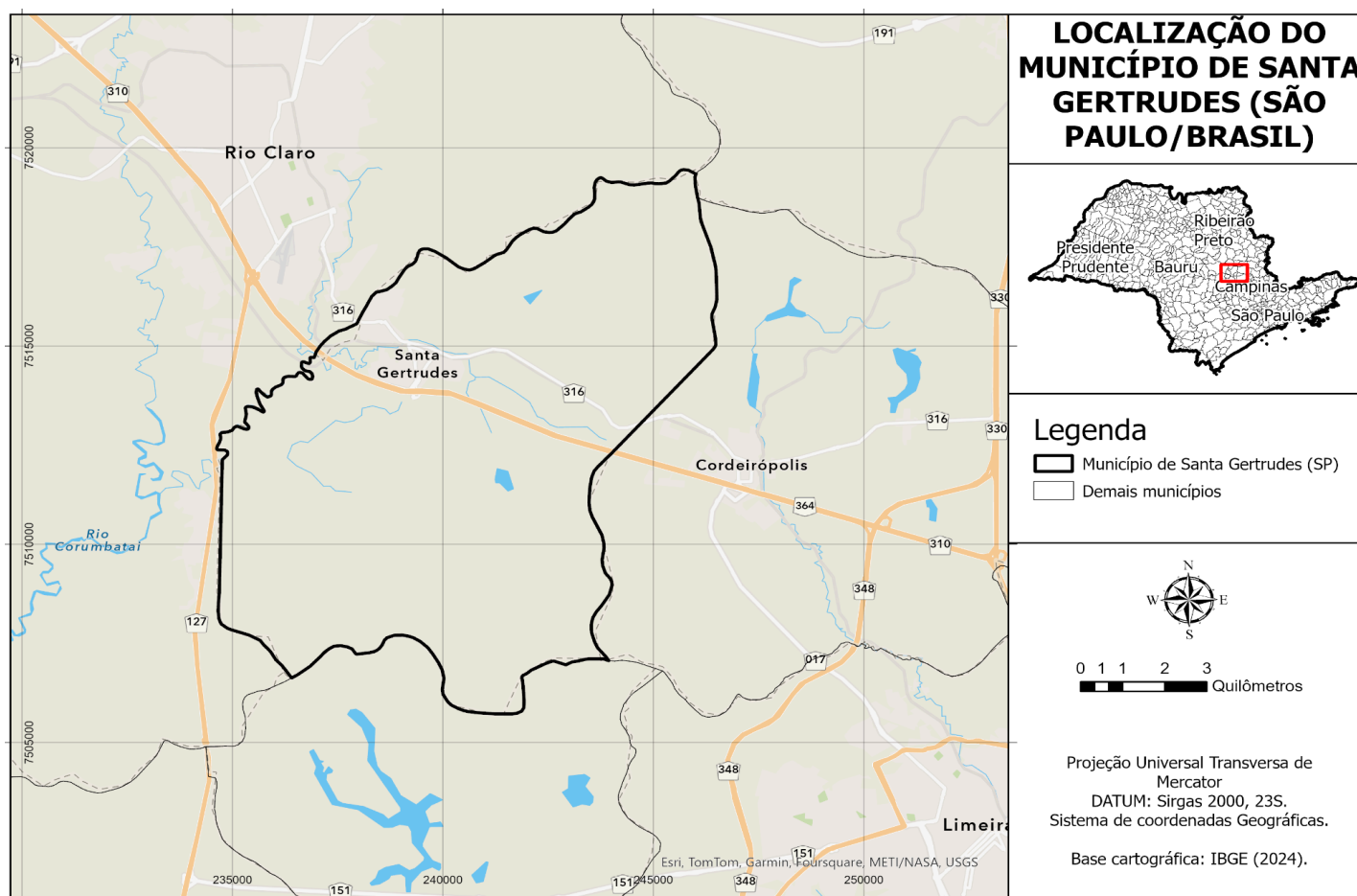
<sup>15</sup> Dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

**Figura 7 - Localização da EMEF “João Ruffino”**



**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2024

**Figura 6 - Mapa de Localização do Município de Santa Gertrudes (SP)**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

## 5.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muito mais que um mero produto pronto e acabado, esta investigação carrega consigo um emaranhado de atravessamentos e provocações atrelados a metodologia etnográfica empregada, nos quais emergiram durante a realização das diferentes etapas do estudo aqui apresentado.

Talvez um dos maiores desafios operacionais dessa investigação seja justamente expressar toda essa multiplicidade de afetos, histórias, significados e sentidos que na forma de seus sujeitos deram vida a nosso processo investigativo, e que sem os quais, este estudo não poderia ser construído.

Nesse sentido, a fim de responder esse desafio buscaremos ao longo deste capítulo discutir os resultados dessa investigação e as trajetórias dos sujeitos que dão vida e sentido a turma multisseriada de sétimo e oitavo ano da escola **Municipal de Ensino Fundamental João Ruffino**, locus que abrigou esta investigação.

Serão apresentados brevemente os dez sujeitos que compuseram essa investigação e suas trajetórias de vida, e um segundo sub-capítulo onde serão discutidos o modo com que os diferentes atravessamentos vivenciados por esses sujeitos ao longo de suas vidas, se refletiram no processo escolar.

### 5.1. Os sujeitos

Ancorada nos pressupostos etnográficos, esta investigação foi elaborada através da colaboração e diálogo entre os sujeitos e teve como seu principal foco as complexas relações e atravessamentos que perpassaram o cotidiano escolar da turma multisseriada de sétimo e oitavo ano da **Escola Municipal João Ruffino**, sediada no município de Santa Gertrudes (SP).

