



Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

Linha de Pesquisa – Políticas e práticas em educação

Orientadora: Eliane Ribeiro

**Uma perspectiva sócio-histórica da construção de estigmas acerca da
modalidade da Educação de Jovens e Adultos e seus discentes:
diferenciações, entraves e desafios**

Frederico Uhl Jardim

Rio de Janeiro, 2022

**Uma perspectiva sócio-histórica da construção de estigmas acerca da
modalidade da Educação de Jovens e Adultos e seus discentes:
diferenciações, entraves e desafios**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Ribeiro

Rio de Janeiro 2022
Frederico Uhl Jardim

**Uma perspectiva sócio-histórica da construção de estigmas acerca da
modalidade da Educação de Jovens e Adultos e seus discentes:
diferenciações, entraves e desafios**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: ____/____/ 2022.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Eliane Ribeiro Andrade (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIRIO

Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRJ

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMG

Prof.^a Dr.^a Regina Celia Reyes Novaes
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Mônica Peregrino
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIRIO

*À minha mãe, professora guerreira, e
comprometida com seus alunos, que sem querer
introjetou em mim a paixão pela educação*

AGRADECIMENTOS

De antemão agradeço a minha orientadora Eliane Ribeiro (a Lili) por quando mais precisei de incentivo e apoio, ter proferido palavras que me fizeram seguir em frente em um momento tão complicado na vida de todos, com seu acolhimento e compreensão, algo que fez/faz a diferença em minha vida. E principalmente por ter acreditado em mim e depositar a confiança necessária que muitas vezes nos faltam. E por ser mais que uma orientadora em minha vida.

Agradeço à minha família por ter construído a base da busca do saber dentro de minha pessoa, e a solida educação baseada no amor e na compreensão que hoje tento passar para meus filhos.

A minha companheira Anne, que sempre esteve do meu lado e utilizou de uma compreensão enorme, mesmo trabalhando sem parar e cuidando para que todos de nossa família estivessem bem e seguros. Te amo até o fim... Aos meus meninos Nico e Biel, que com um sorriso me mostravam que tudo ia ficar bem, que com apenas um olhar colocavam tudo que é importante em perspectiva, sem vocês nada seria possível.

A minha mãe, professora e maior incentivadora, que me mostrou e continua mostrando, o quanto a educação baseada no amor é o alicerce da prática docente. Te amo mãezinha, mulher guerreira que abriu mão de tudo para criar eu e meu irmão, que mesmo em momentos difíceis jamais desistiu de nós

Ao meu pai, por se fazer presente e ajudar com tudo que sempre fosse necessário, mesmo nos momentos mais sinistros dos últimos tempos. Que abriu sua casa durante a pandemia para que todos pudéssemos estar seguros, JUNTOS. Ao meu tio Aldemar, meu primeiro contato com a EJA, e um exemplo de perseverança.

Agradeço aos companheiros de turma e do programa de Educação (PPGEdu), tanto os docentes como os discentes, que seguiram na caminhada junto comigo, e que sempre buscavam incentivar e colaborar de forma única.

A banca, representada pelos professores, Mônica, Rodrigo, Leôncio e Regina. Pessoas/professores que possuo enorme admiração, meu muito obrigado por fazerem parte deste momento, e de antemão agradeço as colocações, disponibilidade e compreensão.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo fazer uma incursão e reconstrução histórica da constituição da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade da educação básica, apontando para a construção dos estigmas e como estes se fazem presente e delimitam o poder de ação de indivíduos que da modalidade fazem parte. O trabalho busca compreender a conceituação do Estigma proposto por Erving Goffman, e ir além, buscando referencial na bibliografia atual que se utiliza dos pressupostos goffminianos para entender os processos de formação dos estigmas na atualidade. Como forma de dar voz aos educandos e compreender a percepção e vivência destes estigmas, foram realizadas entrevistas que buscam compreender os sentidos da escolarização de jovens e adultos na superação dos estigmas impostos.

Palavras-Chave: EJA; Estigma; Goffman;

ABSTRACT

The present research aims to make an incursion and historical reconstruction of the constitution of Youth and Adult Education as a modality of basic education, pointing to the construction of stigmas and how They affect and delimit the power of action of individuals who do this modality. The work seeks to understand the conceptualization of the Stigma proposed by Erwing Goffman, and to go beyond, seeking reference in the current bibliography that uses Goffminian assumptions to understand the processes of stigma formation today. As a way of giving voice to the students and understanding the perception and experience of these stigmas, interviews were carried out in order to understand the meanings of schooling for young people and adults in overcoming the imposed stigmas.

Key-Words: EJA; Youth and Adult Education; Stigma; Goffman

LISTA DE FIGURAS

- Figura I – Guia de Leitura do CE
- Figura II - Guia de leitura da CEAA
- Figura III – Chamada pública/Recrutamento de Professores/Monitores do CEAA
- Figura IV - Material do CNER – julho de 1954
- Figura V – Radiocartilha distribuída pela SIRENA
- Figura VI - Atividade vogal ‘E’ da Radiocartilha SIRENA
- Figura VII - Atividade letra ‘X’ da Radiocartilha SIRENA
- Figura VIII – Cartilha do MEB
- Figura IX – Cartilha do MEB
- Figura X – Cartilha do MEB
- Figura XI – Cartilha do MEB
- Figura XII – Cartilha do MEB
- Figura XIII – Sala de aula do MEB
- Figura XIV – Livro de leitura ‘De Pé no Chão Também se Aprende a Ler’
- Figura XV – Cartilha de Alfabetização de adultos da CEPLAR
- Figura XVI – Cartilha de Alfabetização de adultos da CEPLAR
- Figura XVII – Propaganda MOBREAL
- Figura XVIII – Propaganda MOBREAL
- Figura XIX – Propaganda MOBREAL
- Figura XX – Loteria Esportiva MOBREAL
- Figura XXI – Propaganda ‘denuncie um analfabeto’ MOBREAL
- Figura XXII – Propaganda MOBREAL
- Figura XXIII – Definição Diário Informal MOBREAL
- Figura XXIV – Material didático MOBREAL
- Figura XXV – Material didático MOBREAL
- Figura XXVI – Material didático MOBREAL
- Figura XXVII – Material didático MOBREAL
- Figura XXVIII – Material didático MOBREAL
- Figura XXIX – Manifestações ‘Diretas Já’
- Figura XXX – Estrutura da SECADI
- Figura XXXI – Comunicado de Bolsonaro sobre a extinção da SECADI
- Figura XXXII – Site do MEC fora do ar / Apagamento das informações

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico I – Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam escola, por motivo de não frequentar a escola por sexo – 2016
- Gráfico II – Taxa de analfabetismo no Brasil 2008 – 2017
- Gráfico III – Matrículas da EJA, entre 2016 a 2020 (por etapa)
- Gráfico IV – População de 25 anos ou mais que não frequenta a escola, por nível de ensino mais elevado – Brasil (2012-2018)
- Gráfico V – Percentual da população com 16 anos ou mais que não frequenta a escola e não possui o ensino fundamental completo, por idade – Brasil (2015)
- Gráfico VI – Percentual da população com 19 anos ou mais que não frequentam a escola e não possui Educação Básica completa, por idade e grupos (2015)
- Gráfico VII – Estabelecimentos de ensino que oferecem EJA, por localização (2014-2016)
- Gráfico VIII – Matrículas em cursos de EJA, Brasil
- Gráfico IX – Taxa de evasão no ensino fundamental, Brasil (2014/2015)
- Gráfico X – Taxa de evasão no Ensino Médio, Brasil (2014/2015)
- Gráfico XI – Matrículas em cursos de EJA, por idade (2011-2016)
- Gráfico XII – Número de matrículas na EJA (por tipo) e média de idade, 2016
- Gráfico XIII – Escolaridade média da população de 18 a 29 anos (25% mais pobres e mais ricos)
- Gráfico XIV – Escolaridade média de negros e não negros no Brasil (2016)
- Gráfico XV – Número de matrículas da EJA por faixa etária e sexo, Brasil (2019)
- Gráfico XVI – Percentual de matrículas EJA integrada à educação profissional, Brasil (2010-2018)
- Gráfico XVII – Percentual de matrículas da EJA integradas à educação profissional por etapa (Fundamental e Médio), Brasil (2010-2018)

LISTA DE TABELAS

- Tabela I – Público potencial da EJA no Ensino Fundamental
- Tabela II – Público potencial da EJA no Ensino Médio
- Tabela III – Pessoas de 15 a 29 anos em situação de analfabetismo (2013)
- Tabela IV – Número de escolas públicas e alunos em 1855 por Estados
- Tabela V – Analfabetismo na população de 15 anos ou mais de 1872 a 1940
- Tabela VI – Número de modalidades de trabalho do CNER (1954 a 1962)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEBRI – Centro Brasileiro de Relações Internacionais
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEGUIB – Colégio Estadual Guilherme Briggs
CEJOTA – Colégio Estadual Joaquim Távora
CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba
CF 88 – Constituição Federal de 1988
CF – Constituição Federal
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNA – Comissão Nacional de Alfabetização
CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNC – Confederação Nacional do Comércio
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Alfabetismo
CONFITEA – Conferência Internacional da Educação de Adultos
CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
COSIND – Conselho Sindical
COVID-19 – Coronavírus
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPH – Colégio Pedro II
CPC – Centro Popular de Cultura da UNE
DPAEJA – Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPECIRER – Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais
DPEDHUC – Diretoria de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DPEE – Diretoria de Política de Educação Especial
EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EUA – Estados Unidos da América
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD-EJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONA – Partido de Reedificação da Ordem Nacional
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PRTB – Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira
PSL – Partido Social Liberal
PT - Partido dos Trabalhadores
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEC – Serviço de Extensão Cultural
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social do Transporte
SESU – Secretaria do Ensino Superior
SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica
SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional
STF – Supremo Tribunal Federal
UFF – Universidade Federal Fluminense
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID – United States Agency for International Development
UW – Universidade de Wisconsin

SUMÁRIO

Introdução	16
<i>A pandemia e os novos caminhos da pesquisa</i>	19
<i>A metodologia utilizada na pesquisa</i>	22
I – O Estigma para a pesquisa	25
1.1 – <i>Goffman e o conceito de Estigma</i>	26
1.2 – <i>Educação de Jovens e adultos (EJA), letras que marcam indivíduos – a marginalização de um público</i>	32
1.2.1 – <i>Juvenilização da EJA: Estigmatizados por não ‘pertencerem’ a modalidade</i>	33
1.3 – <i>Superando Goffman e adicionando a experiência moral, as relações de poder e outros atributos ao processo de estigma</i>	38
1.3.1 – <i>O conceito de estigma enquanto um processo social</i>	41
II – A modalidade e o sujeito da EJA: um retrato da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o estigma influenciando ambos	54
2.1 – <i>A Educação de Jovens e Adultos: Um espaço privilegiado de análise</i>	54
2.2 – <i>A Educação de Jovens e Adultos no Brasil</i>	56
2.2 – <i>Marcas da Diversidade na EJA</i>	70
2.3 – <i>Como entender a EJA nos dias de hoje?</i>	73
III – A história da EJA no Brasil e a construção sócio-histórica de uma “educação de segunda classe”: reforçando estigmas	75
3.1 – <i>Os primórdios da educação de adultos – a construção das raízes do estigma sobre indivíduos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização, na sociedade brasileira (1500 – 1930)</i>	78
3.1.1 – <i>A república dos analfabetos</i>	90
3.2 – <i>A era de ouro para a educação de adultos: da esperança ao desencantamento (1930 – 1964)</i>	94
3.2.1 – <i>As reformas e a busca por mão de obra qualificada</i>	96
3.2.2 – <i>As grandes campanhas e um momento de esperança: esforços e avanços em direção a mudança de concepção na educação de adultos</i>	99
3.2.2.1 – <i>A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA): do progressismo educacional, a mais do mesmo na reprodução dos estigmas</i>	100
3.2.2.2 – <i>Um sopro de esperança em meio ao caos: tempos de glória para a educação de adultos</i>	113
3.2.2.2.1 – <i>O fim dos movimentos de Educação Popular</i>	133
3.3 – <i>A ditadura e a velha e a perpetuação dos estigmas (1964 – 1988)</i>	134
3.4 – <i>O fim da ditadura e a esperança frustrada por dias melhores na EJA (1988 – 2003)</i>	145
3.5 – <i>Do avanço ao retrocesso total, dos governos comprometidos com a EJA ao seu total abandono: a oportunidade e expansão dá lugar a velha lógica neoliberal conservadora (2003 – 2022)</i>	153
3.5.1 – <i>O Programa Brasil Alfabetizado: mesma estrutura, novos sentidos</i>	155
3.5.2 – <i>O PROEJA: qualificando para uma vida mais digna</i>	159
3.5.3 – <i>A SECADI: A EJA tem seu lugar ao sol</i>	164
3.5.4 – <i>A criação do O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a inclusão da EJA</i>	167

3.5.5 – <i>O Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA): entre suprir a lacuna e a demanda da lógica editorial.....</i>	169
3.5.6 – <i>O Governo Dilma Roussef: Da continuidade ao golpe.....</i>	173
3.5.7 – <i>O não-lugar da EJA no governo Bolsonaro.....</i>	180
IV – A percepção do estigma.....	187
4.1 – <i>Dando voz aos discentes: trajetórias de jovens e adultos da EJA.....</i>	189
4.2 – <i>Efeitos da desigualdade nas trajetórias dos alunos/as</i>	192
Conclusões e Considerações Finais	206
ANEXO I	220

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 2005, p. 16).

INTRODUÇÃO

A presente tese nasce de observações e indagações de um professor em sala de aula, de conversas com discentes e de momentos de reflexão acerca da realidade escolar, vivida por mim, mas também por milhares de agentes, docentes ou não, envolvidos com a educação pública. Mais especificamente este trabalho é fruto da percepção de um professor que encontrou na Educação de Jovens e Adultos um *locus* de pesquisa privilegiado, onde diversas questões emergem no cotidiano escolar. Hoje a EJA possui uma vasta gama de estudos com diferentes enfoques: a juvenilização das turmas, as políticas públicas voltadas para esta modalidade da educação, estudo de trajetórias escolares truncadas, a relação dos alunos com o mundo do trabalho, a diversidade dos discentes, e muitos outros temas.

Ser professor da educação pública, na esfera estadual, faz com que estejamos mais próximos das dificuldades estruturais que a própria educação sofre e amplia nosso entendimento sobre questões primordiais dentro de nossa sociedade, dada a riqueza que a sala de aula proporciona. Fazer pesquisa na escola pública significa atentar para questões que vão além do espaço escolar. Enquanto filho de professora de História da rede pública do Rio de Janeiro, sempre acompanhei de perto as dificuldades dos docentes e a precariedade dos espaços educacionais destinados a classe trabalhadora e à parcela mais humilde da sociedade. Foi no convívio com estes problemas que comecei a compreender a relevância de se fazer pesquisa dentro da escola pública. Sem possuir um protagonismo nas pesquisas e discussões acadêmicas, aspectos importantes deixam de ser debatidos. A definição hegemônica dos temas, objetos socialmente reconhecidos como importantes ou insignificantes em um dado momento, constitui-se em um dos mecanismos ideológicos que fazem com que temas e objetos não menos nobres ou indignos não interessem a ninguém, ou, em contrapartida, sejam tratados de modo raso ou até mesmo sem a fecundidade necessária que o tema merece. Sendo assim direcionei minha pesquisa para dentro da escola e atentando aos mais diversos problemas como: o aluno, o professor, o currículo, as formas de ensino e aprendizagem, as lutas sociais e reivindicatórias dos profissionais da educação pública.

Inserido no cotidiano escolar, percebi que diversos temas atravessam o dia a dia das instituições escolares. Alguns ganham contornos especiais devido à sua centralidade e urgência na vida dos jovens, e pela forma como são conversados (com o professor), ou relatados (para o pesquisador). Um dos temas que mais chamou atenção foi a relação de

alguns alunos com o mundo do trabalho, e como este, com seus processos de socialização específicos produziam diferentes efeitos nos jovens.

Nesse contexto, a presente pesquisa se vincula aos estudos acerca da temática da EJA e os estigmas construídos, no âmbito das pesquisas sobre perfis, trajetórias e expectativas dos discentes, pertencentes a esta modalidade educativa, em especial, sobre os arranjos que acionam para conciliar o processo de escolarização e os estigmas que carregam em suas trajetórias, além da perspectiva histórica da construção destes estigmas. Dentro da sala de aula, algo que sempre me marcou e mais chamou minha atenção foi a relação dos alunos com as expectativas externas e o pertencimento específico a uma modalidade extremamente estigmatizada, e como a vivência escolar, trazia diversas questões para o cotidiano destes sujeitos.

Em um primeiro momento a pesquisa se direcionava para a compreensão dos estigmas da parcela jovem que frequenta as salas da EJA, e como estes alunos, conseguiam conciliar a dupla jornada entre trabalho e escola. Compreendendo essa intersecção de pertencimentos como algo central nas trajetórias destes alunos e como esse processo os colocavam como receptores de diversos estigmas a as desigualdades causadas por tal pertencimento na obtenção de uma vida digna. Entendendo que as atividades laborais destes jovens e adultos ficavam restritas à ocupação de postos de trabalho subalternos e com condições muito desiguais se comparadas as parcelas da sociedade que não estão inseridas neste duplo itinerário, ou seja, que não viviam esta intersecção entre trabalho e escola. Estudar estes sujeitos (jovens) estudantes/trabalhadores, era o objeto central deste estudo, que até determinado momento possuía o intuito de se aprofundar acerca das trajetórias juvenis estigmatizadas na EJA, e que viviam a intersecção escola e trabalho, e quais efeitos de desigualdade reverberavam nessa juventude brasileira.

A abordagem da pesquisa privilegiava o jovem que é trabalhador e estudante de escola pública de ensino médio, e percebia a representatividade que a escola tem no que se refere aos jovens de camadas populares que estão na intersecção destas experiências constituintes de identidade. O recorte deste público se deu pela possibilidade de explorar as especificidades nas formas pelas quais, um grupo particular de jovens se constituem na diversidade apresentada nas grandes cidades, e que são pouco abordados nas pesquisas que se debruçam sobre estes temas. Ao buscar-se mais elementos, nas pesquisas e nos estudos de educação e sobre os jovens e suas experiências com escola e

trabalho, percebeu-se que existem diversas dimensões da condição juvenil inseridas nestas relações.

Sendo que historicamente, dentro da realidade social brasileira, os jovens não são caracterizados pelo adiamento da entrada no mercado de trabalho e pelo prolongamento da permanência no sistema educacional. Marília Spósito, aponta em suas pesquisas, que o trabalho sempre teve importância central na constituição dos jovens no Brasil. No entanto, a autora coloca que, por mais que a relação com o mundo do trabalho, principalmente nas camadas populares, sempre tenha estado presente na constituição da categoria juventude, ela não é homogênea e nem hegemônica. Como podemos ver na fala dos alunos entrevistados em pesquisa anterior¹:

O trabalho permite uma liberdade né, dá pra fazer o que eu quero com esse dinheirinho. Dá pra zoar, dá pra sair pra onde eu quiser sem precisar pedir pra ninguém [...] com o resto que sobra ou eu compro roupa mesmo e se sobra mais eu deixo em casa, pra pagar uma conta, um gasto. (Lucas, 19 anos, aluno do 1º ano da EJA)

Eu e meu irmão sempre ajudamos minha mãe em casa, desde criança, foi por isso que eu e ele não completamos a escola, e depois eu fiquei grávida, aí que não dava mesmo. Hoje eu vejo que é importante pra poder trabalhar e viver mais dignamente [...]. Eu trabalho de auxiliar de loja aqui perto da escola, mas é cansativo, trabalhar, estudar, ir pra casa cuidar da filha. É uma rotina hoje em dia que eu vejo bem difícil, mas fazer o quê, se é isso que a gente tem que fazer. (Júlia, 27 anos, aluna do 3º ano da EJA)

Ah, é importante estar aqui pra mim... eu quero ser alguém na vida, poder falar assim “eu sou igual a todo mundo, eu tenho uma profissão, eu pago as contas”. Não quero depender dos meus pais pra sempre. Eles já fizeram muito por mim, me ajudam muito com minha filha, e como eu não tô trabalhando eu estou querendo estudar e conseguir trabalhar pra também poder ajudar eles, e também não quero que mais tarde as pessoa falem que eu não sou alguém, que eu sou analfabeta, eu quero ter um emprego legal. (Evelin, 19 anos, aluna do 1º ano da EJA)

1 Parte de entrevistas coletadas na elaboração da dissertação de mestrado sob o título: “E-J-A, AS LETRAS ESCARLATES: ESTIGMA ENTRE ALUNOS E A PRÓPRIA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” (2017).

A intersecção trabalho/escola, poderia funcionar como uma legitimadora, uma facilitadora de um novo tipo de transição, que busca integrar diferentes níveis de inserção social. Mas, deve-se perguntar se esta inserção se limita somente à busca de uma qualificação profissional, ou se agrega outros valores em suas variáveis.

Ao longo dos anos no convívio com turmas da EJA, percebi o grande contingente de jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, e como estes jovens conciliam a jornada de trabalho e os estudos, o fato de estes jovens combinarem a jornada diária da escola com outra jornada, igualmente importante, se mostrou algo relevante, pois exige dos jovens uma flexibilidade de horários e comportamentos, que as vezes se mostra desgastante, física e mentalmente, revelando um esforço considerável para manter as duas atividades concomitantemente. Uma problematização surgia de minhas observações: o grande contingente de alunos jovens que frequentavam as aulas da EJA, depois de uma jornada de trabalho. Este esforço por parte dos alunos, percebidos no contato com estes em sala de aula, indagou-me a refletir sobre este momento vivido por estes jovens que conciliam esta dupla jornada, trabalho-escola, além de, sem dúvida, articular com outras dimensões da vida social (vida familiar, amigos etc.).

Chamando a atenção para a expressiva presença dos jovens na EJA em um primeiro momento fazia-se necessário discutir o desafio que estes alunos enfrentam, e que sentidos culturais sua presença entre escola e trabalho, reflete em sua forma de ser jovem. E indagava sobre como podemos trabalhar para construir espaços escolares culturalmente significativos para estes jovens. Apontando para o estabelecimento de uma relação compreensiva como via de acesso aos jovens, principalmente através da recuperação de trajetórias de vida.

Até então a pesquisa seguia seu caminho e apontava em uma direção já estabelecida, com os critérios e pontos centrais definidos, estabelecendo os meios para confecção de tal pesquisa, porém o que não se esperava era uma mudança significativa, que iria impactar não somente a pesquisa, mas o mundo inteiro.

A pandemia e os novos caminhos da pesquisa

No começo do ano de 2020 o mundo atravessava um período de relativa

calmaria (se compararmos o que estava por vir), sem grandes turbulências econômicas ou previsões de crises financeiras graves a frente. Como consequência, a ciência não havia sofrido cortes abruptos de investimento por motivos econômicos, e a pesquisa em território nacional, caminhava com certa normalidade, apesar da precariedade no que tange ao incentivo à pesquisa (fato histórico em âmbito nacional). Entretanto, em março a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o novo COVID-19 (coronavírus SARS-CoV-2) como a primeira pandemia do século. Como resultado imediato, a economia global paralisou, países restringiram suas fronteiras e diminuí-se abruptamente a circulação de pessoas e os contatos interpessoais.

No meio desta tempestade, a presente pesquisa e a ciência como um todo também começaram a sofrer: as Universidades fecharam suas portas e os laboratórios paralisaram as suas pesquisas. Assim sendo, muitos projetos e pesquisas em andamento também paralisaram e a produção de dados para dar suporte a ideias foi abruptamente interrompida. O fazer ciência é um processo complexo que envolve pesquisadores, acadêmicos, estrutura física, horas de dedicação, testes, erros e acertos. Muitas vezes é preciso também recomeçar, buscar novas metodologias, olhar o resultado por um outro viés, reaprender a ler o que se descobriu. Por tudo isso, a pesquisa não é algo que se faz da noite para o dia e produzi-la é ainda mais desafiador. Entre todas as dificuldades que esse momento apresenta, o desenvolvimento de uma pesquisa de campo é um deles. A limitação de circulação impôs uma nova reflexão sobre as possibilidades de determinadas pesquisas e estudos.

No caso do presente estudo, a COVID-19 modificou radicalmente seus pontos centrais e objetivos, sendo necessária uma reformulação do mesmo em um tempo curto. A pesquisa *In Loco* foi substituída por um estudo de cunho histórico e bibliográfico que mantém ligação direta com alguns dos objetivos centrais da proposta de pesquisa anterior, sendo um deles estudar os estigmas com base no pertencimento de determinados sujeitos, e a construção destes estigmas. A não possibilidade de estar presente na escola estudando os sujeitos da EJA, e de fazer um levantamento etnográfico dos espaços estudados, determinou os limites e as oportunidades reais do que se poderia fazer. Foi então que em conjunto com a orientadora, e depois de um levantamento extenso de novas bibliografias e objetivos, determinou-se a nova direção da tese.

Além da pesquisa, houve o comprometimento do seguimento no curso do

Doutorado. Como cursista ainda faltavam matérias a serem cursadas, tais disciplinas foram ofertadas na modalidade online, com aulas síncronas e assíncronas, mais um desafio. Não é fácil estudar online ou fazer pesquisa, quando se tem uma vida baseada em aulas e atividades presenciais. Mas, com calma e tranquilidade seguimos o processo. Algo que chamou a atenção durante a pesquisa é a barreira psicológica que a pandemia vem causando em todos os pesquisadores e que constantemente eram compartilhados nos grupos dos estudantes de doutorado, barreira essa que assim como a mim, afetou e tem afetado diversos colegas, que se encontram com dificuldades para escrever e prosseguir com suas pesquisas e estudos. Todos os eventos que estão acontecendo massiva e cotidianamente ao nosso redor afetam nosso ritmo, nossa concentração, nosso sono, nossa qualidade de vida e nossa rotina. E todos esses fatores somados afetam diretamente a nossa produção. Com todas as mudanças vem junto o medo, a insegurança e as frustrações do processo, que tendem a ficar maiores e mais presentes e nos paralisam em diversos momentos do caminho. Não há como negar que o momento atual tem interferido diretamente na vida de todos, mas tenhamos certeza de que a única saída é a ciência nos ajudar a continuar. Algo que por mais bobo que soe, me motivou e serviu como um mantra nestes tempos difíceis, foram as palavras da Regina Novaes em conversa sobre o momento que estávamos vivenciando, e de minha orientadora: *“Vai passar!”* Sendo assim, SIGAMOS!

Com os objetivos renovados e alinhados com a pertinência de manter coerência com o que se havia proposto anteriormente, a pesquisa objetivou por manter a questão dos estigmas e analisar de forma histórica, como estes estigmas foram construídos atentando para a importância da construção destes estigmas para a modalidade atualmente. Estigmas que foram construídos e continuam por imprimir um caráter de inferioridade na modalidade e nos seus próprios discentes, no que diz respeito ao conceito de estigma construído por Goffman, buscou se contextualizar o próprio conceito, com as contribuições de diversos autores (LINK 2001, PHELAN 2001, JACOBSEN 2017, YANG 2006, LEE & GOOD 2006). Pensando os mesmos estigmas sob o prisma do arcabouço teórico Goffminiano, e adicionando a contribuição atual do campo de estudo de estigmas, imprimindo novos modos de se pensar os processos de construção dos estigmas sob a prisma da experiência moral adicionada ao próprio conceito.

A metodologia utilizada na pesquisa

Buscou se realizar uma investigação de caráter qualitativo, com o uso de dados quantitativos de pesquisas oficiais e de tipo exploratório-descritivo, adotando a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura específica que tratasse do tema dos estigmas, ancorados na perspectiva de Goffman e na reconstrução histórica acerca da modalidade EJA, como procedimento metodológico. Segundo ou autores Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica firma-se como um importante procedimento metodológico na produção de dados científicos capaz de contribuir, especialmente, com temas pouco explorados. A pesquisa bibliográfica, como instrumento de investigação, empreende se pela análise de documentos escritos, fontes originais e primárias e orienta-se pela reflexão pessoal e por uma sequência ordenada de procedimentos.

Faz se necessário, neste momento, tecer algumas observações acerca dos procedimentos de pesquisa específicos, da pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, pois, segundo Lima e Miotto (2007), não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Assim acontece porque falta compreensão de que “a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que por isso não pode ser aleatório, sem regras” (LIMA; MIOTO 2007, p. 45). De todo modo é imprescindível que se adote o rigor na análise e no percurso da empreitada científica, sendo de extrema importância que se busque alguns procedimentos elencados, tais como: a delimitação do universo, a seleção do material e o detalhamento das fontes. Estes instrumentos de pesquisa, tanto a pesquisa bibliográfica, quanto a revisão de literatura, possibilitam um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em numerosas publicações. Uma etapa da pesquisa essencial corresponde à delimitação do universo e à seleção do material, ela será o corpus de pesquisa. Assim, buscou se utilizar como procedimento de seleção e construção de investigação livros e artigos (de periódicos) de notoriedade e circulação no campo da educação, da sociologia e da psicologia social que formaram a base de leitura de nossa investigação.

Outra importante peculiaridade do processo de pesquisa bibliográfica diz respeito à leitura qualitativa dos textos selecionados. Nesse caso, ler significa conhecer, interpretar, decifrar, distinguir os elementos mais importantes dos secundários, optando pelos mais representativos e sugestivos. Percebe-se que em toda unidade de leitura há sempre conceitos básicos e termos que são fundamentais para a compreensão dos textos. Adotamos como procedimento de tratamento dos textos a interpretação qualitativa das ideias (GILL, 2008; MINAYO, 1994) a respeito de uma concepção (ou várias concepções) de educação e de processos de estigmas, temas centrais da presente pesquisa.

Dos textos escolhidos acerca dos autores que trabalham a perspectiva de estigmas com base em Goffman², selecionamos aquelas ideias que se repetiam e que se destacavam, revelando-se como características importantes e centrais deste pensamento, constituindo-se como nossas categorias de análise ou temas centrais, assim da mesma forma foram selecionados textos que versassem sobre a história da educação, buscando sempre extrair dos mesmos, períodos de relevância para o entendimento de determinada questão (o processo de construção dos estigmas entre discentes e a própria modalidade da EJA). Da mesma forma, Minayo (1994) afirma que os temas (na pesquisa qualitativa) são unidades de registros em torno da qual se realizam reflexões. Após definidas as categorias ou temas centrais dos textos, passou-se a uma tarefa descritiva, buscando interpretar dialogicamente os conteúdos, pois se tratou de desenvolver uma análise crítica em diálogo com outros autores.

Outro ponto primordial na constituição metodológica da pesquisa foi utilizar a entrevista como instrumento e técnica de análise. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado fenômeno é uma das técnicas mais utilizadas no processo de trabalho de campo. Por meio dela os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos. Considera-se a entrevista como uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Nas ciências sociais a entrevista é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. Isso se deve ao fato de que a inter-relação, as experiências cotidianas e a linguagem do senso comum no momento da entrevista é condição indispensável para o êxito da pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994).

² Vale ressaltar que a grande maioria das obras atuais sobre os processos de estigmas não possuíam tradução do inglês para o português. Algo que tornou a pesquisa ainda mais desafiadora.

Ao final, com base em tais afirmações, a presente investigação buscou entrevistar sujeitos que estão inseridos na EJA e tentar compreender como os estigmas se manifestam e se os sujeitos os compreendem. Dar voz aos sujeitos, dos quais a pesquisa versa, é um importante passo no entendimento dos processos, e elucida diversas questões importantes para a pesquisa. Inicialmente, na preparação e planejamento, buscou se utilizar um número maior de entrevistas para que fossem cobertos diversos pontos das questões levantadas, porém a pandemia e a não possibilidade de estar diante dos entrevistados se mostraram como um empecilho enorme na confecção da investigação, desta forma, foram utilizadas entrevistas realizadas antes do período da pandemia, algo que de certa maneira influenciou diretamente na utilização de tal método de análise. A pesquisa utilizou 11 entrevistas com alunos da EJA, e foram realizadas nas escolas, em duas instituições de ensino público que ofertam a modalidade EJA, e faziam parte da investigação inicial da pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa ficou dividida em quatro partes, mais introdução e considerações finais. A primeira parte faz uma incursão teórica no conceito goffmaniano, buscando apresentar o conceito de estigma e sua importância para a pesquisa, utilizando, claro, Goffman e autores que trabalham de modo mais contemporâneo o conceito. Na segunda parte da pesquisa, buscou-se traçar um panorama de como a modalidade da EJA se organiza, e como se apresenta em território nacional, com dados e observações pertinentes que buscaram apresentar como a mesma se realiza, e qual perfil dela. A terceira parte ficou responsável por reconstruir historicamente a Educação de Jovens e Adultos em território nacional, e como, ao longo do tempo, foram se solidificando e sendo construídos os estigmas acerca da modalidade e seus discentes. Na quarta parte, a pesquisa direcionou seus interesses na apreensão dos estigmas por parte do alunado da modalidade, é nesta parte que estão as entrevistas e as percepções dos discentes acerca da Educação de Jovens e Adultos, suas trajetórias e a vivência dos estigmas.

I – Elementos para pensar Estigma na pesquisa

Pensar questões que envolvem o processo de estigmatização. É impossível o fazer sem trazer Goffman para a discussão. No primeiro momento é necessário sabermos como o autor trabalha tal conceito, para depois contextualizarmos o conceito sob diferentes visões e adicionando mais facetas ao conceito Goffminiano.

Partindo do pressuposto básico da Escola de Chicago, que pretende analisar fenômenos urbanos empiricamente, ou seja, no contato direto com seu objeto de estudo, posso dizer que utilizo no trabalho tal método, uma vez que pesquisar a Educação de Jovens e Adultos e como os discentes desta modalidade de ensino dão significados a esta experiência escolar (a volta à escola) no contato direto com estes atores e experimentando tal vivência enquanto pesquisador. Pode-se dizer que a sociologia da escola de Chicago é uma representante paradigmática da mudança na pesquisa sociológica, seguindo as tendências do desenvolvimento da disciplina nessa época: os esquemas teórico-conceituais deixam de ser elaborados especulativamente, para tentar derivá-los empiricamente e, em contrapartida, em vez de usar as informações acumuladas por assistentes sociais como base empírica, os sociólogos passaram a entrar em contato direto com os objetos de suas pesquisas, levantando seus próprios dados em combinação com o processo de construção de suas categorias teóricas.

O ponto central que pretendo trabalhar é com o conceito de Estigma proposto por Erving Goffman. Pode-se dizer que o autor foi o pioneiro em pensar o conceito de estigma numa perspectiva social. Para Goffman, estigma é uma relação entre atributo e estereótipo, e tem sua origem ligada à construção social dos significados através da interação (dos ditos normais com os estigmatizados). A sociedade institui como as pessoas devem ser, e torna esse dever como algo natural e normal. Um estranho em meio a essa naturalidade não passa despercebido, pois lhe são conferidos atributos que o tornam diferente. Nessa perspectiva, o interesse da pesquisa proposta consiste em estudar o conceito de estigma para Goffman, no caso particular de minha pesquisa, o aporte teórico dado pelo autor, pode ser utilizado, uma vez que os discentes da EJA relatam que muitas das vezes, a principal motivação da volta aos estudos é superar uma visão (estigmatizante) que diminui socialmente o próprio sujeito (aluno da EJA) pela falta de escolaridade. Estudar estes alunos sob esta perspectiva (o conceito de estigma sob a visão de que estigma é um processo estabelecido pelo meio social) permite que

estes próprios sujeitos desnaturalizem essa visão inferiorizada que outros possuem, e que acaba por fazer com que os próprios assumam essa identidade. Utilizar o conceito de Goffman é uma interessante viagem pela situação de indivíduos incapazes de se confinarem aos padrões normalizados da sociedade. São indivíduos com alguma característica que os torne aos olhos dos outros diferentes e até inferiores e que lutam diária e constantemente para fortalecer e construir uma identidade social mais digna.

1.1 - Goffman e o conceito de estigma

Um dos sociólogos mais lidos e citados da história, Goffman já era um notório sociólogo quando “Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” foi publicado em 1963. Seus livros anteriores foram best-sellers e Estigma sozinho vendeu impressionantes 800.000 cópias nos cinquenta anos desde sua publicação. Dada a sua influência considerável é surpreendente quão pouco trabalhada e revisitada tem sido sua obra. Goffman é um autor que surpreende. Sua sociologia não é aquela das grandes estruturas macro-históricas, mas é a sociologia da interação, do cotidiano, das técnicas e da dramaturgia da vida humana. O autor faz uma análise extremamente aguçada e rica sobre um tema que muitas vezes passa despercebido: a relação entre “normais” e estigmatizados. E como estes estigmas interferem na vida pessoal dos sujeitos.

O estigma, segundo explicações do autor que remontam a antiguidade, era a marca de um corte ou uma queimadura no corpo e significava algo de mal para a convivência social, era uma advertência, um sinal para se evitar contatos sociais, no contexto particular e, principalmente, nas relações institucionais de caráter público, comprometendo relações de todo tipo.

Na atualidade, a palavra estigma representa algo de mal, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada por uma ação social. Para Goffman:

A sociedade estabelece os meios para caracterizar as pessoas e o complemento de atributos, que se percebem como recorrentes e naturais aos membros de cada uma dessas categorias. (GOFFMAN, 1975, p. 11)

Ou seja, a sociedade estabelece um modelo de categorias e tenta catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais pelos membros dessa

categoria. Estabelece também as categorias a que as pessoas devem pertencer, bem como os seus atributos, o que significa que a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo que permite prever a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio.

Alguém que demonstra pertencer a uma categoria com atributos incomuns ou diferentes é pouco aceito pelo grupo social, que não consegue lidar com o diferente e, em situações extremas, o converte em uma pessoa má e perigosa, que deixa de ser vista como pessoa na sua totalidade, na sua capacidade de ação e transforma-se em um ser desprovido de potencialidades. Esse sujeito é estigmatizado socialmente e anulado no contexto da produção técnica, científica e humana. É neste sentido que busco utilizar este conceito para demonstrar a situação de inferioridade social relacionada a estes padrões tidos como desejáveis pela sociedade, que vivem os discentes da EJA. O sujeito não surge como um ser ímpar, ou com sua individualidade empírica, mas como representação totalizante de certas características típicas da classe estigmatizada, com determinações e marcas internas que podem sinalizar um desvio, mas também uma diferença de identidade social. O estigma é um atributo que produz um amplo descrédito na vida do sujeito. Em algumas situações, é nomeado como defeito, falha ou desvantagem em relação ao outro, ou melhor, ao padrão criado.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" - para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação". Baseando-nos nessas pré-concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso. (GOFFMAN, 1975, p.5)

Goffman acredita que a pessoa estigmatizada possui duas identidades: a real e a

virtual. A identidade real é o conjunto de categorias e atributos que uma pessoa prova ter e a identidade virtual é o conjunto de categorias e atributos que as pessoas têm para com o estranho que aparece a sua volta, são exigências e deduções de caráter, feitas pelos ditos normais, quanto ao que o estranho deveria ser. Deste modo, uma dada característica pode ser um estigma, especialmente quando há uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. Nesta relação entre as identidades real e virtual, pode-se afirmar que, o processo de estigmatização não ocorre devido à existência do atributo em si, mas pela relação de diferença entre os atributos e os estereótipos. Os ditos normais criam estereótipos distintos dos atributos de um determinado indivíduo, caracterizando, portanto, o processo de estigmatização.

A característica central da situação de vida, do indivíduo estigmatizado pode, agora, ser explicada. É uma questão do que é com frequência, embora vagamente, chamado de ‘aceitação’. Aqueles que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber; ele faz eco a essa negativa descobrindo que alguns de seus atributos a garantem. (GOFFMAN, 1975, p.11)

Entende-se, pela pesquisa na escola, que os indivíduos não estão apenas vivendo em determinado meio social, mas também construindo suas realidades e o este espaço (tanto da sala de aula como da própria escola) se mostra muito rico para buscar um entendimento da construção da identidade destes sujeitos. Sociologicamente entende-se a escola como um tradicional espaço socializador.

Buscou se entender o universo da EJA, tal como se materializa nestes espaços escolares, atentando para seus discursos e práticas no espaço escolar e especificidades destes alunos e como estes se relacionam com a escola e como a sociologia pode entender esta visão reducionista, que frequentemente associa este aluno da EJA a uma visão inferiorizada de sua condição social. É preciso entender a escola como um espaço sociocultural:

Um olhar atento permitirá surpreender processos sociais que perpassam o ambiente escolar, resgatando o papel ativo dos sujeitos permitindo identificar as relações sociais travadas na escola, os conflitos sociais e funcionais da escola pública. (TEIXEIRA, 2007,

Na tentativa de compreender anseios e projetos desses alunos, procurou-se traçar o perfil deste alunado bastante diverso e plural que constitui o universo da EJA. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos possuem origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes. São pessoas que já estão em grande parte, inseridas no mundo do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais já formados a partir da experiência da realidade cultural na qual estão inseridos.

Aqui se pode fazer um paralelo ao conceito de estigma proposto por Goffman. Utilizar tal conceito em minha pesquisa é uma interessante viagem pela situação de indivíduos incapazes de se confinarem aos padrões normalizados da sociedade. São indivíduos com características específicas (muitas vezes com defeitos físicos, psíquicos, ou com qualquer outra característica que os torne aos olhos dos outros diferentes ou inferiores) e que lutam diária e constantemente para fortalecer e construir uma identidade social. Segundo o entendimento de minhas leituras acerca do autor, seu método não se baseia na manutenção da ordem social, ao contrário da sociologia tradicional, mas sim na análise de como essa ordem social pode se desmoronar, as causas e consequências deste desmoronamento e a forma como os indivíduos reagem a estas situações, daí o grande interessante do autor pelos comportamentos tidos como desviantes.

O autor cunha outro conceito nesta obra que nos permite analisar certos marcadores de estigma, a informação social. Ele denominou de social a tal informação, que pode ser frequentemente acessível e recebida de forma rotineira. Segundo ele:

a informação social transmitida por qualquer símbolo particular pode confirmar simplesmente o que outros sinais nos dizem sobre o indivíduo, completando a imagem que temos dele de maneira redundante e segura. (GOFFMAN, 1975, p. 58)

A informação social transmitida por um símbolo, para Goffman:

os símbolos de estigmas são aqueles sinais especialmente efetivos para chamar a atenção sobre uma degradante incongruência da identidade,

e capazes de quebrar o que de outro modo, seria uma imagem totalmente coerente, diminuindo de tal maneira nossa valorização do indivíduo. (GOFFMAN, 1975, p. 58)

A visibilidade do estigma constitui um fator decisivo e aqueles que convivem com o indivíduo podem exercer influência na apreensão da sua identidade social. Ao frequentar as aulas foi percebido que grande parte do alunado rejeitava o uso do uniforme (obrigatório nas escolas do estado), os próprios alunos relatavam em conversas informais o constrangimento no uso do uniforme escolar, preferiam não usá-lo ou apenas o colocavam ao adentrar o espaço escolar, livrando-se dele durante o percurso do trajeto até a escola. Isto demonstrava o quanto os alunos buscavam fugir segundo eles próprios dos julgamentos de outras pessoas ao vê-los uniformizados, durante o horário noturno e estando em idade superior ao discente regular. Muitos frequentavam o espaço escolar em seu uniforme de trabalho, pois diferentemente, o trabalho era uma marca dignificadora, de prestígio (o que também demonstrava um *ethos* de classe, ou segundo a teoria de Bourdieu, um *habitus* de classe) pois dentro da própria família e de sua criação os mesmos relatavam a centralidade que este ocupava em suas vidas, além de necessário para a sua sobrevivência ele representava ao mesmo tempo um marcador de prestígio, relacionando sempre o homem trabalhador ao alcance de uma certa superioridade aos que não possuíam uma ocupação laboral. A família transmitia tradição, que representa o cenário do imaginário cultural, com os significados e significantes dos ritos e mitos do presente e do passado, construindo sua história particular, marcando as relações internas e externas, os vínculos afetivos e sociais, com a intenção de estruturar o universo psicológico dos membros do grupo familiar. Através dos vínculos estabelecidos na família, o sujeito estigmatizado pode encontrar o suporte para a apreensão das suas diferenças, no contexto das semelhanças. Pode relativizar a diferença e acrescentar pontos significativos na sua identidade social, algo diferente no universo das semelhanças

A sociedade limita e delimita a capacidade de ação de um sujeito estigmatizado, marca-o como desacreditado e determina os efeitos maléficos que pode representar. Quanto mais visível for a marca, menos possibilidade tem o sujeito de reverter, nas suas inter-relações, a imagem formada anteriormente pelo padrão social. A escola, muitas vezes percebida de forma positiva, pode parecer inacessível àqueles que não podem

participar das etapas construídas pela sociedade, pois estão excluídos do processo de desenvolvimento no dito tempo regular.

O conceito de estigma na pesquisa foi pensado evidenciando as situações de relacionamento entre estigmatizados e estigma. Goffman conceitua estigma pensando na relação física entre os denominados normais e estigmatizados, considerando que a interação face a face influencia, reciprocamente, os indivíduos sobre as ações uns dos outros. Segundo o autor, existem diversas formas do indivíduo estigmatizado se relacionar com a situação: há sujeitos que possuem e carregam determinado estigma e são relativamente indiferentes a tal processo de estigma. Existem outros que usam determinados estigmas para ganhos secundários, há ainda os que tentam subverter essa lógica e reverter sua condição de estigmatizado, dedicando-se a situações que lhes fariam superar, ou circular em espaços que não os “cabem” (segundo a lógica dos ditos normais); ainda sobre as possíveis reações dos estigmatizados frente ao processo de estigmatização, existem aqueles que se auto isolam, que se tornam inseguros e incapazes de superar o descrédito que lhes é imputado, alguns reagem de forma agressiva.

Algumas pessoas estigmatizadas carregam o estigma e não aparentam impressionadas ou arrependidas com a circunstância devido a negação em viver de acordo com o que lhes foram exigidas, fazendo com que se sintam normais e as pessoas normais, estranhas. Outra situação é quando o sujeito estigmatizado percebe que um de seus atributos é indesejável e, por isso, pode-se imaginar como um não portador dele, e essa pessoa ao se aproximar dos normais, pode lhe ocorrer a autodepreciação. Quando o sujeito estigmatizado, na relação de contato, é obrigado a se relacionar ou lidar com pessoas, “normais” que não conseguem lhe proporcionar respeito e consideração, ele pode tentar corrigir de forma dedicada a base de seu defeito, em resposta a esse fato. Alguns sujeitos tendem também a reagir utilizando a estratégia de agir com um enorme esforço de ordem pessoal para estar apto a dominar áreas e atividades que supostamente não são de sua natureza, atividades estas que geralmente são fechadas aos estigmatizados, ou melhor, aos que possuem características do grupo marginal. No caso de algumas pessoas, estas utilizam de seu estigma para ganhos secundários, principalmente se o estigma for visível “Elas podem tentar romper com a realidade e tentar empregar uma interpretação não convencional à sua identidade social” (Goffman, 1975, p.).

Através da utilização do arcabouço teórico e dos estudos de Goffman (1975), pode-se perceber que ser estigmatizado sempre tem consequências não benéficas para a vida do indivíduo. Independente da circunstância que propicia a constituição do estigma ou se o indivíduo é desacreditado ou “desacreditável”, o indivíduo sofre efeitos ruins, de um modo geral e complexo em sua vida por ser estigmatizado e, ainda, cria mecanismos para lidar com este processo, seja de escape, negação ou amenização. Sua identidade real sofre deteriorações por não se incluir no que a sociedade institui como normal e natural, gerando, então, um imenso descrédito deste indivíduo, reduzindo-o a uma pessoa estranha e estragada, não tendo assim, uma aceitação social completa.

1.2 – Educação de Jovens e adultos (EJA), letras que marcam indivíduos – a marginalização de um público

Vivemos em uma sociedade na qual os padrões impostos pela cultura dominante são decisivos na constituição de estereótipos que definem os sujeitos de maior ou menor apreço no cenário social. Tais estereótipos são importantes definidores dos estigmas que marcam a subjetividade dos sujeitos, inscrevendo na sua identidade uma condição desfavorável aos demais. Assim, este estudo problematiza os estigmas “da falta de estudo” (termo utilizado pelos próprios sujeitos da modalidade) inserida na Educação de Jovens e Adultos, sob a perspectiva dos alunos, professores e demais atores que participam do processo de escolarização. A pesquisa parte da perspectiva da construção destes estigmas de forma histórica e contínua, no contato dos sujeitos que pertencem a modalidade e a sociedade em geral, corroborando a teoria de Goffman.

Os estigmas lançados sobre os alunos da modalidade de ensino em questão, estão postos de forma clara, são sujeitos fadados aos estigmas de fracasso escolar e aos demais constituídos pelo contexto social, pode-se constatar que tanto professores como coordenadores, pertencentes a essa modalidade de ensino estigmatizam os próprios discentes conferindo lhes atributos que lhes faltam para aceitação nesse espaço, uma vez que este mesmo foi constituído historicamente para uma parcela que foi/é marginalizada. Nessa lógica, os estudantes da EJA, sujeitos estigmatizados, respondem ao descrédito imposto a eles, a partir de uma forma conflituosa e às vezes, agressiva, manifestando o sentimento em ser depreciado. Por outro lado, compartilham da cultura que os menospreza, na medida em que desejam se constituir na perspectiva do

estereótipo de sujeito para a aceitação plena na sociedade letrada.

Como veremos em outra parte deste estudo, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que em contexto histórico destinou-se a “pagar” uma dívida de Estado, no que se refere à oferta de escolarização à adultos que não tiveram acesso na idade adequada prevista em lei. Constituiu-se com a finalidade utópica de erradicar o analfabetismo no Brasil e também para fins capitalistas, sobre qualificação da mão de obra trabalhadora (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Assim, por muito tempo se organizou a EJA, com propostas pedagógicas voltadas à alfabetização do adulto trabalhador. No entanto, esse cenário se constitui sobre outra forma, adentrando na EJA alunos de diferentes perfis, como pessoas deficientes, pessoas já alfabetizadas e adolescentes, que por vezes ainda não se incluíram no mundo do trabalho. Assim, a EJA atual e contemporânea se caracteriza pela diversidade presente e pela crescente quantidade de matrículas realizadas de jovens e adolescentes (mesmo com a queda geral no número de matrículas), configurando um novo perfil de aluno, que traz para essa modalidade de ensino, suas pluralidades, antes não contidas. Apresentando um novo paradigma no que diz respeito à própria modalidade, buscando entender como essa reconfiguração age diretamente para que possamos buscar novas práticas e novos olhares sob ela.

1.2.1 – Juvenilização da EJA: Estigmatizados por não ‘pertencerem’ a modalidade

Se no contexto geral do processo de estigmatização, o alunado da modalidade como um todo é estigmatizado, podemos perceber que uma parcela deste público também sofre por conta dos estigmas do próprio grupo estigmatizado. É de extrema importância atentar para a existência de um embate de forças que leva em conta a construção histórica do estigma da EJA, como uma escola feita para adultos e idosos, o que confere, aos jovens presentes neste espaço, as forças de serem estigmatizados mais uma vez: por estarem em uma modalidade já estigmatizada, e por serem outsiders dentro de um padrão esperado de quem frequenta este espaço.

Os alunos mais jovens, são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo:

São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzirem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentados, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos (CARRANO, 2007, p. 65).

Tal configuração da modalidade de ensino em questão vem ocasionando tensões entre os sujeitos que frequentam às aulas, sejam alunos ou professores. De acordo com Goffman (1975), o estigma se conceitua como uma marca, física ou social, diferenciando um ser dos demais da sociedade, e o colocando sobre uma figura deteriorada em relação aos quais ele (e a presente pesquisa) irá chamá-los de normais. Na sociedade, vivemos constantemente sob estigmas, que classificam os sujeitos nos aspectos que tangem aos atributos esperados socialmente e dos que os depreciam, colocando-os num lugar de inferioridade e por consequência, na condição de desigual e de exclusão. Assim, o olhar que se lança sobre o outro na expectativa de que ele contemple todos os atributos necessários para se equiparar como um igual, constitui o estigma, na medida em que percebemos “falhas” nesses atributos.

A constituição da própria EJA favoreceu para que essa modalidade de ensino se configurasse sob uma ótica estigmatizada, por nela se enquadrarem sujeitos que fogem do padrão político e social imposto pela sociedade capitalista. Tal construção histórica da modalidade favoreceu para que se compreendesse a presença juvenil na modalidade como sujeitos que não se enquadram, uma vez que a adolescência na EJA passa a ser um fenômeno atual. Sendo assim, junto às marcas segregadoras dos alunos que procuram a EJA – trabalhadores, presidiários, indígenas, negros, profissionais do sexo, homossexuais, transexuais, deficientes, dependentes químicos, pobres, analfabetos etc.

– encontram-se os jovens e adolescentes. Tais marcas se firmam no poder de deteriorar os sujeitos e inferiorizá-los socialmente, sobretudo quando comparados a categoria de alunos que estão estudando no ensino regular na idade certa. O que nesse contexto deveria ser visto como desafios da sociedade civil e do Estado para com o trabalho com a diversidade, passa a ser visto como atributos que categorizam os sujeitos numa escala

de segregação ainda maior.

Cada vez mais, e a cada ano mais a EJA é ocupada pela presença jovem. A juvenilização (CARRANO, 2007; SPOSITO, 2002; VENTURA, 2007; RUMMERT, 2007) das turmas da EJA é algo que chama a atenção para uma nova configuração deste espaço, alunos advindos do regular adentram cada vez mais cedo as turmas da modalidade. Ao receber estes jovens indaga-se o motivo pelo qual teriam chegado as turmas da EJA, na grande maioria, a necessidade de trabalhar é a motivação mais citada, como se esse motivo fosse o termo de aceitação para que esses jovens participassem da escola noturna. A aceitação é como um “balizante” moral, que busca através de padrões estabelecer de maneira uniforme o grau de satisfação com o outro. Assim, corresponder às expectativas sociais, em sua plenitude, garante que o sujeito não sofra com marcas que o desqualificam e degeneram.

São recorrentes os casos de que a própria escola de ensino regular diurno indicou a EJA aos adolescentes e jovens, após completarem 15 anos para o ensino fundamental, e 18 anos para o ensino médio, ofertando a estes alunos a promessa de sucesso escolar em tempo recorde, com a possibilidade deste espaço ser muito mais fácil de se obter o diploma de conclusão da etapa do ensino básico.

Nesse processo de encaminhamento de jovens e adolescentes para a modalidade as direções escolares acabam traçando os alunos considerados problemáticos e os transferem para a EJA, tal ação só reverbera a força dos estigmas que a modalidade possui, uma modalidade de segunda linha que serve como depósito de alunos e sujeitos que a escola “regular diurna” não deu conta, ou não pretende dar atenção. Na grande maioria dos casos, percebe-se que são alunos cercados por algum tipo deficiência intelectual, histórico de repetências, histórico de indisciplina, envolvimento com drogas ou crime, gravidez precoce, indisciplina etc. Goffman em seus escritos, descreve essa atitude de separar os ditos não normais em instituições ou lugares próprios, enfatizando o caráter de pertencimento, “junto aos seus iguais ele se sentirá normal” (GOFFMAN, 1975, p.31). Nesta direção, é senso comum que a modalidade é vista pelos atores do processo educacional como um espaço estigmatizado capaz de acolher todas as adversidades presentes e não desejáveis no ensino regular diurno.

O conflito geracional é inerente às relações humanas e na EJA fica muito mais explícito, no qual, se acentuam a partir da hierarquia, do

colega adulto sobre o adolescente, quando o primeiro se coloca em uma posição social diferenciada na escola e do professor sobre o adolescente, quando se evidencia a mobilização de um poder sobre o aluno. A questão torna-se agravante quando esses conflitos denunciam o desgosto da atual configuração contemporânea da EJA, estigmatizando os sujeitos que não correspondem às características a qual a modalidade de ensino se enquadrava, como por exemplo ser adulto e trabalhador. (RENER, 2012, p.7)

Goffman deixa explícito em seu trabalho que:

a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos [...] (GOFFMAN, 1975, p. 46)

Sendo assim, historicamente a EJA, como lugar dos trabalhadores de idade avançada, se torna um lugar aonde essa suposta previsibilidade torna o jovem e o adolescente o heterogêneo dentro dessa normalidade (que já é estigmatizada e acaba por estigmatizar também). Desta maneira estes “novos” sujeitos que agora habitam o ambiente da EJA, carregam os estigmas próprios desta fase da vida. Nesta perspectiva os jovens da EJA se tornam estigmatizados, e os adultos os “normais” dessa modalidade. Mas isso, segundo o próprio Goffman, não significa que determinado grupo se livra dos seus estigmas (em nosso caso o público adulto e idoso da EJA), eles apenas impõem uma lógica de dominação, nesta relação de poder jovens x adultos, e acabam por espelhar os mesmos processos de estigmatização que sofrem por fazerem parte também deste mesmo ambiente.

Na observação destes espaços escolares destinados aos que não tiveram acesso a escola, ou dela foram expulsos, pôde-se notar diversos símbolos que marcavam os jovens, e traziam as forças dos estigmas. Traços estigmatizantes, a informação social segundo Goffman e outros autores (LINK, 2001; PHELAN, 2001; YANG, 2007; LEE,

2007) tais como: bonés e toucas, roupas de determinadas marcas (assim como camisas de times de futebol no caso, na maioria das vezes, dos meninos), vestidos e saias mais curtos, roupas de academia, fones de ouvido, tênis, cordões e piercings, entre outros.

Apesar de não ser regra, observou-se por diversas vezes, alunos jovens respondendo com agressividade e indisciplina, ao fato de não se sentirem pertencentes ou acolhidos pelo grupo dos adultos da EJA (incluindo aí também os professores e coordenadores da escola). Goffman afirma que muitas vezes o indivíduo estigmatizado pode reagir de forma agressiva nestes contatos onde ocorrem o processo de estigma, o autor coloca “que a pessoa estigmatizada algumas vezes vacila entre o retraimento e a agressividade, correndo de um para a outra, na qual a interação face a face pode tornar-se muito violenta” (1975, p.52)

Diante desse quadro, é possível a reflexão sobre a importância da EJA atuar numa linha dialógica com a diversidade nela acentuada, a fim de diminuir, os estigmas que se configuram na presença do jovem na modalidade. Esse sujeito precisa ser visto como um sujeito de direitos e de necessidades específicas quando se refere ao espaço de acolhida e pertencimento. Portanto, faz-se necessária uma readequação da modalidade de ensino em questão, se desligando de padrões constituídos ao longo de sua história, legitimando esse espaço como pertencente também aos jovens e adolescentes.

Os estigmas presentes na EJA, em específico com o público adolescente, editam um panorama que se agrupam diferentes problemáticas, as quais se referem a falta de políticas públicas a esses jovens, ao fracasso da escola pública de ensino regular, que impotente frente aos problemas de ordem juvenil contemporânea, encaminham para a EJA esses alunos. O fato de os adolescentes não serem adultos, não trabalharem (a maior parte já trabalha), e terem atributos comuns a fase da adolescência, não pode se constituir como estigmas limitadores para que esses alunos continuem seus estudos.

Faz-se necessário a reflexão sobre a maneira como a EJA, em seus diferentes níveis (seja no ensino fundamental ou no médio), tem-se preocupado em reconhecer os jovens como sujeitos com especificidades e necessidades próprias, problematizando se os espaços escolares estão sendo pensados para acolher a esse novo grupo discente, em uma aproximação de formações que possam contribuir para a conscientização dos professores, bem como para o reconhecimento desses sujeitos como parte integrante desta modalidade de ensino, desvinculando o olhar estigmatizante, que concebe o jovem como um estranho frente a essa modalidade. O desenvolvimento desta pesquisa tenta

fazer uma reflexão sobre necessidade de se construir uma EJA capaz de acolher a diversidade que nela se insere.

1.3 – Superando Goffman e adicionando a experiência moral, as relações de poder e outros atributos ao processo de estigma

O sujeito estigmatizado sabe da sua exibição e não tem clareza sobre o que o outro pensa sobre ele. Ao sentir-se enfraquecido frente a essas situações, mantém uma interação social angustiante, vista dessa forma sobre a perspectiva do estigmatizado e do normal, manifestando comportamentos enquadrados na timidez ou na agressividade. Dessa forma, o estigma passa a acarretar na vida dos sujeitos um afastamento social, que prejudica suas relações e interferem em suas trajetórias, retirando destes sujeitos o acesso aos seus direitos, como por exemplo, educação, saúde, segurança, moradia etc., colocando-o em uma categoria de desigualdade.

Esta parte do trabalho tem como objetivo realizar uma incursão na conceitualização do estigma, e pretende fazer uma revisão bibliográfica com objetivo de discutir o conceito de estigma para Goffman e para alguns autores que desenvolveram suas ideias a partir dele, tal empreitada torna possível adicionar elementos a conceitualização e ao próprio entendimento do processo de estigmatização de indivíduos, que não somente superem mas que adicionem elementos na busca por compreender sob a perspectiva do estigma, conceito cunhado por Goffman, como ocorrem tais processos. Entre os autores escolhidos (LINK; PHELAN; STAFFORD; SCOTT; BECKER; JONES; CROCKER; MAJOR; MARTIN; JACOBSEN; TYLER; HEREK;) buscou-se relacionar Goffman e o conceito de estigma sob a visão de que estigma é um processo estabelecido pelo social e, relacionar os autores que pensam o conceito de estigma evidenciando o relacionamento entre estigmatizados e estigma. A metodologia baseou-se em leituras e discussões sobre o autor, por se tratar de uma pesquisa teórica. Uma empreitada que pressupõe esforço na compreensão da língua inglesa, uma vez que em território nacional temos poucas ou quase nenhuma pesquisa que se volte para tal tema. Os escritos sobre Goffman e a literatura sobre o tema, infelizmente ainda não é vasta no Brasil, sendo assim, todos os trabalhos utilizados para confeccionar e estruturar esta parte da pesquisa, foram escritos em língua inglesa. Os

escritos utilizados foram:

“The Contemporary Goffman” (O Goffman contemporâneo) obra organizada pelo professor Michael Hviid Jacobsen, publicada pela primeira vez em 2010, e que faz uma interessante análise de diversas obras de Erving Goffman. O livro é dividido em três partes, sendo a primeira *“Dissecando Goffman”*, a segunda *“Ressignificando Goffman”* a terceira e última *“Estendendo Goffman”*. A obra apesar de tocar pouco no que tange o processo de estigmatização, busca comparar a metodologia Goffminiana clássica com estudos contemporâneos, sob um prisma de atualização das ideias e propostas Goffminianas. O capítulo mais utilizado e interessante foi *“Labelling Goffman: The Presentation and Appropriation of Erving Goffman in Academic Life”* (Rotulando Goffman: A apresentação e apropriação de Erving Goffman na vida acadêmica), uma interessante viagem da utilização do autor na academia, mostrando como o autor transita entre os campos acadêmicos da sociologia e dos estudos de psicologia social.

O referido capítulo foi escrito por Michael Hviid Jacobsen e Soren Kristiansen. Vale ressaltar alguns dos interessantes capítulos do livro, que servem para pensarmos como o autor ainda discute e pode ser utilizado em estudos contemporâneos, são eles: *“The ‘Unboothed’ Phone: Goffman and the use of mobile communication”* (O Telefone reiniciado: Goffman e o uso da comunicação móvel) no qual examina a comunicação móvel, e mostra o papel das rotinas e dos rituais interpessoais no desenvolvimento e manutenção da coesão social, foi escrito por Ling e se faz bibliografia bastante presente no campo da sociologia da comunicação. Outro capítulo interessante e que nos mostra a atualidade do autor foi escrito por Jonas Larsen sob o título de *“Goffman and the Tourist Gaze: A Performative Perspective on Tourism Mobilities”* (Goffman e o olhar do turista: uma perspectiva performativa sobre mobilidades turísticas), ambos os textos foram escritos na terceira parte do livro, ou seja, pretendem estender o arcabouço teórico de Goffman e estudar temas que possam ser entendidos sob o prisma do autor, indo além.

Outra obra utilizada, e de extrema importância para a pesquisa foi, ***“Culture and stigma: Adding moral experience to stigma theory”*** (Cultura e estigma: Adicionando experiência moral à teoria do estigma). Essa obra pode ser considerada fundamental para se compreender o processo de estigma, adicionando novas ênfases e posturas acerca do conceito central de Goffman. Os autores apresentam uma nova proposta de

conceito de estigma partindo e pautando-se em Goffman e em diversos outros pensadores, principalmente da área da sociologia e da psicologia social. É notória a base de Goffman em sua elaboração do conceito de estigma, principalmente no que tange a relação de atributos incongruentes com o estereótipo que os normais criam para um tipo de indivíduo. Uma literatura vasta e densa, confeccionada por seis autores (Lawrence Hsin Yang, Arthur Kleinman, Bruce G. Link, Jo C. Phelan, Sing Lee e Byron Good), que segundo minha compreensão, são os autores que melhor trabalham essa reconceitualização e atualização do processo de estigma proposto por Goffman. Cada um adicionando um elemento de compreensão que leva em conta as relações de poder instituídas na sociedade e o caráter cultural e histórico na construção dos estigmas.

Outra obra de Link e Phelan, também foi utilizada, **“Stigma Power”** (Estigma e Poder) de 2014, onde os autores trabalham com a ideia de que quando as pessoas têm interesse em subjugar outras pessoas, o estigma é um recurso que permite-lhes obter os fins que desejam. Os autores na referida obra chamam esse recurso de "poder do estigma" e usam o termo para referir se a casos em que os processos de estigmatização alcançam os objetivos dos estigmatizadores no que diz respeito a exploração, controle ou exclusão de terceiros. Quando as pessoas têm interesse em manter domínio sobre outras pessoas, o estigma é um recurso que lhes permite obter estes fins que desejam. Chamamos este recurso de "poder de estigma" e usamos o termo para se referir a instâncias em que os processos de estigma alcançam os objetivos de estigmatizadores no que diz respeito à exploração, controle ou exclusão de terceiros. Utilizando os conceitos de Bourdieu (1987; 1990) de poder simbólico e “desreconhecimento”, a tese central do texto é que muitos processos de estigma atendem aos interesses dos estigmatizadores de maneiras sutis que são difíceis de reconhecer na ausência de ferramentas conceituais que os tragam à luz.

Baseamo-nos em Bourdieu (1987; 1990), que observa que o poder é frequentemente implantado de forma mais eficaz quando está oculto ou "mal reconhecido". Para explorar o utilidade do conceito de poder do estigma, examinamos as maneiras pelas quais os objetivos dos estigmatizadores são alcançado, mas escondido nos esforços de enfrentamento do estigma das pessoas (LINK; PHELAN, 2014, p.26)

De fato, quando examinamos a literatura existente sobre estigma, preconceito e discriminação, notamos que, em muitos casos, os processos descritos são aqueles que

estão ocultos da visão do observador. O conceito de “poder de estigma” traz à tona a ideia de que estes processos ocultos e não reconhecidos atendem aos interesses dos estigmatizadores e fazem parte de uma sociedade desigual que perpetua os sistemas de exclusão e dominação.

Ainda sobre Goffman em seu clássico, o mesmo, é o fundamento e o estímulo de diversos outros trabalhos na intenção de conceituar e refletir estigmas. Desde a publicação de Goffman muitas pesquisas têm sido realizadas em grande profusão, conduzindo elaborações, refinamentos conceituais e repetidas demonstrações do impacto negativo do estigma sobre a vida de pessoas estigmatizadas. Para a confecção deste trabalho, dentre vários escritos que se ocuparam de tratar sobre os estigmas pós Goffman, o principal critério para seleção dos autores foi escolher obras que fundamentam e priorizam a discussão e elaboração dos conceitos de estigma partindo de Goffman, e não em estudos que se preocupam com a prática da estigmatização, os quais geralmente envolvem um contexto ou circunstância. Buscou-se estudar e entender de forma ampla, a conceituação, para que a frente se pudesse utilizar as reflexões em situação delimitada pela presente pesquisa. O fator mais importante para a escolha de determinados autores e obras foi selecionar obras que tratam os conceitos de estigma sob dois aspectos: de que estigma é constituído pelo social e os que trabalham a relação dos estigmatizados diante do estigma.

1.3.1 – O conceito de estigma enquanto um processo social

O conceito de estigma proposto é permeado pela ideia da presença física entre estigmatizados e normais, ou seja, todos os conceitos apresentados vão remeter à ideia da presença corporal entre tais grupos. A relação social cotidiana em ambientes estabelecidos propicia um relacionamento entre pessoas previstas e esperadas a tal lugar, sem atenção ou reflexão. Assim, as pessoas normais *preveem* as categorias e os atributos de um estranho que se aproxima. Essas concepções, elaboradas pelos normais, são transformadas em “expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (Goffman, 1975:12). No entanto, os normais, cotidianamente, ignoram essas concepções até o surgimento de uma questão que seja efetiva para a realização de suas exigências. É neste momento que os normais podem perceber que fazem afirmações daquilo que o outro deveria ser.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (GOFFMAN, 1975, p.12).

Como já citado, Goffman acredita que a pessoa estigmatizada possui duas identidades: a real e a virtual. Sendo a identidade real o conjunto de categorias e atributos que uma pessoa prova ter na prática diária e a identidade virtual, consideramos como o conjunto de categorias e atributos que as pessoas têm para com o estranho que aparece a sua volta, sendo assim, são exigências e imputações de caráter, feitas pelos normais, quanto ao que o estranho deveria ser. Deste modo, uma dada característica pode ser um estigma, especialmente quando há uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Atentando para a relação entre as identidades (a real e virtual), pode-se afirmar que, o processo de estigmatização não ocorre devido à existência do atributo em si, mas, pela relação incongruente entre os atributos e os estereótipos. Os normais criam estereótipos distintos dos atributos de um determinado indivíduo, caracterizando, portanto, o processo de estigmatização. “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 1975, p.13) numa linguagem de relações e, não de atributos em si. Os estigmas, para Goffman são identidades deterioradas (como o próprio título de seu clássico nos aponta) por uma ação social, que representam algo mau dentro da sociedade e, por isso, deve ser evitado. Em todas as tipologias determinadas por Goffman (ele afirma que o estigma pode ocorrer devido a três circunstâncias: abominações do corpo, como as diversas deformidades físicas; culpas de caráter individual, como: vontade fraca, desonestidade, crenças falsas; e estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos pela linguagem) pode-se encontrar a mesma característica sociológica:

um indivíduo que poderia ser facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. (GOFFMAN, 1975, p.14).

O processo de estigmatização pode variar de acordo com a evidência e a exposição das características do indivíduo. Goffman (1975) caracteriza dois tipos de grupos de indivíduos de acordo com seu estereótipo: o desacreditado e o desacreditável. O indivíduo desacreditado possui características distintas em relação aos normais, sendo estas conhecidas e perceptíveis por estes. O desacreditável também possui características distintas das dos normais, mas nem sempre conhecidas e percebidas por eles. Essas duas realidades podem encontrar-se respectivamente na relação estigmatizados e normais. Goffman afirma que os normais constroem uma teoria do estigma em seus esquemas mentais, que serve de referencial. Eles constroem uma ideologia para explicar a inferioridade das pessoas com um estigma e para ter controle do perigo que ela representa, acreditando que alguém com um estigma não é verdadeiramente humano.

Esses modelos têm avançado muito nossa compreensão de como a identidade social estigmatizada de um indivíduo é construída por meio de processos cognitivo, afetivo e comportamental. Porque esses modelos derivam de uma teoria da psicologia social, cada um se concentrando na corrente das determinantes sociais ou situacionais do estigma. [...] Essas definições que fazem parte da psicologia social concordam que estigma: (1) consiste em um atributo que marca as pessoas como diferentes e levam à desvalorização destas pessoas; e (2) depende tanto do relacionamento quanto do contexto que o estigma é socialmente construído (Major & O'Brien, 2005). Em conjunto com os insights fornecidos por uma perspectiva baseada na psicologia evolutiva (Kurzban & Leary, 2001), essas conceituações capturam muitos aspectos importantes do estigma. Quão sempre, e apesar disto, essas estruturas também foram criticadas como negligenciadoras do ponto de vista da pessoa estigmatizada e como focando muito estreitamente nas forças localizadas dentro do individual ao invés de uma grande quantidade de forças sociais que moldam a exclusão da vida social (YANG, 2007, p.1526)

Os autores pós-Goffman, selecionados para este estudo, apresentam uma proposta de definição de estigma pautando-se, primordialmente, nas ideias do autor. Para todos eles, Goffman foi o autor mais focado e interessado em definir o fenômeno do estigma. Considerando o estigma uma construção social, onde os atributos particulares que desqualificam as pessoas variam de acordo com os períodos históricos e a cultura vigente, não lhes propiciando uma aceitação plena social. Sendo assim, os sujeitos são estigmatizados unicamente num contexto, o qual envolve a cultura. Os acontecimentos históricos, políticos e econômicos e uma dada situação social, ou seja, a estigmatização não é uma propriedade individual. Em comparação, para Goffman (1975), os normais e os estigmatizados não são pessoas em si, mas perspectivas constituídas pelo meio social, o qual categoriza e coloca atributos considerados naturais e comuns para os membros de cada categoria.

O contexto histórico é decisivo, e pode provocar mudanças na força dos estigmas, propiciando alterações em suas exibições, nas categorias que o envolvem e no próprio processo de estigmatização, assim, pode-se dizer que a prática, a compreensão e a percepção de estigma são variáveis de acordo com a historicidade. Certos estigmas têm duração de tempo maior em relação aos outros e possuem importância maior ou menor, dependendo do tempo histórico de um dado contexto social e cultural. A acuidade dos estigmas modifica-se também entre os contextos sociais, diferindo de forma maior ou menor dependendo “de onde se fala”.

As tendências morais e intelectuais da época e a estrutura cultural são elementos importantes quando levamos em conta onde e quem determina o que é estigma. Vale ressaltar que, o grau de intensidade de estigma também se altera para cada tempo e lugar. Ao mesmo tempo em que está ligado à ideia de mudança em paralelo com o social e o cultural, as pessoas que compõem a sociedade são responsáveis pela sua continuidade e perpetuação. Como membros da sociedade, os indivíduos passam a diante as suas concepções de estigma e a forma de responder a ele. Isso se dá pelo passar das gerações, através da aprendizagem social e da socialização, sendo apreendidas na grande maioria das vezes, nas instituições sociais clássicas para a sociologia (família, escola, igreja e trabalho).

Ao falarmos das relações sociais estabelecidas entre estigmatizadores e estigmatizados, percebemos que esta não é uma relação igualitária, aonde a primazia na concepção das ideias, segue sempre a lógica dos primeiros. Estas relações não são

igualitárias devido ao sistema de percepções das pessoas não estigmatizadas e pelo seu conjunto de categorias, as quais não as permitem prever uma pessoa estigmatizada em uma categoria comparada com a sua. O estigma é estabelecido a partir desta lógica social, onde são dadas identidades virtuais às pessoas não previstas nessas categorias, as quais são tidas como estranhas. Link, Phelan e os demais autores selecionados, pautam-se nestas questões acrescentando a tese que, este social englobado pela cultura, modifica-se com o tempo e o lugar e, portanto, os estigmas modificam-se paralelamente com ele, e ainda, o estigma, é distinto em cada cultura, mesmo numa mesma época.

Link e Phelan (2001), no artigo *“Conceptualizing Stigma”* (Conceituando Estigma), tomam as obras de Goffman como princípio de sua discussão conceitual e retornam a ele dando prioridade na relação entre estereótipo e atributo como fontes que propiciam o estigma, porém, focalizam seu trabalho numa nova proposta em conceituar estigma. Os autores ao retomarem Goffman, tem como objetivo central ampliar esta relação proposta por Goffman, a fim de capturar um maior conjunto de significados para o termo estigma. Segundo os autores acerca das muitas formas de conceitualizar estigma:

Das muitas razões pelas quais as definições de estigma variam, duas parecem particularmente proeminentes. Em primeiro lugar, o conceito de estigma foi aplicado a um enorme variedade de circunstâncias. Cada um deles é único, e cada um provavelmente levará os investigadores a conceituar o estigma de uma maneira um pouco diferente. Em segundo lugar, a pesquisa sobre o estigma é claramente multidisciplinar, incluindo contribuições de psicólogos, sociólogos, antropólogos, cientistas políticos e geógrafos. Embora haja uma grande sobreposição de interesses entre essas disciplinas, no entanto, existem algumas diferenças de ênfase. Mesmo dentro das disciplinas, as pessoas abordam o conceito de estigma a partir de diferentes orientações teóricas que produzem visões um tanto diferentes do que deve ser incluído no conceito. Assim, diferentes quadros de referência levaram a diferentes conclusões sobre o processo de estigma. (LINK; PHELAN, 2001, p.365)

A diferença na sociedade é parte central dela, mesmo assim, e por mais que no cotidiano muitas delas sejam ignoradas ou deixadas de lado, o social também é responsável por separar e valorizar categorias de pessoas acima de, o social faz com que algumas diferenças sejam relevantes. Isso se dá pela sociedade criar grupos (categorias) e atributos considerados evidentes, os quais sofrem modificações de acordo com o

tempo e o lugar. Link e Phelan afirmam que estigma existe quando elementos de rotulação, estereotipização, separação, perda de status e discriminação, ocorrem simultaneamente em uma situação de poder que permite tais componentes acontecerem. Desta forma, observa-se, claramente, que tais autores tomam o pensamento de Goffman como base e o ampliam com a ideia de poder e com a proposta de mais elementos na relação que estabelece o estigma.