Para tanto, utilizaremos como meio de acesso a essas relações o estudo de caso etnográfico. Como observado por André (1995) esse olhar etnográfico que busca a reconstrução das lógicas do sujeito a partir de suas ações, só é efetivo dentro de uma investigação quando se conhece quem são seus sujeitos.

Tendo sido conduzida em uma sala multisseriada de sétimo e oitavo ano nossa investigação contou com sujeitos de diferentes idades, etnias, gênero e origem, que fazem com que seja necessário que iniciemos as discussões que se originaram dessa investigação com antes de tudo uma apresentação dos sujeitos que deram vida a esse estudo e quem sem os quais jamais poderíamos realizá-lo. É válido lembrar que esses nomes a seguir são fictícios e foram escolhidos de maneira totalmente aleatória.

### 5.1a Antônio

Seu **Antonio** é um homem de 51 anos, que retornou à escola em busca de concluir seus estudos e conquistar um diploma que o permitirá melhorar sua colocação no mercado de trabalho. Como muitos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, seu Antônio precisa equilibrar diariamente sua rotina de trabalho com escola. Durante a semana seu Antônio sai um pouco antes do intervalo para assumir o turno na indústria onde trabalha, ele quase nunca consegue participar das aulas por completo, com exceção nos seus dias de folga.

Natural de Águas Claras, Minas Gerais, Seu **Antônio** teve pouco contato com a escola durante a infância, oriundo de uma família humilde de lavradores teve que abandonar a escola ainda no quarto ano para ajudar na composição da renda familiar. Uma realidade que o permeou até sua vinda para o estado de São Paulo no início de sua juventude.

Depois de um hiato de 35 anos apartado da escola, Seu **Antônio** retomou seus estudos no ano de 2021, motivado pelas exigências do mercado de trabalho e pelo sonho de conquistar um diploma e formação que o possibilite prestar um concurso público.

### 5.1b Margarida

Dona **Margarida**, é uma mulher de 43 anos que divide o seu tempo entre o trabalho, a família e os estudos. Mãe de três filhos, dois já adultos e um morando em Portugal, Dona **Margarida** vive com o filho mais novo e o marido. Embora

trabalhe há 4 anos na limpeza de uma construtora, Dona Margarida não possui carteira registrada.

Nascida em Alagoas, Dona **Margarida** migrou ainda jovem com seu marido para o Estado de São Paulo em busca de melhores oportunidades de emprego, nunca frequentou a escola e se matriculou na EJA por incentivo do filho, e após testemunhar seu marido ser recusado em uma vaga de emprego por não ter um diploma. Dona **Margarida** tem sua trajetória escolar marcada por fortes atravessamentos de gênero<sup>16</sup> que vão se apresentando ao longo de suas narrativas e enxerga a Educação de Jovens e Adultos antes de tudo como um espaço de acolhimento e de crescimento pessoal.

### 5.1c. Kevin

**Kevin** nunca interrompeu seus estudos. É um jovem de 16 anos, nascido em Salvador, onde viveu até seus 14 anos e dedica a maior parte de seu tempo ao futebol. Jogador da base de um clube de futebol da série A da cidade de Rio Claro (SP), **Kevin** sonha em um dia se profissionalizar e relata que sua frequência na escola só se dá por conta da obrigatoriedade da declaração escolar para a disputa dos campeonatos.

**Kevin** ingressou na Educação de Jovens e Adultos por conta de sua rotina de treinos que o impedem de frequentar a escola durante o dia. Ele narra ter se adaptado muito bem a EJA, dizendo que os conteúdos são mais simples e de fácil compreensão, esta percepção é compartilhada por quase todos os estudantes mais jovens que participaram dessa investigação.

Durante o período da investigação **Kevin** foi contratado por um clube de futebol cearense e se mudou para o estado nordestino junto de sua mãe, pai e irmão com quem sempre morou. **Kevin** é morador do município de Rio Claro (SP), que fica a aproximadamente 7KM da escola onde estuda, porém vem todos os dias de moto taxi para a aula por não ter conseguido vaga na Educação de Jovens e Adultos de seu Município.

---

<sup>16</sup> Assim como a maior parte das mulheres desta investigação, Dona Margarida tem de equilibrar sua rotina escolar e do trabalho, com o cuidado da casa e dos filhos, em um “imposição” diretamente articulada com as relações patriarcais de nossa sociedade.

### 5.1d Roberta

Filha de migrantes de Rondônia e Minas Gerais, **Roberta** tem 16 anos e ingressou na Educação de Jovens e Adultos após ser diagnosticada com um quadro depressivo que a fez abandonar a escola. Durante a investigação, **Roberta** mudou de moradia três vezes, tendo passado pela casa de acolhimento do município por conta de um conflito com a madrasta que acabou por se afastar da escola por cerca de 6 meses devido a um ferimento de faca.

**Roberta** narra ter tido sua trajetória escolar marcada pelo *bullying* e pela violência, apesar disso ao longo da investigação ela sempre demonstrou grande interesse na escola. **Roberta** encontrou nas salas de educação de Jovens e Adultos um refúgio contra violência e um caminho para seu sonho de um dia se tornar médica. Apesar de todas as dificuldades e dores **Roberta** nunca se mostrou abatida ou desesperançosa com o amanhã, pelo contrário seus relatos<sup>17</sup> sempre são carregados de paixão e esperança.

**Roberta** vai todos os dias para aula com o transporte escolar e sempre participa ativamente das atividades propostas. Ela sempre relata de modo emocionado que a EJA para ela é muito mais que uma simples oportunidade de voltar a estudar, ela encontra em seus colegas de sala laços de afeto intensos principalmente com dona Margarida que segundo ela é como se fosse uma mãe para ela.