Outra questão relevante para os autores no que tange ao estudo dos processos de estigmatização, e o desafio de estudar estigmas, é a falta de voz dada aos grupos estigmatizados e a primazia de teorias que não são aplicáveis na realidade vivida dos grupos:

Existem dois desafios principais para o conceito de estigma. O primeiro é que muitos cientistas que não pertencem a grupos estigmatizados, e que estudam o estigma, o fazem do ponto de vista de teorias que são desinformadas pela experiência vivida das pessoas que estudam (Kleinman et al 1995, Schneider 1988). Por exemplo, escrevendo sobre a experiência da deficiência, Schneider (1988) afirma que os especialistas "dão prioridade" às suas teorias científicas e técnicas de pesquisa em vez das palavras e percepções das pessoas que estudam. O resultado é uma incompreensão da experiência das pessoas que são estigmatizadas e do perpetuação de assertivas não comprovadas (LINK; PHELAN, 2001, p.365)

Para os professores Bruce Link e Jo Phelan, no que tange ao avanço da conceituação do processo de estigmatização, e ainda adicionando novos elementos ao mesmo, rotulação é o processo social de eleger uma determinada característica e aplicá-la a alguém, não indicando, necessariamente, que este indivíduo a possua. E é a partir dos rótulos empregados às pessoas estigmatizadas que os estereótipos são criados, gerando, assim, o processo de estereotipização. Yang (2007), vai na mesma direção e diz:

Primeiro examinamos como a definição de estigma existente delinea esta construção, com um foco particular em como os elementos sociais do estigma têm sido conceitualizado. Goffman(1963), na sua formulação clássica, define estigma como ‘um atributo que é profundamente desacreditador’ e propõe que o estigmatizado enquanto pessoa é reduzida de um todo e usual para uma pessoa contaminada e desacreditada. Goffman visualiza processos de construção social como

centrais, ele descreve o estigma como "um tipo especial de relação entre um atributo e um estereótipo " e afirma que o estigma está embutido em uma 'Linguagem das relações'. Para Goffman o estigma ocorre como uma discrepância entre 'Identidade social virtual'(como uma pessoa é personalizada e enxergada pela sociedade) e 'identidade social real' (os atributos realmente possuídos por uma pessoa) Enfatizando a ideia de estigma de Goffman como um atributo, Jones et al. (1984) usam o termo "marca" para descrever uma condição desviante identificada pela sociedade que pode definir o indivíduo como defeituoso ou estragado. Embora Jones et al. descreva a estigmatização, enquanto processo como relacional, ou seja, o ambiente social define o que é desviante e fornece o contexto em quais avaliações de desvalorização são expressas, esses autores também enfatizam "envolvimento de impressão" - um processo psicológico localizado dentro do indivíduo como a essência do estigma. (YANG, 2007, p. 1525)

De acordo com os autores, o rótulo liga uma pessoa a um conjunto de características desagradáveis que formam o estereótipo. Os rótulos sociais propiciam a existência e uma separação delimitada de dois grupos: nós e eles. O “nós” se caracteriza por todos os valores que constroem a visão de um ser humano “normal” expressada pela ideologia dominante da sociedade. O “eles” é caracterizado pelas pessoas que são diferentes do “nós”, e, portanto, são as rotuladas negativamente.

As pessoas são estigmatizadas quando são rotuladas e ligadas a características indesejáveis, dando-lhes uma experiência de perda de status e discriminação” (LINK; PHELAN, 2001, p.371).

As consequências negativas de ser rotulado e estereotipado propiciam uma colocação mais baixa na hierarquia social na qual o indivíduo vive, o que pode gerar efeitos indesejáveis em suas oportunidades. A perda de status em si torna-se a base da discriminação, considerando que, a perda de status está diretamente ligada à rotulação e à estereotipização.

Primeiro examinamos como a definição de estigma existente delinea esta construção, com um foco particular em como os elementos sociais do estigma têm sido conceitualizado. Goffman(1963), na sua formulação clássica, define estigma como ‘um atributo que é

profundamente desacreditador' e propõe que o estigmatizado enquanto pessoa é reduzida de um todo e usual para uma pessoa contaminada e desacreditada. Goffman visualiza processos de construção social como centrais, ele descreve o estigma como "um tipo especial de relação entre um atributo e um estereótipo" (p. 4) e afirma que o estigma está embutido em um 'Linguagem das relações'. Para Goffman o estigma ocorre como uma discrepância entre 'Identidade social virtual' (como uma pessoa é personalizada e enxergada pela sociedade) e 'identidade social real' (os atributos realmente possuídos por uma pessoa). Enfatizando a ideia de estigma de Goffman como um atributo, Jones et al. (1984) usam o termo "marca" para descrever uma condição desviante identificada pela sociedade que pode definir o indivíduo como defeituoso ou estragado. Embora Jones et al. descreva a estigmatização. Enquanto processo como relacional, ou seja, o ambiente social define o que é desviante e fornece o contexto em quais avaliações de desvalorização são expressas, esses autores também enfatizam "envolvimento de impressão" - um processo psicológico localizado dentro do indivíduo como a essência do estigma. (YANG, 2007, p. 1525)

Por definição, discriminação é um comportamento manifestado em consequência da ligação entre perda de status, rotulação, estereotipização e separação. Considerando a perda de status no processo de estigmatização, a dimensão do poder é essencial. Estigmatização é uma condição que coloca uma das partes em incertezas e perdas definidas quanto ao acesso ao poder social, econômico e político. Segundo os autores que adicionam a ideia de poder ao processo (LINK, 2001; PHELAN, 2001; MELO, 2000; KANAHUA, 1999 e outros), o papel crucial do poder no estabelecimento de estigma geralmente não é notado, porque, em muitos casos, esses diferentes poderes são tidos como certos, como se fossem naturais. Ao pensar sobre onde e quem determina o estigma, deve se incluir principalmente as tendências morais e ideológicas da época e a estrutura cultural, para os autores poder é o ponto essencial que permite a um determinado grupo estigmatizar outros, gerando todos os elementos que constituem o estigma, como apresentados acima.

O arcabouço de teórico de Goffman acerca do estigma, segundo os autores estudados, não atinge alguns aspectos que se referem à estigmatização, daí sua proposta de elaborar tais conceitos, acrescentando os elementos de rotulação, perda de status e

discriminação, além, da ideia de poder como propiciador do processo, ao considerarem que o processo de estigma está ligado diretamente às instituições e às redes que compõem o social, considerando que são mutáveis, de acordo com o tempo e o lugar, e, assim, o estigma segue este curso. Seguindo essa ideia Heker aponta:

Diferenciais de status e poder baseados no estigma são legitimados e perpetuados pelas instituições da sociedade e sistemas ideológicos na forma de estruturas ou institucionais (por exemplo, Link & Phelan, 2001). Estigma estrutural é formado por forças sócio políticas e jurídicas e representa as políticas de instituições privadas e governamentais que restringem as oportunidades de grupos estigmatizados. Um exemplo é o racismo institucional, ou seja, práticas institucionais que prejudicam um grupo, ou minoria racial. (HEREK, 2009, p.67)

Refinar tal conceito é uma tentativa de colocar a sociedade e a cultura como fatores determinantes na construção de estigma, incluindo as pessoas que desqualificam as outras na relação de aceitação social e a natureza da interação social entre estigmatizados e não estigmatizados. Pode-se perceber uma íntima relação entre as ideias de Goffman e as dos autores quanto à definição de estigma atrelada à construção social e ligada a relação física entre quem estigmatiza e é estigmatizado. Os atributos culturais determinam a estrutura da sociedade, a natureza da organização social e sua estrutura política e econômica. A estrutura social e o sistema de crenças de uma determinada sociedade geralmente definem quem terá poder e a natureza do poder. Eles afirmam que em todas as sociedades, algumas pessoas têm mais poder do que outras.

Link e Phelan, em seus estudos, propõe uma definição sociológica do estigma, como um grande conceito guarda-chuva que linka e correlaciona, componentes do estigma interrelacionados. Similar a definição da psicologia social os autores tomam como fundantes os quatro primeiros componentes de definição do processo de estigma: rotulagem, estereotipagem, separação cognitiva e reações emocionais (adicionadas em LINK, YANG, PHELAN, COLLINS) e identificam processos sociais que ocorrem dentro do ambiente sociocultural cujos efeitos podem ser observados dentro do indivíduo. Ainda sobre o processo de estigma, eles elencam um quinto componente de definição do processo de estimatização (a perda de status e discriminação) os autores

também incluem discriminação estrutural (quando práticas institucionais colocam em desvantagem grupos estigmatizados).

Também importante e inovador para as conceituações consideradas é a ideia de Link e Phelan de que o processo de estigma depende do uso de políticas sociais e econômicas que precedem os componentes discriminatórios do processo de estigma. Políticas estas que já estão colocadas em jogo pelas estruturas dominantes, e possuem influencia direta na construção e corroboração do descrédito introjetado em determinado grupo estigmatizado. A definição de Link e Phelan, portanto, representa um passo crítico importante para ver o estigma como processual e criado pelo poder estrutural. Link e Phelan mostram em seu trabalho de reconceituar Goffman, que a questão do poder é muitas vezes alojada no aparato do Estado, cujos agentes e agências podem estigmatizar grupos inteiros, e nessa perspectiva que se entende-se o próprio processo de estigma da modalidade da educação básica, a EJA..

Podemos definir poder como prestígio, riqueza e capacidade de manter o controle social sobre alguém (LINK, PHELAN, 2001). É esse sistema que contém processos que envolvem a sociedade e o estigma, pois, sob esse entendimento, a sociedade tem o direito de impor suas normas, valores e crenças às pessoas com menos poder. Cada sociedade possui mecanismos de controle social para garantir que a maioria de seus membros cumpra essas normas. Pessoas que não seguem essas regras ou violam tabus sociais são condenadas de alguma forma pela sociedade. Os membros da sociedade têm uma crença comum no significado cultural de um determinado atributo e no estigma associado a ele. Essas crenças sobre o estigma determinam a natureza do estigma. As pessoas adotam atitudes específicas em relação ao estigma específico e à resposta de indivíduos estigmatizados, o que afeta a maneira como os indivíduos estigmatizados se integram em grupos ou são excluídos da sociedade. Sendo assim, estigma é a condição de não possuir atributos considerados importantes por um grupo social. Os indivíduos estigmatizados tornam-se rapidamente cientes da forma que os outros os veem. Assim, aquele que é estigmatizado pode sofrer um complexo processo de normatização, o qual se dá pela forma que o indivíduo estigmatizado se adapta a sociedade, a fim de reduzir sua diferença das normas culturais. O conceito de estigma é diferente em cada sociedade. Esse tipo de pensamento torna mais fácil distinguir normas, valores e estruturas culturais. O sistema de crenças culturais é orientado pelo modelo cultural realizado pelo indivíduo, e o indivíduo não é consciente desse processo.

Alguns comportamentos ou atributos podem ser universais quando se relacionam ao estigma, assim como outros podem ser específicos de uma cultura. Pode ser observada uma estreita relação da conceituação de estigma proposta pelos autores quando tratam o estigma como uma construção histórica, social e cultural, considerando que estes três elementos se modificam e, a noção de estigma caminha nesse sentido. As ideias de tais autores parecem completar uma à outra, o que as diferenciam é o foco de seus estudos.

A ideia de poder relacionada à construção de estigma, principalmente ao poder que a sociedade exerce sobre as pessoas é decisivo em tais formulações. Link e Phelan, como apresentado anteriormente, tomam o poder como fator central na constituição dos elementos formadores de estigma, dando maior complexidade ao tema poder e estigma. Goffman é ponto teórico norteador dos estudos, tal afirmação pode-se ocorrer pelas diversas ideias convergentes entre eles pautadas em citações de Goffman, principalmente no que tange o social como responsável pela origem, existência e prática de estigma.

Em sua obra ***“Sexual Stigma and Sexual Prejudice in the United States: A Conceptual Framework”*** (Estigma sexual e preconceito sexual nos Estados Unidos: uma estrutura conceitual) de 2009, Gregory Herek apresenta uma reconceituação do conceito de estigma como sinônimo de desvio (violação de normas) e sua prática como objeto do controle social. Para esse autor, estigma é uma característica de um indivíduo que é contrária a certa norma de uma unidade social. Tal característica pode envolver o que as pessoas fazem (ou devem fazer), no que elas acreditam ou o que elas são física ou socialmente. Ao analisar o caso específico da homofobia em território americano, o autor utiliza o conceito de estigma em Goffman, mas adiciona a variável de desvio como ponto central para se analisar os estigmas. Desvio no que diz respeito a normatividade imposta pela cultura e ideologia dominante em determinada sociedade e tempo histórico.

Com esses insights como base, o estigma é usado aqui para se referir ao aspecto negativo consideração e status inferior que a sociedade atribui coletivamente às pessoas que possuem uma característica particular ou pertencer a um determinado grupo ou categoria. Inerente a este definição é o fato de que o estigma constitui um conhecimento compartilhado sobre o qual atributos e categorias são valorizados pela sociedade, quais são rechasados e como essas avaliações variam de acordo com as situações, imprimindo nos sujeitos estigmatizados,

marcas sociais destes comportamentos tidos como desviantes.
(HEREK, 2009, p.66)

O termo chave do conceito de estigma para Herek é norma, sendo que norma é entendida como o partilhar de crenças de como as pessoas devem se comportar de certo modo em uma dada circunstância. Norma é a palavra que pode mostrar a relativa e a coletiva natureza de estigma.

O estigma sexual é um exemplo particular desse fenômeno. É o estigma direcionado a qualquer comportamento, identidade, relacionamento ou comunidade não heterossexual. Em outras palavras, é o conhecimento socialmente compartilhado sobre a desvalorização da homossexualidade e seu status relativo à heterossexualidade. Como outros estigmas, ele cria papéis sociais, normas e expectativas de conduta que são compreendidas e compartilhadas pelos membros da sociedade, independentemente da sua orientação sexual ou atitudes pessoais.(HEREK, 2009, p.67)

Existe uma ideia coletiva do sujeito ideal, existem crenças sobre o que o indivíduo deveria ser, as pessoas que não se enquadram nos perfis ideais tendem a ser desvalorizadas e estigmatizadas. As pessoas estigmatizadas são desvalorizadas porque não se constituem pessoas ideais dentro das normas sociais, e assim, tornam-se objetos do controle social, o qual propicia uma limitação em suas relações sociais. Os autores utilizados, dão contribuição substancial a temática dos estigmas, dando-lhe mais complexidade em relação ao proposto por Goffman, relacionando-o com controle social, normas e desvios. Goffman trabalhou com a ideia de normalidade e desvio, porém, não desenvolveu de forma interligada com a ideia de controle social, deixando de lado aspectos interessantes e que tornam a compreensão do conceito de estigma mais complexa e completa.

Em seu excelente ensaio “*Stigma: social learning perspective*” (Estigma: uma perspectiva de aprendizagem social), escrito em 1986 pelo professor da Universidade de Wisconsin (UW) Larry G. Martin, cujo foco é a proposta e a discussão de que estigma é criado, preservado e perpetuado através da aprendizagem oriunda da sociedade. O objetivo de seu estudo é perceber como estão interligados tais conceitos de

aprendizagem social e estigma, propondo que a apreensão e aprendizagem de tais estigmas perpassa a perspectiva de que eles são aprendidos socialmente e que se modificam ao longo do tempo:

analisar a natureza entre aprendizagem social e estigma e como a natureza desta relação muda no decorrer da vida. Eu [Martin], especificamente, focalizo as características e os fatores associados à aprendizagem social de estigma; à aprendizagem social no decorrer da vida; à relação de aprendizagem social para o desenvolvimento de crenças; à atitude; aos valores; e à maneira que as pessoas avaliam os outros (MARTIN, 1986, p. 146).

Indo na mesma direção de Goffman, o autor concebe o estigma como uma marca desacreditável, estabelecida em encontros sociais, e adiciona que o estigma é fruto da aprendizagem e essa aprendizagem se localiza no interior da interação social. Sendo assim, as expectativas e os comportamentos que resultam em estigma são aprendidos ao longo da vida.

II - A modalidade e o sujeito da EJA: um retrato da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o estigma influenciando ambos

É dentro dessa perspectiva que nesta parte do estudo se faz necessário buscar aproximações entre como a EJA se apresenta nos dias atuais, e fazer um paralelo entre os estigmas acerca dela e dos seus próprios sujeitos.

2.1 – A Educação de Jovens e Adultos: Um espaço privilegiado de análise

É (ou era) marco de nossa democracia a preocupação com a universalização do direito à educação, e com o acesso de todos ao processo de escolarização, inclusive aqueles que por diversas razões não puderam completar ou ingressar no tempo regularmente considerado o próprio.

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar lhes, pela segunda vez, o direito à educação. (GADOTTI, 2007, p.10)

A educação de Jovens e Adultos enquanto um direito assegurado, vem para suprir essa demanda, de sujeitos jovens, adultos e idosos que desejam retornar ou dar continuidade aos seus estudos. A EJA enquanto modalidade da educação básica, e sua garantia, se tornam políticas públicas fundamentais para que avancemos em busca de uma sociedade mais justa e menos desigual. Eliminar o analfabetismo e aumentar a qualidade e oferta da educação para jovens e adultos é um direito de cidadania e um dever do Estado. A Educação de Adultos é reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como direito humano, estando ela implícita no direito à educação, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, não podemos negar esse direito a milhões de brasileiros e brasileiras.

a Educação de Adultos tem forte interface com questões capazes de melhorar a qualidade de vida mundial (DEFOURNY, 2009, p. 3).

Com base nesta afirmação feita por um representante da UNESCO à época da

Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em Belém no ano de 2009, em artigo publicado Folha de São Paulo (2009) é de extrema importância que se identifique as necessidades e os problemas relacionados a EJA, para que se possa avançar no alcance de uma vida mais digna de uma grande parcela da população brasileira. As diversas experiências e tentativas de avanço na modalidade nos deixaram um rico legado que hoje fundamentam a EJA como uma modalidade de ensino da educação básica e nos apontam algumas direções da concepção da mesma, que são elas:

- A importância e o papel indispensável do educador bem formado;
- Reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências;
- Assumir o caráter público da EJA;
- Ter um enfoque intercultural e transversal;
- A importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente;
- O reconhecimento da importância da articulação de ações locais;
- Compreender a EJA como um processo permanente de aprendizagem;
- Reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA;
- Reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica;
- Resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social.

Faz-se necessário, cada vez mais, levantar dados que possam contribuir para a identificação das demandas que a modalidade necessita para que se atinjam os objetivos educacionais de superação das desigualdades impostas durante muito tempo aos que dela necessitam.

Nos dias atuais, a EJA possui algumas demandas e características diferentes das que se tinham nas décadas anteriores, e para se conhecer tais demandas e características, faz-se necessário estabelecer um perfil mais aprofundado dos discentes desta modalidade para que então práticas pedagógicas e políticas públicas possam inferir de maneira eficaz na melhoria e efetividade da EJA, seja no âmbito de se repensar currículos e diretrizes, na formação de docentes para a modalidade e no fomento ao cumprimento das políticas públicas educacionais por partes das secretarias municipais e estaduais. Estar atento, e buscar conhecer o perfil dos alunos da EJA, seja por meio dos

dados de matrículas, seja por meio de dados demográficos e socioeconômicos, é fundamental para que se tenha condições de implementar e executar tais políticas públicas educacionais, pois somente a partir daí é possível assumir um compromisso em mostrar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar a vida dos sujeitos que dela fazem parte, permitindo a estes operacionalizar os instrumentos que o processo de escolarização lhes oferecem, tornando melhor seu dia a dia, seja no campo pessoal ou profissional.

A presente pesquisa, baseou sua análise nos dados disponíveis sobre a situação da modalidade e dos discentes, em nível nacional. A análise dos dados foi feita para que se possa ter uma ideia mais clara das demandas acadêmicas e profissionais e sociais dos sujeitos discentes que da EJA fazem parte.

2.2 – A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

O Brasil ainda é um país que possui uma demanda pela Educação de Jovens e Adultos muito grande. Uma vez que o acesso ao ensino e garantia da educação como um direito se tornaram cada vez mais amplos e possíveis para grande parte da população, ainda sim, temos uma parcela de nossa sociedade com trajetórias educacionais truncadas, e cada vez mais a EJA se torna uma possibilidade, seja para aqueles que não tiveram acesso ao processo em dito “tempo regular”, seja para aqueles que por diversas razões chegam cada vez mais cedo, “expulsos” do ensino regular, nas salas de EJA, ou ainda, por que no Brasil o trabalho também faz parte da vida juvenil.

Em seu artigo 208 a Constituição Federal de 1988 (CF 88), trata da EJA e diz que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Ainda sobre a conceituação da EJA, o parecer CNE/CEB 11/2000, que dita as funções da EJA e que tem como relator o professor Jamil Cury, nos traz à luz o conceito de modalidade como:

A presença de jovens e adultos na escola é uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

(BRASIL, 2000, p.9)

O parecer ainda discorre sobre a modalidade, e a conceitua, dizendo o que a EJA seria:

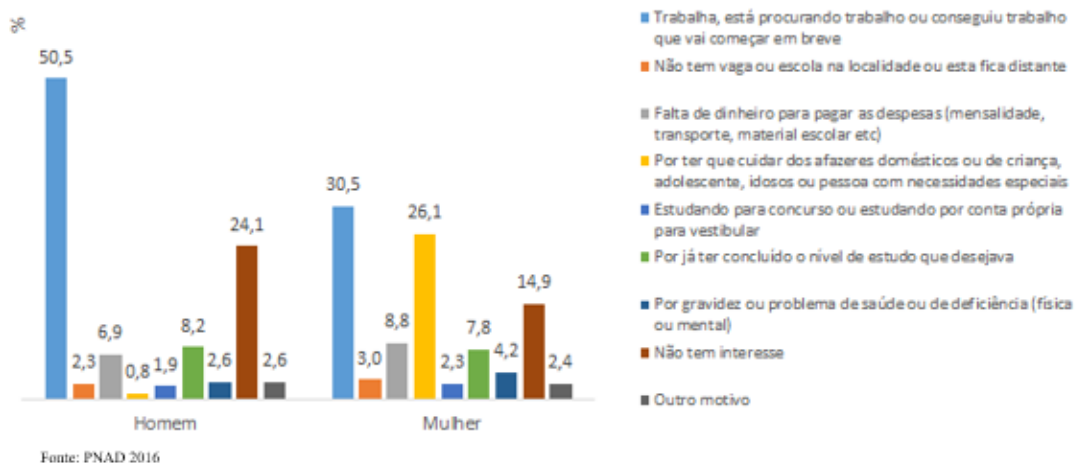
Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2000, p.5)

Ainda acerca da EJA, desenvolvendo o que de fato a modalidade representa o parecer aponta:

educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. (BRASIL, 2000, p.12)

De qualquer maneira a EJA se faz necessária para grande parte da população, como anteriormente falado precisamos deixar a concepção da EJA baseada no senso comum, de somente atender a um público adulto e idoso analfabeto. Sabemos hoje que a modalidade também abriga em seu interior uma parcela jovem enorme. A realidade brasileira ainda mantém muitos destes jovens (potenciais estudantes da EJA), fora das escolas, por diversos motivos, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico I - Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam escola, por motivo de não frequentar escola, segundo sexo - 2016



A leitura de tais dados nos possibilita entender realidades distintas da muitas “juventudes” que fazem parte da nossa sociedade, e como estes jovens ainda dependem de políticas públicas educacionais, mais especificamente da EJA, que possibilitem que estes sujeitos continuem ou regressem para o chão da escola. Os motivos para estes jovens estarem fora da escola, são diversos, chama a atenção a questão do trabalho principalmente entre o sexo masculino, sendo assim a frase da professora Marília Sposito, “no Brasil o trabalho também faz a juventude”, fica claro, o envolvimento do jovem com o mundo do trabalho, e como este é um empecilho para que as diversas trajetórias educacionais se concretizem. Chama a atenção também o grande número de mulheres que estão afastadas da escola por conta dos afazeres domésticos, se compararmos com o número de homens que estão afastados pela mesma motivação, temos materializado em dados a estrutura machista e patriarcal de nossa sociedade que ainda relega a mulher o papel de “dona de casa”, ou melhor, que normaliza ou introjeta a pecha dos afazeres domésticos à mulher. Outro dado que nos mostra claramente como os jovens estão desconectados com a escola é o grande número de jovens que estão fora da escola por “falta de interesse”, ou seja, a escola não é atrativa e muitas vezes sem sentido.

Segundo os números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a modalidade possui uma possível clientela bastante numerosa. Em território brasileiro a demanda pela EJA se faz realidade, a oferta precisa estar acompanhando esta necessidade:

Tabela I - Público potencial da EJA no Ensino Fundamental

			Público potencial EJA EF	
		Total pop. 15 anos ou mais	com EF incompleto e fora da escola	% da pop. na faixa etária
faixas de idade	Total (15+)	161.792.373	43.336.493	26,8%
	15 a 29 anos	48.345.406	5.601.473	11,6%
	30 a 49 anos	60.182.468	15.418.445	25,6%
	50 ou mais	53.264.499	22.316.575	41,9%

Fonte: PNAD2006

A PNAD 2016 aponta um total de mais de 161 milhões de pessoas com mais de 15 anos, destes 43 milhões estão fora da escola e não possuem o ensino fundamental completo (ou seja 26,8% do total); a grande maioria, quase metade, se encontra na faixa dos 50 anos de idade ou mais (41,9%); do total mais de 5 milhões de jovens, o que representa 11,6% do público potencial da EJA, ou seja, por mais que a presença do jovem se faça cada mais presente nas salas da EJA, no ensino fundamental (consequência da universalização do ensino obrigatório) este número representa o menor percentual.

Quanto ao ensino médio temos:

Tabela II - Público potencial da EJA no Ensino Médio

			Público potencial EJA EM	
		Total pop. 18 anos ou mais	com EM incompleto e fora da escola	% da pop. na faixa etária
faixas de idade	Total (18+)	151.154.761	6.675.898	4,4%
	18 a 29 anos	37.707.794	2.898.544	7,7%
	30 a 49 anos	60.182.468	2.829.608	4,7%
	50 ou mais	53.264.499	947.746	1,8%

Fonte: Pnad2016

Um total de 6,6 milhões com ensino médio incompleto e fora da escola, o que representa 4,4% do total da população com 18 anos ou mais. Entre as faixas etárias temos uma predominância dos jovens de 18 a 29 anos, que representam 7,7% do total desta faixa etária, indicando que a presença jovem nas salas da EJA, principalmente no ensino médio, é uma realidade que precisa ser levada em conta.

No Brasil ainda perduram números alarmantes no que tange a questão do analfabetismo. A taxa de analfabetismo no Brasil caiu em 2017 em comparação com o ano anterior, mas não saber ler ou escrever ainda atinge 11,5 milhões de pessoas com 15 anos ou mais.

Gráfico II - Taxa de analfabetismo no Brasil 2008 - 2017



Já as diferenças regionais e raciais seguem em patamares praticamente idênticos: os índices são bem maiores no Nordeste e entre negros e pardos. Os dados que fazem parte da PNAD (Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios) apontam que apesar de uma curva descendente ao longo dos anos, o país persiste com diferenças marcantes entre estratos regionais, raciais e etários.

Apesar de sua importância e consolidação como modalidade necessária, para efetivar o direito fundamental da educação, a EJA vem sofrendo uma queda em suas matrículas, apesar de ainda continuar com um elevado número de alunos possíveis para a modalidade. O gráfico abaixo nos mostra a taxa de matrículas na EJA:

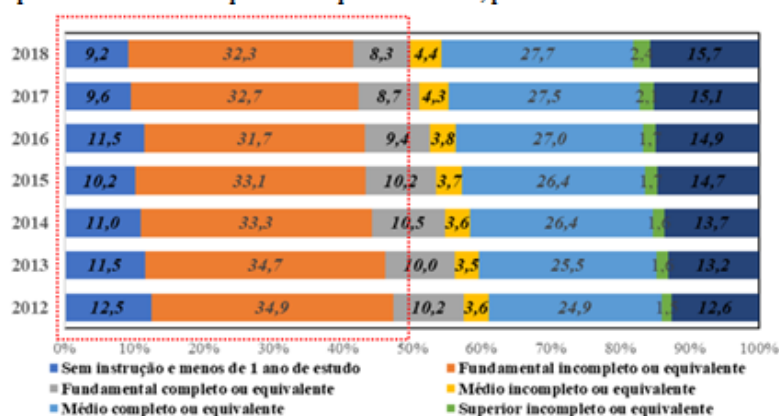
Gráfico III - Matrículas da EJA, entre 2016 a 2020 (por etapa)



Fonte: Censo escolar 2020

No período entre 2017 e 2020, houve uma queda brusca e significativa na presença de alunos da modalidade, uma queda de quase 600 mil matrículas, algo que deve ser questionado na formulação e na própria concepção atual da modalidade. E que nos aponta para o atual descaso na efetivação do direito à educação. Abaixo temos um gráfico acerca da população com 25 ou mais que não frequenta a escola, e que nos ajuda a compreender um pouco dessa possível queda nas matrículas, uma vez que os dados nos apontam que grande parte dessa população de possíveis alunos da EJA, se encontram com o ensino fundamental e médio incompletos.

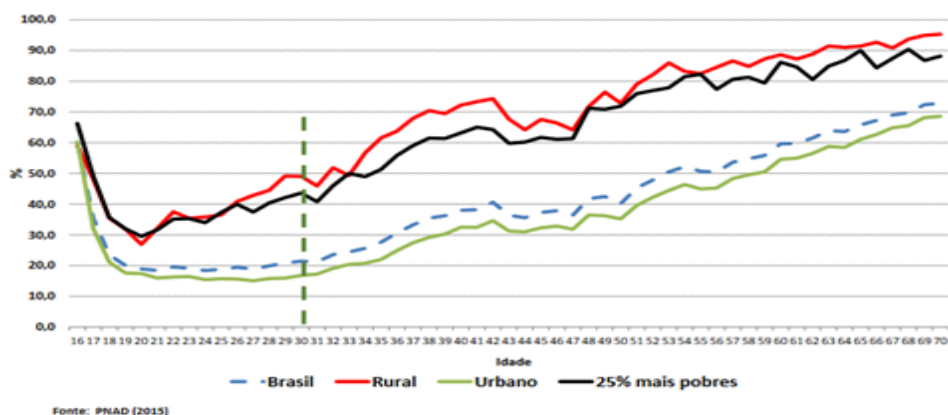
Gráfico IV - Pop. de 25 anos ou mais que não frequenta a escola, por nível de ensino mais elevado - Brasil (2012-2018)



Fonte: PNAD Continua/IBGE (2º trimestre)

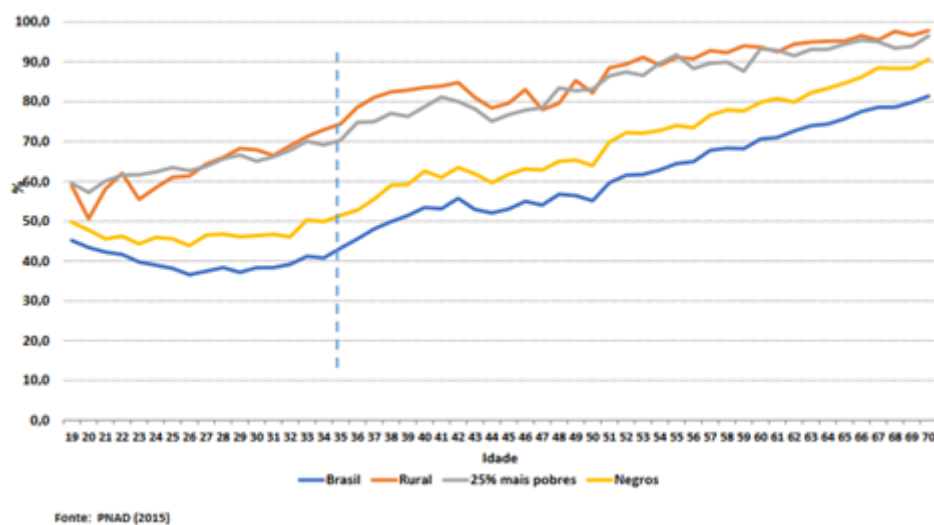
A exclusão de uma parcela significativa da população é evidente, e fica ainda mais clara se analisarmos o percentual da população com 16 de idade ou mais que não frequentam a escola, e não possuem o ensino fundamental completo, o gráfico abaixo nos apresenta um pouco desta situação:

Gráfico V - Percentual da pop. com 16 anos ou mais que não frequenta a escola e não possui o ensino fundamental completo, por idade - Brasil (2015)



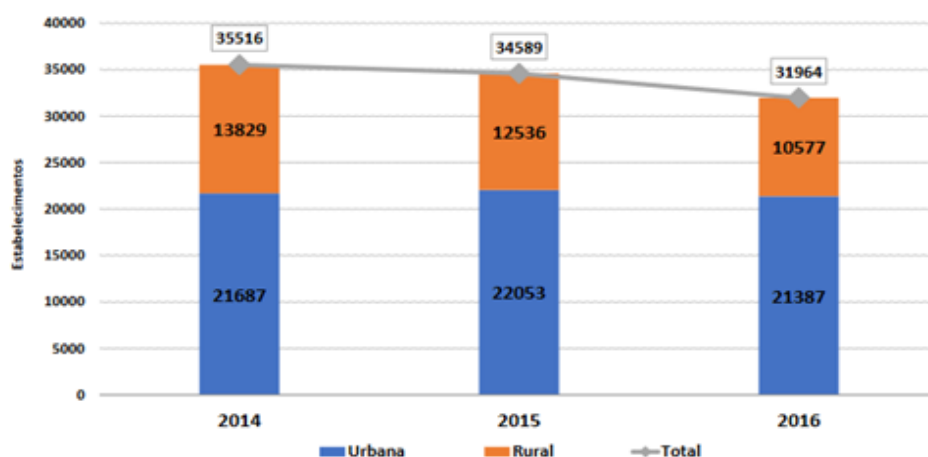
O gráfico do ano de 2015 nos mostra que a exclusão incide principalmente nos jovens das áreas rurais e pobres. Mostrando que a oferta rural, e que entre os mais pobres, a escola não vem cumprindo o seu papel. Ainda sobre a questão, o gráfico abaixo segue na mesma direção que o anterior:

Gráfico VI - Percentual da pop. com 19 anos ou mais que não frequenta a escola e não possui Educação Básica completa, por idade e grupos



A incidência da exclusão, continua a operar entre os mais pobres, e os que habitam em áreas rurais segundo os dados e gráficos apresentados. A oferta da modalidade, e suas matrículas estão aquém do que deveriam, e ainda não conseguem ser efetivas na superação da problemática. Abaixo um gráfico que representa a queda na oferta da modalidade:

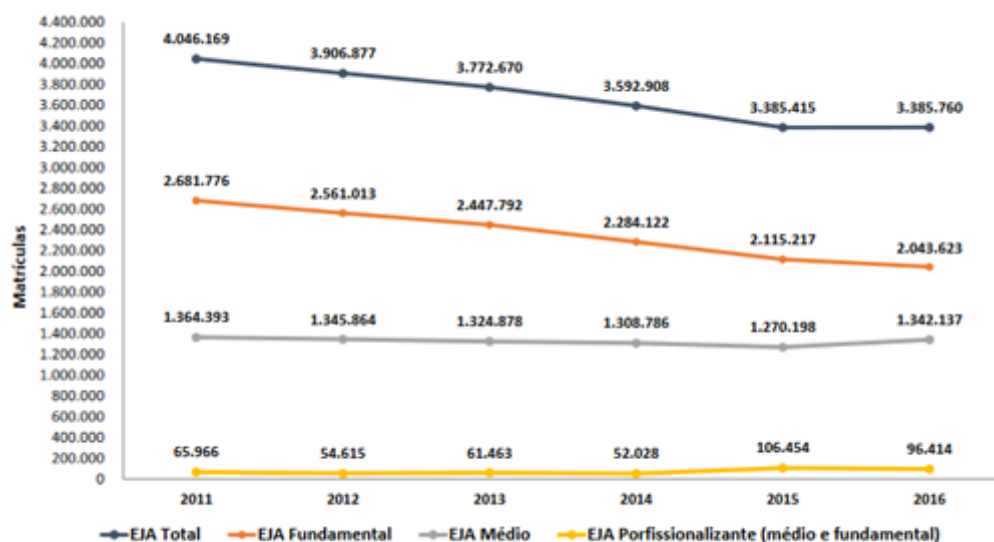
Gráfico VII - Estabelecimentos de ensino que oferecem EJA, por localização



Fonte: Censo Escolar (INEP)

Como podemos perceber acerca dos dados fornecidos pelo censo escolar, entre 2014 e 2016 a oferta da EJA, caiu em torno de 5 mil estabelecimentos, sendo a maior parte destes estabelecimentos que ofertavam a modalidade, em áreas rurais. No que diz respeito às matrículas da modalidade entre os anos de 2011 e 2016 o gráfico abaixo nos apresenta essa queda expressiva:

Gráfico VIII - Matrículas em cursos de EJA, Brasil

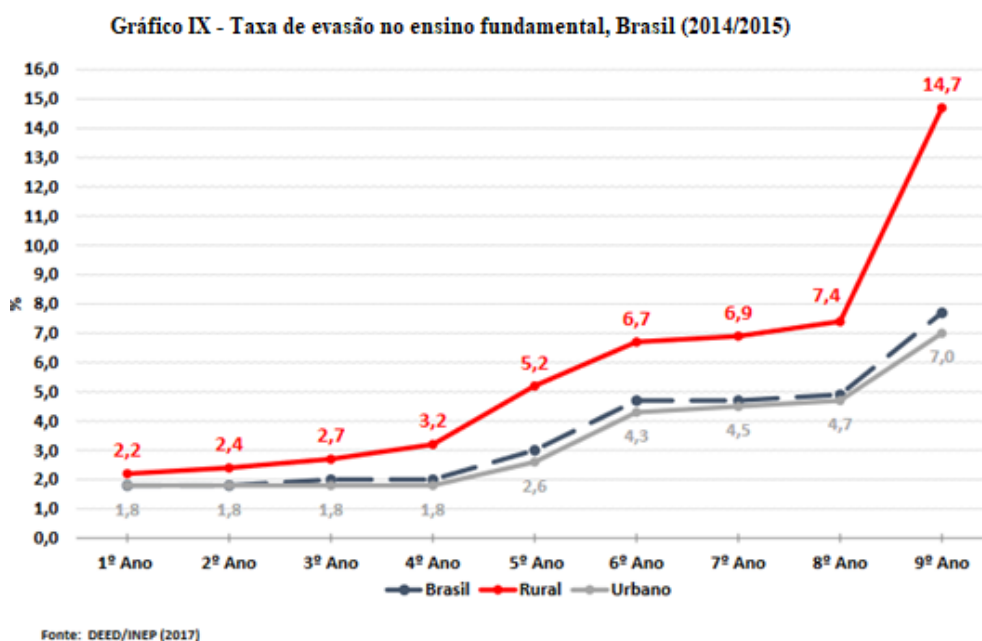


Fonte: Censo Escolar Inep (2016)

O gráfico 8 apresenta os incluídos na EJA, e mostra a queda acentuada no número de alunos que da modalidade fazem parte. O gráfico também nos aponta um dado interessante, no que tange a EJA profissionalizante, que apesar do baixo número

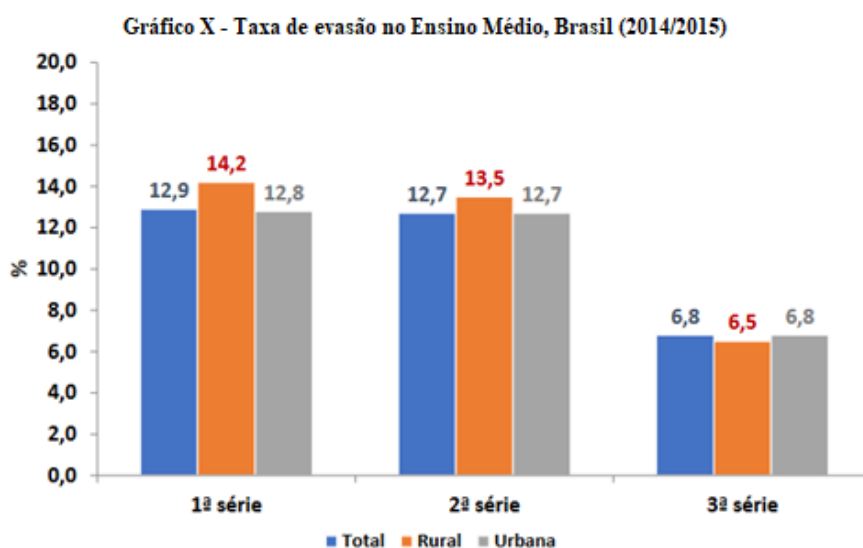
de matrículas, apresentou entre os anos de 2011 e 2016 um aumento de mais de 30 mil matrículas. Pode-se também perceber que a etapa do EJA Fundamental, foi a que mais sofreu com a queda das matrículas, representando mais de 700 mil matrículas. Assim como na etapa do fundamental, o Ensino Médio na EJA, também apresentou uma redução no número de alunos matriculados, mesmo que bem menor, ainda sim, corroborando na análise de que por mais que uma parcela se faça presente, os alunos em grande maioria ainda se encontram fora da escola, seja qual for a etapa da Educação Básica.

Outro dado importante, e primordial, na análise da EJA no cenário nacional, é a elevada taxa de evasão escolar, que está presente na educação como um todo, e representa um desafio ainda maior na EJA. Os gráficos 9 e 10 trazem uma importante reflexão acerca dos dados, entre os anos de 2014 e 2015, na educação básica como um todo:



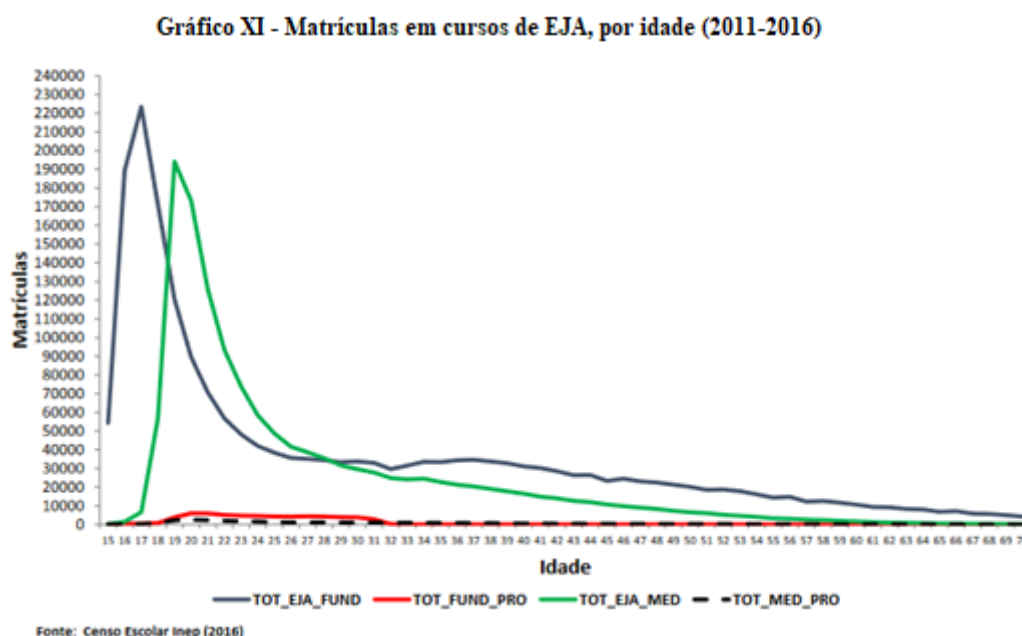
Acerca dos dados apresentados no gráfico acima, podemos inferir que a taxa de evasão escolar no ensino fundamental incide principalmente na população rural, e que do 5º ano para o 6º ano, assim como do 8º para o 9º ano apresentam grande parte deste gargalo educacional, sendo o segundo intervalo, a série com maior número de evasões no Ensino Fundamental.

Ainda acerca das taxas de evasão escolar, no Ensino Médio temos:



O gráfico 10 apresenta as taxas de evasões, e indica a 1ª série do ensino médio como a mais problemática e que apresenta maior número de abandono por parte dos alunos, sendo a área rural a com maiores índices.

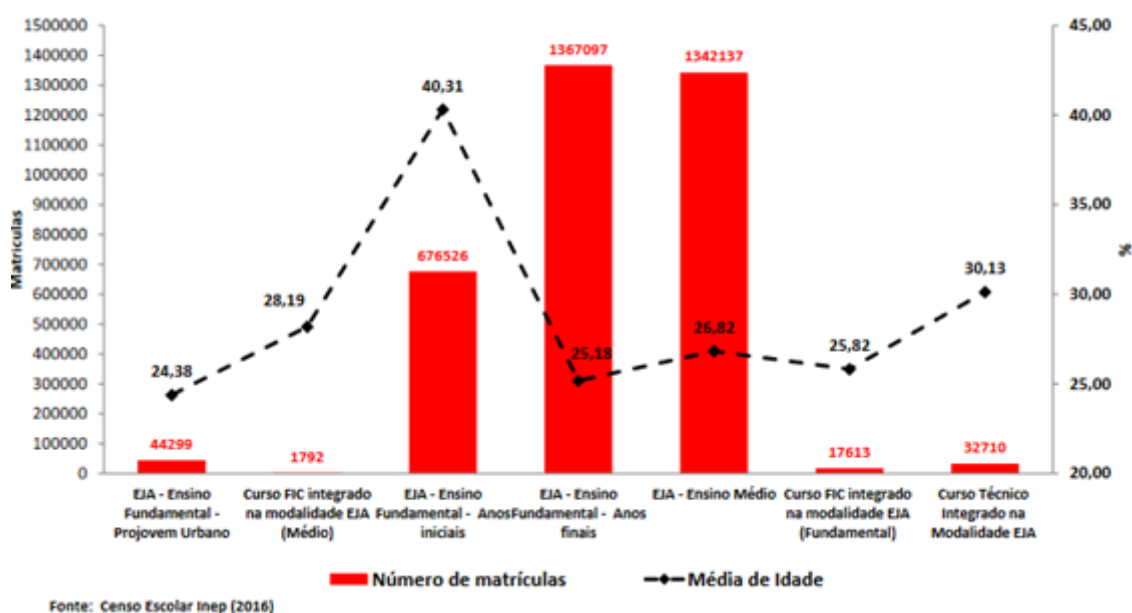
No que diz respeito a faixa etária dos alunos da EJA, podemos ter uma ideia com a leitura dos dados do gráfico 11:



Os dados apontam uma maior concentração de matrículas no ensino fundamental entre 16 e 18 anos de idade, e no ensino médio entre 19 e 21 anos de idade. Tal informação nos aponta, o que diversas pesquisas (CARRANO, VENTURA, SOARES,

RUMMERT) vem nos mostrando, e deixa bastante claro esse processo de juvenilização das turmas da EJA. Ainda sobre os intervalos etários que da EJA fazem parte, temos a seguir no gráfico 12, uma representação e recorte da média de idade e dos diferentes cursos e etapas da modalidade. Vale lembrar que a idade apontada no gráfico é uma média ponderada, e serve para ilustrar, ainda que de maneira incipiente, a fomentação e busca por políticas públicas educacionais que incluam estas faixas etárias. Abaixo o gráfico que representa o número de matrículas em cursos da EJA e as médias de idades no ano de 2016.

Gráfico XII - Número de matrículas na EJA (por tipo) e média de idade, 2016

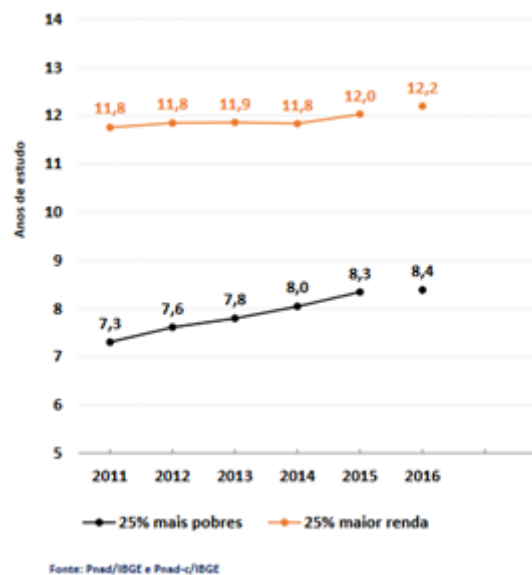


Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (via censo escolar de 2016), a média de idade na EJA fundamental anos iniciais seria de 40,31 anos, no fundamental anos finais a média seria de 25,18 anos. Tal intervalo representa o que a taxa de analfabetismo segundo o censo de 2010 aponta. No Brasil, a faixa etária do analfabetismo mais crítica é a dos idosos, que representam 39,2% do total de analfabetos. Entre os jovens, de 15 a 24 anos, a taxa de analfabetos é de 2,5% (IBGE, 2010), o que acaba por inferir drasticamente na média de idade do gráfico apresentado acima.

Outro dado fundamental para a compreensão da EJA em âmbito nacional, é atentar para escolaridade média nacional, e como esta aponta diretamente para o

possível público da EJA. Discentes que fazem parte da parcela mais desfavorecida economicamente do país. Como podemos ver no gráfico 13, representado abaixo:

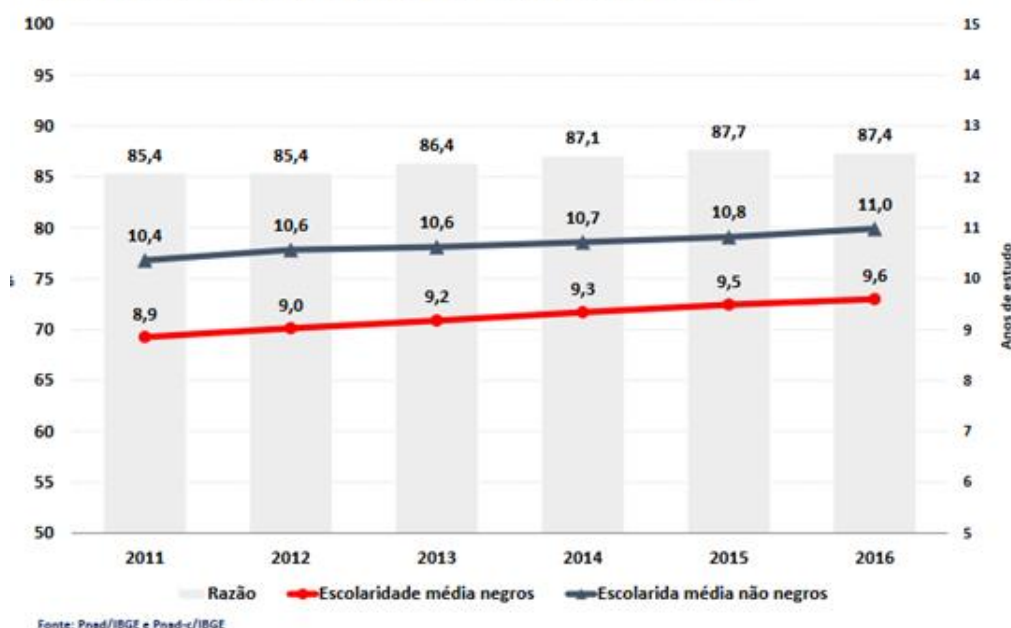
Gráfico XIII - Escolaridade média da pop. de 18 a 29 anos (25% mais pobres e mais ricos)



Tal recorte do gráfico acima, aponta diretamente para os discentes do ensino médio da EJA, visto que o corte de idade inicial é a partir dos 18 anos completos. Os dados mostram as desigualdades educacionais, diretamente ligadas as desigualdades econômicas que fazem com que a parcela maior de nossa população ainda tenha a média de escolaridade muito aquém do ideal.

O gráfico 14 diz respeito a média de negros e não negros no Brasil, e a escolaridade média:

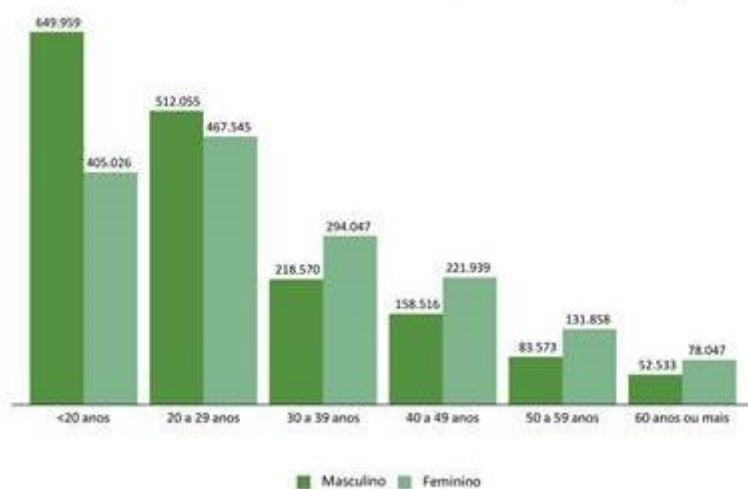
Gráfico XIV - Escolaridade média de negros e não negros no Brasil (2016)



Os números do gráfico apontam a disparidade na questão racial no Brasil, aonde a maioria da população que é negra, ainda continua com a média de anos de estudo muito abaixo dos não negros, 9,6 anos contra 11 anos.

No que tange a questão da faixa etária e do sexo, na EJA, temos os seguintes números expressos no gráfico 15:

Gráfico XV - Número de matrícula da EJA por faixa etária e sexo, Brasil (2019)

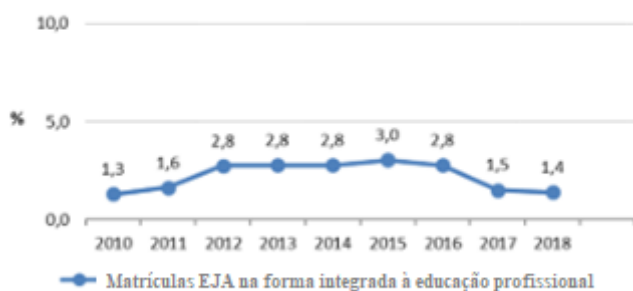


Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Tais dados nos apontam que, a maioria das matrículas na EJA a partir dos 30 anos de idade se concentra entre indivíduos do sexo feminino, o número de matrículas entre 20 a 29 anos, a maioria entre alunos do sexo masculino.

Acerca da educação profissional na forma integrada à EJA, temos os seguintes números percentuais, entre os anos de 2010 a 2018:

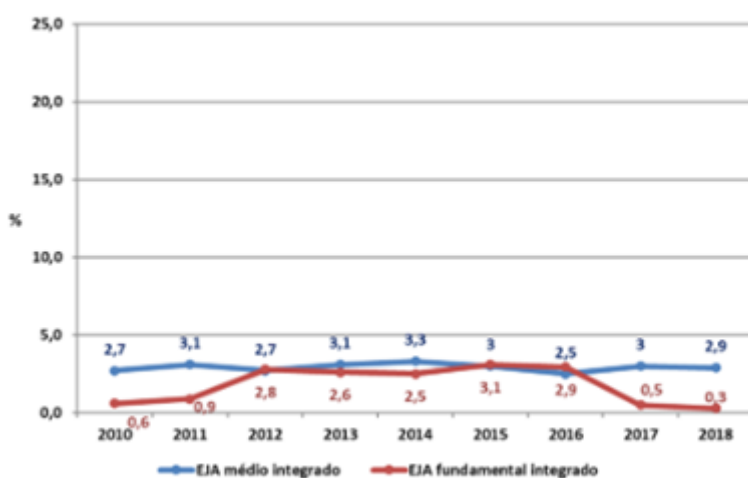
Gráfico XVI - Percentual de matrículas EJA integrada à educação profissional, Brasil (2010-2018)



Fonte: Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica

Os números da EJA na forma integrada à educação profissional, mostram que além de serem pouco expressivos, com apenas 1,4% das matrículas efetuadas nesta forma, representam um desafio no que diz respeito a formação profissional dos estudantes da EJA. A pouca oferta aliada ao pouco investimento, contribuem para os baixos números de matrículas. Quanto a separação por etapa de ensino na forma integrada à educação profissional temos no gráfico 17 os seguintes dados:

Gráfico XVII - Percentual de matrículas da EJA integradas à educação profissional por etapa (Fundamental e Médio), Brasil (2010-2018)



Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2010-2018).

Tais dados e números apresentados, nos mostram um pouco de como a modalidade se configura dentro do sistema educacional brasileiro, e nos apresenta lacunas, desafios e possibilidades acerca da mesma. Debruçar uma análise aos dados da EJA, nos permite pintar um cenário, e compreender as demandas que enfrenta, além de nos indicar, mesmo que de forma incipiente, um perfil do aluno e da própria modalidade

2.3 – Marcas da Diversidade na EJA

Conforme as Diretrizes Curriculares da EJA, compreender o aluno dela requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais econômicos políticos e/ou culturais. Em todos os níveis e modalidades de ensino a escola deve estar voltada ao aluno reconhecendo-o com sujeito ativo. Na EJA, este conceito deve ser reforçado, pois o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso que procuram esta modalidade de ensino já trazem consigo experiências de vida e conhecimentos informais acumulados e construídos em suas histórias de vida. Esta “vivência de mundo” deve ser aproveitada pelo docente, uma vez que é necessário fazer uma conexão entre o interesse dos discentes e suas experiências, com o conhecimento construído na escola (o científico, formal), para que haja uma educação que esteja a serviço deste aluno.

De acordo com os documentos norteadores da modalidade e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96) que em seu artigo 38 determina a idade de ingresso no ensino fundamental e médio, e institui que a idade seja respectivamente 15 e 18 anos. A Resolução CNE/CNB nº03 de 15 de junho de 2010, que institui as normas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a instrução 032/2010 que considera a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para matrícula no ensino fundamental e 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio modificou marcantemente as escolas de EJA. Esta alteração fez com que a Educação de Jovens e Adultos sofresse na composição da sua demanda uma mudança significativa, sobretudo pela presença dos adolescentes. Tal presença e reconfiguração das turmas, vem sendo denominada e entendida como um processo e nomeado de “juvenilização da EJA”, um tema que está em voga nos estudos sobre a modalidade. Entendendo que os jovens,

sofrem diretamente os efeitos das desigualdades impostas aos mesmos em nosso país, a vulnerabilidade destes (tanto educacional como social) faz com que muitos recorram as turmas da EJA. Segundo Eliane Ribeiro (2006):

Assim, dentro do quadro global de desigualdades sociais no Brasil, os jovens se apresentam hoje como uma população especialmente demandante de políticas públicas que possam lhe garantir direitos sociais, histórica e sistematicamente sonegados. (RIBEIRO, 2006, p.63)

No Brasil ainda possuímos um grande número de jovens entre 15 e 29 anos que não estão alfabetizados, este dado perturbador, perpassa a necessidade de se incluir os jovens (também) como um público-alvo da EJA, a seguir tabela com os dados:

Tabela III - Pessoas de 15 a 29 anos em situação de analfabetismo - 2013

Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por situação, sexo, alfabetização e grupos de idade				
TOTAL BRASIL - Ano = 2013 (p/mil pessoas)				
Alfabetização	Grupos de idade	Situação do domicílio		
		Total	Urbana	Rural
Total	15 a 17 anos	10.642	8.817	1.825
	18 a 19 anos	6.875	5.842	1.034
	20 a 24 anos	15.830	13.666	2.165
	25 a 29 anos	15.662	13.606	2.055
	15 a 29 anos	49.009	41.931	7.079
Alfabetizadas	15 a 17 anos	10.557	8.758	1.800
	18 a 19 anos	6.786	5.778	1.008
	20 a 24 anos	15.583	13.511	2.072
	25 a 29 anos	15.298	13.406	1.892
	15 a 29 anos	48.224	41.453	6.772
Não alfabetizadas	15 a 17 anos	85	60	25
	18 a 19 anos	89	63	25
	20 a 24 anos	248	155	93
	25 a 29 anos	364	201	163
	15 a 29 anos	786	479	306

Fonte: IBGE/PNAD 2013.

Não levar em conta os jovens que adentram a modalidade, é prejudicial para compreender a diversidade da mesma. O educador da EJA, e as políticas públicas destinadas a modalidade devem levar em conta a diversidade como eixo central de suas ações. Como nos aponta Moacir Gadotti:

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e

culturas. Ao lado da diversidade está também a desigualdade que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem-terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos. A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. (GADOTTI, 2013, p. 25)

O que está em jogo, quando se trata da diversidade, diz respeito, diretamente, ao campo do direito à educação. E quando se fala de direito não se admitem escolhas, partindo-se do princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei e, no tocante à educação, de que a conquista da educação para todos é resultado de luta, de história e não pode ser menosprezada. Todavia, a emergência da diversidade como ponto central na atualidade traz, ao mesmo tempo diversas contradições quando se toma o diverso como foco de oferta, sem garanti-la aos demais sujeitos. O conteúdo pode variar, mas não a oferta, o que resumiria a contradição encoberta em muitas propostas, programas e projetos. No marco do direito, e do direito a ser diferente, é o Estado ainda o “principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade, tais como as minorias e os povos indígenas”, como afirma a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA, 1997). Ainda a mesma Declaração, ao tratar do tema diversidade e igualdade (V CONFINTEA, 1997, § 15), no tocante à educação de adultos, assim se expressa:

(...) deve refletir a riqueza da diversidade cultural, bem como respeitar o conhecimento e formas de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas. O direito de ser alfabetizado na língua materna deve ser respeitado e implementado. A educação de adultos enfrenta um grande desafio, que consiste em preservar e documentar o conhecimento oral de grupos étnicos minoritários e de povos indígenas e nômades. Por outro lado, a educação intercultural deve promover o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da coexistência pacífica e da diversidade cultural.

Como a Declaração de Hamburgo (em seus artigos 2º e 5º) afirma de forma clara, educar é promover um direito, não um privilégio. Educar não se resume a um treinamento prático. Educar é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é essencial para que se avance enquanto sociedade. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Torna-se um poderoso instrumento em favor do desenvolvimento da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo melhor, e mais justo. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A EJA torna possível repensar, que o discente reflita certos fatores, como trabalho, preconceito, igualdade entre os sexos, discriminação, entre outros...

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade

2.4 – Como entender a EJA nos dias de hoje?

Durante décadas, a sociedade conceituou a EJA, como uma modalidade de ensino, voltada somente a adultos analfabetos. No entanto, atualmente sabe-se que a realidade da EJA é outra. Nem sempre o educando que precisa retornar à escola, para constituir ou reconstituir sua jornada estudantil, é um adulto analfabeto ou um sujeito que nunca teve acesso a escola. No contexto das discussões contemporâneas sobre a Educação de Jovens e Adultos, pode-se perceber que há inúmeras razões que levam a acontecer o fenômeno da diversidade nesta modalidade.

A própria realidade e as histórias de vida do público da EJA, colaboram para que ocorram diferentes contextos inseridos nela. Se pensarmos historicamente, no contexto da efervescência do movimento de Educação Popular capitaneado pela figura de Paulo Freire, a educação dos adultos se constituía principalmente nas localidades de baixa renda, os discentes de Freire eram adultos, trabalhadores, que muitas vezes nem seu próprio nome escreviam.

Contemporaneamente, esta realidade se transforma a cada dia, a cada tempo. O adulto que chega à EJA, já não é somente o analfabeto e, além disso, o processo de rejuvenescimento da EJA (a chamada juvenilização das turmas) tem sido fortemente discutido, uma vez que, a realidade comprova que, nesta modalidade de ensino, se fazem presentes jovens, adultos e idosos, com diferentes histórias de vidas e motivos que os levaram a saírem da escola. O que há em comum entre estes jovens e adultos, o elo que os liga, é justamente o fato de que por um motivo ou outro, todos foram excluídos da escola e todos em sua grande maioria, são trabalhadores.

O grande crescimento da diversidade nas turmas da EJA, se inicia quando os sujeitos já não conseguem inserção ou acompanhar o mundo moderno, sentem falta de se atualizar, ou buscam projetos pessoais. É quando a dona de casa volta para a escola para poder ler melhor a bíblia, ou aprender uma receita nova, ou quando o jovem quer um emprego ou ainda o trabalhador que precisou se qualificar um pouco mais, para não perder o seu sustento. Mas a diversidade, ainda é muito mais ampla do que pensamos, principalmente quando levamos em conta a história da EJA e as vivências de cada um destes educandos.

A EJA abriga o atleta que precisa treinar pela manhã, em mesma situação os trabalhadores noturnos (seguranças, barmans, garçons, manobristas e muitos outros), o aluno jovem que não se adaptou a escola regular (que sofreu bullying, que possui déficit e repetiu por diversas vezes, ou aquele adolescente que precisar levar dinheiro em casa para complementar a renda), as realidades da modalidade são muitas, e essa riqueza de experiencias é que compõe a diversidade do chão da sala de aula da EJA. A modalidade não é somente um espaço de acolhimento destas vivencias e sim um espaço transformador, dotado de uma potência enorme, justamente por ter em seu interior realidades tão distintas, e um público tão heterogêneo, que em muitas vezes representa um desafio a mais para os docentes, mas que também proporciona um engajamento com a educação em seu sentido stricto. Repensar a concepção desta modalidade se torna obrigação dos profissionais da educação que dela fazem, ou farão parte.

III - A história da EJA no Brasil e a construção sócio-histórica de uma “educação de segunda classe”: reforçando estigmas

A trajetória metodológica da pesquisa, consistiu-se em estudos baseados em documentos como material primordial, fossem revisões bibliográficas, fossem pesquisas historiográficas, e tentou se extrair destes uma análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta, a construção histórica dos estigmas acerca da modalidade EJA e seus discentes. O trabalho analítico teve como objeto central desvendar, a construção dos estigmas que reverberam nas políticas públicas atuais, e nos limites impostos aos seus discentes. Utilizou-se produções e referências sócio-históricas, leituras e fichamentos tiveram papel central na adoção desta técnica de pesquisa. Para desenvolver a análise, além de contar com a organização da documentação construída acerca das leituras, foram construídos quadros de autores considerados referenciais na área, dentre os quais: Vanilda Pereira Paiva (1973), Primitivo Moacyr (1937), Celso de Rui Beisiegel (1974), Maria Margarida Machado (1998, 2000), Maria Clarice Vieira (2004), Marta Kohl de Oliveira (1999), Paulo Freire (1983, 1987, 2002), Demerval Saviani (2000), Moacir Gadotti (2006), Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), José Eustáquio Romão (2006), Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Selva Paraguassú Lopes e Maria Ciavatta (2005), Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro (2001), Osmar Fávero, Sonia Maria Vargas (1999), Sonia Maria Rummert e Jaqueline Pereira Ventura (2011) entre outros.

Para se ter algum sucesso nessa empreitada, é necessário esclarecer um caráter primordial, no que tange uma releitura histórica direcionada para a modalidade. A EJA foi/e ainda é marcada por tensões e permeada por interesses, utilizada como plataforma de governo(s) e projetos de nação, sendo assim a explicação do momento político vivido na sociedade brasileira, vai influenciar diretamente no caráter da modalidade, na sua continuidade ou descontinuidade, e em sua oferta. Por isso a reconstrução histórica dos momentos políticos vividos em cada época, é de extrema importância para a pesquisa histórica em EJA, e no entendimento do caráter a ser assumido em determinada época pela modalidade. A denominação da EJA, se modifica ao longo do tempo, e possui significados e estruturas de funcionamento diferentes. A própria nomenclatura da modalidade, nos mostra esse caráter dinâmico e plural:

Por sua vez, a escolarização de jovens e adultos pode ser considerada em toda sua trajetória como proposta política redimensionada à plataforma de governo na tentativa de elucidação de um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular. Sendo assim, muitas confusões surgem nas definições encontradas na literatura acerca da nomenclatura de EJA. Não significa que essa modalidade de ensino, hoje Educação de Jovens e Adultos, tenha diferentes definições, mas pela própria história da evolução da EJA no Brasil e no mundo nas diferentes faces do desenvolvimento histórico da sociedade, o tratamento dos termos associados foi-se confundindo e se configurando como complementação de estudos e suplementação de escolarização. (FRIEDERICH; BENITE; PEREIRA, 2009, p.392)

Uma das hipóteses do trabalho considera que, através de um olhar pela história do Brasil e da educação nacional, por meio da contextualização de períodos históricos e busca em documentos, reformas e legislações, é possível compreender as raízes da construção dos estigmas acerca da modalidade e dos discentes, compreendendo como surge a demanda por educação para adultos e verificar se ocorre a garantia do direito para o público da EJA. A compreensão das assertivas da pesquisa no entendimento da história da educação no Brasil atrelada a outros eventos históricos, se faz necessária. A própria história revela que o país demorou muito na implementação de uma escola para a maioria da população e, mesmo quando o fez, não considerou as características e as demandas para essa escola. O país carrega em sua história um passado de omissão, exclusão e de negação do direito amplo à educação, principalmente quando nos deparamos com aqueles que tiveram o acesso negado por ficar à margem do processo ou obrigados a abandonar a escola.

Saviani (2000) comenta da contribuição da história como método de investigação de pesquisa:

Acredito, porém, que, até para nos introduzirmos de forma apropriada nesse debate, entendendo o grau, o sentido e o contexto em que a História vem sendo questionada, importa o resgate histórico do problema [...] em visão retrospectiva é possível constatar que a História só se pôs como um problema para o homem, isto é, só emergiu como algo que necessitava ser compreendido e explicado, a

partir da época moderna. A razão disso é relativamente simples. Enquanto os homens garantiam a própria existência no âmbito de condições predominantemente naturais, relacionando-se com a natureza através da categoria da ‘providência’, o que implicava o entendimento de que o meio natural lhes fornecia os elementos básicos de subsistência os quais eram apropriados em estado bruto exigindo, quando muito, processos rudimentares de transformação que, por isso mesmo, resultavam em formas de vida social estáveis sintonizadas com uma visão cíclica do tempo, não se punha a necessidade de se compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações que se processam no tempo, isto é, não se colocava o problema da história. (SAVIANI, 2000, p.7).

A pesquisa documental e bibliográfica foi a base da investigação desta parte do presente trabalho, compreender a história, pode nos ajudar a contextualizar os objetos da pesquisa. Segundo o professor e historiador da universidade de Cambridge Edward H. Carr:

A história se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado. A história deve permitir compreender o presente pelo passado, assim como o passado pelo presente. A função do historiador consiste em não amar o passado ou emancipar-se dele, mas dominá-lo e entendê-lo como a chave para compreender o presente (CARR, 1982, p.25).

Assim como na sociologia e outros ramos das ciências sociais, o grande problema para a história é o de que o seu objeto de investigação, isto é, as ações humanas ressignificam as experiências vividas, e, ao mesmo tempo, imprimem determinados significados aos eventos, que nem sempre são aprendidos pelos referenciais de nossa cultura. A história tem uma concepção temporal que se acumula. “Por isso, o presente tem melhor condição de entender o passado, do que este mesmo passado teve condições de entender a si mesmo (CARR, 1982, p.19).

Segundo os historiadores e a disciplina em geral, toda a história é contemporânea, na medida em que o passado é compreendido no presente e responde aos seus interesses. A história é duração e o passado é, ao mesmo tempo, passado e presente, competindo ao historiador fazer um estudo objetivo do passado sob sua dupla

forma.

3.1 – Os primórdios da educação de adultos – a construção das raízes do estigma sobre indivíduos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização, na sociedade brasileira (1500 – 1930)

O recorte histórico que tomamos como válido, começa a partir do desenvolvimento do território brasileiro enquanto nação, que embora já existisse sob a perspectiva indígena, para fins de reconstrução histórica atrelada aos objetivos centrais do trabalho, tomaremos partir de 1500.

O primeiro governante do Brasil foi o fidalgo português Tomé de Souza que desembarcou na Bahia em 29 de março de 1549 para realizar um governo de 4 anos, trazendo soldados, funcionários da administração e padres jesuítas. Estes jesuítas eram chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega e tinham como missão educar os indígenas dentro da fé católica. Assim começamos nossa epopeia na busca pela reconstrução histórica da Educação de Jovens e Adultos³, tendo como base a chegada dos portugueses, e principalmente na área educacional, os jesuítas como grupo que ficou responsável por instruir as massas de adultos que habitavam estas terras.

O Governo Geral foi o primeiro representante do poder público na colônia e tinha como obrigação apoiar as capitanias. Os primeiros jesuítas cumpriam o mandato do Rei D. João III, denominado ‘Regimentos’, o que poderia ser considerado como a primeira política educacional da colônia. A partir dele foi formulado o plano de ensino do Padre Manuel da Nóbrega, dirigido para os filhos tanto dos indígenas quanto dos colonos. Mais tarde, ele foi suplantado pelo plano geral dos jesuítas, tendo sua primeira edição em 1599 e privilegiando a formação das elites centradas nas chamadas “humanidades” ensinadas nos colégios e seminários criados nos principais povoados. O ensino jesuítico contou com o incentivo e subsídio da Coroa Portuguesa e constituiu, na época, uma versão da “educação pública religiosa”. O professor Primitivo Moacyr descreve com detalhes este período:

Falar das primeiras escolas do Brasil é evocar a epopeia dos jesuítas no século 16 (...) A frota de Thomé de Souza em que vinha Manoel da Nóbrega e seus companheiros, tinha chegado à Bahia no dia 29 de

³ A própria nomenclatura (Educação de adultos, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Escolarização de adultos...) será objeto de análise.

março de 1549. Fundou-se logo a seguir a cidade de Salvador. E antes de 15 dias funcionava uma escola de ler e escrever. Iniciam os padres a sua política da instrução. (...). O círculo não tardou a alarga-se. Em agosto já se faziam convites explícitos aos índios dos arredores para aprenderem a ler. E eles correspondiam de tal forma, que o povo se entusiasmou e Nóbrega, mesmo sem auxílio especial da metrópole, ordenou que se construíssem casas ‘para se recolherem e ensinarem os moços dos gentios e também dos cristãos’, e os moradores ajudaram com o que podiam. O governador Thomé de Souza doou a estas escolas uma sesmaria que ficou conhecida precisamente com o nome de ‘água dos meninos.’ (MOACYR, 1937, p.9-10).

O trabalho realizado pelos jesuítas foi um marco no processo de escolarização da colônia brasileira. Vanilda Paiva lembra que, embora os jesuítas tivessem um papel importante na promoção e organização do sistema educacional na época colonial, não eram os únicos religiosos preocupados com o problema da educação. Outro exemplo foi o trabalho de conversão dos povos indígenas realizado pelos franciscanos que se dedicaram ao ensino de trabalhos de cunho manual. O primeiro plano educacional elaborado pelo Padre Manoel da Nóbrega tinha o objetivo de catequizar e educar os povos indígenas, bem como incluir os filhos dos que chegavam. A educação foi organizada para as diferentes classes, principalmente para os filhos dos colonos. Demonstrando total desinteresse, ou mesmo compreensão da impossibilidade de “educar” o índio e os adultos analfabetos. Ribeiro descreve a diferença na forma de educar daquele momento:

Os instruídos eram os descendentes dos colonizadores e os indígenas eram apenas catequizados. A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso católico, mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Diante do apoio Real oferecido, a Companhia de Jesus tornou-se a ordem dominante no campo educacional. Os seus colégios eram procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa, mas reconheciam esta via como a única de preparo intelectual (RIBEIRO, 1995, p.24).

Dentro da realidade brasileira da época com características coloniais, extrativistas e escravistas, a educação era considerada adequada apenas para uma nobreza governante. Essa elite usaria essa instrução para articular os interesses da metrópole e as atividades das colônias. A professora Vanilda Paiva confirma as características desse período, e aponta:

O sistema educativo não mantinha nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. A mão de obra necessária à indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana de açúcar, à criação de gado, à mineração, não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita. A economia se baseava no trabalho escravo e aos escravos não se destinava qualquer sistema de educação formal. Por outro lado, o próprio regime colonial – e a centralização administrativa da metrópole – não permitiam o desenvolvimento de uma burocracia local, para cujas tarefas fosse necessário preparar certo número de pessoas que soubessem utilizar adequadamente a leitura, o cálculo e a linguagem escrita. O regime de escravidão e as condições sociais do conjunto da sociedade não propiciavam um interesse especial pelo ensino. A educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, tampouco, grandes possibilidades de participação política para a qual a educação pudesse ser importante. Além da religião, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino. (PAIVA, 1973, p. 58).

Até agora, dadas as atividades econômicas da época, não havia relação entre educação e formação profissional. O regime colonial, administrativamente centralizado na metrópole, com sua economia baseada no trabalho escravo, não deixou nenhum interesse em implementar uma oferta educacional abrangente, por mais elementar que fosse. Não foi percebida a possibilidade de acesso e a importância da educação para toda a população. A situação então dos adultos com pouco ou nenhuma instrução, era relegada a um problema de terceira ordem, sendo os adultos considerados pragas e vistos como dispensáveis na formação desta nova nação. Podemos perceber que os estigmas acerca dos indivíduos com baixa escolarização, eram imputados a uma parcela grande da população, concebendo os como degenerados, problemáticos, ignorantes e não dignos de ‘salvação’.