### 5.1e Fábio

**Fábio** é um jovem de 16 anos que ingressou na Educação de Jovens e Adultos através do encaminhamento de sua antiga escola após uma reprovação, a terceira em sua trajetória escolar. Apesar dos percalços na vida escolar, **Fábio** sempre relatou que gostava muito da escola e que apesar de ter se adaptado bem a

---

<sup>17</sup> Para além de sua própria trajetória a resposta dada por Roberta quando perguntada sobre o que ela pretendia fazer após concluir seu ensino fundamental, é uma amostra de sua resiliência e esperança com o dia de amanhã: “Pretendo pegar meu diploma, fazer um curso logo, arrumar um emprego, fazer um curso na ETEC, porque eu quero muito fazer um curso de enfermagem pra trabalhar de enfermeira, ou ser médica, é o meu sonho, não importa o tempo que eu vou levar” (Relato Verbal, Roberta, 16 anos).

rotina da Educação de Jovens e Adultos, sente muita falta de estudar durante o dia e de seus antigos amigos.

**Fabio** sempre disse que gostaria de ter ficado na modalidade regular, mas que tem se adaptado bem à Educação de Jovens e Adultos. Ele enxerga o diploma como um meio de dar orgulho para seus pais, e de provar para si e para todos que é capaz de se superar.

O maior sonho de **Fábio** hoje é conseguir um emprego para poder ajudar seus pais com quem mora junto de seus dois irmãos e seu tio. Ele sonha em um dia conseguir um trabalho bom que orgulhe seus pais e o possibilite comprar casa para sua mãe. Apesar da escola oferecer transporte, **Fábio** vai a escola caminhando todas as noites, já que o ônibus não passa onde onde ele mora.

#### 4.1f Ana

Migrante do Maranhão Dona **Ana** é uma mulher de 29 anos, mãe de três filhos, **Ana** interrompeu seus estudos quando se casou com seu esposo ainda durante sua adolescência. Dona **Ana** voltou à escola motivada principalmente pelos seus filhos e pela vontade de conquistar um diploma e ser um exemplo a ser seguido por seus filhos.

Essa dimensão da maternidade marca a trajetória de **Ana** e de muitas das mulheres que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. O maior sonho de dona **Ana** é um dia poder sentar e ajudar seus filhos nas tarefas de casa, principalmente seu filho caçula que possui uma deficiência visual. Dona **Ana** durante a investigação relatou que sempre sonhou em conseguir aprender Braille para poder ler e estudar com seu filho.

No que se refere ao trabalho, **Ana** se divide entre as funções de cuidar dos filhos, da casa e seu trabalho como diarista. Ela relata que sua rotina é um pouco corrida e que por morar em um bairro distante da escola, só consegue frequentar as aulas por conta do ônibus oferecido pela prefeitura.

#### 4.1g Felipe

Nascido em Minas Gerais, **Felipe** é um jovem de 22 anos que interrompeu seus estudos por conta das dificuldades que tinha em entender os conteúdos das aulas que fizeram com que ele, após uma reprovação, desistisse de estudar. Apesar disso, **Felipe** sempre relatou que gostava muito de estudar e da escola em que frequentava.

**Felipe** trabalha como lavador de carros em um lava-rápido da cidade, mas relata que sempre faz outras atividades para conseguir complementar sua renda. Assim como Fábio, **Felipe** sonha em conseguir um bom emprego para um dia poder ajudar seus pais comprando uma casa para sua mãe. O maior sonho de **Felipe** é dar orgulho para sua família através dos estudos e seu trabalho.

**Felipe** mora com seus pais e sua irmã em um bairro distante da escola, e assim como boa parte dos estudantes envolvidos nesta investigação, depende do transporte oferecido pela prefeitura para frequentar as aulas.

#### 4.1h Wellington

**Wellington** é um jovem de 17 anos, assim como Felipe ingressou na EJA pelas suas dificuldades de aprendizado que fizeram com que reprovasse duas vezes seu oitavo ano do ensino fundamental II. Ao longo de sua narrativa **Wellington** sempre enxergou essa questão como um fracasso pessoal que ocorreu unicamente por sua culpa. **Wellington** diz nunca ter gostado muito da escola, e relata que sofria muito *bullying* e não se sentia bem no ambiente escolar.

Trabalhando desde seus 13 anos com seu pai mecânico, **Wellington** durante a semana auxilia seu pai na oficina na qual ele trabalha, e aos sábados e domingos acompanha o pai nos trabalhos que realiza fora da oficina. Ele relata ter tido muito medo de ingressar na EJA, por conta da questão do horário e da diferença de idade entre os alunos, entretanto ele tem se adaptado muito bem e tem sido acolhido pelos colegas.

**Wellington** vive com seus pais e seus dois irmãos mais novos e relata não ter sonhos, mas disse que sempre quis ser músico, mas acha que não vai mais

conseguir seguir esta profissão. Atualmente ele pretende finalizar o seu ensino fundamental e se dedicar integralmente à mecânica, assim como o pai.

#### **4.1i Rafael**

**Rafael** é um jovem de 17 anos, que migrou do estado do Pará junto de sua família em busca de emprego e da conquista de uma vida melhor. Ele ingressou na EJA após abandonar a escola durante dois anos. Ele narra que abandonou a escola principalmente devido uma desilusão amorosa que sofreu, e que o fez querer parar de frequentar a escola.

**Rafael** tem três irmãos e vive junto de sua mãe e padrasto, ele divide seu tempo entre a escola e seu trabalho em uma loja de roupas no centro da cidade. Seu maior sonho é dar orgulho para sua família e conseguir ajudar financeiramente a sua mãe. Apesar de migrante, **Rafael** narra que sempre foi bem acolhido tanto na escola quanto na cidade. Sua adaptação à nova rotina tem sido muito boa, segundo ele.

#### **4.1j José**

**José** é um jovem de 17 anos, natural de Alagoas e migrou com sua família para São Paulo em busca de melhores oportunidades de emprego. Seu ingresso na EJA aconteceu por conta da necessidade de trabalhar que fez com que ele se transferisse da modalidade regular, já que não estava conseguindo frequentar as aulas.

**José** mora com seus pais e suas três irmãs em uma casa relativamente próxima à escola, a qual ele frequenta após seu expediente no salão onde trabalha. Seu maior sonho assim como de muitos outros participantes dessa investigação é o de dar orgulho para sua família, e um dia conseguir ajudar a sua mãe a conquistar sua casa própria.

## 5.2 As estradas da vida

Apesar de únicas, as trajetórias desses dez sujeitos compartilham entre si atravessamentos e marcadores sociais comuns que se refletem nas diferentes dimensões da escola e dos processos educativos formais. Ao longo deste sub-capítulo buscaremos discutir alguns desses atravessamentos a partir dos sujeitos e dos apontamentos presentes nas referências bibliográficas escolhidas.

O objetivo deste subcapítulo não é esgotar as discussões levantadas pela investigação, mas sim ampliar a compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as complexidades e especificidades que permeiam as trajetórias dos educandos e se conectam diretamente ao cotidiano escolar. A proposta é promover uma reflexão crítica sobre como esses marcadores e atravessamentos se apresentam e influenciam no cotidiano escolar.

### 5.2.a Os caminhos do trabalho

Apesar de suas diferentes identidades etnico-raciais, de classe, gênero, sexo e idade, nossa investigação evidenciou o modo com que o trabalho atravessa de modo transversal diferentes núcleos da vida desses sujeitos, impactando diretamente em suas trajetórias escolares, seja através de suas implicações materiais ou de seus desdobramentos nas subjetividades dos sujeitos.

Como observado por Ventura (2017) no discurso da Educação de Jovens e Adultos o trabalho emerge como uma marca do lugar social que esses educandos ocupam dentro da sociedade de classes brasileira e de seu modo de produção, uma dimensão facilmente notada em trajetórias como a do jovem Wellington que desde os 13 anos trabalha com seu pai na oficina e de tantos outros sujeitos que desde a infância tiveram sua vida escolar atravessada pela necessidade do trabalho. Segundo a mesma lógica, trazemos os relatos de Antonio e Margarida que comprovam esta prerrogativa:

*“Eu precisava trabalhar também quando eu era mais pequeno né, meu pai passava por umas dificuldades financeiras, e pois a gente pra trabalhar novo a gente fez só até a quarta série na cidade em que eu morava, o acesso a escola era muito difícil né e eu só consegui fazer até a quarta série, aí eu fiquei 35 anos sem estudar e agora com essas tecnologias chegando no Brasil eu tive que voltar a*

*estudar de novo pra mim adquirir um diploma pra mim começar exercer as funções que eu fazia anteriormente nas empresas e isso me motivou a estudar, e me cobrou mais a estudar entendeu”(Antonio, 51 anos, informação verbal).*

*“Eu nunca cheguei a estudar quando eu era nova eu precisava ajudar na roça e a olhar meus irmãos”(Margarida, 43 anos, relato verbal).*

Como observado por Arroyo (2007) o impacto do trabalho nas relações dos sujeitos com a escolarização, e a Educação de Jovens e Adultos vai muito além de ser um mero motivo da interrupção da trajetória escolar. O trabalho na forma do emprego existe na vida desses sujeitos enquanto um atravessamento permanente em diferentes esferas de suas vidas, em um processo intensificado pelo avanço neoliberal.

O processo de dilaceramento do sistema de seguridade social e de redução do mercado de trabalho formal que se intensificou a partir da consolidação da doutrina neoliberal na década de 1990. Assim como observado por Arroyo (2007) impactou diretamente a Educação de Jovens e Adultos, à medida que alterou as dinâmicas temporais desses sujeitos diminuindo sua capacidade de planejar suas rotinas.

Esse processo de transformação das dinâmicas temporais se deu muito ligado ao avanço do trabalho informal que representou cerca de 38,7% do mercado de trabalho brasileiro no trimestre até abril de 2024, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), apurada pelo Instituto Brasileiro de Economia e Estatística (IBGE).

Essa alteração das condições de trabalho impactaram a Educação de Jovens e Adultos e seus milhões de educandos trabalhadores que tiveram sua vida tomada pela incerteza e pela necessidade de sobrevivência. Como observado por Arroyo (2007) esse dilaceramento das relações de trabalho quando combinado com o aprofundamento da miséria social faz com que esses educandos estejam cada vez mais aprisionados na necessidade do presente e na incerteza do trabalho informal e suas lógicas.

Essa dimensão do trabalho na vida dos sujeitos foi percebido em diferentes momentos da investigação, seja no trabalho sem registro de dona Margarida, nas

múltiplas jornadas de trabalho dos jovens **Felipe** e **Wellington**, ou nos atravessamentos do trabalho na rotina escolar de seu **Antônio**:

*“Trabalho, eu trabalho de lavador, eu tenho um, dois, três, quatro serviços, é por que eu faço tudo sozinho, [...] eu faço outras coisas que aparecem também eu não tenho preguiça de trabalhar” (Felipe, 22 anos, relato verbal).*

*“Eu vou fazer só mais esse ano, cansa muito, trabalhar até tarde cuidar de casa de filho, e ainda vir pra escola, é muito cansativo” (Margarida, 43 anos, relato verbal)*

*“É um pouco apertado, tem que ter força de vontade de continuar, por que é cansativo né, eu mesmo que agora to fazendo o turno da noite né, tem que fazer aqui e fazer lá, porque eu não posso faltar em nenhum dos dois né, então eu estudo aqui até a hora do intervalo depois vou pra casa me aprepá pra começar a trabalhar às 22 horas, o transporte passa perto da minha casa às 21:10, mas eu acho bom, tudo na vida tem que ter um pouco de sacrifício né” (Antônio, 51 anos, Relato Verbal).*