No começo do século XVIII, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que era ministro, tentou recuperar a economia concentrando o poder na realza e modernizando a cultura portuguesa. Essas reformas foram chamadas de "reformas pombalinas". Em 1759, os colégios jesuítas foram fechados e as "classes regias" mantidas pela coroa, foram introduzidas. As reformas pombalinas foram contra o predomínio de ideias religiosas, elas foram baseadas em ideias laicas inspiradas no

Iluminismo, e introduziram a centralização do Estado na educação, criando uma versão de “educação pública estatal”.

Sobre tal passagem a professora Maria José Garcia Werebe esclarece as mudanças ocorridas:

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o sistema educacional que eles haviam implantado desmantelou-se. Todas as suas escolas foram simplesmente fechadas (...) suprimiu-se, é verdade, um ensino bem estruturado, mas que nem por isso era um modelo de excelência. Ao contrário, caracterizava-se por uma orientação rígida, dogmática, anticientífica, acanhada, voltada quase que exclusivamente para os interesses religiosos e políticos da Companhia. Mas, por outro lado, as medidas tomadas pela Metrópole foram improvisadas, incoerentes, sem plano nem diretrizes definidos e por isso não tiveram grande alcance, não podendo lançar as bases para a instituição de um novo sistema escolar, em substituição ao que fora destruído (WEREBE, 1994, p.25-26).

O Marquês de Pombal voltou seus esforços para a responsabilização do Estado-nação pela jurisdição e controle dos assuntos educacionais. Os jesuítas que eram responsáveis por supervisionar a educação e prestavam contas ao papado às custas da realeza, já não mais faziam parte da visão vigente sobre a soberania e formação dos Estados, considerando tal situação como uma insubordinação ao Reino e amparada por um momento histórico de valorização dos Estados-nação, Pombal procedeu à expulsão dos Jesuítas dos domínios do Reino e instalou o controle governamental sobre a educação. Sobre esta mudança de rumos na visão da educação colonial, a professora e historiadora da educação, Vanilda Pereira Paiva expõe que até aquele momento a educação popular colonial era praticamente inexistente, além dos jesuítas e outros religiosos, praticamente nenhuma atenção havia sido dada ao problema. A educação popular vinha sendo utilizada como instrumento de cristianização e para sedimentação do domínio português. A vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 teve como consequência a criação de escolas superiores que tinham como preocupação o desenvolvimento do ensino para as elites.

Assim que o Brasil passou a ser sede da Coroa Portuguesa, a instalação da corte trouxe diversas mudanças, modificando o panorama educacional brasileiro. Sendo assim fazia-se necessário a organização de um sistema de ensino capaz de atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e de preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. Para tanto, foram criados os cursos de nível superior de medicina, agricultura, economia política, química e botânica, além das Academias Militares. Todos estes cursos apresentavam caráter utilitário. Com relação à educação elementar, não houve progresso e permaneceu para as elites a opção de receberem em casa a educação elementar como um ensino privado. Mais uma vez a instrução das camadas populares não era discutida, e os adultos com pouca escolarização, ou analfabetos, ainda eram vistos como incapazes, como seres não-dignos de respeito, e que não poderiam ajudar na construção de um estado-nação forte e moderno. “A massa ignorante” (GALVÃO, DI PIERRO, 2007), era vista como parte do problema, e poderia ser guiada por uma elite aristocrática, que os induziria num rumo certo estes indivíduos.

Caminhando um pouco mais no tempo, foi estabelecida a autonomia política em 1822, e tornou-se necessária uma Constituição para ditar os rumos. A oportunidade de configurar institucionalmente o novo país foi criada com a instalação da Assembleia Constituinte de 1823. Para a instalação da Assembleia Constituinte foram eleitos 90 constituintes que representavam 14 das 18 províncias. Reuniram-se para sessão preparatória 52 deputados na Cadeia Velha no dia 3 de maio e durante mais de seis meses discutiram suas ideias, suas práticas, usos e costumes (PAIVA, 1973). De certa maneira, nesta primeira fase de elaboração da constituição não houve um projeto para a instrução pública. O que se discutiu foi a necessidade de se elaborar um tratado de educação para os mais jovens e não diretrizes, orientações e propostas para esse tratado. Os adultos e jovens fora da idade escolar não eram considerados, e não valia a pena, “salvar estes indivíduos”, uma vez que era mais fácil se ater à instrução das crianças e dos jovens ainda em idade escolar.

A situação do país era confusa e não se tinha muito clara o projeto de nação que deveria ser implementado. O atraso em que se encontrava o Império era uma preocupação, pelo menos,

para a elite constituinte. Inspirados por suas formações fora do país (em grande maioria na Europa) e acesso às novas ideias iluministas, que já circulavam nos países mais adiantados, estes membros da elite pensaram ser possível modificar a condição de atraso nacional para uma nova mentalidade de pensamento e de crescimento. Concebendo dentro dessa mentalidade, os adultos iletrados como parte do problema. Sobre o momento de implementação desta nova constituição, Werebe aponta:

Dos projetos apresentados à Assembleia Constituinte, resultou a lei de outubro de 1823, que estabeleceu o princípio da liberdade de ensino, sem restrições. Essa lei determinava também: Art. 1º - a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; Art. 11 - a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; Art. 179 - a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Evidentemente todos esses dispositivos, absolutamente irrealistas, não passaram das intenções. Não foram e não podiam ser cumpridos. Estavam tão longe da realidade e não havia no país nem meios materiais nem humanos para aplicá-los (...) (WEREBE, 1994, p.31).

Tal momento representava um avanço no que diz respeito a educação em âmbito nacional, porém, a Assembleia Constituinte foi encerrada em novembro de 1823 e todo trabalho e tentativa de mudança e avanço se esvaziou. D. Pedro I outorgou em 1824 a Constituição do Império. O texto constitucional incluía a ideia de “sistema nacional de educação”. Com relação à educação, o Art. 179 tratava dos seguintes termos: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império”, entre outras maneiras, pela “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, e pela criação de “colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes”. Vanilda Paiva comenta sobre aquele período:

Fechada a Constituinte, duas leis – durante o Primeiro Reinado – ocuparam-se do problema da instrução elementar. A primeira delas, de 20 de outubro de 1823, tornava-a leve, eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada. Em seguida, a Constituição outorgada em 1824 estabelecia – em seu artigo 179, alínea 32-a – a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos (PAIVA, 1973, p. 61)

Segundo Paiva, um grande lapso de tempo se passa até que se ocupem mais uma vez da discussão da educação em território nacional. A lei de 15 de outubro de 1827 foi a única lei geral que tratou do ensino elementar até 1946.

A lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia que ‘em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias’. Tais escolas (...) deveriam ser mantidas pelo governo central, adotando-se o método do ensino mútuo de Bell e o sistema disciplinar de Lancaster, como tentativa de contornar o problema da insuficiência de professores. (...) algumas escolas foram fundadas nas províncias, determinando um pequeno progresso imediato do nosso ensino elementar, se levarmos em consideração a situação anterior desse nível de ensino no país (PAIVA, 1973, p. 61-62).

Do projeto inicial ficou apenas a ideia de distribuição racional por todo o território nacional e limitada às escolas de primeiras letras. Em 1834, o Ato Adicional foi instituído. Estabeleceu a descentralização sem estabelecer diretrizes nacionais de implementação. Isso acabou não contribuindo para o avanço da implementação de uma proposta educacional condizente com as necessidades do país. Com efeito, a situação se revelou impossível e o ensino fundamental cada vez mais precário.

Adiante com o sucesso da plantação de café que, a partir de 1840, começa a gerar lucros, também pode se dizer que começa a transição de uma sociedade rural-agrícola exportadora para uma urbana-agrícola-comercial. As cidades vão cada vez mais se tornando polos dinâmicos de crescimento capitalista interno. O Império teve condições de consolidar-se por volta de 1850. A década de 1850 foi considerada uma época de grandes realizações para a educação. Porém, elas ficaram restritas ao município da Corte devido à lei em vigor.

Mesmo com a economia indo bem, a educação não teve verbas suficientes que permitissem um atendimento básico para a população em idade escolar no final do século XIX. Mesmo com suas ideias baseadas em princípios europeus de organização da sociedade e da educação, nem a instrução primária chegou a toda a população. No Brasil não se efetivou a distribuição racional de escolas pelo território nacional porque a grande seleção continuava sendo feita em termos de não-escolarizados. A exclusão não

se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, mas marcadamente no início da escolarização. Os não escolarizados representavam uma massa de indivíduos que não podiam ser considerados cidadãos uma vez que, em tese não contribuíam para o avanço da sociedade e eram considerados parte do problema do atraso.

O quadro abaixo apresenta um cenário de como se encontravam distribuídas as escolas e o número de alunos naquele momento. Pode-se perceber que são poucas as escolas e poucos os alunos atendidos.

Tabela IV - Número de escolas públicas e Alunos em 1855 por Estados



Provincia	Escolas	Discipulos /Alunos
Minas Geraes	232	13255
Bahia	200	7681
São Paulo	162	5559
Rio de Janeiro	177	3801
Pernambuco	103	3801
Alagoas	73	3732
Rio Grande do Sul	97	3481
Sergipe	54	2700
Ceará	53	2572
Maranhão	56	2227
Pará	45	1860
Goyaz	31	1393
Paraíba do Norte	37	1345
Santa Catarina	40	1312
Rio Grande do Norte	34	1306
Espírito Santo	28	956
Paraná	25	755
Piauí	32	700
Mato Grosso	13	420
Alto Amazonas	14	414
TOTAL	1.506	59.270

Fonte da Divisão Estadual do Brasil 1840-1882: IBGE, 2013a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000684181210201118380911960.pdf>. Acesso em: 10/01/2013.

Podemos observar que o Estado de Minas Gerais possuía naquele período o maior número de escolas e o que atendia ao maior número de alunos, seguido da Bahia e de São Paulo. O Alto Amazonas e o Mato Grosso possuíam o menor número de escolas e o menor número de alunos. Considerando que o acesso à escola não era fácil e, principalmente, não era para todos que desejavam ou que se encontravam em idade de escolarização, já se encontram aí deixados à margem um número que muito provavelmente seja superior aos números apresentados no quadro que não possuíam possibilidade de acesso.

Percebe-se naquele cenário a situação do país como era extremamente frágil e ao mesmo tempo que buscava se consolidar em um cenário de crise econômica, a educação não era tratada (e nem mesmo percebida) como prioridade. A oferta de uma escola

pública e gratuita que atendesse a parte desta população já era tida como possível e até mesmo considerada como suficiente. A educação pública em um cenário de grande instabilidade econômica era só mais um problema a resolver, sendo que o mais importante para o momento fosse garantir competitividade e contenção da crise econômica.

O fim do tráfico de escravos em 1850 e a bem-sucedida produção do café, significaram a disponibilidade interna de capital. O Manifesto Liberal de 1868 foi considerado o ponto de partida de um amplo movimento que abalou o fim do império e o início da república. Inspirado por escritores europeus populares no século 19, as crenças básicas do liberalismo e do cientificismo se tornaram a espinha dorsal dos esforços para elevar o Brasil ao nível dos demais países (principalmente europeus). Sendo assim, influenciado pelo modelo educacional considerado pelos países desenvolvidos como eficaz, se pensava que ao adotar as sugestões, o Brasil iria na mesma direção de tais países.

Para a presente pesquisa, um momento significativo, e que diz respeito a educação de adultos, Paiva nos aponta:

a educação de adultos desenvolveu-se de forma bastante precária e irregular. A partir de 1870 começou a criação das escolas noturnas em quase todas as províncias. Com algumas exceções, esta criação estava diretamente ligada à ideia de valorização da educação em si mesma. Não considerava o aspecto instrumental e uma adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população para qual haviam sido criadas. (PAIVA, 1973, p.75)

Antes ao normatizar que o atendimento nas escolas não se admitisse os maiores de 15 anos, foi demarcada a impossibilidade de acesso do jovem e do adulto. Mas a Reforma de 1854 trouxe uma proposta para estes sujeitos, antes totalmente excluídos do processo. A proposta era que quando uma escola do 2º grau tivesse dois professores, eles seriam obrigados alternadamente a ensinar as matérias da instrução primária aos adultos, duas vezes por semana. Porém seria de responsabilidade destes alunos jovens e adultos, procurarem os professores. O governo se incumbiria da gratificação estabelecida por discípulo que frequentasse tais aulas (mesmo não tendo acontecido isso DIPIERRO, 2007). No caso de não ser possível ter um professor de 2º grau, poderia

utilizar-se o professor de 1º grau ou algum professor particular, caso quisesse se encarregar da tarefa.

O professor não recebe nada a mais pelas aulas que dá aos adultos; sua remuneração é calculada por sua atuação junto às crianças. Identifica, desse modo, sua tarefa a uma missão. Em um contexto, característico do século XIX brasileiro, em que a filantropia era uma das formas mais eficientes que as elites intelectuais contribuísem para a ‘regeneração’ do povo. (GALVÃO; DIPIERRO, 2007, p.36)

Constata-se então que não teria uma escola para adultos, mas a possibilidade destes de receber uma instrução primária nos períodos em que se encontrassem livres. Mas, para tanto, deveriam pleitear essa instrução junto aos professores das referidas escolas. Mais uma vez, estes indivíduos são culpabilizados e responsabilizados pelo seu próprio fracasso, lhes colocando mais uma vez como responsáveis pelo seu próprio fracasso escolar, e introjetando a ideia de que poderiam ser ‘ajudados’, diminuindo estes sujeitos e colocando os à margem do processo de escolarização institucionalizada.

Ainda sobre este tema, DiPierro e Galvão apontam:

Em muitas províncias, também se observa, principalmente na segunda metade do século XIX, a criação de associações de intelectuais que, entre suas atividades ministravam cursos noturnos para adultos como forma de ‘regenerar’ a massa de pobres brancos, negros livre, libertos e até mesmo em alguns casos, escravos [...] Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso. A alfabetização de adultos é, ainda, colocada sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito. (GALVÃO; DIPIERRO, 200, p.36)

Como podemos perceber em tal passagem, os estigmas acerca da população jovem e adulta não escolarizada, os responsabilizam pelo atraso nacional, e os colocam em situação de inferioridade extrema.

Já em 1871 surgiu a Reforma João Alfredo. Ela tinha como intuito dar ao ramo da instrução, mais especificamente à instrução primária, um desenvolvimento compatível com os recursos, melhorando o sistema de ensino e trazendo a ideia de ensino obrigatório, a fundação de escolas gratuitas, tantas quantas fossem necessárias

para proporcionar a frequência dos meninos de todas as localidades e a proposta da criação de aulas noturnas destinadas não só aos menores de idade superior à fixada para a frequência das escolas diurnas, mas também aos adultos que, devido a suas ocupações, só das horas da noite poderiam dispor para tal fim. O ministro João Alfredo chamou a atenção para a necessidade de se propagarem, além da instrução primária, conhecimentos convenientes a todas as classes sociais que habilitassem cada indivíduo a exercer melhor a sua profissão. Em sua clássica obra sobre a história da educação no Brasil, o professor Primitivo Moacyr faz uma análise sobre a importância de tais reformas:

Um fato importante da reforma era que nenhum indivíduo que frequentasse as escolas públicas seria dispensado do ensino até os 14 anos de idade, sem mostrar-se habilitado em exames, pelo menos, de domínio de leitura corrente, de escrita, das quatro operações aritméticas e de princípios de moral. Mas se até os 14 anos não estivesse habilitado, passaria então para as escolas de adultos (MOACYR, 1937, p.148).

Ao mesmo tempo, também foi proposto a fundação no município da Corte de escolas para adultos, nas quais seriam admitidos indivíduos com mais de 13 anos, admitindo para estas escolas, professores públicos, agora concedendo uma gratificação a estes professores se sujeitassem a este serviço.

Estas escolas seriam diurnas e noturnas e as horas das respectivas lições determinadas de modo que atendessem as condições de trabalho dos indivíduos que as frequentassem. Propunha-se também criar no município das províncias do Império escolas profissionais. Constatase tratar de uma reforma ampla, rica em detalhes e, principalmente, com uma atenção ao problema da educação pública, a falta de escolas e abordar a possibilidade de oferta de uma educação para adultos. (MOACYR, 1937, p.153)

Após diversas tentativas de discussão e de reformas que modificassem os rumos da educação, pouco se caminhou no sentido de aplicar ou tornar realidade tais propostas. As inúmeras propostas de reformas, de tratados e de leis limitavam-se ao discurso e na prática não avançaram. Considerando o período passado, pode-se imaginar a precariedade da educação pública ofertada, principalmente no que diz respeito aos

sujeitos em idade considerada fora da normalidade, indivíduos que são marcados pela sociedade como incapazes e descartáveis, que representavam um atraso da educação nacional, e uma vergonha a ser repelida. A educação e suas limitações e o pouco acesso da população à escola, desenhavam o panorama deste tempo. Se já não conseguia ofertar escolas para aqueles que se encontravam na idade considerada adequada, pode-se imaginar a imensa quantidade de crianças que nunca chegaram a ter acesso a algum tipo de escolarização e, mais ainda, o contingente analfabeto de jovens e adultos que se acumulava com o passar do tempo.

3.1.1 – A república dos analfabetos

O cenário político do primeiro período republicano brasileiro (1889-1930) foi marcado por disputas pelo poder central, o que deu origem a diversos movimentos. Em relação ao plano social, “destacam-se o desenvolvimento de experiências anarquistas e a sindicalização da população trabalhadora” (PAIVA, 1975). A educação do povo não era vista como uma questão de poder público. O país era analfabeto e a educação era um privilégio para alguns. O fato é que a ideia de uma nova ordem política trouxe à luz novas aspirações, novas ideias sobre um ideal de educação republicana. Sobre o período da República, Werebe (1994) comenta:

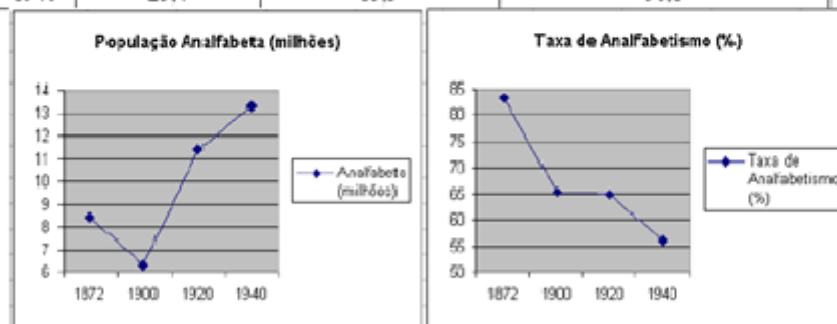
No fim do século, com o advento do primeiro surto industrial mais significativo, a expansão da lavoura cafeeira, a melhoria dos meios de comunicação (redes telegráficas, ferroviárias), a urbanização progressiva e o desenvolvimento das maiores cidades (construções, modernização, mudança nos estilos de vida urbana etc.), o impulso dado às correntes imigratórias, enfim, com a Proclamação da República, inicia-se uma nova fase da política e do desenvolvimento do país. Cabe assinalar que a abolição da escravidão teve como consequência imediata a necessidade de substituir o trabalho escravo pelo trabalho livre, o que apresenta enormes dificuldades, acarretando a desorganização da economia agrícola. A nova fase não vai modificar propriamente as estruturas de poder: de um lado, mantém-se a classe dominante, detentora das terras e dos meios de produção, e, de outro, a maioria da população, excluída dos ganhos, da melhoria do nível de

vida e dos progressos do desenvolvimento econômico. E assim ‘dois Brasis’ já se distinguem bem: o desenvolvimento social e econômico beneficia apenas as camadas mais favorecidas, enquanto a maioria da população sobrevive em condições precárias (WEREBE, 1994, p.37-38).

A seguir, como representação do fato do problema do analfabetismo, podemos enxergar na tabela, a expressividade da questão, com números entre 1872 a 1940 :

Tabela V - Analfabetismo na população de 15 anos ou mais de 1872 a 1940

Ano	Total (milhões)	Analfabeta (milhões)	Taxa de Analfabetismo (%)
1872	10,1	8,4	83,2
1900	9,7	6,3	65,3
1920	17,6	11,4	65,0
1940	23,4	13,3	56,1



Fonte: (IBGE, 2012).

A tabela acima, apresenta de forma bastante resumida um retrato do analfabetismo no Brasil no período entre 1872 a 1940 para a população acima de 15 anos de idade. Mesmo sob o pretexto de ideias e ideais democráticos abertos, a Primeira República ainda recebeu fortes influências das velhas oligarquias rurais e seus governantes. A Primeira República “foi marcada por numerosas convulsões sociais, uma política de valorização dos produtos agrícolas e uma ampla modernização das condições infra estruturais de produção” (WEREBE, 1994). No que diz respeito a educação, a universalização da mesma para crianças, era o grande mote, a educação de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização, ainda figura debates menores e sua relevância era pouco discutida. Sobre o momento de expansão do ensino fundamental, obrigatório, e ao mesmo tempo a importância dedicada a instrução de adultos, Favero comenta:

Para os adultos, essa extensão reduzia-se, em geral, à alfabetização oferecida em cursos noturnos, de curta duração, que constituíam a forma mais elementar de solução da questão. Funcionavam

incipientemente à míngua de recursos financeiros e, sobretudo, de atenção esclarecida dos seus responsáveis, o que ainda acontece no nosso país. (FAVERO, 2011, p.366)

A educação destinada aos que do processo de escolarização foram excluídos, ainda os mantém alijados do processo, a concepção de modo geral da população ainda enxerga o jovem e o adulto sem escolarização, como um problema a ser combatido. A sociedade, que estava se modernizando, começa a incluir em seu espectro social qualidades atreladas a essa modernidade:

Não ser educado começa a ser associado a rudeza dos costumes. Embora não fosse uma habilidade necessária para a inserção em diversas esferas sociais, a instrução começa a ser vista como sinônimo de polidez. (GALVÃO; DIPIERRO, 2007, p.37)

O senso comum começa a associar o homem moderno ideal, a determinada educação formal. Os que do processo não fizeram parte, são tratados como atrasados, e a estes indivíduos, são imputados alguns termos segundo tais como: rudes, brancos, atrasados, incultos, ignorantes, simplórios e outros. Os estigmas acerca dessa parcela pouco instruída da sociedade, começa a determinar o lugar destes indivíduos, na chamada modernização do país, que era almejada em todas as esferas sociais, e por mais que em suas relações sociais, estes indivíduos conseguissem circular, fora de seus círculos, eram tidos como pessoas não desejáveis. A questão do analfabeto surgia como um grande impasse ao desenvolvimento nacional aos olhos dos intelectuais e homens públicos da época. A discussão em torno do sufrágio, motivou diversos debates e concepções acerca do adulto que não sabia ler nem escrever, o professor Cury aponta:

A Educação foi várias vezes discutida. Mas não houve um debate orgânico em torno dela. (...). A discussão do voto do analfabeto implicou na explicitação da exigência do saber ler e escrever como condição de se tornar eleitor. Pressupunha-se que as ‘primeiras letras’ seriam uma espécie de motor atrativo a fim de que o indivíduo se esforçasse por conquistar a sua individualidade. A hegemonia deste raciocínio determinou a derrota das poucas emendas que propuseram o ensino obrigatório. Mas os debates deixaram margem que o

pressuposto da gratuidade (desejável) seria da competência dos Estados em sua autonomia”. (CURY, 2001, p. 75).

A concepção acerca da alfabetização de adultos, como pressuposto ao voto, motivou acalorados debates, porém a visão que prevalecia, era de um ser humano incompleto, e sem condições de decidir sobre sua própria vida, como um indivíduo desprovido de individualidade, como podemos ver na passagem acima. Acerca da concepção da grande mídia, e dos meios de comunicação à época, podemos notar como era retratado o analfabetismo entre jovens e adultos, em jornal de circulação nacional:

Pela Instrução. É hoje uma preocupação generalizada em todos os recantos habitados da terra o combate ao analfabetismo, que domina, infelizmente, a maior parte dos seus habitantes, principalmente no nosso rico, próspero e futuroso país. [...] Precisamos nós, os dirigentes da opinião pública e os representantes dos poderes públicos unir-nos numa campanha cerrada contra o analfabetismo, dando escolas aos nossos patrícios, que querem aprender. É calculada a porcentagem dos infelizes privados das luzes do alfabeto em 80% aqui pelo interior. Essa porcentagem é quase a totalidade da população. Cuidemos de reduzi-la, quanto pudermos, com todo o empenho para em breve vermos esta pátria querida figurar no mapa dos mundos entre as nações mais civilizadas e prósperas do globo! (JORNAL “A ESCOLA”, 28 jul., 1918, p. 02).

A passagem acima, demonstra de forma clara, como eram enxergados esse contingente de jovens e adultos com baixa escolarização, pessoas infelizes e incapazes, que representavam uma parcela indigna e incompleta da população, menos civilizadas. Compreender os fatos, a história e a consolidação dos pensamentos, conflitos e lutas do Brasil pode fornecer uma compreensão mais profunda da construção do próprio país. Pode-se inferir que essa luta se dá em um amplo cenário de integração político-administrativa, e se busca uma forma de gerir um país tão grande e diverso de forma a criar um alicerce e uma estrutura para o país. Nesse período, faltavam projetos nacionais de educação de adultos e jovens em defasagem escolar, e as ações e projetos eram descontinuas e esvaziadas de propostas e sentidos.

3.2 – A era de ouro para a educação de adultos: da esperança ao desencantamento (1930 – 1964)

A partir 1930, a sociedade em geral começa a perceber a importância da educação como direito básico, os discursos e debates acerca da educação, começam a entender que a oferta pública se faz necessária, ganhando um novo significado na história da educação no Brasil. Basicamente, antes disso, a oferta de uma escola pública gratuita que atendesse a população em idade escolar não era considerada uma prioridade. Na verdade, a falta de educação não é considerada um problema sério. Considerando que o Brasil era um país dominado pela agricultura, grande parte da população nem mesmo sente a necessidade ou importância das escolas e de fazer parte do processo de escolarização formal. Mas foi nesse período que o cenário político e econômico do país começa a atravessar grandes mudanças, evidenciando a situação caótica da educação em âmbito nacional. As mudanças políticas e econômicas que o país atravessava após a crise econômica de 1929 abalaram toda a estrutura do Brasil e do mundo, levando a uma mudança de rumo e dando início ao acelerado processo de industrialização.

Acerca do conturbado momento político que o país atravessa, agravado pela crise de 29 e pela queda da produção de café, os documentos do Arquivo Nacional nos mostram:

Paralelo a esse fato, a vitória de Júlio Prestes à Presidência em 1º de março de 1930 foi contestada por alegações de fraude. Somando a isso o assassinato de João Pessoa, presidente da Paraíba e vice-presidente na chapa de Getúlio Vargas à sucessão presidencial, a situação decaiu para um agravamento dos movimentos de oposição ao governo de Washington Luís, já fortemente desgastado pela crise do café [...] Getúlio Vargas reassumiu o Governo do Rio Grande do Sul e juntamente com outros políticos deu início à conspiração política que levou a cabo o movimento de 3 de outubro de 1930, a Revolução de 1930. O Presidente Washington Luís foi deposto em 24 de outubro de 1930 pelos chefes das forças armadas e uma junta provisória de governo assumiu o poder, composta pelos Generais Tasso Fragoso e Mena Barreto e pelo Almirante Isaías de Noronha [...] ainda em 1930, Júlio Prestes de Albuquerque foi eleito Presidente da República, mas foi impedido de tomar posse em função do movimento revolucionário em outubro de 1930, quando a junta governativa assumiu o poder. Em meio a fortes pressões de manifestações populares e dos movimentos militares, revolucionários gaúchos chegaram ao Rio de Janeiro e

obrigaram a junta a entregar o Governo a Getúlio Vargas em novembro (BRASIL, 2003a, p.63-64).

A revolução de 1930 acabou com a hegemonia da burguesia cafeeira, e esse resultado se manifestou na forma de adesão do Brasil ao sistema capitalista internacional. Não se trata de um produto mecânico de dependência externa, o acontecimento revolucionário exprimiu a necessidade de reajustar a estrutura nacional, cuja função concentra-se principalmente num único tipo de exportação, cada vez mais instável. Após a vitória da revolução, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e a educação passou a ser reconhecida como uma preocupação nacional no nível institucional. Uma série de medidas educacionais ocorreram: a reforma do Ministro Francisco Campos em 1931 e o manifesto dos pioneiros em 1932, apontando para a construção de um sistema nacional de educação.

Neste período, ao longo do Governo de Getúlio Vargas, foram elaboradas duas Constituições, a 1934 e a de 1937. Até então, as outras constituições não tinham debatido de forma profícua a questão da educação de adultos ou a alfabetização. A Constituição de 1934 chegou a incluir em seu debate a educação para adultos, mas por fim “acabou não gerando mudanças neste campo, pois foi logo substituída pela Constituição de 1937” (PAIVA, 1973). A organização do ensino de adultos mais uma vez se via sob responsabilidade dos entes da federação, ou iniciativas de cunho assistencialista. Em seu plano nacional de educação, a constituição estabelecia o ensino supletivo para alunos adultos e adolescentes analfabetos. Os indígenas pela primeira vez de forma oficial haviam sido incluídos nessa proposta. A Constituição Federal de 34, pode ser considerada, a primeira a tratar do tema da educação de adultos. Porém por ter tido uma vida curta (em 37 teríamos uma nova CF), pouco avanço foi notado no que diz respeito a materialização de proposta para a EJA. No ano de 1937 inicia-se o período conhecido como Estado Novo. Este período foi fortemente marcado pelo regime de autoridade, antiliberal e antidemocrático e se estendeu até 1945. No que diz respeito a área da educação, pouco se avançou, pode-se dizer que houve um retrocesso na área, principalmente na questão que trata a educação de adultos como uma preocupação nacional. Como já falado em relação a educação de adultos, a situação não foi diferente e os mínimos ganhos adquiridos foram esvaziados rapidamente, já que a proposta de oferta de ensino primário obrigatório (tanto para crianças quanto para adultos) da CF de

34 foi substituída pela CF de 37, a nova proposta dizia que tal ensino seria oferecido onde e quando houvesse necessidade e condições de realizá-lo. Sobre a constituição de 1937 a professora Vanilda Paiva diz:

A Constituição de 1937 foi um documento produzido por tecnocratas. Era centralizadora e, embora mantivesse a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, acabou dando ênfase ao ensino pré-vocacional e profissional para as classes mais pobres. Fortalecia desse modo a concepção de que a educação das classes populares devia servir para atender ao sistema produtivo e ser dependente do mesmo. (PAIVA, 1975, p. 87)

A partir de 1942 ocorrem mudanças significativas na área da educação como um todo, considera-se tal momento o marco inicial em uma série de propostas e reformas, popularmente conhecidas como “Reforma Capanema”⁴, uma vez que foram iniciadas e decretadas pelo ministro Gustavo Capanema, tais reformas tornam-se leis orgânicas do ensino.

3.2.1 – As reformas e a busca por mão de obra qualificada

Vale ressaltar, dentro da perspectiva da educação de adultos, que tal momento teve importância e relevância para o tema, uma vez que essas medidas reverberaram em ganhos até então impensáveis, para essa população de jovens e adultos que estavam à margem do sistema de ensino oficial, e dos objetivos centrais das discussões sobre educação. Neste período existia uma pressão dos setores produtivos pela definição de políticas educacionais voltadas para a formação de mão-de-obra. Foi nesse sentido que a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942,

⁴ A regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Vale ressaltar alguns decretos:

- Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
 - Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI;
 - Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásio, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
 - Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.
- Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945.

representou um avanço, sendo uma organização de caráter privado mantida pela indústria e inicialmente tendo objetivo a preparação de pessoal de nível médio, operários qualificados e aprendizes, atuando no local de trabalho das empresas. Em 1946 foi criado o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) mantido pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), uma organização de caráter privado que tinha como objetivo o preparo de mão-de-obra qualificada para o setor de serviço, mantinha ensino próprio e atuava também em cooperação com outros órgãos, proporcionando, inclusive, bolsas de estudo, e seus programas tinham como fim atender às necessidades da classe empresarial de cada região do país. Também em 1946 foi instituído o SESC (Serviço Social do Comércio), uma entidade particular de caráter social, assistencial e educativo, criado pela Confederação Nacional do Comércio e sendo por ela mantido, e o SESI (Serviço Social da Indústria) no mesmo ano. Tais iniciativas foram responsáveis por atender aos jovens e adultos com baixa escolaridade. Eram atendidos em cursos rápidos e direcionados a uma ocupação em algumas delas os alunos eram pagos para estudar, o que gerava um grande atrativo para as populações pobres.

Ainda em 1946, foi promulgada uma nova Constituição, que se propôs traçar diretrizes e bases para a educação nacional. Deixava expresso em artigo 166 – “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios da liberdade nos ideais de solidariedade humana”. Tal constituição representa um avanço educacional, e foi elaborada por representantes eleitos. Foram discutidos alguns temas caros à educação pelos constituintes: a liberdade de ensino e o ensino oficial, o ensino leigo versus o ensino religioso, a questão das verbas para a educação e a responsabilidade do Estado na estruturação e manutenção do sistema de ensino. Tais debates e discussões estabeleceram como responsabilidade da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. “Foi influenciada pela Carta Brasileira da Educação Democrática, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e aprovada na Conferência Brasileira de Educação, realizada no Rio de Janeiro de 22 a 28 de junho de 1945” (BEISIEGEL, 1974, p.71). O documento considerava educação democrática a que, “fundada no espírito da liberdade e no respeito à pessoa humana, assegura a expansão e expressão da personalidade, proporcionando a todos igualdades de oportunidades, sem distinção de raças, classes ou crenças, na base da justiça social e

da fraternidade humana, indispensáveis a uma sociedade formada pelo espírito de cooperação e do conhecimento”.

Mesmo assim, não se avança na questão da educação de jovens e adultos. Não se encontra no corpo da lei referência específica para a educação de adultos, apenas referência a respeito da formação para o trabalho para aqueles que já se encontravam no mercado de trabalho ou que estivessem na condição de trabalhadores menores. Acerca da educação de adultos, não se encontram as raízes desse direito diretamente ligadas à esta constituição.

Pelo princípio da descentralização, a questão do adulto só era vista no âmbito da alfabetização, uma constatação de um número expressivo de adultos analfabetos que impactava diretamente o cenário de proposta de desenvolvimento do país. A partir dos anos de 1940, o problema do analfabetismo entre os adultos passou a ser visto como grave problema social e começaram a surgir as campanhas que se dedicavam à alfabetização e consequente erradicação do analfabetismo. (LEITE, 2013, p.112)

Deste modo tais movimentações, preocupações e ações voltadas para educação de adultos acabaram ocorrendo apenas fora do sistema regular de ensino, foram voltadas apenas para atender a uma demanda específica que era a questão do analfabetismo e da mão de obra não qualificada para exercer determinadas funções na cadeia produtiva. Para muitos, a educação de adultos não era um problema específico do Brasil. Ainda assim, questão do analfabetismo já vinha sendo alvo de discussões internacionais muitas delas pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (UNESCO) e influenciaram bastante toda a mudança de concepção sobre o adulto analfabeto que estava por vir. Sobre tal período a professora Jaqueline Ventura diz:

O fim do Estado Novo e a intensificação do capitalismo industrial no Brasil impulsionaram as exigências educacionais, principalmente no intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar a mão de obra para o mercado industrial em expansão. Paralelamente, sob a influência da guerra fria, Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (UNESCO) estimulou em muitos países, periféricos e semiperiféricos a criação de campanhas de alfabetização de adultos. Sob a influência desse cenário, o Estado brasileiro viu-se obrigado a desenvolver políticas de âmbito nacional para atender a educação de adultos. Assim, para os excluídos do sistema regular e do sistema educacional paralelo de ensino profissionalizante restavam as

campanhas de alfabetização em massa que ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960. (VENTURA, 2011, p.60)

Tais movimentos e organizações tiveram um impacto direto na implementação de políticas públicas para a educação de adultos em território nacional. Foi implementada nesse período uma extensa legislação para dar suporte legal às inúmeras campanhas voltadas para a erradicação do analfabetismo no Brasil, como veremos a seguir.

3.2.2 – As grandes campanhas e um momento de esperança: esforços e avanços em direção a mudança de concepção na educação de adultos

A partir da segunda metade década de 40, a educação de adultos, finalmente começa a se firmar como um ‘problema’ educacional de relevância nacional, digno de políticas públicas. Resultado de várias iniciativas e acontecimentos tais como, o lançamento da primeira grande campanha de educação de massa, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), idealizada e colocada em prática pelo educador Lourenço Filho. Assim a partir dela e de outros fatos históricos, diversas campanhas e movimentos, interessados na emancipação do sujeito adulto com baixa ou nenhuma escolarização, foram surgindo. Algumas mais outras menos, interessadas na libertação político-social, ou melhor, na educação como processo de conscientização da massa excluída. Foram movimentos informais e formais, na ideia de sanar a vergonha nacional, diante da UNESCO e outros países. Sobre a reconstrução da história da EJA, temos como tradição um recorte específico:

Mesmo ocupando um lugar marginal na pesquisa, nas obras de história da educação e nos eventos científicos, há uma significativa produção que, numa perspectiva histórica, aborda o tema a partir da segunda metade da década de 1940. De modo geral, essa produção compartilha alguns elementos que conformam a base de uma tradição historiográfica da EJA no Brasil. Tais elementos podem ser assim resumidos: a fixação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947, como marco da atuação da União em favor da educação de adolescentes e adultos; a emergência de movimentos de educação e cultura popular na década de 1960 e a constituição de uma proposta e um paradigma pedagógico próprio para a EJA, com o

trabalho de Paulo Freire; a repressão do regime militar às práticas educativas de orientação freireana e a instalação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970. Como efeito, essa base comum favoreceu a construção de uma memória histórica dos anos iniciais de 1960 como marco fundador de ações progressistas e de um pensamento avançado sobre a educação de adultos em relação às campanhas oficiais do governo federal. (XAVIER, 2019, p.2)

Sendo assim a presente parte da pesquisa buscou compreender mais sobre determinado período histórico, baseando se em obras clássicas da história da educação, e mais especificamente sobre a educação de adultos

3.2.2.1 – A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA): do progressismo educacional, a mais do mesmo na reprodução dos estigmas

Começamos essa parte, tão cara ao trabalho, incluindo uma citação mencionada por Vanilda Paiva, do idealizador da campanha, Lourenço Filho:

(...) minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal, e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto adulto não possui, enfim sequer elementos rudimentares de cultura de nosso tempo. (Citado por PAIVA, 1983, p.184)

A fala do idealizador da CEAA, nos mostra que por mais importante que tenha sido tal experiência e que também se considere um avanço na história da EJA, a mesma ainda concebe o adulto analfabeto, pouco escolarizado ou sem nenhuma instrução formal, como um indivíduo com a identidade deteriorada (GOFFMAN, 1975), um ser com amplo descrédito social, que é marcado socialmente, como nos apontam Goffman e os demais autores que trabalharam o conceito de estigma, e que assim produz a impossibilidade de acesso aos direitos humanos básicos. Lourenço Filho dividia os objetivos da Campanha em sociais e individuais. Dentre os benefícios individuais, desejava que a educação de base viesse a promover o desenvolvimento da personalidade, a facilitar a expressão pessoal, além de permitir “o gozo dos bens da civilização e da cultura”. Quanto aos objetivos sociais à educação a campanha deveria ser capaz de

aumentar a harmonia e a integração na vida coletiva, com ordem, justiça e melhor produção.

Sobre a CEAA, Galvão e Di Pierro apontam:

Iniciada em 1947, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a Campanha enfrentou o desafio proposto pelo censo populacional de 1940, que registrou um índice de analfabetismo de 55% da população com idade superior a 18 anos, e respondeu às pressões externas em prol da alfabetização da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), recém criada no pós guerra. Representou a primeira política pública federal de educação de jovens e adultos no país, impulsionada pela redemocratização do Estado brasileiro ao término do Estado Novo. (GALVÃO; DIPIERRO, 2007, p.44)

Vanilda Paiva complementa:

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1983, p. 178).

O que se pode perceber, mediante as afirmações de diversos autores (VENTURA 2007; BEISIEGEL 1974; GALVÃO 2007; SOARES 2006), é que a CEAA se tratava de uma ação que buscava promover através da leitura e da escrita, a aquisição dos valores sociais, cívicos e morais, e ainda, preparação para mão-de-obra de acordo com a necessidade do projeto desenvolvimentista daquela época. Por se utilizar dos mesmos conteúdos do ensino primário infantil, esta campanha refletia a mesma visão acerca dos estigmas presentes, que considerava o adulto analfabeto quase como uma criança com pouco desenvolvimento cultural e por isso, procurava aplicar os mesmos métodos de ensino que serviam para a alfabetização de crianças, deixando clara a visão que se tinha destes jovens e adultos sem escolarização, uma a imagem de um ser imaturo e ignorante,

o que por sua vez, reforçava o estigma e o preconceito contra estes sujeitos.

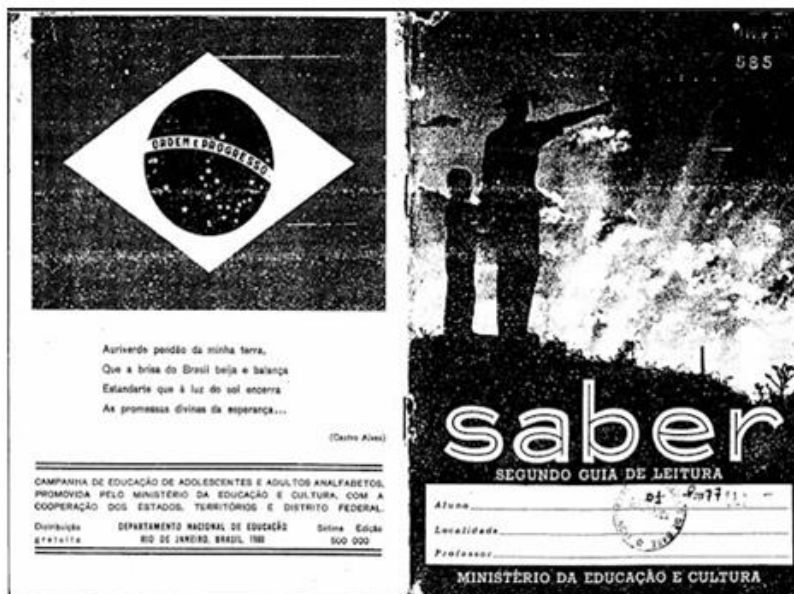
O primeiro guia de leitura distribuído pelo Ministério da Educação, em larga escala, nas escolas e espaços onde ocorriam “aulas supletivas” orientavam seus alunos pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave, selecionadas, como já dito anteriormente, uma lógica ‘infantilizante’, que não levava em conta o sujeito dessa educação, o jovem e adulto. As sílabas deveriam ser memorizadas e assim o processo de alfabetização ia avançando, como no método utilizado com as crianças. As primeiras lições continham pequenas frases, e nas aulas finais as frases compunham textos maiores que possuíam orientações sobre saúde e higiene, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

Figura I - Guia de leitura da CEAA



Fonte: forumeja.org.br

Figura II - Guia de leitura da CEEA



Fonte: forumjea.org.br

O caráter aligeirado e a formação dos monitores, também foi algo que chamou a atenção para a fragilidade do movimento. Abaixo uma imagem de como eram recrutados grande parte dos professores/monitores para integrar a CEEA

Figura III - Recrutamento/Chamada pública para Professores/Monitores do CEEA



Fonte: Jornal do Brasil (1948) – Retirado do acervo da biblioteca nacional digital em 02/04/2021

As chamadas públicas para recrutamento de pessoal, e a formação dada a estes, foi tema de duras críticas ao modelo implementado na CEAA, que buscava um contingente de alfabetizadores bastante grande, porém não primava pela qualidade na formação destes. Sendo tais projetos estruturados de maneira bastante confusa e ineficaz, segundo Jaqueline Ventura acerca de tais fatos:

O objetivo era levar essa educação aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que supostamente, poderia promover a melhoria das condições de vida da população. Na prática se caracterizava pelo aligeirado: alfabetização em três meses e curso primário em dois períodos de sete meses; seguidos de desenvolvimento comunitário e profissional. (VENTURA, 2011, p. 61)

A campanha, duração longa, e se estendeu até princípios da década de 1960, e teve como apêndice de seus esforços, a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)⁵, porém mesmo com muitos esforços dedicados “não alcançou a propalada ‘ação em profundidade’ que previa continuidade dos estudos” (GALVÃO; DIPIERRO, 2007), uma vez que objetivava uma melhora na escolarização dos adolescentes e adultos, ficando as campanhas restritas à alfabetização extensiva. Porém não se pode negar a importância de tais campanhas para a transformação da concepção da Educação de Jovens e Adultos, e na reconfiguração dos estigmas imputados a modalidade e aos seus discentes, Galvão e Di Pierro apontam:

A capacidade de mobilização observada nos primeiros anos, não se manteve ao longo da década e a Campanha entrou em declínio, mas a experiência de alfabetização de grandes contingentes de brasileiros modificou no seu percurso a visão preconceituosa em relação aos analfabetos, abrindo espaço à emergência de uma nova concepção de educação de jovens e adultos. (GALVÃO; DIPIERRO, 2007, p.44)

Sendo assim, há que se salientar a importância para a transformação da EJA de modo geral, assim como um avanço acerca da concepção por parte do imaginário social

⁵ Adiante, trataremos melhor desta Campanha Nacional de Educação Rural.

compartilhado dos analfabetos e jovens e adultos com baixa escolarização. A presente pesquisa entende e compreende a importância de tais movimentos e considera um divisor de águas no que diz respeito a construção de uma identidade da EJA.

Em síntese, na historiografia da EJA no Brasil, a avaliação predominante em relação à CEAA é a de que, embora estivesse orientada por uma perspectiva mais ampliada de educação, na prática a campanha foi pautada pela ideia de que o adulto analfabeto era incapaz em relação a um adulto alfabetizado e a superação dessa condição foi restrita à alfabetização e ao domínio de técnicas de trabalho. (XAVIER, 2019, p. 5)

Foi a partir da CEAA, que surgiram diversos outros movimentos e campanhas, interessadas em diminuir o fosso de desigualdade educacional que persiste até hoje em nosso país e que delimita de forma cruel as oportunidades que os sujeitos jovens e adultos das camadas mais populares tem em seu norte.

Podemos destacar entre elas:

- **CNER (Campanha Nacional de Educação Rural):** Como dito anteriormente, ela é uma experiência derivada da CEAA, iniciando no ano de 1952 e teve como objetivo central, chegar aonde a outra campanha não obteve penetração, focalizada na região do nordeste, e aonde mais a campanha anterior não chegava em um país como o nosso de dimensões continentais. Sobre a CNER, Ventura discorre:

Nos moldes e em paralelo à anterior, em 1952, após o 1º Congresso de Educação de Adultos, realizado para discutir e preparar seu lançamento, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), especificamente voltada para o Nordeste. Nesse congresso, foi também lançado o slogan “ser brasileiro é ser alfabetizado”, destacando a importância da educação de adultos para a democracia e defendendo a alfabetização em nome do exercício da cidadania. (VENTURA, 2011, p.62)

A CNER, nasce da constatação por parte dos organizadores da CEAA, que os resultados nas cidades eram em muito superiores aos locais mais distantes dos centros urbanos, verificando a necessidade de uma atenção maior a estas regiões mais afastadas, e principalmente no Nordeste do país. Este “braço rural” da CEAA, tinha o

envolvimento do Ministério da Educação e do Ministério da Agricultura e, uma das metas da nova campanha não era somente oferecer alfabetização ao sujeito rural, aos excluídos, mas sobretudo, transformar sua realidade socioeconômica. Em seu documento original tem como principal objetivo expresso:

(...) romper este círculo vicioso da pobreza, o poder de público tem diante de si o encargo de empreender uma ação profunda e total sobre as comunidades rurais, unindo a educação fundamental às indispensáveis reformas da estrutura agrária. (Brasil, CNER, 1959, p.17)

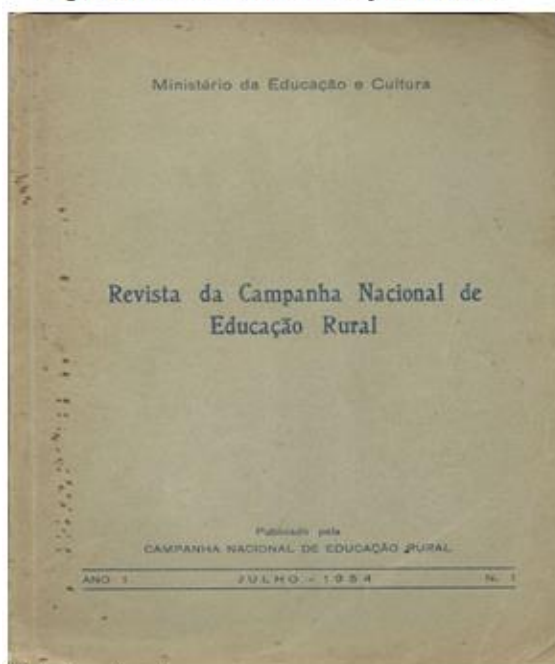
Outra característica que chama bastante atenção foi o investimento dispensado a ela, a CNER dispunha de maiores investimentos, os recursos didáticos também eram maiores, além do docente e de uma enfermeira, a população tinha acesso a filmes educativos, palestras, panfletos, cartazes e livros específicos. O projeto da CNER, pressupunha a existência de uma estrutura própria, com as Missões Rurais de Educação sendo seu polo norteador, onde suas aulas eram realizadas nos chamados Centros Sociais de Comunidade.

A CNER foi organizada em quatro setores: Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais e Divulgação. O primeiro setor incumbia-se de fazer um levantamento prévio nas áreas rurais antes da instalação; assim, pesquisava o tipo de solo, as técnicas agrícolas adotadas, as instituições, os tipos de lideranças existentes e os meios de comunicação a serem adotados pela equipe. O setor de treinamento responsabilizava-se pela formação do pessoal técnico e pela organização dos cursos de educação para professores e líderes locais. Ao Setor de Missões Rurais cabia assistir e supervisionar as atividades das missões rurais e admitir técnicos formados por esses cursos. O Setor de Divulgação deveria elaborar e divulgar as informações, promover difusão educativa e preparar o material sobre educação de base. (BARREIRO, 2010, p. 49-50)

De certo modo, podemos dizer que a CNER, foi mais exitosa e obteve uma estruturação mais eficaz que a CEAA, pois além do montante maior investido, seus objetivos eram mais claros e concisos, e levava em conta a realidade de cada localidade, utilizando assim dos saberes próprios de determinada região (algo que não se viu na

campanha anterior).

Figura IV - Material do CNER – julho de 1954



Fonte: forumjea.org.br

As missões pressupunham uma estrutura dinâmica e que se voltava para o atendimento total da população, alfabetizava-se como objetivo central, e também se dava suporte para uma vida mais digna nas localidades onde as missões eram instaladas. Sobre sua estruturação, a professora Iraíde Marques de F. Barreiro diz:

Compostas de médico, agrônomo, assistente social, educador; além de dentista, veterinário, enfermeira, agente de economia doméstica, técnico de rádio, técnico de cinema, motorista e outros especialistas, dependendo das necessidades, as missões rurais empregavam quatro técnicas principais de trabalho: a organização de comunidade, o serviço social de grupo, a educação sanitária, a extensão agrícola e o cooperativismo. O trabalho da missão rural dividia-se em três fases: a) diagnóstico da região, com o levantamento dos problemas; b) planejamento dos trabalhos; c) atuação dos técnicos até o ponto a partir do qual a comunidade poderia “caminhar sozinha”, que culminava com a formação de líderes locais. (BARREIRO, 2010, p.54)

O caráter e perfil da CNER não pode ser considerado progressista no âmbito da

educação, mas representou um avanço para as comunidades que recebiam aportes dela, teve importância para determinadas localidades aonde o mínimo de cidadania não chegava para seus moradores. Acerca de sua orientação:

É difícil não reconhecer, apesar de seus pressupostos conservadores, a contribuição da CNER, naquela época, para o desenvolvimento de aspectos da cidadania civil entre os camponeses, ao promover campanhas de casamento e de registro civil, sobretudo com o lançamento, pelo governo federal, da Campanha Nacional pela Certidão de Nascimento 2009/2010. As prioridades continuam sendo as regiões Norte e Nordeste, onde no Piauí 33,7% das crianças com mais de 15 meses não são registradas, enquanto em Roraima (RR) são 22,55%. (BARREIRO, 2010, p.59)

Apesar de sua duração ter sido relativamente longa, para fins de projetos e campanhas de educação de jovens e adultos analfabetos e com pouca/ou quase nenhuma escolarização (1952-1963), sua importância e herança no que diz respeito a superação das desigualdades educacionais, foi considerada de extrema relevância, para todos os movimentos e viriam em seguida, e que se debruçassem perante a questão dos analfabetos e das populações marginalizadas do campo. A CNER prestou um papel importante no que diz respeito a quebra de alguns estigmas imputados aos jovens e adultos de baixa escolaridade do campo. A tabela abaixo demonstra seu crescimento ao longo dos anos.

Tabela VI - Número de modalidades de trabalho do CNER (1954 a 1962)

Modalidades de Trabalho	1954	1962
Missões Rurais	13	17
Centros Sociais de Comunidade	25	73
Centro Regional de Educação de Base	01	01
Centros Cooperativos Agrícolas	04	09
Centros de Orientação de Líderes	15	04
Centros de Treinamento de Professores e Auxiliares Rurais	11	04
Centros de Treinamento de Educadores de Base	04	04

Fonte: Dados extraídos da *Revista da CNER* (1954, v.1, p.15-20) e do *Boletim Mensal Informativo* (1962, n.48, p.10).

- **CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Alfabetismo):** Quando eleito presidente da república em 1955, Juscelino Kubitschek de imediato, coloca seu homem forte na educação, e diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), Anísio Teixeira para formular um programa próprio no combate ao ‘mal do analfabetismo’, compreendendo o mesmo como fonte de atraso no país, e motivado pelo seu lema desenvolvimentista, que pressupunha um avanço em termos engrandecimento do país. Anos antes no início dos 50, Anísio Teixeira, cria também o CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais), desdobrados em vários Centros Regionais, que realizaram importantes pesquisas sociológicas, sobre educação e sobre o modo de vida da população de povoados e pequenas cidades. A sociologia encarava a educação como um “fato social”, por isso objeto de pesquisas da sociologia, sobretudo tendo em vista a mudança social. Como uma das consequências dessa concepção e desses estudos, o grupo de técnicos que trabalhava no INEP recusava a ação massiva das campanhas e propôs um projeto experimental, visando à expansão e melhoria da qualidade do ensino primário e procurando “secar as fontes do analfabetismo”. Entendia que não adiantava alfabetizar adolescentes e adultos, pois a inexistência ou o mau funcionamento da escola primária “fabricava” mais analfabetos, tanto no meio urbano quanto no meio rural. Munido de dados do INEP, Anísio percebe a falta de efetividade das campanhas anteriores em seus parâmetros de análise. Sendo assim, é pensada e estruturada uma nova campanha, que tem expressa em seu documento oficial, os seguintes objetivos:

- 1- Realizar estudos e levantamento sobre os problemas sociais, econômicos e culturais das áreas a serem objeto da experiência;
- 2 - Ampliar o sistema escolar primário das áreas assistidas pela campanha, de forma a tender toda a população de sete a 11 anos, num curso de cinco anos de estudos;
- 3 - Criar classes, em caráter de emergência, para a população de mais de 11 anos e menos de 15 anos de idade;
- 4 - Organizar um sistema de educação de base para a população rural, de forma a melhorar a produção agrícola; e
- 5 - Instalar classes de educação e alfabetização de adultos (maiores de 15 anos) nos locais cujas condições socioeconômicas da população favorecessem o uso funcional da leitura e da escrita.

Além desses objetivos, a campanha se propunha em organizar cooperativas de produção agrícola que beneficiasse os sujeitos locais.

- **SIRENA (Sistema Rádio Educativo Nacional):** O sistema foi criado com o intuito de penetrar onde as demais campanhas de alfabetização em massa, não chegavam. Iniciado em 1957 pelo governo federal, visava a produção de programas educativos veiculados por emissoras espalhadas em todo o país. Por muitos é considerado um dos projetos precursores da educação a distância no Brasil.

o SIRENA é constituído como um sistema inteiro: são contratados profissionais das áreas de educação, saúde, agronomia e veterinária etc; são produzidos programas educativos radiofonizados pelas melhores vozes do broadcasting da Rádio Nacional (as novelas da Rádio Nacional significavam o que significam hoje as novelas da Globo, para todo o Brasil). Esses programas eram gravados em discos de acetato de 12 polegadas, distribuídos às emissoras conveniadas e retransmitidos no horário obrigatoriamente reservado para emissões educativas (no período, de 18:00h às 18:30h). As gravações eram radiofonicamente bem feitas, mas seu conteúdo era incompreensível para adultos analfabetos que as ouviam ao pé de rádios de pilha, em escolas com instalações precárias, iluminadas por lamparinas ou lampiões; era impossível entender, por exemplo, as aulas sobre micróbios, escritas e produzidas em linguagem técnica. O Sirena conseguiu fazer a cartilha de alfabetização mais bonita, a primeira em cores, mas didaticamente a mais problemática que se tem como herança dos anos de 1950. (FÁVERO, 2008, p.4)

O professor Osmar continua tecendo as pertinentes críticas acerca do método empregado pelo sistema:

A Radiocartilha, introduz de início o A, E, I, O, U, com os desenhos e as palavras: Ave, Ema, Ipê, Ovo e obviamente Uva, como se o Brasil todo daquele tempo conhecesse uva. Todas as lições eram feitas tomando como base os sons da palavra. Muitas frases das 50 lições simplesmente não têm sentido. Na pág. 46 temos: “O palhaço é alto. / Ele almoça com calma. / É o último a voltar. / Ele volta para saltar no circo.” “A palmeira é alta. / O coco é alvo. / O palhaço sobe na palmeira. / Ele salta lá do alto. / Nós batemos palmas.” Para podermos comparar com o material didático do início dos anos de 1960, é interessante examinar a lição da pág. 30, intitulada “Eu, a casa e a

família”. A figura: o pai, de paletó e gravata, provavelmente chegando do trabalho com sua pasta e sendo recebido alegremente pela mãe e por um casal de filhos. O texto: “Eu vivo na cidade. / Eu e a família. / A casa é de tijolo e de madeira. / Amo a casa e a família. / Meu pai é dono da casa.” A lição que introduz o x é especialmente divertida. A figura apresenta um peixe com um xale tomando uma xícara de chá. É um bom exemplo da infantilização do material oferecido aos adultos. Utilizar este material para alfabetizar jovens e adultos do meu rural é, no mínimo, ridículo. Esse livro era fartamente distribuído em todo o Brasil e foi recusado pelos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos de 1960, que passaram a elaborar novas cartilhas e novos textos de leitura, assim como o inovador sistema audiovisual sistematizado por Paulo Freire. (FÁVERO, 2008, p.5)

Tais constatações nos mostram que, apesar dos esforços do governo federal (o que representa um avanço inegável), a forma dos movimentos e campanhas por ele instaurado e estruturado, foram muito insuficientes, e continuavam a reforçar os estigmas e a visão “inferiorizante” acerca destes sujeitos que por conta das desigualdades estruturais, ainda eram excluídos e apartados de sua condição de cidadão.

A figura abaixo, nos mostra, como apontado pelo professor Osmar, a cartilha de alfabetização disponibilizada pelo sistema. Apesar de seu grafismo colorido a apresentação atraente, seu conteúdo infantil, faz com que a mesma seja passível de diversas críticas, e até mesmo considerada um desserviço na analfabetização e instrução de jovens e adultos. Mesmo tendo um apelo gráfico melhor que as anteriores, ela representa mais do mesmo, pois sua lógica também não leva em conta a realidade dos adultos, e acaba por infantiliza-los concebendo os como seres incompletos.

Figura V - Radiocartilha distribuída pela SIRENA

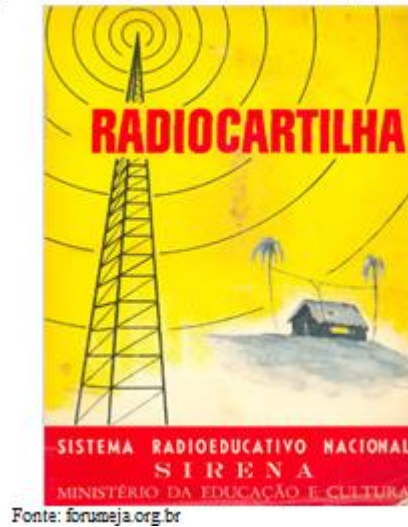
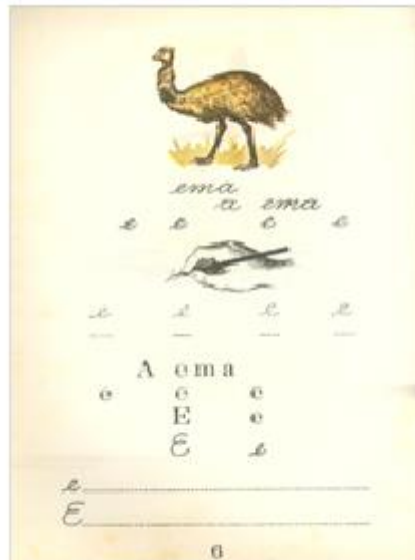


Figura VI - Atividade vogal 'E' da Radiocartilha SIRENA



A figura abaixo, recuperada da cartilha, nos mostra a famigerada atividade, apontada por Fávero como um absurdo pedagógico no que diz respeito a educação e alfabetização de adultos.

Figura V - Atividade letra 'X' da Radiocartilha SIRENA



Fonte: forumaja.org.br

Como foi apresentado e debatido, tais campanhas e movimentos, tiveram uma importância no que tange a história da EJA, e representam um avanço significativo no fomento e formulações de políticas públicas para o público jovem, adulto (e porque não idoso), porém continuam a reproduzir os estereótipos e estigmas acerca dos mesmos, seja os infantilizando, seja os tratando como um mal a ser expurgado da sociedade, culpabilizando os pelo atraso nacional, e os concebendo como seres menores, deteriorando identidades e limitando oportunidades. A identidade social estigmatizada destrói atributos e qualidades do sujeito (GOFFMAN, 1975), exerce o poder de controle das suas ações e reforça a deterioração da sua identidade social, enfatizando os desvios e ocultando o caráter ideológico dos estigmas. A sociedade impõe a rejeição, leva à perda da confiança em si e reforça o caráter simbólico da representação social segundo a qual os sujeitos são considerados incapazes e prejudiciais à interação sadia na comunidade. Fortalece-se o imaginário social da doença e do "irrecuperável", no intuito de manter a eficácia do simbólico.

As campanhas tiveram um importante papel na história da EJA e sua existência abriu caminho para outras mobilizações e projetos. Sobre o encerramento delas, Ventura discorre:

As campanhas desaparecem em função da descentralização prevista nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61).

Extintas em 1963, sobre ela recaem várias críticas: “fábrica de eleitores”, pagamento irrisório aos professores, funcionamento precário etc. Entretanto a principal crítica dizia respeito à visão do adulto analfabeto como ser incapaz e passivo, identificado psicologicamente com a criança; derivada da desvinculação entre analfabetismo e situação econômica, social e política do país. Concepção que desembocava em duas ações pedagógico-metodológicas profundamente equivocadas: a infantilização do adulto e o distanciamento entre a vida do adulto e seu processo de alfabetização. (VENTURA, 2011, p.62)

Uma mudança na concepção da educação de adultos, ocorreu de forma anterior e simultânea, uma concepção que não mais infantilizava o adulto, e que partia da realidade do mesmo para a construção de suas práticas pedagógicas, um momento de efervescência nas ideias libertadoras e no campo político, um momento de esperança sobre a educação para o povo, uma educação que se dizia popular⁶, como veremos a seguir.

3.2.2.2 – *Um sopro de esperança em meio ao caos: tempos de glória para a educação de adulto*

Os 60 anos foram marcados por grandes transformações em diferentes meios. Da moda aos comportamentos, uma nova ordem surgia. A participação popular frente às questões sociais e políticas, começaram a se caracterizar como importantes campos de disputa. Em âmbito global, a cultura era invadida por uma onda de liberdade representada pela ascensão do Rock’n Roll. Rolling Stones e Beatles eram as expressões máximas dessa contracultura que chegava para combater a ordem vigente. O protagonismo juvenil e as causas emancipatórias que buscavam mais igualdade, eram um novo fenômeno mundial, a década de 60 pode ser considerada como a década da contestação. Movimentos como os *hippies* que valorizavam a natureza e o sentimento de comunidade nômade, os *Black Power* que buscavam subverter a ordem social segregacionista estadunidense, o movimento Gay que a cada dia buscava mais

⁶ A Educação Popular é um movimento pedagógico e político tipicamente latino-americano. O termo será mais bem trabalhado, e debatido adiante, com os aportes de diversos autores que se debruçaram sobre o tema, tais como Brandão, Freire, Soares, Paiva, Fávero, Beisiegel e outros.

visibilidade, os *Beatniks*, que pregavam uma vida longe do consumismo materialista e invadiam a literatura, o movimento feminista (e a criação da pílula anticoncepcional), os movimentos estudantis, a guerra do Vietnã e o movimento *antidraft*⁷. Ocorre ainda a Revolução Cubana na América Latina, levando Fidel Castro ao poder. Tem início também a descolonização gradual da África e do Caribe, com a independência das antigas colônias. A ordem era contestar, disputar um espaço e ser ouvido, fazer política e se sentir representado para além dos padrões sociais que já perduravam e sempre foram baseados numa lógica, heteronormativa-branca-masculina. Os arquétipos impostos pela cultura hegemônica começam a ser contestados de forma global.

No Brasil, o presidente João Goulart, que assumiu o cargo após a renúncia de Jânio Quadros, apresentava reformas de bases, agrárias e tributária, contudo foi criticado pelas esferas conservadoras. Movimentos estudantis eclodiram e buscavam ser ouvidos, a cultura por meio da jovem guarda e do tropicalismo apresentava uma fuga dos padrões antigos. Na área educacional não foi diferente. Surgiam ideias nesse campo, que eram bem diferentes das anteriores. Para Fávero:

Os movimentos de cultura e educação popular, criados no início dos anos de 1960, operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou de educação rural das décadas de 1940/1950. São propostas diferentes das ações anteriores e o que as faz radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para a ação política. Assumiam outra concepção do analfabeto e outro entendimento do analfabetismo; partiam da cultura popular como matriz para a educação popular, o que gerou novas expressões na produção do cinema, do teatro e na poesia e possibilitou a “invenção” de novos materiais didáticos e a formação de nova geração de “educadores populares”. (FÁVERO, 2016, p.3)

A educação de adultos começa a ser vista sob uma nova ótica. Surgem com força os movimentos de cultura e educação popular. Osmar Fávero aponta as principais

⁷ Movimento que se opõe a um recrutamento militar obrigatório, principalmente jovens americanos que se recusavam a serem mandados para o Vietnam

iniciativas, que tiveram como base o resgate antropológico do conceito de cultura, e foram responsáveis por incluir em seus objetivos, a conscientização dos sujeitos dos processos, oferecendo mais que uma simples instrução voltada para a alfabetização descolada de uma crítica:

movimentos de cultura e educação popular, criados nos primeiros anos de 1960 e extremamente ativos até março de 1964: Movimento de Cultura Popular (MCP), do Recife; Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, de Natal; Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR); Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), que se desdobrou em vários estados; Movimento de Educação de Base (MEB), com atuação no meio rural do Nordeste, Centro-Oeste e Norte; e as primeiras experiências do Sistema Paulo Freire de Alfabetização,¹ realizadas inicialmente no MCP, depois em Angicos, no Rio Grande do Norte, e previstas para serem ampliadas no Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que pretendia alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos. (FÁVERO, 2008, p.2)

Pode se dizer que tais movimentos foram iniciativas que buscavam além de alfabetizar, instrumentalizar os jovens e adultos para que se tornassem além de alfabetizados, conscientes do lugar que ocupam na sociedade, e desvendar as estruturas desiguais que estes sujeitos estavam inseridos. Ainda sobre a perspectiva da educação de adultos, e uma nova concepção da mesma que emergia dentro dos movimentos de educação popular em contrapartida a visão que era praxe, Jaqueline Ventura nos expõe essas duas concepções antagônicas:

Na conjuntura 1960-1964, no cerne de uma crise de hegemonia da classe dominante e em um momento em que se verificam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontam-se duas concepções de educação de adultos: uma que percebia como “educação libertadora”, como “conscientização”, e outra que a entendia como “educação funcional”, isto é, como um treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva, mais útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. (VENTURA, 2011, p.63)

Esse paradigma de concepções acerca da educação de adultos, apresentado pela professora Jaqueline Ventura, nos mostra claramente a mudança de compreensão da mesma que a educação popular trouxe para o bojo da discussão. A assertiva “educação libertadora” versus “educação funcional” representa uma visão acerca da função da educação, e de como os interesses de cada tempo histórico as entendem e as assimilam. Da mesma forma que o binômio “conscientização” “produção”, representa visões diferentes, que como diria Marx, “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante” (ENGELS; MARX, 2007. p.72.). E para subverter essa lógica, e reverter o jogo, de dominação imposta pelas elites, que sempre tiveram o monopólio das ideias dominantes, não é tarefa fácil. Assim como, reverter a lógica da opressão, e dos estigmas imputados a essa classe dominada, não é tarefa fácil, mas era (e ainda é, pois, a presente pesquisa entende a educação popular como algo vivo e dinâmico, e não como um acontecimento datado e um tempo específico, com início e fim) o objetivo da educação popular.

A seguir, um quadro com a definição teórica, com contribuição de diversos autores, acerca da educação popular:

EDUCAÇÃO POPULAR

O conceito de educação popular faz referência a um movimento político pedagógico que nasce na América Latina e tem como princípio fundante a desalienação das camadas mais populares da sociedade, trazendo uma educação que faça sentido para seu público, tem como pressuposto a politização das massas e que ela seja um instrumento de libertação. Consiste em uma educação comprometida com o processo de libertação de todas as estruturas que oprimem os povos da América Latina, que historicamente sofreram um brutal processo de dominação que deixou marcas profundas na sociedade, com enormes dificuldades socioeconômicas reveladas na exclusão social e um continente marcado pelo abismo entre ricos e pobres. A educação popular América Latina como um todo, emerge no início da década de 1960 via movimentos, desenvolvendo um trabalho político-pedagógico de ação cultural, que buscava suas referências através das práticas culturais e educacionais carregadas de valores e símbolos.

Dessa forma, a concepção ético-política dela (a educação popular), enquanto proposta de mobilização popular em prol das transformações sociais, se caracteriza, então, por estratégias

que busquem promover a inclusão e desalienam através do processo educacional. Tal processo ocorreu através de várias formas de ações políticas que, ao respeitar a cultura popular, visaram, sobretudo, desenvolver a criticidade e a organização política das classes populares a partir da participação democrática. Segundo Brandão ela é:

Uma educação que busca compromissos com as classes populares; movimentos de educação popular em setores que realizam trabalhos com o povo através da Igreja, agências de saúde, comunicação social, mobilização popular; e o movimento social como um lugar de realização da Educação Popular, sendo um movimento ou uma ação pedagógica. (BRANDÃO, 1985, p. 148).

A educação popular no Brasil e na América Latina, pressupunha também a organização e a formação de lideranças populares que utilizassem a prática pedagógica libertadora para uma ação política de mobilização das massas.

Segundo os autores que buscavam explicar e promover a Educação Popular como prática educativa libertadora (BRANDÃO, FREIRE, GADOTTI, FAVERO), possuíam a ideia de que as mudanças na realidade se constroem por meio do saber da ciência em interação com outras esferas de conhecimento. Trata-se, pois, da aprendizagem por meio da experiência e da convivência com o outro, gerando saberes diversos capazes de comportar as várias demandas de indivíduos e grupos.

A educação popular, é um termo com diferentes significados e com muitas definições. A metodologia da pesquisa, percebe a mesma como influenciadora e principal ponto de apoio, da EJA dos dias atuais. Por mais que seu ápice tenha sido datado, a mesma persiste na prática de alguns educadores e pesquisadores e assim como Carlos Rodrigues Brandão (1983), entendemos que a educação popular, enquanto movimento crítico, reverbera suas práticas e concepções na metodologia adotada por professores que se propõe a serem agentes de mudança social. Embora muitas divergências estejam presentes na EJA, percebe-se que existem professores e demais profissionais da educação, que conseguem estreitar os “laços” na relação docente (ou coordenador, diretor, secretário) e discente, garantindo lhes mais respeito e empatia. Goffman sinaliza que:

peçoas ‘normais’, quando se colocam a disposição de um grupo de

estigmatizados, para ouvi-los e representá-los, se convertem a uma posição de ‘informados’, no entanto, essa posição só se consolida se a pessoa for aceita pelo grupo. Um tipo de pessoa ‘informada’ é aquele cuja informação vem de seu trabalho num lugar que cuida não das necessidades daqueles que tem um estigma particular quanto das ações empreendidas pela sociedade em relação a eles (GOFFMAN, 1975, p. 28).

É o caso de professores engajados na transformação de nossa sociedade, e que enxergam na Educação de Jovens e Adultos, um importante espaço de equalização da dívida social que o Estado, principalmente, possui com estes sujeitos. São profissionais da educação que se tornam agentes de mudança social, e estão interessados na superação das desigualdades que residem no amago da sociedade brasileira.

Se por um lado falamos acerca da educação popular enquanto movimento e conceito norteador de práticas, agora faz-se necessário para a presente pesquisa resgatar algumas práticas que estiveram ancoradas nestes princípios, que se balizam pela prática da educação emancipatória e libertadora. Mas antes o quadro abaixo faz referência ao maior educador brasileiro, e que de certa forma capitaneou o barco da educação popular por muito tempo, estando sempre ao lado dos oprimidos, e buscando superar a lógica da educação bancária. A seguir Paulo Freire:

PAULO FREIRE

Paulo Freire (1921-1997), nasceu em Recife (PE), em 19 de setembro de 1921. Hoje, se estivesse vivo, faria 100 anos. patrono da educação no Brasil, teórico brasileiro com maior atuação e reconhecimento em todo o mundo, especialmente devido a concepção teórico e metodológica de educação, pode ser considerado um dos maiores educadores de todos os tempos. Para ele, a educação precisava ser um instrumento de conscientização do educando, especialmente aquele desfavorecido socioeconomicamente, de modo que a educação o libertasse de sua condição de ‘oprimido’. O pensador combateu com veemência as ‘escolas burguesas’ e a chamada ‘educação bancária’, caracterizada pela recepção automatizada de conhecimentos em detrimento do pensar criticamente. Na perspectiva Freiriana, a educação bancária é aquela em que apenas situa o homem no mundo, como alguém que existe, mas não é

protagonista da sua própria vida. De acordo com o patrono da educação brasileira, a educação, ao contrário disso, deve desenvolver a consciência e estimular a criticidade em detrimento da memorização.

Foi o novo modo de pensar de Freire que o tornou um símbolo para a educação de jovens e adultos por meio de uma metodologia inovadora e própria de trabalho, que considerava, de modo pioneiro, as peculiaridades dessa educação em relação aos educandos, ponderando que a educação era um ato político e, através dela, o indivíduo poderia tanto ser submisso, quanto liberto. Tudo dependia de como ela era direcionada. A concepção dialógica de educação proposta por Freire, percebia o estudante não apenas como um receptor de conhecimentos.

Foi no início dos anos 60 que se tornou diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife. Em 1961, realizou as primeiras experiências de alfabetização popular, os primeiros passos para a constituição do Método Paulo Freire. Entre elas, uma notória conquista no Rio Grande do Norte, em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias. Na época, havia desenvolvido um método inovador de alfabetização, adotado a princípio em Pernambuco. Durante a ditadura, seu método de ensino e pensamento progressista de libertação das massas, fez com fosse exilado, assim como a grande maioria dos intelectuais, artistas, músicos, pensadores e quem mais estivesse comprometido com anseios populares que contrariassem a ordem vigente.

Freire deixou na educação em todo o mundo e que até hoje, décadas após sua morte, o conclama como um dos maiores pensadores de todos os tempos. O educador Paulo Freire atuou nos cinco continentes, em países como Austrália, Itália, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia, Tanzânia, México, Estados Unidos, São Tome e Príncipe, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola, entre outros. Suas ideias e percepções acerca do processo de educação, o tornaram conhecido internacionalmente.