*“A gente trabalha em faxina sabe, numa firma que faz torre de energia, faz quatro anos que eu trabalho sabe mais não é registrado, é sem registro” (Margarida, 43 anos, Relato Verbal).*

*“Eu ajudo meu pai na oficina e nos fim de semana eu saio com ele pra fazer uns bicos” (Wellington, 17 anos, Relato Verbal).*

Nesse sentido, como evidenciado pelos relatos, o trabalho assume na vida cotidiana desses sujeitos um papel central que atravessa e influencia todas as esferas de suas vidas e impactando diretamente o cotidiano escolar. Arroyo (2007) é enfático ao apontar que dentro dessa centralidade exercida pelo trabalhos as transformações impostas pelo avanço neoliberal que aceleram e aprofundam a imprevisibilidade de suas vidas, exigindo da Educação de Jovens e Adultos novas formulações, mais flexíveis que abarque essas especificidades temporais de modo que permita a esses sujeitos acessar e permanecer inseridos dentro do processo educativo.

## 5.2b Os caminhos do gênero

Esse processo de marginalização descrito por por Arroyo (2017), se torna ainda mais complexo quando analisamos esses atravessamentos sob a ótica do

gênero e suas dimensões. Como observado por Carneiro (2015) a escolarização das mulheres muitas vezes é atravessada pela imposição do cuidado dos filhos e dos trabalhos domésticos, em uma dinâmica diretamente articulada com as demais estruturas de opressão de gênero de nossa sociedade.

Essa articulação da qual nos fala Carneiro (2015) pode ser percebida durante diferentes momentos da investigação. As próprias narrativas de Ana evidenciam como essas estruturas se articularam ao longo de sua trajetória, atravessando sua vida escolar, que precocemente foi interrompida pelo casamento e pela necessidade de cuidado para com os filhos, hoje ainda peça central em seu cotidiano escolar como evidenciado no relato e trecho de Diário de Campo abaixo:

*“Professora, acho que eu não vou conseguir vir amanhã porque eu vou precisar ir lá na escola falar com o professor do meu filho, fui hoje lá mas eles estavam em reunião, se não conseguir ir lá durante a semana vou precisar faltar” (Diário de Campo, 2024).*

*“Eu voltei a estudar porque eu tinha vontade de terminar, e eu me interessei muito depois que eu tive meus filhos, e eu tive um filho que é especial, tipo assim eu me interessei em voltar a estudar pra mim poder aprender e ensinar a eles” (Ana, 29 anos, Relato Verbal, 2024).*

Os impactos do gênero na vida escolar também podem ser percebidos na ausência de assuntos relacionados aos cuidados domésticos e dos filhos nas narrativas masculinas da investigação, que contrasta com o modo que aparecem nas narrativas femininas:

*“[...] a minha mente vevi tão cheia que às vezes não entra sabe, eu sinto falta do meu filho que foi embora e aí eu penso muito nele, as vezes eu to estudando e penso nele, ele que me ajudava em casa, ele que me incentivava a estudar, aí eu fico pensando nele longe e sozinho” (Margarida, 43 anos, Relato Verbal)*

*“[...]Eu voltei porque eu amadureci mais, penso nos meus filhos né, quero dar um exemplo melhor para eles” (Ana, 29 anos, Relato Verbal, 2024).*

*“[...] Assim as vezes é difícil as vezes nao, apesar de ter muito tempo de eu nao tar numa sala de aula eu acho que eu tenho ido muito bem, eu acho que eu não esqueci muito as coisas porque lá em casa eu sou a professora dos meus filhos por isso que eu acho que nao to tendo tanta dificuldade” (Ana, 29 anos, Relato Verbal, 2024).*

De acordo com Oliveira et. al (2021), a análise das narrativas evidenciam o modo com que essas mulheres ao longo de toda sua vida tiveram suas trajetórias escolares moldadas pela responsabilidades do cuidado, que se apresenta em seu cotidiano e subjetividade a partir da articulação com as demais violências e estruturas de opressão às quais essas mulheres são submetidas ao longo de suas muitas, vezes triplas jornadas de trabalho.

### 5.2c Os caminhos dos sonhos

Diante de todos estes ciclos históricos de exclusão conforme observado por Arroyo (2017), ao longo de gerações marginalizaram esses sujeitos, o sonhar desses educandos ganha uma dimensão de resistência contra o processo de desumanização aos quais estão submetidos. Santos e Nakashima (2022), retratam que muito além da simples esperança, os sonhos desses sujeitos carregam as marcas de suas privações, os reflexos daquilo que os foi negado pela exploração e pela desigualdade.

Quando analisamos o sonho de Kevin, por exemplo, muito mais que a mera vontade de jogar bola, ele carrega em seu sonho a esperança da transformação de sua história longe das privações a ele impostas, um sonho que não é sonhado somente por ele, mas por sua família que assim como migrou para Santa Gertrudes (SP) na esperança da construção de uma vida melhor, rumou em direção ao Ceará quando Kevin foi contratado por um clube deste estado nordestino.

Essa imbricada dinâmica de privações e esperança na transformação pode ser notada no modo com que os sujeitos dessa investigação trazem o abandono de seus sonhos de infância, associado a forte presença do desejo da conquista de um trabalho dito por eles como “bom” como algo central dentro de seus sonhos:

*“Meu sonho?, eu tinha um sonho que eu queria ser DJ mas eu já desisti, eu gosto muito disso, de música,[...] mas hoje eu quero arrumar um bom emprego, ter um bom salário, comprar minhas coisas que já tá na hora já, ajudar minha mãe e meu pai sabe, tô correndo atrás das minhas coisas, dar orgulho pra minha mãe, meu pai, todo mundo”(Felipe, 22 anos, Relato Verbal).*

*“Meu sonho é dar orgulho pra minha família, poder abençoar minha mãe mais pra frente sabe, não desmerecendo, mas eu queria tipo*

*poder mostrar pra minha mãe que eu tive um futuro próspero” (Rafael, 17 anos, Relato Verbal).*

*“Eu sonho em dar orgulho para minha mãe e comprar uma casa pra ela” (José, 17 anos, Relato Verbal).*

*“Quando eu era criança meu sonho era ser youtuber, agora eu to procurando um emprego, meu sonho é uma casa e ajudar meu pai e minha mãe, simplesmente só” (Fábio, 16 anos, Relato Verbal).*

Nesse sentido o trabalho o qual esses sujeitos trazem em seus sonhos assume um papel em suas identidades que vai além da simples subsistência, figurando enquanto um símbolo de dignidade e orgulho através do qual se afirmam enquanto sujeitos plenos e capazes.

Assim como o trabalho, o diploma enquanto um sonho assume um papel central dentro da subjetividade e das narrativas desses educandos, extrapolando a dimensão da certificação e preparação para o mercado de trabalho. Para esses sujeitos o diploma é uma marca de superação desses históricos ciclos de desumanização dos quais Arroyo (2017) nos fala.

*“[...]Pra mim vai ser um orgulho, pra mim que não sabia nada estar com um diploma”(Margarida, 43 anos, Relato Verbal).*

*“[...]Com o diploma eu me imagino sendo uma outra pessoa..., meu maior medo é de não ser uma pessoa....esqueci como falar... boa sabe, não ter uma vida boa sabe, eu quero ter uma vida boa, estudo bom, poder trabalhar, fazer meus estudos, e assim, eu não se existe trabalho na biblioteca, mas se eu trabalhasse na biblioteca eu ia ler o dia inteiro, mas assim eu penso em ser bem sucedida, eu tenho medo de não ser bem sucedida, de não ter um futuro tendeu, trabalhar na casa dos outros, catar latinha, eu sei que é um trabalho bom mas eu quero estudar tudo certinho, pro meus filhos, pra ter um bom trabalho um bom dinheiro”(Roberta, 16 anos, relato verbal).*

*“[...]Eu me sentiria feliz, eu sentiria que eu subi na vida, que eu fui longe do jeito que minha mãe e meu pai queria”(Fábio, 16 anos, Relato Verbal).*

*“Pra mim o diploma vai ser uma felicidade sabe, acho que minha mãe vai ficar orgulhosa”(Rafael, 17 anos, Relato Verbal).*

Arroyo (2017) reforça que a medida que o diploma assume um papel de consagração social em nossa sociedade, a Educação de Jovens e Adultos assume um importante papel de encontro de toda uma pluralidade de sujeitos que

encontram na modalidade o esperar freiriano de uma outro amanhã, do começo de uma outra história distante das dores do hoje, uma dimensão evidenciada em diferentes momentos da investigação:

*“A EJA pra mim é uma nova oportunidade de estudar, pegar meu diploma e seguir em frente, tipo você estuda, vai pro outro ano, pra outra série, se forma na EJA e já vai pro ensino médio que é o supletivo, o supletivo é a partir dos 18, aí vc pega um diploma e outro diploma, e já vai seguir seu futuro, é uma oportunidade” (Roberta, 16 anos, relato verbal).*

*“o EJA foi uma das melhores coisas que foi implantada no Brasil e eu acho que do mundo inteiro, é uma oportunidade de quem tem vontade de continuar a estudar né, quem tem vontade de adquirir um diploma, e as professoras são excelentes” (Antonio, 51 anos, Relato Verbal).*

Muito mais que meras aspirações, os sonhos desses educandos são o combustível que os move adiante; é o que os motiva a continuar se provando dia após dia. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos transforma-se em um espaço de transformação de si e de suas realidades materiais.

## 5.2d Os caminhos dos jovens

Quando voltamos nosso olhar para os educandos mais jovens, percebemos de modo direto a forma com que o processo de juvenilização da modalidade intensificado nas últimas décadas, está diretamente articulado com a produção do fracasso escolar associado muitas vezes com as dinâmicas de bullying e violência que se desenvolvem no contexto escolar e durante essa investigação podem ser percebido de modo direto nas narrativas de Roberta e welington:

*“Não sinto falta de nada daquela escola, lá todo mundo era criança, só sabia ficar xingando os outros fazer bully essas coisas” (Roberta, 16 anos, relato verbal).*

*“Quando eu penso na escola eu lembro de coisas ruins, eu sofri bastante bullying na escola e foi onde eu comecei a desgostar da escola sabe, eu não queria continuar indo” (Welington, 17 anos, Relato Verbal).*

Durante a investigação foi possível observar o modo com que esses educandos se culpam pelo “fracasso” apesar de todos os atravessamentos da vida

escolar que muitos relataram durante a investigação. Essa noção de culpa individual fica evidente em diferentes momentos da investigação e dos relatos desses educandos:

*“Foi uma coisa minha, eu entrei em depressão, eu parei de estudar, fiquei muito mal, não consegui estudar mais, parei fiquei desanimada e depois eu voltei”(Roberta, 16 anos, relato verbal).*

*“Eu parei de estudar pq eu tive minhas dificuldades, aí eu não conseguia acompanhar os professores, aí eu falei vou esperar outro professor, mas aí eu parei de estudar porque eu desanimei muito aí eu parei e desisti e nunca mais voltei pra escola”(Felipe, 22 anos, relato verbal).*

*“Eu reprovei por causa das minhas dificuldades, por que eu não conseguia aprender, eu tentava mas não conseguia[..], ninguém conseguia me ajudar aí eles me mandaram pro EJA”(Wellington, 17 anos, Relato Verbal).*

Os relatos desses educandos revelam que eles compreendem o fracasso escolar, antes de tudo, como um fracasso pessoal. Esse processo perverso busca naturalizar um sistema de opressão que não apenas os impede de acessar uma educação verdadeiramente emancipatória, mas também os responsabiliza pelo seu insucesso em um jogo que, na realidade, não foi feito para eles e que perpetua ciclos de exclusão social.