Como já mencionado, na década de 1960, foram extintas pelo presidente João Goulart as campanhas nacionais de adultos até então existentes, dando lugar aos movimentos regionais e locais de caráter governamental e não governamental. Tais grupos eram influenciados por movimentos estudantis e de base, associações, sindicatos

e pela Igreja Católica e buscavam a participação popular, além da ênfase dada à alfabetização. Sendo assim, movimentos de extrema importância para o período destacando:

- **MCP – Movimento de Cultura Popular (1960-1964):** O movimento tinha como centralidade a alfabetização de adultos e a educação de base constituído, o MCP é criado em maio de 1960 em Recife, Pernambuco por estudantes universitários, artistas e intelectuais, em ação conjunta com a prefeitura, à época ocupada por Miguel Arrais. O MCP tinha objetivos centrais ancorados na perspectiva da educação popular, e se prestava a formar uma consciência política e social nas massas trabalhadoras no intuito de prepará-las para uma efetiva participação na vida do país, e não somente como mão de obra qualificada, direcionada para a ocupação de postos de trabalho na dinâmica capitalista da sociedade. Vanilda Paiva cita algumas experiências do MCP que foram interessantes de um ponto de vista do alcance, tais como a experiência na transmissão de um programa de rádio de alfabetização e de educação de base, que era transmitido em escolas experimentais o movimento também procurou diversificar suas atividades, criando “parques” e “praças de cultura”. Os primeiros destinavam-se a melhorar as condições do lazer população, estimulando a prática de esportes, e a apreciação crítica de filmes (segundo Paiva era comum a exibição de telas grandes com filmes para os moradores de determinados espaços que não possuíam nenhum outro lazer), peças teatrais (também é recorrentemente citado a utilização dos próprios moradores e estudantes nas peças) e música. As praças de cultura consistiam em centros de recreação e de educação cuja finalidade era despertar a comunidade de cada bairro, e segundo palavras de Fávero “torná-las mais vivas” e conscientes dos seus problemas. Os centros, recreativos passíveis de serem transformados em praças eram chamados de “núcleos de cultura”.

Em seus quatro anos de existência, o MCP teve uma atuação importante na área da educação. Um de seus primeiros colaboradores foi o precursor de várias outras iniciativas de conscientização o professor Paulo Freire (sempre ele!), no MCP, era utilizado seu método (o qual trataremos adiante). Devido ao alto custo de suas atividades e à consequente necessidade de apoio oficial, o MCP restringiu-se de início a Recife.

- **MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1967):** Criado pela Igreja Católica em 1961, mais especificamente pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com apoio do Governo Federal em forma de decretos presidenciais (O MEB, criado pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961) e convênios com vários ministérios (Educação, Cultura, Saúde e Agricultura), tinha como objetivo maior desenvolver programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Após dois anos de atuação reformulou radicalmente seus objetivos e seus métodos de ação, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período. Com interrupções e refluxos, o MEB existe até hoje, tentando fazer ressurgir seu modo de atuação original. O site ainda ativo, explicita suas missões e objetivos:

O MEB apresenta à sociedade brasileira um serviço de capacitação de agentes de educação de base que está sendo operacionalizado através da rede de dioceses e paróquias, aproveitando a estrutura montada em torno dos regionais da CNBB, bem como por eventuais convênios com o governo federal e/ou estaduais, sempre com o objetivo de trabalhar na linha da EDUCAÇÃO POPULAR:

- Colaborando com a construção de uma sociedade justa e ética;
- Educando para a conscientização e vivência da cidadania e participação social;
- Promovendo a participação popular e comunitária nas políticas públicas voltadas para as necessidades das populações mais pobres e excluídas;
- Comprometendo-se com a educação de jovens e adultos na perspectiva da metodologia ver, julgar a agir, sintonizada com os princípios filosóficos do educador Paulo Freire;
- Promovendo a inclusão de homens e mulheres no mundo do trabalho e na sociedade da informação.

As características da ação socio-pedagógica popular e cidadã

O processo de alfabetização de jovens e adultos pressupõe, como metodologia, a leitura pedagógica do “ver, julgar e agir” e a alfabetização é entendida como um processo de planejamento onde os objetivos a serem alcançados são previstos em todas as suas etapas: formação de pessoal, produção de material específico, acompanhamento, avaliação e verificação de resultados.

A concepção e pedagogia privilegiam não apenas o processo e a caminhada de indivíduos analfabetos considerados isoladamente, mas sua inserção e promoção, na busca da autonomia pessoal e de suas comunidades. Os analfabetos aprendem não apenas a ler e a escrever, mas a pensar a sua própria vida e a agir como capazes de sair da sua injusta situação de excluídos. Eles mesmos precisam adquirir a capacidade de reagir e rejeitar o que os oprime. Só assim planos e projetos junto aos excluídos deixarão de ser ajudas emergenciais,

assistenciais e manipuláveis por interesses políticos de dominação e manutenção da desordem estrutural.

A educação popular assim entendida é uma verdadeira revolução nos conceitos e ação junto aos excluídos.

O processo da educação de base visa a formar homens e mulheres no que é essencial e mínimo indispensável para sua realização como pessoa e cidadão (ã). Nesse sentido o trabalho educativo deve ser desenvolvido em uma perspectiva de autopromoção do povo, criando condição aos seus líderes de dar continuidade aos processos pedagógicos, mesmo que findo o período da alfabetização. (retirado do site oficial do MEB, em 24/04/20)

Por ser ligado à igreja, mesmo após a instauração do período ditatorial, manteve suas atividades, mas sem os mesmos preceitos e planejamento da sua orientação inicial. Em seu planejamento original previa inicialmente 15 mil escolas radiofônicas, e deveria expandir-se nos anos seguintes. As atividades do MEB tinham como unidade básica de organização o “sistema” (composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio), encarregado da preparação dos programas e sua execução através da emissora da diocese local e do contato com as classes de aula. No funcionamento das escolas radiofônicas estavam presentes os monitores, colaboradores voluntários do movimento, escolhidos na própria comunidade, treinados pelo MEB e encarregados de provocar discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, de verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo. Segundo Marlúcia Menezes de Paiva:

O objetivo do MEB não era apenas a alfabetização, mas principalmente a mobilização social ou politização, através do conceito de conscientização. O MEB operava nas zonas mais atrasadas e subdesenvolvidas do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste e norte de Minas Gerais. Entretanto, em virtude do Decreto nº 52.267 do governo federal, em 1963 o MEB ampliou seu âmbito geográfico de atuação e se desdobrou em novas escolas e sistemas, a fim de atender todas as “áreas desenvolvidas do país”. (PAIVA, 2009, p.88)

Assim como os movimentos da educação popular da época, prezava pela inclusão e conscientização dos sujeitos, e buscava superar a visão estigmatizante vigente da época, de que o analfabeto jovem e adulto não merecia estar inserido na sociedade e ter sua cultura valorizada, apenas porque não possuía letramento ou porquê da escola foi expulso. A parte mais progressiva da igreja católica, buscava incluir estes adultos por

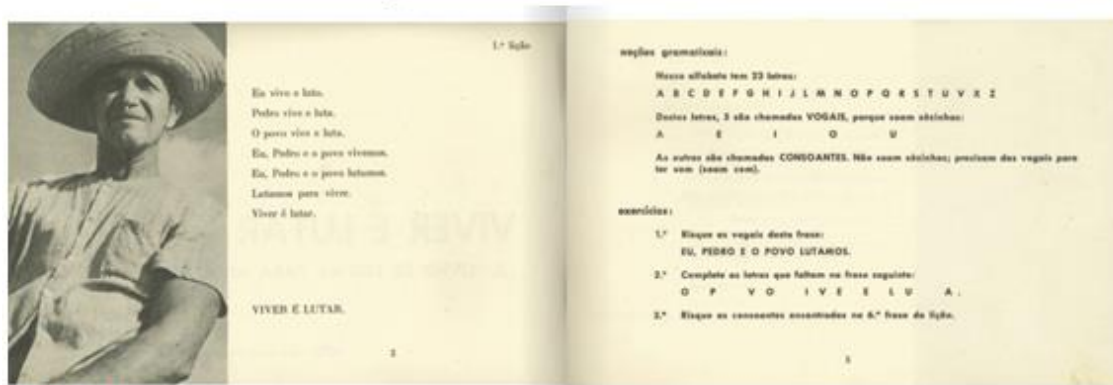
meio da ação política. A cartilha do movimento era explicitamente um instrumento de conscientização política, como podemos perceber nas imagens abaixo:

Figura VIII – Cartilha do MEB



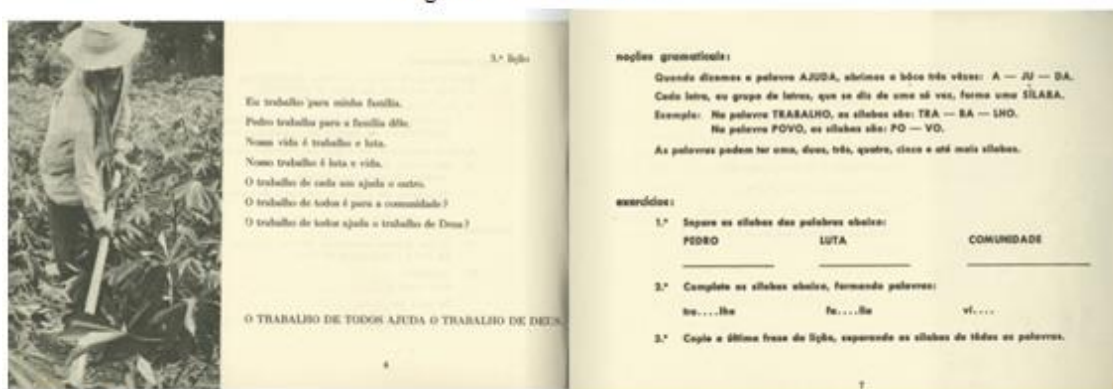
Fonte: pucsp.br

Figura IX – Cartilha do MEB



Fonte: pucsp.br

Figura X – Cartilha do MEB



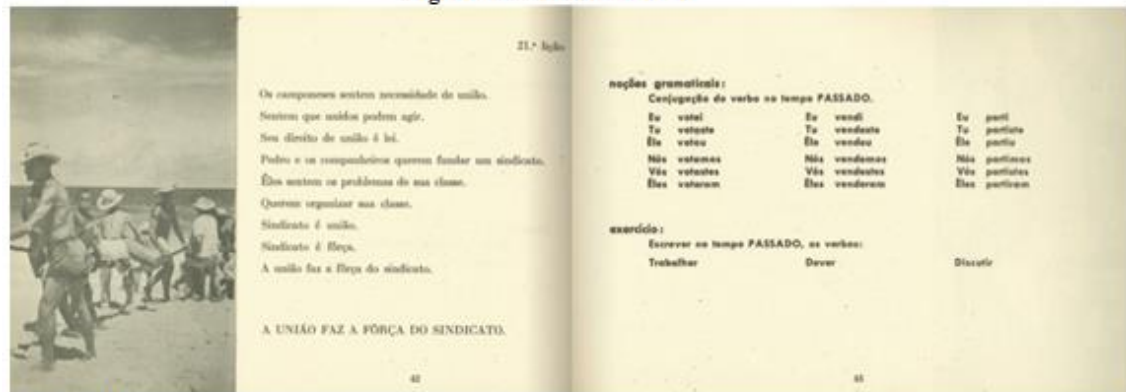
Fonte: pucsp.br

Figura XI- Cartilha do MEB



Fonte: pucsp.br

Figura XII- Cartilha do MEB



Fonte: pucsp.br

O caderno de atividades utilizado, buscava refletir o modo de vida e as condições das populações mais pobres, e utilizando de fotos e frases com significados reais para os sujeitos, que expressam suas dificuldades e modos de vida, se aproximavam da realidade dos alunos, e faziam sentido para eles. Além de valorizar sua cultura e seus modos de sobrevivência. O livro de leitura *Viver é Lutar* (imagem acima), foi duramente criticado pelos setores mais conservadores do jogo político da época. Imediatamente a seguir, o golpe militar de abril de 1964 cortou a perspectiva política, desencadeando uma onda de denúncias e repressão por parte do Estado, assim como aguçando o controle ideológico da hierarquia católica sobre o MEB, com o rompimento de sua coordenação nacional. Em 1964 e 1965, apesar das pressões e, sobretudo, da insegurança das verbas federais, e cedendo em alguns pontos, o MEB conseguiu sobreviver: redefiniu as aulas e os programas radiofônicos.

Na imagem abaixo, um registro de uma sala de aula em uma arquidiocese no Rio Grande do Norte, aonde os alunos com sua professora/facilitadora, utilizavam o radio para debater o conteúdo ministrado em sala via rádio.

Figura XIII – Sala de aula do MEB



Fonte: memorialdademocracia.com.br

- **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964):** No contexto da década de 1960, a cidade do Natal, possuía índices de analfabetismo bastante elevados e quase nenhuma participação popular nas decisões políticas da região, além disso tinha altas taxas de abandono escolar e exclusão, com a grande maioria de sua população sem possibilidade de acesso ao processo de educação formal. Sendo assim, ao ser eleito prefeito, Djalma Maranhão, começou a pensar em superar tal situação, foi assim que formulou imbuído do sentido de superação dos estigmas imputado aos cidadãos de nata, junto com os movimentos de cultura popular, especificamente o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, vão imprimir novos significados ao termo e práticas. O movimento se propõe a refletir sobre a educação dos que do processo de escolarização foram afastados. O programa se baseava nas praças de cultura, que eram espaços específicos de promoção da cultura popular, ali convergiam às ideias da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler e do grupo que junto como o prefeito Djalma Maranhão coordenava os projetos da Prefeitura. Sabe se que o movimento buscou inspirações no método de freire e no MCP para instauração das praças de cultura.

a região crescia politicamente com a vitória das forças progressistas nas eleições municipais em Recife, com a vitória da Frente de Recife tendo como representante Miguel Arraes, e em Natal com a vitória do nacionalista Djalma

Maranhão, para exercer seu segundo mandato na Prefeitura. Ambos os governos promoveram movimentos populares, o MCP e a campanha De Pé no chão Também se Aprende a Ler e estiveram em constante diálogo, os movimentos possuíam práticas semelhantes e as praças de cultura foram um trabalho desenvolvido primeiramente pelo MCP. (RIBEIRO, 2008, p.25)

A trajetória política de Djalma Maranhão dava às ações de sua administração e ao desenvolvimento da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler uma orientação nacionalista. A campanha de educação promovida pela prefeitura não contava com o apoio do governo estadual e nem com os recursos federais. A campanha obteve grande adesão popular, e foi percebido que obteve resultados satisfatórios, o envolvimento da população era tanto, que segundo dados de relatos do próprio Djalma Maranhão e de outros historiados que fizeram uma historiografia acerca do tema, os alunos se ajudavam e não deixavam os outros alunos abandonarem o curso, estima-se que na época a taxa de participação da população era de 80%, um número considerável se levarmos em conta o abandono e a taxa de evasão daquela época.

inicialmente, em março de 1961, o acampamento começou atendendo a 1.815 alunos, em 66 salas. Já em setembro do mesmo ano, o número de alunos era de 2.211 distribuídos em 80 salas de aula. Além do número de matrículas, que crescia no decorrer dos meses, também chamou atenção a taxa de frequência que nas Rocas girava em torno de 80%, o que é um alto índice se considerarmos que para muitos aquela era a primeira experiência com a escola e em meio a uma comunidade iletrada. (PRANTO, 2010, p.9)

Algo que chamou bastante a atenção desta e de diversas outras pesquisas, diz respeito à facilidade de frequentar as aulas, pois não era necessário nenhum uniforme, e por se tratar de uma parcela pobre da população atendida, a própria nomenclatura de pé no chão fazia alusão à realidade daquelas localidades aonde muitas vezes o alunado não utilizava calçados nem uniforme escolar.

Figura XIV – Livro de leitura ‘De Pé no Chão Também se Aprende a Ler’



Fonte: dhnnet.org.br

O material didático era gratuito e distribuído internamente a quem quisesse participar. Tal iniciativa representa um avanço na consideração das particularidades de determinadas populações. Apesar dos resultados positivos, e do avanço na questão da superação dos preconceitos contra as parcelas marginalizadas da população, principalmente os pobres, pretos e analfabetos, a campanha foi bruscamente interrompida em abril de 1964 por decorrência do golpe militar. Tendo o prefeito Djalma Maranhão se posicionado ao lado do ex-presidente João Goulart, dessa maneira o moimento foi duramente perseguido, tendo ao final de alguns meses 82 participantes do movimento presos.

Sobre o duro encerramento das atividades a professora Aliny Pranto nos diz:

Esse cenário “subversivo” fez com que a Campanha fosse finalizada. Alguns dos acampamentos foram destruídos, outros pararam de funcionar parcialmente e os que reabriram passaram a ser reestruturados em alvenaria e tiveram seus nomes modificados. Nesse

processo, a documentação das escolas e muitos livros foram incinerados. (PRANTO, 2010, p.12)

A campanha representou um avanço que ia na mesma direção dos outros movimentos de educação popular e cultura, que concebiam os sujeitos com pouco ou nenhuma instrução como cidadãos e dotados de uma cultura rica e que fazia sentido. Munindo essa população para além da alfabetização ou instrução educacional, davam-lhes também, instrumentos para se desalienar e buscar entender os processos de exclusão que estavam inseridos.

- **CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964):** A campanha inicia suas atividades em 1962, e tem como idealizadores um grupo de jovens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Paraíba pertencentes aos quadros da Juventude Universitária Católica, imbuídos de um sentimento de mudança e de diminuição das desigualdades, que era algo fervescente naquela época, buscaram colocar em prática a ação coletiva que entregasse cidadania e ampliasse direitos de grande parte da população que estava à margem. A campanha contou com apoio do governo estadual e pela diocese local. Segundo Fávero:

Seu primeiro trabalho foi junto ao Grupo Escolar Juarez Machado, na Ilha do Bispo. Além do sucesso da reestruturação desse grupo, com base em pesquisas feitas por setores da universidade, foram implementadas soluções concretas para problemas detectados com a colaboração da população: uma campanha de fossas e a reivindicação junto à fábrica de cimento local para instalação de filtros que evitassem a poeira excessiva. A oportunidade de alfabetizar um grupo de empregadas domésticas, nucleado pela Juventude Operária Católica, aproximou a CEPLAR de Paulo Freire, no início da definição do Sistema de Alfabetização de Adultos, que estava sendo feita no Serviço de Extensão Cultural (SEC), da então Universidade do Recife. Esse fato tornou a CEPLAR um dos primeiros laboratórios da aplicação desse sistema, mesmo antes da experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte.

Já em 1963, na segunda fase de sua atuação, quando já contava com forte equipe dedicada aos trabalhos de alfabetização de adultos e um dinâmico núcleo de cultura popular, foi incorporada ao Plano Nacional de Alfabetização, tendo um aporte e apoio

financeiro do Ministério da Educação, expandindo sua atuação para todo o estado da Paraíba. Também firmou sua linha política pela colaboração estreita com as “ligas camponesas” o golpe militar de 31 de março de 1964 desmobilizou de imediato a CEPLAR, aprisionando seus dirigentes e confiscando todo seu material. Segundo registros do professor Osmar Fávero, seu desmonte foi um dos mais violentos devido a localização de grande parte de sua atuação, que eram lugares de conflito entre camponeses e latifundiários. Devido a ação de aniquilação da campanha, o material didático foi quase que extinto, porém o mesmo tinha um forte apelo a participação política da população e a busca pela efetivação de direitos básicos. A luta política era instrumento de educação.

Figura XV – Cartilha de Alfabetização de adultos da CEPLAR



Fonte: acervo.racismoambiental.net.br

Figura XVI- Cartilha de Alfabetização de adultos da CEPLAR



Fonte: acervo.racismoambiental.net.br

- **CPC – Centro Popular de Cultura da UNE (1962-1964):** O Centro Popular de Cultura tinha como participantes a UNE (União Nacional dos Estudantes), e diversos intelectuais, em grande maioria ligados às artes, pois o movimento tinha como objetivo, instrumentalizar a população por meio das artes, e fazer com que seus sujeitos se apropriassem dela para modificar a sociedade como um todo, oportunizando o acesso às artes para todos e aliando, libertação e modificação. Acerca do CPC a professora Mônica Almeida Kornis aponta:

O Centro Popular de Cultura (CPC) foi constituído em 1962 no Rio de Janeiro, então estado da Guanabara, por um grupo de intelectuais de esquerda em associação com a União Nacional dos Estudantes (UNE), com o objetivo de criar e divulgar uma "arte popular revolucionária". O núcleo formador do CPC foi formado por Oduvaldo Viana Filho, pelo cineasta Leon Hirszman e pelo sociólogo Carlos Estevam Martins. Os fundamentos e os objetivos da entidade foram definidos num anteprojeto de manifesto, datado de março de 1962, e reafirmado num manifesto definitivo divulgado em agosto do mesmo ano. Recusando-se a considerar a arte como "uma ilha incomunicável e independente dos processos materiais", os artistas e intelectuais do CPC acreditavam que toda manifestação cultural deveria ser compreendida

exatamente "sob a luz de suas relações com a base material". Afirmavam também que "fora da arte política não há arte popular", acrescentando que era dever do homem brasileiro "entender urgentemente o mundo em que vive" para "romper os limites da presente situação material opressora". (KORNIS, 2012, p.34)

O CPC, buscava pelas artes propiciar um movimento de ruptura com o tradicional, e buscava por meio dela, superar a lógica vigente. Os recursos financeiros que mantinham o centro, eram em sua maioria provenientes da própria UNE, e também eram arrecadados com a produção artística exercida com colaboração de muitos artistas e intelectuais:

A manutenção do CPC, além de empréstimos da UNE eram arrecadados com a venda de sua própria produção, que incluía *shows* de teatro e música, livros, revistas etc. Entre as principais peças teatrais montadas incluíram-se o *Auto dos 99%*, o *Auto dos cassetes* e o *Auto do tutu está no fim*. Na área de cinema, foi realizado o longa-metragem *Cinco vezes favela*, e na de música, foi gravado o disco *O povo canta*. Na área editorial, foram lançados os *Cadernos do povo brasileiro* e, a partir de 1963, a coleção de livros de poemas intitulada *Violação de rua*. Foram ainda ministrados cursos de teatro, cinema, artes visuais e filosofia. (KORNIS, 2012, p.36)

O CPC entendia que a arte deveria estar comprometida em debater os problemas reais do cidadão comum. Buscava por meio das artes dialogar com o cotidiano, com as culturas populares, com as lutas do povo e suas múltiplas manifestações. Com a instauração do governo militar, a sede da UNE foi incendiada e todos os CPC's foram fechados.

- A experiência de Angicos e o Sistema de Educação de Adultos Paulo Freire (1963-1964):

A experiência de Angicos, surge justamente da sistematização do método de alfabetização de adultos feita por Freire, utilizando-se de experiências anteriores (inclusive no interior do MCP e CEPLAR) bem-sucedidas. Inserido no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, em 1963, Paulo Freire e diversos alunos ligados à universidade iniciam a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte. Sobre o momento da experiência de Angicos:

o contexto político no Estado do Rio Grande do Norte com a eleição do governador Aluísio Alves e seu programa para alfabetizar 100 mil pessoas. Um dos fatores favoráveis para a realização das 40 horas foi a mobilização da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da União Estadual dos Estudantes (UEE), que facilitou o recrutamento de 20 voluntários, entretanto, devido a decisões radicais dessas entidades quanto à participação de seus dirigentes numa ação que recebia financiamento da Aliança para o Progresso, Marcos Guerra renuncia à presidência da UEE/RN e aceita o convite de Paulo Freire para coordenar os círculos de cultura em Angicos. (GUERRA, 2013, p.21)

A empreitada obtém um enorme sucesso, sendo responsável pela alfabetização inicial de 300 pessoas em 40 horas, o exemplo inicia uma série de pressões pela realização da experiência de modo oficial. Assim que desenvolvido, ainda em 1963, o Plano Nacional de Alfabetização, insere as ações de Freire e seu sistema, no planejamento nacional, e na política oficial de alfabetização. Sobre o método o professor Marcos Guerra diz:

Começamos pelo artigo de Paulo Freire (1963), em que explicita sua nova visão do processo de conscientização e alfabetização antes de detalhar o que chamou, então, de “fases do método”, que se aplicam à preparação dos conteúdos e materiais educativos, a partir do universo vocabular do grupo. Tratava-se de um magistral detalhamento de como estimular nos analfabetos uma nova visão, na qual viessem a perceber-se, afinal, “no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto” e com base na qual “começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores”. (GUERRA, 2013, p.23)

Paulo Freire, munido da crença de transformar social, político e economicamente, a vida dos analfabetos brasileiros, instrumentalizava seu método de alfabetização que parte da realidade do educando, e que serve de base para o início de uma reflexão crítica, acerca das estruturas formais de poder, do sistema capitalista e da própria vida de exclusão que estavam inseridos tais analfabetos. Guerra, que participou com Freire da experiência em Angicos, relata:

Após Angicos, alguns de nós continuamos a atuar como coordenadores e como supervisores ao ampliar-se o trabalho no bairro das Quintas, em Natal, e, logo depois, em Mossoró. Começamos a preparar as ações previstas para outros bairros de Natal e para as cidades de Caicó e Macau, já se pensando na segunda fase. Enquanto isso, outros já se organizavam para impedir que tal

iniciativa viesse a se alastrar, taxando-a de “subversiva”. (GUERRA, 2013, p.24)

E nesse contexto que nasce o Plano de Alfabetização. O plano tinha como objetivo a alfabetização de 5 milhões de jovens e adultos no período de dois anos. Apesar de se objetivo grandioso, o plano dura apenas alguns poucos meses, e é encerrado pelo golpe militar de 64.

3.2.2.2.1 – O fim dos movimentos de Educação Popular

O golpe civil-militar, que foi responsável pela instauração do período mais nefasto da história brasileira, de 31 de março de 1964 não deixou nenhuma chance de tais movimentos continuarem, a ideologia do regime militar considerava os movimentos de cultura e educação popular como subversivos, revolucionários, a ideia de emancipação das classes populares era uma ameaça à ordem militar, sendo assim todos os movimentos de cultura e educação popular dos primeiros anos dessa década foram fechados e muitos de seus participantes tais como coordenadores, ativistas, professores, padres e etc. foram presos. Suas sedes e locais de funcionamento muitos foram destruídos, assim como o material pedagógico produzido por eles. Como já citado, apenas o MEB foi poupado e mesmo assim pagando um alto preço, como nos aponta Fávero:

Apenas o MEB foi menos atingido, por ser ligado à Igreja Católica. No entanto, para sobreviver, teve de enfraquecer sua linguagem nas transmissões radiofônicas e concentrar sua atuação nos grupos de base. Mesmo assim, cedendo às pressões externas e internas, as últimas, por iniciativa da própria hierarquia eclesiástica, suas diretrizes e sua estrutura foram alteradas e sua forte coordenação nacional só conseguiu manter-se até meados de 1966. (FÁVERO, 2016, p.4)

A pesquisa entende que o período, principalmente entre 1959-1964, foi o mais rico em experiências que visavam superar as desigualdades educacionais, pois os movimentos de educação popular, diferentemente das grandes campanhas, tinham como fonte de inspiração a cultura popular e seu conceito antropológico, utilizando do relativismo cultural para trabalhar suas propostas, no que tange a questão dos estigmas,

o período foi um dos únicos na história de nosso país que realmente buscava desconstruir a ideia que desvalorizava o adulto com baixa escolarização e os próprios espaços educacionais destinados à eles. A brevidade de tal momento, não permitiu que se avançasse muito na superação dos estigmas impostos, mesmo assim, o momento representou um avanço, e fez se como embasamento de experiências inspiradas em tais movimentos que buscam até os dias atuais superar os estigmas impostos à modalidade e seus discentes.

A proposta educativa dos movimentos ligados a educação popular, preocupavam-se com questões que tornassem os adultos mais participativos na sociedade, na luta contra as injustiças em que vivam, ficando mais participativos na vida política do país. Porém, em 1964, com a instauração do golpe militar no Brasil, todos eles são duramente fechados e perseguidos, por serem considerados de caráter comunista, por questionar a realidade injusta vivida por seus alunos.

3.3 – A ditadura e a velha e a perpetuação dos estigmas (1964 – 1988)

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). O Brasil todo deveria ser atingido e orientado pela proposta de Paulo Freire. Mas com o golpe militar de 64, toda essa proposta de uma educação de certa forma inovadora foi suprimida e para substituí-la foi proposto o MOBRAL. Nos primeiros anos após o golpe militar, a educação de adultos foi desprezada e esse desinteresse do novo governo gerou grande repercussão internacional, o que fez com que a UNESCO interviesse e passasse as orientações pedagógicas brasileiras desse segmento para a responsabilidade de técnicos americanos. Sobre determinado momento os autores apontam:

Três foram as ações criadas para a EJA pelo regime civil-militar. Em primeira instância, o governo autoritário criou a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). Organizada como programa de impacto estadunidense, com financiamento e acordos MEC-USAID, e ideologia da segurança nacional, a Cruzada visava a integração e subordinação ao capital internacional. Sua ação restringiu-se, no entanto, a distribuição de alimentos para manter elevada a frequência escolar. Como uma das respostas àquele período de intensa mobilização social, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de

A ditadura militar foi um período marcado por momentos de extremo autoritarismo, violência e repressão. Compreender o conjunto de interesses e valores dos segmentos sociais que faziam parte do poder, naquele momento, é fundamental para entender como vários mecanismos autoritários, que buscavam o controle e o consenso da população, tentavam atuar nas diversas esferas da sociedade. Sobre o período pode se dizer que:

O panorama econômico brasileiro apresentava um crescimento jamais visto, indicadores apontavam um crescimento de 10% do Produto Interno Bruto – PIB, refletidos na propaganda orgulhosa do governo incentivando o êxodo rural, provocando a forte migração rural-urbana e o fortalecimento do modelo industrial-urbano. Essa população migrou para as cidades devido à ampliação das oportunidades de trabalho em diversos setores: indústria, comércio, transporte, comunicação. Esse contingente migratório passou a representar uma demanda que precisava ser transformado a curto prazo em alfabetos aptos a se tornarem participantes no modelo urbano-industrial. E foi essa população o público-alvo do Movimento Brasileiro de Alfabetização, que utilizaria a alfabetização como guia na função de encaminhar todos ao mercado de trabalho. (SANTOS, 2014, p.309)

Sendo assim, é de extrema importância ressaltar que a educação esteve submetida aos mecanismos de controle desse regime militar. No período anterior a educação era uma arma poderosa de conscientização das camadas mais pobres da sociedade e do processo de exploração que sofriam. Nota-se igualmente, que, sob a ótica dos grupos dominantes, a educação passa a ser instrumento de reprodução da ideologia (BOURDIEU; PASSERON, 1974) representando os interesses e valores da classe dominante. A educação que até então era vista com descaso pelo Estado, ganha nesse cenário, prioridade e promoção. Vale lembrar, no entanto, que todos os intelectuais e seus projetos de uma educação libertadora, foram as primeiras vítimas da dura repressão. Os movimentos de educação popular foram duramente reprimidos, e todo avanço no campo da educação de adultos, se viu ameaçado.

Na sua empreitada de destruição dos movimentos populares de educação, o Regime Militar, precisava ocupar a lacuna deixada, e viu a necessidade de controlar e

instruir aquela massa de trabalhadores com pouca escolarização. Fazia-se necessário um novo programa de alfabetização de adultos, ainda que ele se restringisse, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome”. A prática educativa do regime militar se contrapunha às iniciativas dos movimentos educacionais de base, que traziam em suas pautas, a alfabetização vinculada à problematização e conscientização da população sobre sua realidade de vida e de sua participação como agente de transformação dessa realidade. Sob o novo momento político brasileiro, Bello diz:

A rigor, a crise política se arrastava desde a renúncia de Jânio Quadros em 1961. O vice de Jânio era João Goulart, que assumiu a presidência num clima político adverso. De acordo com Delgado e Ferreira (2007, p. 362), Goulart assumiu seus poderes com aprovação maciça da população. O autor, ainda ressalta que o plebiscito de 06 de janeiro de 1963, para a escolha da forma de governo, foi na verdade sua eleição para a presidência da República e que seu prestígio nesse momento era imenso, pois, seu programa tinha sustentação nas reformas de base e essa tendência era conhecida de todos. Sob essa perspectiva, do bem-estar social, estudantes, organizações populares e trabalhadores ganharam espaço, causando a preocupação das classes conservadoras como, por exemplo, os empresários, banqueiros, Igreja Católica, militares e classe média. (BELLO, 1993, p.49)

Sendo assim o governo militar focou seus esforços educacionais, no que tange a questão dos jovens e adultos, em um programa único, e que obteve grande aporte financeiro⁸ e esforços institucionais, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Foi instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Costa e Silva na Ditadura Militar. Apesar de afastado dos objetivos anteriores das campanhas de educação vinculadas ao apelo popular, o MOBRAL utilizava-se do método de alfabetização influenciado pelo método Paulo Freire, utilizando-se por exemplo do conceito de "palavra geradora". A grande diferença é que o método freiriano utilizava palavras que faziam uma contextualização forte com as realidades dos discentes, elas eram tiradas do cotidiano dos alunos, enquanto, no método do programa da ditadura

⁸ Os investimentos no Mobral eram altos. Paiva (2016) afirma que os financiamentos provinham de 1% do imposto de renda das empresas, além de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva

militar, o MOBRAL, as palavras eram definidas a partir de estudo das ‘necessidades humanas básicas’ por uma equipe técnica definida pelas normas e padrões da língua culta, assemelhando-se às velhas tentativas de infantilizar os jovens e adultos analfabetos. O objetivo principal do movimento em seu início, tinha prioritariamente o intuito de alfabetizar a população urbana iletrada de 15 a 35 anos, porém, a partir de 1974, voltou-se, também, para os jovens de nove a 14 anos, tornando-se um grande projeto de alfabetização das massas. O MOBRAL pode ser considerado como uma grande expressão da representação ideológica da ditadura militar. O MOBRAL tinha o pretensão objetivo de “erradicar” o analfabetismo no Brasil num prazo de 10 anos, porém sua proposta de alfabetização era completamente diferente da proposta do PNA e focava numa alfabetização funcional, cuja preocupação era que os adultos aprendessem a ler, escrever e fazer cálculos sem, contudo, exercer sua criticidade. O trabalho pedagógico no MOBRAL, não tinha um caráter crítico e problematizador, sua orientação, supervisão e produção de materiais, era todo centralizado. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem.

Por consequência do grande aporte financeiro investido em tal programa, o apelo e as chamadas públicas, faziam referências diretas às questões ligadas à religião e aos mesmos conceitos que concebiam o analfabetismo e a falta de instrução como doenças ou problemas a serem exterminados, e que dependiam da boa vontade e dos esforços de todos, trazendo ainda a culpabilização do sujeito sem instrução. Materiais de grande circulação eram vinculados nas grandes mídias e faziam referência direta a este problema nacional tal como foi feito no passado. Podemos identificar tais ações nas figuras abaixo:

Figura XVII – Propaganda MOBRAL



Fonte: propagandashistoricas.com.br

Figura XVIII – Propaganda MOBRAL



Fonte: propagandashistoricas.com.br

A seguir outras imagens que nos mostram o apelo ideológico e a propaganda baseada na incapacidade do analfabeto, utilizando os mesmos argumentos de outrora, que o analfabeto era um empecilho para o desenvolvimento nacional:

Figura XIX – Propaganda MOBRAL



Fonte: propagandashistoricas.com.br

Figura XX – Loteria Esportiva MOBRAL

Caixa Econômica Federal
Loteria Esportiva
CONCURSO TESTE DE 25 e 28/11/72
Confira seu cartão, para não ser prejudicado.

Nome: _____
Endereço: _____

Nº DO CARTÃO: _____ TESTE **115**

ENCAMINHE ANALFABETOS A UM DOS POSTOS DO **MOBRAL**, CONTRIBUINDO ASSIM PARA A FORMAÇÃO DE UM **BRASIL GRANDE**

NÚMERO DE APOSTAS: _____ A PAGAR: C-\$ _____

CLUBE	EMPATE	CLUBE	PRONOSTICO
1	X	2	DIFF. TIPO
1 Palmeiras (SP)		Bahia (BA)	
2 Cruzeiro (MG)		Flamengo (RJ)	
3 Vasco (RJ)		Fluminense (RJ)	
4 Santos (SP)		Corinthians (SP)	
5 Internacional (RS)		São Paulo (SP)	
6 Atlético (PE)		Coritiba (PR)	
7 Santa Cruz (PE)		Caixa (RJ)	
8 Vitória (BA)		América (RJ)	
9 Sportivo (RJ)		Port. Desportivo (SP)	
10 A.B.C. (RN)		Botafogo (RJ)	
11 C.A. Brasil (RJ)		América (MG)	
12 Remo (PA)		Atlético (MG)	
13 Nacional (RN)		Grêmio (RS)	

Fonte: Wikiwand.com

Outra imagem que nos ajuda a entender o projeto do governo militar reside na suposta participação de todos na erradicação do analfabetismo, a seguir uma imagem que premia quem ‘indicar’ um analfabeto, e outra que continua a reverberar as mesmas antigas práticas de desumanizar o jovem, adulto e idoso analfabeto ou com pouca instrução:

Figura XXI – Propaganda ‘denuncie um analfabeto’ MOBRAL



Fonte: Fundação Educar

Figura XXII – Propaganda MOBRAL



Fonte: propagandashistoricas.com.br

Como podemos identificar nas propagandas do movimento, os jovens e adultos analfabetos de baixa escolaridade, continuavam a sofrer os mesmo estigmas, sendo taxados de incapazes de decidir sobre seus próprios futuros, e principais responsáveis pelas suas próprias condições. Os estigmas acerca destes indivíduos, continuavam a culpabilizar tais sujeitos pela sua condição de miseráveis, e incapazes. Sobre este aspecto Vanilda Paiva nos aponta:

O analfabeto seria um empecilho para que o indivíduo pudesse desenvolver atividades sociais e econômicas, ter experiências e formar opiniões no decorrer da sua vida. Era o analfabeto um homem destituído de um instrumento essencial para que pudesse manifestar-se como homem. Por isso mesmo, a erradicação do analfabetismo era uma exigência cívica, pois “social e intelectualmente capazes, os brasileiros formarão uma pátria unida e autêntica”, participando todos do progresso social, “não apenas com a matéria humana aparente, mas com a espiritualidade básica de ser” (PAIVA, 2003, p.266)

Por mais que se fizessem necessárias ações de apoio a pessoas analfabetas e com baixa escolaridade, visto que o total de analfabetos à época possuía um grande contingente, muito se contesta a eficácia o MOBRAL, até pelo dinheiro e energia investidos nele.

Em 1970, o Brasil tinha mais de 18 milhões de adultos analfabetos, o que representava 33,6% da população com mais de 15 anos (SACONI, 2010). Até 1977, segundo dados do programa, o MOBRAL alfabetizou 11,2 milhões de indivíduos, o que fez baixar a taxa de analfabetismo de 60 para 14%. Porém esses dados são contestados por agências governamentais, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (ARRUDA, 2018, p.40)

Autores como Vanilda Paiva (2003), nos apontam também que muitos dos alunos do MOBRAL, mesmo terminando o período do curso, voltavam nos anos seguintes, pois os mesmos não haviam de fato sido alfabetizados, ou buscavam melhorar suas aptidões de leitura e escrita, “muitos dos que terminavam os cursos do Mobral a eles retornavam, mesmo tendo sido considerados alfabetizados” (PAIVA, 2003, p. 366). Destacar o fracasso do MOBRAL só comprova o que diversos estudiosos da época já apontavam, mesmo com a ambição das propostas e com o enorme montante investido, o programa ficou muito aquém do que se imaginava e do que foi proposto pelo governo militar. Seu fracasso residia justamente na fraqueza de suas propostas e na falta de sentido que o processo de alfabetização tinha na vida de seus alunos, colocando estes, como protagonistas do próprio insucesso, mais uma vez, responsabilizando os pelos seus fracassos, e não permitindo nem dando lhes instrumentos para que superassem tal condição.