Como observado por Patto (2022), essa culpabilização ignora a multiplicidade de fatores intra e extraescolares que contribuem para o fracasso escolar. Assim, o educando é acusado por um processo que, em grande parte, não se relaciona à sua incapacidade individual, mas sim aos processos de precarização da educação pública e à incapacidade do modelo educacional tradicional em atender às demandas dos alunos.

Essas experiências que resultam no fracasso escolar são evidentes nas narrativas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como suas consequências em sua subjetividade. O estigma que culpa o aluno pelo insucesso do sistema educacional muitas vezes afasta esses estudantes da escola, gerando vergonha e alimentando a falsa crença de que não são capazes de aprender.

## 6.(IN)CONCLUSÕES

O presente estudo nos possibilitou compreender o modo com que ao longo da história, mesmo quando instrumentalizada por projetos políticos desumanizantes a Educação de Jovens e Adultos sempre se estruturou contra os ciclos de exclusão e marginalização da população pobre trabalhadora brasileira, que viu ao longo da história seu direito à educação ser transformado em um privilégio restrito a uma pequena casta de “iluminados”.

Nesse sentido identificamos a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que vai muito além da questão técnica da escolarização, ela é um espaço de esperança e acolhimento para aqueles que ao longo de sua vida sempre foram tidos como menores e incapazes. Ao acolher esses educandos a Educação de Jovens e Adultos se coloca contra os processos de desumanização de nossa sociedade que enxergam esses sujeitos enquanto meros trabalhadores e consumidores, que nada sabem e ninguém são.

Nesse sentido a Educação de Jovens e Adultos deve sempre se propor a atender aos sujeitos em sua totalidade, não se rendendo a visão utilitarista de educação que menospreza o sonho de escolarização desses sujeitos através de uma visão desumanizante que olha para esses sujeitos enquanto já condenados na estrutura social, como defendido pelo ministro da educação do governo Collor, José Goldemberg<sup>18</sup>:

Nossa investigação conheceu os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do Município de Santa Gertrudes (SP), na concretude de suas histórias, sonhos, esperanças e dores. Muito mais que meramente enxergar as questões apontadas inicialmente pela bibliografia, nosso tempo na escola nos permitiu compreender os processos de exclusão social que permeiam a modalidade, de modo direto e a partir da ótica daqueles que diariamente os vivenciam.

---

<sup>18</sup>José Goldemberg que quando perguntado por jornalistas acerca da população não alfabetizada respondeu: “O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo”

Nesse sentido, através desse estudo descritivo exploratório de cunho etnográfico, esperamos contribuir para construção de um outro olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos. Sabemos que durante essa investigação muito não pode ser trabalho ou aprofundado em toda a sua complexidade.

Entretanto, já em suas páginas finais enxergo esta investigação, assim como eu, enquanto algo permanentemente inacabado. Muito mais que fornecer respostas prontas espero que o olhar lançado por essa investigação a Educação de Jovens e Adultos nos permita construir uma compreensão alargada acerca da modalidade valorizando os seus sujeitos e seus viveres.

Afinal, é preciso que enquanto educadores, nunca percamos o horizonte que muito mais que uma preparação técnica para o mercado de trabalho a educação é um elemento humanizador e emancipatório, a educação é viva e permanentemente habitada por sonhos, afetos, esperanças, dores, lutas, mas principalmente VIDAS. Vidas como a dos dez sujeitos dessa investigação, que através de seus viveres nos permitiram olhar para a Educação de Jovens e Adultos sob outro prisma.

## REFERÊNCIA

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, p. 261-270, 2016.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. In: Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados. **Anais...**, Brasília, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARROYO, Mi. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. 396 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, Michelangelo Henrique. Ideologia e política do branqueamento: ações e legislações intencionalmente racistas na gênese do estado brasileiro. In: **Revista de Comunicação Científica–RCC**, maio/ago., v. I, n. 12, p. 08-27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/11409>.

BECKER, Elsbeth Léia Spode; KELLER, Lenir Keller. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. **EJA em Debate**, [s. l.], ano 15, n. 9, 13 jul. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>. Acesso em: 6 ago. 2024.

BELEZA, Janderlane Oliveira; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Contexto Histórico da Educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 4, n. 2, jul-dez, p. 107-126, 2020.

BORGES NETO, Fernanda. O MOBREAL sob o olhar de uma geógrafa. 2021. 269 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5547>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Portal da Legislação**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, **Portal da Legislação**, DF: 2000.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. Women and education: gender, race and identities. 2015. 181 f. **Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)** - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

CARVALHO, V. D. de; BORGES, L. de O.; RÊGO, D. P. do. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicologia: Ciência E Profissão**, v. 30, n. 1, p. 146–161, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100011>. Acesso em: 9 set. 2024.

CATELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis. ENCCEJA: Cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 94, p. 721-744, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação. & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, M. C. D.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 197–217, maio 2015.

DOTTA, C. L. S.; GARCIA, E. E. B. AS CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS DE PAULO FREIRE NO QUE SE REFERE AO DIREITO DO ADULTO À EDUCAÇÃO E O SEU MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed.

especial, p. 1052–1067, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.67986. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67986>. Acesso em: 3 set. 2024.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. Escolarização e analfabetismo no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930). **Encontro de pesquisa em educação do centro-oeste**, v. 12, p. 30-45, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória de escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governos a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FURTADO, Monalisa de Ávila. Educação de jovens e adultos, ditadura civil-militar e religião: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos da Cruzada de Ação Básica Cristã (1965-1971). **Dissertação**. Uberlândia-MG, 2022.

GATTI, Bernardete e ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. **Metodologias da pesquisa qualitativa em**

**educação: teoria e prática.** Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Acesso em: 27 set. 2024.

GIL, N. Analfabetismo da população brasileira nas análises de Giorgio Mortara sobre o censo de 1940. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 39, p. e0213, 2022.

GONSALVES, Fernanda de Almeida; PARREIRA, Fátima A. M. Diversidade e inclusão na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades. In: PARREIRA, Fátima A. M.; ELIAS, Verônica; PEREIRA, Luciana C. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: políticas, práticas e formação de educadores.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 99-112.

GUSMÃO, A. E. C. A educação de jovens e adultos no Brasil: um panorama. 2022. 56 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação)** - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://ref.scielo.org/2hdkrw>.

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

IAOCHITE, Juliana Cristina. NOVOS TEMPOS E ANTIGAS ESPACIALIDADES - O PÓLO CERÂMICO E AS INÉRCIAS ESPACIAIS NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO DE SANTA GERTRUDES – SP. 2008. **(Tese de Doutorado-Programa de Pós Graduação em Geografia)** - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro, [S. l.], 2008. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/b4ff282e-b838-4154-8749-fdcc0d059dd3>. Acesso em: 10 set. 2024.

LEITE, Glauco F. R. **Educação de jovens e adultos: contribuições do Programa Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Paulinas, 2017.

LIMA, Ana Maria. A contribuição de Paulo Freire na educação de jovens e adultos: uma reflexão. In: **Educador Popular**. São Paulo: Paulinas, 2020, p. 78-85.

LOPES, Reginaldo Ferreira; ALMEIDA, Veridiana Paula. Alfabetização e letramento: uma abordagem crítica na Educação de Jovens e Adultos. **EJA e os desafios do século XXI**, v. 15, p. 39-56, 2017.

MOURA, D. F.; MARCHI, T. O ensino e a aprendizagem na EJA: o papel do professor. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 715-728, 2016.

MUELLER, K. C. Políticas de Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades. In: NUNES, E. C. R.; MARINHO, L. B. (Orgs.). **Currículo, Educação e Desenvolvimento: perspectivas e desafios**. São Paulo: Pearson, 2018, p. 205-220.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. Editora Unesp, 2023.

OLIVEIRA, Larissa de. Políticas de formação de professores para a EJA: desafios e possibilidades. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Maria Ferreira. Os desafios da educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 2, p. 583-602, 2016.

PANCHER, A. M. OS REFLEXOS DO DESENVOLVIMENTO DA INDÚSTRIA CERÂMICA NA URBANIZAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO POLO CERÂMICO DE

SANTA GERTRUDES SP. In: **Congresso Brasileiro de Cartografia**. 2017. p. 387-391.

PEREIRA, E. C.; RIBEIRO, A. A. Educação de jovens e adultos: considerações sobre a sua prática pedagógica. **Pesquisa em Educação e Educação**, v. 6, n. 1, p. 67-81, 2021.

RAMOS, Juliana; HENRIQUE, Carla. A educação de jovens e adultos na pandemia: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.5838021. Disponível em: <https://zenodo.org/record/5838021>. Acesso em: 15 out. 2024.

RANGEL, Ronaldo Raemy; RANGEL, Gabriel Dolabela Raemy. Escritos do Visconde de Ouro Preto e outros Autores sobre o Golpe Republicano. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 6, n. 1783, ed. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1783>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RIBEIRO, Anna Laura; SOUZA, Carla de. A contribuição de Paulo Freire na EJA: revisitando conceitos. In: SANTANA, J. C.; FERRAZ, M. D. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 45-58.

SALLES, J. C.; CAVALCANTI, E. J. Formação de educadores de jovens e adultos: um desafio contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 949-966, 2010.

SERRA, E. Currículo e cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. In: Andrea da Paixão Fernandes; Paula Cid Lopes (Org.). O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas. 1. ed. Rio de Janeiro: **EdUERJ**, 2020. p. 31-49.

SERRA, E. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. In: Enio Serra; Ana Paula Abreu Moura (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 20-40.

SERRA, E. Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de geografia: o paradoxo entre o legal e o real. In: **Alessandra Nicodemos (Org.)**.

SOUZA, E. O.; REIS, R. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **Holos**, v. 33, n. 3, p. 98-109, 2017. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5747>

NICODEMOS, A; **Conhecimento e docência: caminhos cruzados na educação de jovens e adultos**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2020. p. 100-116.

SILVA, A. C. de; OLIVEIRA, G. D. A EJA e a formação dos educadores: um desafio atual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 78, p. 353-377, 2012.

SILVA, Tamyres Vituri da. *Direitos humanos e educação de jovens e adultos*. Rio Claro, 2021. 185 p. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro.

SODRÉ, R. F.; SILVA, R. S. A educação de jovens e adultos em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022170016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeduc/article/view/231372>. Acesso em: 11 set. 2024.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf) Acesso em: 04 jul 2024.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula (org.). **Educação de Jovens e Adultos em Debate**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. v. 1, p. 143-164.

VIEIRA, Rita de Cássia Silva; SILVEIRA, W. L. A educação de jovens e adultos: práticas e desafios na pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e217234, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248217234. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/article/view/217234>. Acesso em: 11 set. 2024.

WANDERLEY, R. V.; VASCONCELOS, M. A. A formação de professores na EJA: uma abordagem crítica. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 2, p. 389-404, 2016.

WEFFORT, Maria José. História e educação de jovens e adultos: um panorama. 2019. 216 f. Tese (**Doutorado em História**) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.