O termo MOBRAL, perdura até hoje como forma de apontar alguém sem instrução, sendo utilizado como algo pejorativo, que indica falta de estudo, ignorância e incapacidade. Em tese, o MOBRAL não contribuiu de modo significativo para a EJA, pois muitos dos educandos saíram do programa sem conseguir se alfabetizar e o programa foi, no final das contas, aquém do seu esperado. Justamente por isso, a palavra MOBRAL tomou um sentido pejorativo, que se relaciona a sinônimos como ‘burro’, ‘ignorante’, ‘analfabeto’, entre outros nesse segmento. Segundo o dicionário informal da língua portuguesa, MOBRAL é um termo que pode se referir a

determinadas características negativas, neste sentido podemos observar na figura abaixo retirada do próprio dicionário:

Figura XXIII – Definição Diário Informal MOBREAL

Mobreal

Significado de Mobreal:

Formalmente é um antigo sistema de ensino supletivo, mas informalmente é utilizado para chamar alguém de analfabeto ou burro.

Exemplo do uso da palavra Mobreal:

Ei, Chicó! Você é mobreal mesmo, hein? O plural de gel não é "gels", e sim "géis".

Fonte: Dicionário Informal da Língua Portuguesa (dicionarioinformal.com.br)

Ao não atingir suas metas propostas, o insucesso do programa foi por muitos apontados, os números e diversos fatores mostravam isso, Arruda nos diz:

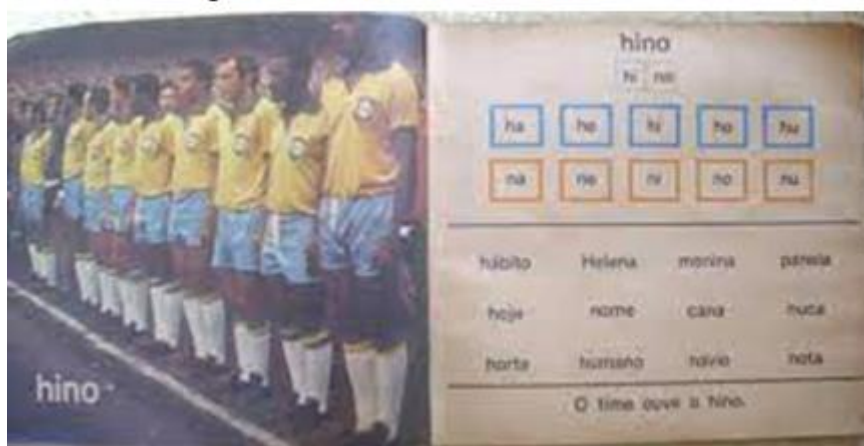
O fracasso do MOBREAL é corroborado pelo Censo de 1980, que apontou um “aumento de 540 mil pessoas no número absoluto de analfabetos de 15 anos ou mais no decênio 1970-1980”. O número de alfabetizandos do programa era muito inferior ao inicialmente proposto e as taxas de evasão eram altas. “Apenas 15% dos alunos do Mobreal chegavam ao fim do curso de alfabetização, e o percentual que regredia ao estágio anterior era sempre alto, qualquer que fosse o método de estimativa” (CUNHA; XAVIER, 2009). Além desses problemas, a inconformidade dos métodos de alfabetização chamou a atenção da UNESCO e da Organização das Nações Unidas (ONU), que previam que “os programas de alfabetização deveriam ser funcionais, isto é, estar vinculados à vida produtiva dos educandos, ter uma duração mínima de 8 meses e prover formação continuada após sua conclusão”, requisitos não atendidos pelo MOBREAL. (ARRUDA, 2018, p.40)

Segundo a professora Vanilda Paiva (2003) alguns fatores para o fracasso do movimento residem na falta de sentido do mesmo, e também pelo fato do mesmo ter sido imposto pelo regime militar, que possuía objetivos de controle claro, e não objetivava a emancipação dos sujeitos, além do fato de o mesmo não ter sido idealizado por educadores comprometidos com a educação plena dos sujeitos, ou seja, o programa visava apenas domesticar a população e elevar índices de alfabetização das massas (algo que não atingiu), além do fato de não possuir material didático adequado, seus

professores não recebiam uma boa remuneração e tratava-se de um instrumento para impor o autoritarismo do regime militar.

Acerca do material didático do programa vale ressaltar que ele possuía ampla divulgação, era falho pois apresentava importantes lacunas e evidenciava sua insuficiente e incoerência com a realidade da educação de jovens e adultos. As cartilhas de alfabetização, possuíam um patriotismo extremo, e compartilhavam dos sentimentos cívicos e de ordenamento do povo, fazendo sempre alusão a determinadas características do homem civilizado e obediente, vale ressaltar que sua confecção não era realizada pelo próprio MOBRAL ou sua equipe técnica em si, mas sim por editoras privadas tais como Abril Cultural S.A., a Bloch Editores S.A. e a Gráfica Editora Primor S.A (OLIVEIRA; SOUZA, 2013)

Figura XXIV – Material didático MOBRAL



Fonte: revistas.usp.br

Figura XXV – Material didático MOBRAL



Fonte: revistas.usp.br

Figura XXVI – Material didático MOBRAL



Fonte: revistas.usp.br

Figura XXVII – Material didático MOBRAL



Fonte: revistas.usp.br

Figura XXVIII – Material didático MOBRAL



Fonte: revistas.usp.br

As imagens acima, das cartilhas do MOBRAL nos mostram a concepção do material didático, e como ele representava a perpetuação dos velhos paradigmas da alfabetização de jovens e adultos.

Já no final da década de 70, o regime ditatorial militar demonstrava sinais de fracasso, o Brasil atravessava dificuldades econômicas, alta inflação, assim como endividamento externo, e grande parte da população clamava pela instauração do regime democrático. Após quase 20 anos de ditadura, em 1984 a população foi às ruas pedir que voltassem a acontecer eleições diretas para a escolha do representante do país. Acontecimento marcante de nossa história, conhecido por ‘diretas já!’, mobilizando grande parte da população no seu anseio por dias melhores.

Figura XXIX – Manifestações ‘Diretas Já’



Fonte: memorialdademocracia.com.br

Porém não foi ainda em 1984 que o período militar acabaria. Como próximo presidente, foi eleito Tancredo Neves que havia chegado ao poder numa eleição indireta. Mesmo que indireta a eleição de Tancredo demonstrava a ruptura com o regime militar e a chegada de novos tempos para o país. Tancredo não chegou a assumir o cargo por questões de saúde que o levaram, a falecer, sendo assim assumiu seu vice, José Sarney, que assumiu a cadeira presidencial em 1985. Com o fim da ditadura, chega também ao fim o MOBRAL, que é encerrado em 1985 dando lugar ao projeto Fundação Educar,

que ao substituí-lo acaba por incorporar todos os seus bens. O grande princípio norteador desse projeto era fornecer a educação básica para aqueles que não conseguiram cursá-la em tempo hábil.

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal de 1988, ou a “constituição cidadã”, documento que norteava e balizava as garantias fundamentais, os direitos e os deveres dos cidadãos, da república democrática brasileira, e trazia um avanço no corpo de seu texto no que diz respeito a educação de pessoas jovens e adultas. Após a instituição da Constituição Federal de 1988 (CF), o Estado assumiu seu dever com a educação, de modo gratuito e obrigatório. Em seu artigo 205 diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 99).

No que diz respeito a EJA a CF reconhecendo a educação básica como um direito de todos, estabeleceu o Ensino Fundamental gratuito para todos os cidadãos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os seus estudos na idade própria.

3.4 – O fim da ditadura e a esperança frustrada por dias melhores na EJA (1988 – 2003)

Com a extinção do MOBRAL, entra em cena a Fundação Educar, projeto que tem como diferença principal em relação ao anterior a participação direta do MEC, atuando em conjunto com ONG e empresas. O panorama que se desenhava na questão da EJA permanecia inalterado, visto que os mesmos estigmas e atribuição de incapacidade ainda eram despejados nos indivíduos com nenhuma ou pouca escolarização. A Fundação Educar, dura até 1990, e no mesmo ano temos a primeira eleição para presidente do Brasil, após a redemocratização.

Em 1990, o país vivia uma série de instabilidades, apesar da volta a democracia, o cenário político e econômico era de incertezas e dificuldades. Em 1988 é promulgada a constituição de 88, ou a “constituição cidadã”, documento que norteava e balizava as garantias fundamentais da república democrática brasileira, e trazia um avanço no corpo de seu texto.

Com esse cenário o Brasil elege seu primeiro presidente pós-redemocratização Fernando Collor de Melo que em 17 de dezembro de 1989, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), ganhou o segundo turno das eleições presidenciais contra Luiz Inácio da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores (PT). Seu projeto para a EJA, era mais do mesmo, e ainda subjugava o interesse dos jovens e adultos, em relação as pressões do mercado. Neste contexto a Fundação Educar (enquanto política educacional relacionada a EJA) dá lugar ao PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania). O programa tinha como proposta reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro, no espaço de cinco anos. A iniciativa pretendia marcar a participação do Brasil no Ano Internacional da Alfabetização, proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Com alarde o programa é oficialmente lançado em 11 de setembro de 1990, se pretendia ser um programa oficial de governo, “marcado por ideias de modernidade, precisava confrontar um dos sintomas de grave atraso e subdesenvolvimento que é o analfabetismo” (ARRUDA, 2018). Representado mais uma vez a população de jovens e adultos analfabetos e de baixa escolaridade, como um mal a ser combatido e um entrave à modernidade e o desenvolvimento nacional. Os estigmas de incapacidade e subdesenvolvimento, continuam a perdurar nos discursos oficiais e no senso comum.

Em estudo da época concebido pelo MEC, sob o título de O analfabetismo no Brasil e no mundo. um de seus autores diz:

O problema do analfabetismo aparece, hoje, nos discursos de todas as tendências, como parte da própria consciência social e política nacional. O Brasil fornece uma triste imagem de detentor de altos índices de analfabetismo, em contraste com qualquer pretensão de aproximação do status de "primeiro mundo". Mesmo no contexto de América Latina sua posição é muito desfavorável, classificando-se entre os dez países de maior taxa de analfabetismo, no continente (BAQUERO, 1990, p.8).

Da mesma forma que na década de 40 (e em outros momentos históricos), quando o analfabetismo ainda era visto e proclamado como a causa e raiz do subdesenvolvimento brasileiro, os discursos oficiais acerca dele continuavam os mesmos, se repetindo de forma constante e reverberando em suas ações e nas práticas e orientações das políticas educacionais voltadas para a questão do analfabetismo. O discurso oficial de que “efetivamente, o Governo do Brasil, imbuído dos ideais de

modernidade, não poderia deixar de se confrontar com um dos sintomas mais graves do atraso e subdesenvolvimento nacional que é o analfabetismo” (MADEIRA, 1992, p.57), que respaldavam o programa, fazia referência a mais do mesmo.

Ainda sobre o PNAC acerca da falta de objetivos claros e de seu encerramento precoce, Vicente de Paulo Carvalho Madeira diz:

Em maio do mesmo ano, promoveu-se um Encontro Internacional de Alfabetização e Cidadania. A fala final do ministro da Educação transpareceu tensões internas do próprio Ministério que repercutiram sobre o desenvolvimento das ações programadas. Depois, deu-se uma mudança ministerial e o Programa parece ter passado por algumas dificuldades ainda não superadas, pois até hoje (junho de 1992) se espera a realização da Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania - ponto culminante da mobilização encetada, que, em novembro do ano passado, projetava-se para abril deste ano. (MADEIRA, 1992, p.57)

A fala evidenciava uma clara desorganização no que tange ao funcionamento do programa, e escancarava a falta de importância que a questão do analfabeto e da educação de jovens e adultos representava para o poder público. Deve se destacar que o governo de Fernando Collor teve sofrido processo de impeachment que transcorreu no final de 1992, acusado de desvio de dinheiro, Collor que havia sido eleito como personagem “caçador de marajás”, e combatente da corrupção tem seu mandato cassado e é afastado da presidência, assumindo em seu lugar Itamar Franco. O país acabara de passar por grave crise, e o ‘Plano Collor’ que confiscou depósitos bancários que ultrapassassem a quantia de 50 mil cruzeiros, que tinha o intuito de controlar a inflação, mas o mesmo não foi bem-sucedido e houve fechamento de empresas e aumento vertiginoso do desemprego. Com este cenário, a EJA permanecia em seu lugar de subalternidade.

Até que em outubro de 1994, Fernando Henrique Cardoso ganha as eleições e assume a cadeira presidencial em 1º de janeiro de 1995, foi a segunda eleição presidencial do país após a promulgação da CF de 88. O sociólogo Fernando Henrique Cardoso (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileiro) venceu no 1º turno contra o sindicalista Luís Inácio Lula da Silva (PT – Partido dos Trabalhadores), as eleições ainda contavam com nomes da política nacional tais como, Leonel Brizola (PDT –

Partido Democrático Trabalhista) e Enéas Carneiro (PRONA - Partido de Reedificação da Ordem Nacional).

Por se tratar de um “professor”, a expectativa era que a educação tivesse algum protagonismo na elaboração das políticas públicas do governo, porém sua fundamentação neoliberal e seu “privativismo”⁹ acelerado como plano de governo, frustraram diversos setores comprometidos com a educação nacional.

Um dos pontos mais importantes na organização legal da educação brasileira, e marco nas políticas públicas de atendimento aos sujeitos da EJA e da educação como um todo, foi implementação da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)¹⁰ que em seu artigo 37 garante que a EJA seja destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental, acrescentando o Ensino Médio como prerrogativa, na idade própria.

A EJA na redação da LDB abrange as etapas do ensino fundamental e médio com educandos que possuem particularidades e, justamente por isso, em seu Artigo 5, parágrafo único, a LDB assegura que:

A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 1996).

No corpo de seu texto, como frisado acima, também são asseguradas “oportunidades educacionais apropriadas” (BRASIL, 1996) mediante características dos alunos, características do alunado, seus interesses e condições de vida e de trabalho, ou seja, o documento assegura a diversidade como ponto central da EJA, e anuncia pela primeira vez as particularidades específicas desta modalidade. Com a promulgação da

⁹ Seu governo foi marcado pelas privatizações das empresas estatais, com o objetivo de reduzir o tamanho do Estado.

¹⁰ O direito à educação para aqueles que ultrapassaram a idade escolar foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9.394/1996, um ponto importante que considero nesta pesquisa, foi que ela estabeleceu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Dando-lhe as características específicas e a identidade da EJA que conhecemos hoje. A questão da nomenclatura também foi algo importante, porém que não trataremos de modo aprofundado neste estudo, mas que de certa forma edifica a característica específica da modalidade.

LDB, a EJA se tornou uma modalidade da educação básica, podendo usufruir de especificidades próprias. A LDB no corpo de seu texto, acerca da EJA, diz:

Art. 37- A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizara e estimulava o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Apesar de tal avanço proposto pela LDB, em 1996 o governo de FHC, propõe uma alteração no artigo 208 da constituição, ao mesmo passo que a LDB busca salientar as especificidades e importância da EJA nos seus contextos específicos, um passo para trás é tomado, visto que segundo Haddad:

Por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular. Como era:

‘Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria’

Como ficou:

‘Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria’ (HADDAD, 1997, p. 109-110).

A suposta atenção dada na LDB e seu avanço na letra da lei, ao mesmo tempo cai por terra com a não obrigatoriedade do poder público com a mesma. A lei também

modifica bastante a composição das turmas da EJA, versando em seu artigo 38 onde altera a idade mínima para os exames de certificação¹¹. A nova LDB estabeleceu a idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, ocasionando o fenômeno, hoje em dia bastante discutido sobre o tema, da juvenilização das turmas da EJA.

Ainda no ano de 1996, no dia 14 de setembro, a Emenda Constitucional nº 14, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), porém ele não considerava as matrículas dos alunos jovens, adultos e idosos no cálculo do número de alunos nos estados e municípios e, portanto, a estes alunos não era destinado os recursos do fundo. Tal medida acentuou ainda mais resistência dos municípios de ofertarem o ensino fundamental para os alunos jovens, adultos e idosos. Tais ações reverberavam de forma consistente no tratamento dado a modalidade e influenciavam diretamente na sua existência e na sua concepção, dando-lhe um caráter menor ou de menor importância frente as outras modalidades, perpetuando ainda os estigmas na própria modalidade, de que ela ainda não era digna de total atenção, assim como seu público-alvo. Ainda deixava exposto de modo claro, que um aluno da EJA realmente não “valia nada”.

Ainda sobre o governo FHC, as professoras Maria Lusinete da Silva e Kátia Regina Rodrigues Lima apontam a falta de interesse em programas específicos para a população da EJA:

Foram oito anos de mandato e as ações desse governo em relação à educação de jovens e adultos foram bastante escassas. Sua principal iniciativa foi a criação, em 1996, do Programa Alfabetização Solidária, que causou polêmica entre os estudiosos da área, pelo seu caráter aligeirado, assistencialista, no qual o analfabeto não era visto como um sujeito de direitos, dificultando a continuidade do processo educativo. (SILVA; RODRIGUES, 2010, p.6)

Sobre o PAS (Programa de Alfabetização Solidária), percebe-se que ele não alcançou seus objetivos iniciais nem logrou êxito no que diz respeito ao atendimento da demanda de milhares de alunos. Em 1998 o programa deixa de ser gerido

¹¹ A lei anterior que se debruçava sobre a idade de ingresso na EJA (lei nº 5.692/1971) e regulamentava 18 anos como idade mínima para os exames do 1º Grau (Ensino Fundamental) e 21 anos para o 2º Grau (Ensino Médio).

exclusivamente pelo governo federal, e passa a ser uma entidade sem fins lucrativos, mas ainda recebendo recursos do governo.

Em 2000 a Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sob redação do Professor Jamil Cury, regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, via parecer CNE/CEB 11/2000. O parecer vai muito além de ser um simples documento legal, e o professor Jamil Cury faz um extenso estudo sobre a EJA, enumerando seus avanços históricos-legais, e trazendo para o bojo da discussão uma identidade da modalidade, que em documentos anteriores ainda não esteve expressa de maneira tão objetiva. O principal ponto do parecer CNE/CEB 11/2000, é a definição das três funções da EJA, *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*. A função reparadora refere-se ao acesso ao Ensino Fundamental e Médio garantido àqueles privados da escolaridade na idade própria; a função equalizadora permite o retorno à escolaridade de diferentes segmentos da sociedade, permitindo uma reinserção na sociedade e no mercado de trabalho; e a função qualificadora refere-se à educação permanente ou educação durante toda a vida e que transcende os espaços escolares (BRASIL, 2000a).

Sobre o governo FHC, na área educacional, orientando-se pela lógica neoliberal, o professor Marcelo Pagliosa Carvalho nos aponta:

O governo FHC realizou uma série de reformas que acabaram ocasionando novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica no Brasil, configurando regulações balizadas na descentralização administrativa e financeira, de acordo com tendências observadas em âmbitos internacionais, em geral, delineadas pelo Banco Mundial. A noção universal na administração das políticas educacionais confirmada na CF/1988 foi paulatinamente sendo substituída pela assunção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos (CARVALHO, 2011, p.57)

A lógica neoliberal, bandeira sob qual orientou seu governo, fez com que a educação pública de qualidade não fosse objeto de interesse, e na tentativa de diminuição do estado a qualquer custo, ocasionou danos a efetivação de direitos educacionais. No que diz respeito a EJA, as ações foram tímidas e quase nulas, fazendo com que o estigma institucional (LINK, PHELAN, 2006), agisse de modo eficaz, imputando a modalidade e também aos seus discentes, uma descrença, ou melhor, um

sentimento de incapacidade e menos merecimento. Tornando tanto a modalidade quanto seu público, “desacreditáveis”.

O neoliberalismo se constitui no Brasil (e no mundo) como um projeto hegemônico, que consiste em uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo e tem como um dos principais pressupostos o desenvolvimento de um extenso processo de reestruturação material e simbólica das sociedades, ele deve ser entendido como um projeto de classe que orienta, de maneira articulada uma série de reformas nos planos político, econômico, jurídico e cultural. Enquanto um projeto hegemônico o neoliberalismo tem como caracterização, segundo Gentili:

define-se pela reprodução dos elementos, fatores e tendências já existentes em formatos anteriores, bem como pela recriação de tais componentes em novas condições. O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores. O que caracteriza este “novo” formato (e qualquer outro) é o modo específico e idiossincrático a partir do qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura; ou, em outras palavras, a forma histórica que assume a particular reorganização das características já existentes em outros formatos de poder aquelas originalmente criadas por este novo modo de dominação (GENTILI, 2002, p. 102-103).

A corrida neoliberal que atingiu as jovens democracias desde o início dos anos 90, principalmente na América Latina teve como principal ponto reduzir o gasto público social. Em nosso país tais políticas adquiriram uma forma mais perversa, e acentuaram o processo de desigualdade social, visto que nosso quadro de desigualdade (como consequência do processo de fragmentação da sociedade civil que as ditaduras militares impuseram) já era enorme. O neoliberalismo brasileiro, caracterizado principalmente pelos governos FHC, obteve êxito no que diz respeito aos seus objetivos (objetivos estes que aumentaram o cenário de miséria para grande parte da população), os pontos principais de seu plano de governo destacam-se o deslocamento do protagonismo estatal no que diz respeito ao gasto público social, notadamente por meio da descentralização e da privatização dos principais programas sociais. Durante toda a década de 1990 e o início da primeira década dos anos 2000, o discurso hegemônico neoliberal apregou a tese da necessidade do enxugamento do Estado, principalmente, no contexto brasileiro. O repasse de empresas públicas para grandes conglomerados capitalistas, e a realização

de outros tipos de privatizações, através de terceirizações marcaram o projeto neoliberal brasileiro. As áreas mais afetadas muito provavelmente, a saúde e a educação superior brasileira, acompanhados do devido sucateamento ou não realização da responsabilidade do Estado em executar esses serviços públicos essenciais. Tais ações, em seus discursos, pregavam uma suposta modernização do Estado brasileiro com vistas a um pretenso melhor gerenciamento dos recursos governamentais. Tais políticas priorizaram a disciplina fiscal, adotadas no país sob a alegação de bons resultados no controle da inflação. O projeto neoliberal e suas ações acabaram por gerar, o aumento da exclusão, do desemprego ou do subemprego de grande parcela da população. Desenhando assim, um quadro social cada vez mais desigual, e concentrando a renda na mão de poucos. Algo que foi sentido com muito mais peso pelos indivíduos marginalizados, dos quais o público da EJA faz parte.

3.5 – Do avanço ao retrocesso total, dos governos minimamente comprometidos com a EJA ao seu total abandono: a oportunidade e expansão dá lugar a velha lógica neoliberal conservadora (2003 – 2022)

Nas eleições presidenciais de outubro de 2002, foi eleito o ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva, ficando em segundo lugar José Serra, do PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileiro). Foi a primeira vez que um líder saído das camadas populares chegava à presidência da República. O pleito ocorreu em dois turnos, o primeiro aconteceu em 6 de outubro de 2002, e o segundo em 27 de outubro de 2002. Foi a quarta eleição presidencial do país após a promulgação CF de 1988.

No que diz respeito ao contexto da vitória do petista, Rubens Figueiredo e Ciro Coutinho em artigo acerca das eleições de 2002 apontam:

A análise do contexto em que se desenvolveu a eleição de 2002 deve considerar que o Brasil vinha de duas eleições decididas em primeiro turno a favor de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Em parte, devido ao extenso período no poder, a popularidade de seu governo foi corroída no segundo mandato, quando ocorreram, em 1999, a crise cambial, com a consequente desvalorização do Real e, em 2001, o racionamento de energia, criando um cenário difícil para o candidato tucano José Serra na disputa eleitoral. De acordo com o Instituto *Datafolha*, em outubro de 2002 a avaliação positiva

(respostas "ótimo/bom") do governo FHC era de 23%, bem inferior à obtida em setembro de 1998, de 43%, pouco antes de sua reeleição. (FIGUEIREDO; COUTINHO, 2003, p.95)

Foi nesse cenário que após três tentativas anteriores, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), conseguiu eleger-se presidente com quase 53 milhões de votos. Uma votação expressiva, que apontava para uma mudança na orientação e formulação das políticas públicas do país. Ao tomar posse, em 2003, o presidente Lula prometeu manter um diálogo amplo com a sociedade. Em um de seus primeiros discursos, como presidente proferiu palavras que deixavam exposta sua preocupação com a educação, e mais especificamente com a EJA e a profissionalização:

Não existe, na história da humanidade, nenhum país que se desenvolveu sem que antes os governantes tivessem feito investimento muito forte em educação. A educação garante que as pessoas tenham acesso ao conhecimento, a uma profissão. Eu digo isso porque foi graças a um curso técnico que fiz, na minha vida, em São Paulo, no SENAI, que me permitiu ter um emprego melhor, que me permitiu trabalhar numa empresa grande, que me permitiu ser dirigente sindical e que me permitiu virar presidente da República. Se a gente não permitir que essas crianças, que esses adolescentes, meninas e meninos, tenham acesso a uma formação profissional, eles nunca serão tratados como cidadãos e cidadãs de primeira classe. Nunca! (Discurso do Presidente Lula, CEFET/BA, Santo Amaro, São Paulo, 2003 apud BEZERRA, s/ d, p.1).

Tal discurso ilustra o que orientava e quais seriam seus esforços no que tange a EJA, com objetivos claramente técnicos, que aliavam, a educação daqueles que do processo escolar foram excluídos, a uma profissionalização, visto que muitos dos anseios daqueles que retornavam aos bancos escolares estavam diretamente ligados a questão do emprego. Nessa perspectiva, o governo Lula avançou passos importantes na direção da EJA, deu continuidade a alguns programas do governo anterior, reafirmando as parcerias com as organizações da sociedade civil, empresas, instituições de ensino superior e pesquisa, governos municipais e estaduais para atender toda clientela da

educação de jovens e adultos. Logo no início de seu mandato diversas iniciativas foram conduzidas para aumentar a escolaridade do público da EJA, podemos destacar: a criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Pescando Letras, Projeto Educando para a Liberdade, Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e uma mudança fundamental na estrutura do MEC, criando um espaço de discussão no interior da estrutura do ministério, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD[I]), inclusive centralizando outras secretarias de âmbito educacional às políticas educacionais de EJA, além de outras diversidades, tais como Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Daremos em seguida, destaque algumas destas ações, que representaram avanços no que diz respeito a EJA, e na sua identidade.

3.5.1 – *O Programa Brasil Alfabetizado: mesma estrutura, novos sentidos*

O programa é criado em 2003 pelo Governo Federal através do seu Ministério da Educação (MEC), que tinha como ministro Cristovam Buarque (PDT). O programa é lançado e anunciado como forma de combate ao analfabetismo e como prioridade do governo. Concomitante ao lançamento de programa, foi criada também a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), que mais tarde viriam a ser substituídas pela SECAD e pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

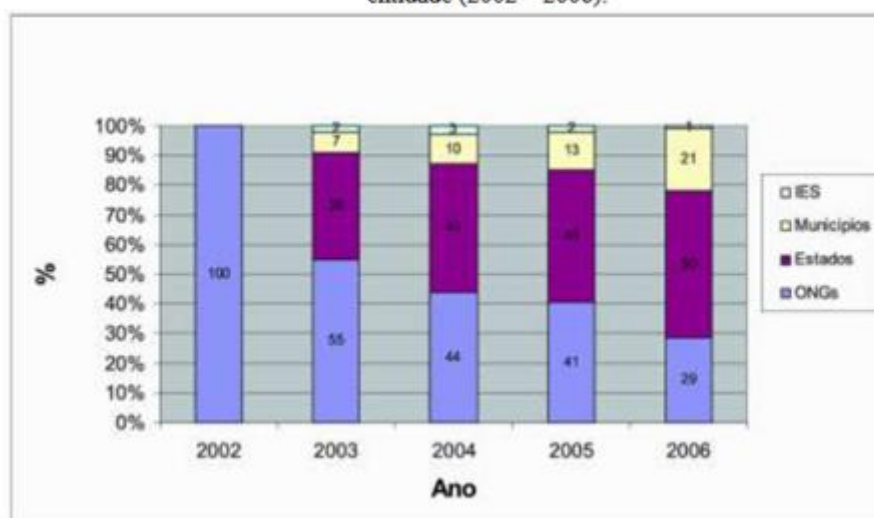
O PBA surge na tentativa de elevar os números no que diz respeito ao aumento da escolaridade, ele é entendido como uma porta de entrada para elevar a instrução formal da população adulta, fator que segundo pesquisas (LÁZARO, 2010) impacta diretamente em outras áreas tais como, da saúde, nas atividades econômicas e na participação cidadã das pessoas e das comunidades, além de estar diretamente ligada a relação de maior escolaridade dos filhos (pais com maior escolaridade tendem a elevar a escolaridade dos filhos). Sendo assim os pilares que sustentavam o programa faziam menção diretamente a melhora das condições de vida dessa população. Sua base de

funcionamento pressupunha as parcerias com os municípios como essenciais, segundo Patrícia Santos:

A base de operação do Programa é o município. A participação da União no PBA se dá na forma de apoio técnico e/ou financeiro aos parceiros que venham a aderir ao Programa. A fixação das metas gerais de atendimento a cada etapa é realizada pelo MEC no sentido de nortear as ações que serão desenvolvidas junto aos parceiros, bem como para dimensionar o volume de recursos que serão investidos a cada ciclo. Sobre a importância do município como parceiro executor do PBA. (SANTOS, 2012, p.30)

Sendo assim o PBA via MEC, ficava responsável pela fiscalização, e orientação dos princípios gerais do programa, e os municípios pela sua execução e realização de comprovação dos investimentos federais. Assim que os alunos egressos da fase inicial do programa avançavam nos estudos seguia-se “a abertura inicial de parcerias com as entidades privadas, gradualmente sendo concentrada nos entes federados, responsáveis diretos pela oferta de continuidade aos alfabetizandos egresso” (SANTOS, 2012, p. 31), ou seja, os estados e demais parceiros que ofertavam ensino médio e outros, também estavam contemplados no projeto do programa, visto que a progressão dos estudos constava como um dos alicerces do programa. A seguir uma tabela que representa a distribuição de recursos do programa por tipo de entidade (IES, Municípios, Estados e ONGs):

Gráfico XVIII – Distribuição de recursos federais para alfabetização de jovens e adultos, por ano e tipo de entidade (2002 – 2006).



Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado (SBA)

O que podemos perceber é que gradativamente os investimentos em entidades públicas (municípios e estado) vão aumentando, e no que diz respeito a elevação e progressão dos estudos o gráfico nos mostra que conforme avançam os anos, os montantes destinados contemplam cada vez mais o ensino médio.

Quanto a questão dos alfabetizadores, estes possuem a nomeação de voluntários, porem recebem um montante em dinheiro, que depende diretamente do número de turmas que possuem. Acerca dos alfabetizadores, sua seleção e seu pagamento:

O pagamento das bolsas-benefício efetiva-se diretamente aos voluntários, através de conta corrente aberta nominalmente no Banco do Brasil, sendo liberada pelo gestor local, obrigatoriamente servidor público indicado pelo ente executor (EEx), através do Sistema de Gerenciamento de Bolsas (SGB), a partir da frequência mensal entregue à coordenação local, cuja responsabilidade é dos municípios, em caso de adesão direta via MEC/SECADI. São estabelecidos critérios de seleção para os alfabetizadores e coordenadores de turmas, limitados pela condição preferencial da sua exigência. No total, as bolsas são divididas em cinco tipos que correspondem a cada tarefa voluntária realizada na prática educativa do Programa. A resolução em relevo também apresenta parâmetros quanto ao número de turmas supervisionadas pelo coordenador na zona rural e urbana. (SANTOS, 2012, p.32)

Os participantes, alfabetizadores, possuem diversas funções para além da mera alfabetização, os mesmos são responsáveis pelo bem-estar do alunado, sendo assim o governo federal, mantem programas auxiliares de fomento e ajuda, que buscam a efetivação do direito a educação, um deles é a percepção dos alunos com problemas de vista:

Como recomendação, a formação inicial deve contemplar orientações aos bolsistas sobre o Programa Olhar Brasil (POB), ação estratégica de apoio à permanência do alfabetizando em sala, que consiste em oferecer exames de vista e óculos aos alunos com dificuldades da visão, os quais são identificados, inicialmente, pelo alfabetizador, através do teste de acuidade visual realizado em sala, como também se pertencem ao grupo daqueles que mais necessitam da assistência. (SANTOS, 2012, p.33)

Tal exemplo nos indica a mudança de concepção na formação dos agentes responsáveis pela alfabetização dessa parcela de indivíduos. Imprimindo o caráter de

agentes de transformação da vida destes sujeitos a quem o programa se destina. Essa mudança de concepção, influencia diretamente na percepção deste aluno, sobre sua real situação, fazendo com que de certo modo, os mesmos, sintam se acolhidos.

Os princípios norteadores do programa, segundo os próprios documentos oficiais da época, enxergam a compreensão da alfabetização como um processo contínuo; e o reconhecimento do direito à educação em qualquer momento da vida; além do respeito às diversidades culturais e realidades brasileiras; e o atendimento a um público em situação de vulnerabilidade social. Como objetivo geral, o PBA¹² pretende:

Superar o analfabetismo no Brasil, compreendendo que a ação alfabetizadora deve oportunizar a continuidade dos estudos em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Deste modo, pretende-se fortalecer a EJA em observância à obrigação constitucional e estatutária da oferta desta modalidade de ensino pelos entes federados. (MEC/SECADI, 2012)

Quanto às suas referências pedagógicas o programa:

vem optando por não impor uma metodologia única para atender à diversidade das regiões e do público em um país com as dimensões do Brasil. Por isso, ao invés de adotar um modelo único, contempla uma diversidade de metodologias e de práticas. Esse desenho permite aos parceiros construir uma política de alcance nacional, fortalecendo as ações já existentes e a adequação do processo educativo às diferenças étnicas, regionais, culturais, de gênero entre os segmentos sociais atendidos. (SANTOS, 2012, p.35)

Como pode se perceber, mesmo o programa mantendo a estrutura de programas anteriores, ele se orienta por ações práticas específicas para determinado público, e que concebem os alunos como sujeitos de direito. Um dos diferenciais dos programas anteriores era justamente preconizar pela continuidade dos estudos dos que faziam parte da grande parcela de analfabetos, inclusive os funcionais¹³:

O principal problema observado, além da questão da temporalidade da maioria

¹² Vale ressaltar que O Programa Brasil Alfabetizado permanece até hoje como a principal política do governo federal destinada a Alfabetização de Jovens e Adultos. Para atender às diversas demandas surgidas ao longo desse período o Programa passou por uma série de adaptações e reformas.

¹³ Indivíduos com quatro ou menos anos de estudo

dos programas voltados à alfabetização de jovens e adultos, foi a não preocupação com a continuidade dos estudos após essa fase do aprendizado. Esse fato é refletido nas significativas taxas de analfabetismo funcional observadas na população brasileira. Segundo dados obtidos na síntese de indicadores da PNAD (BRASIL.IBGE, 2003), em 2002, enquanto 11,8% da população com 15 anos ou mais era analfabeta, 26% eram considerados analfabetos funcionais, ou seja, tinham menos de quatro anos de estudo. Objetivando mudar essa realidade, no início do Governo Lula, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade. Foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), que como o próprio nome diz, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo. Além disso, prezava pela garantia de continuidade do processo de escolarização dos alunos. (ANTUNES, 2013, p.29)

O programa segundo o próprio governo, tinha o intuito de "se firmar como uma política pública que, por ser contínua, além de se preocupar com a alfabetização em português e matemática, se preocupa também com a continuidade dos estudos desses recém alfabetizados" (BRASIL, 2006a, p. 14). Com essa visão, supera o caráter de campanha, usualmente ligado a meras iniciativas de Alfabetização de Jovens e Adultos, tendendo a se tornar uma política pública integrada ao esforço educacional e constituindo um dos eixos estratégicos da educação no país.

Um direito a participar da vida social de forma plena, e não uma mera instrução que os tirassem dos números do analfabetismo (mesmo que esse seja um dos objetivos do PBA), essa mudança de paradigma educacional que leva em conta o alunado, nos mostra também, a mudança de direcionamento e visão institucional do Estado brasileiro, que sempre os estigmatizou institucionalmente, e agora possui uma nova visão institucional acerca deste público. Essa mudança representa também uma forma de diminuir os estigmas educacionais e sociais que estes alunos carregam durante todas suas vidas. Tornando os menos desacreditáveis perante a sociedade como um todo, dando lhes instrumentos de superação da condição de inferioridade.

3.5.2 – O PROEJA e o PROJOVEM: *qualificando para uma vida mais digna*

Podemos conceber o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) como fruto das ações iniciadas com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), a partir do ano de 2005, quando o presidente Lula lança o PROJOVEM que destinado a promover a inclusão social dos jovens de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não haviam concluído o ensino fundamental. O programa buscava a reinserção destes jovens não só na escola como no mundo do trabalho, permitindo o exercício efetivo de sua cidadania. É a partir deste momento e com intuito de atender a EJA, uma vez que o PROJOVEM começava a ser bem aceito e partindo do pressuposto de que a política educacional se concentraria também na elevação da escolaridade e na oferta de oportunidades de se colocar no mercado de trabalho, a criação desses programas de alfabetização e elevação de escolaridade proporcionou uma redefinição da posição da EJA no do governo lulista.

É nesse contexto que surge o PROEJA, o qual foi instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, originário do Decreto nº 5.478 de 24 de julho de 2005¹⁴. O PROEJA é uma política pública destinada aos jovens e adultos, unificando profissionalização (formação inicial e continuada de trabalhadores) à Educação Básica (Ensinos Fundamental e Ensino Médio).

Esta pesquisa considera o PROEJA um dos programas mais importantes na história da modalidade, uma vez que sua inovação consiste na inserção da população de jovens e adultos com defasagem escolar no mercado de trabalho e na apreensão de habilidades que os coloquem em condições de exercer uma função laboral. Fazendo com que a condição histórica de excluídos das políticas públicas de inserção no mercado de trabalho, comece a se modificar. O PROEJA representou um avanço no campo das políticas no governo Lula por aliar o EJA à formação profissional e por ofertar o ensino inicialmente na rede federal de ensino. Historicamente, no que diz respeito a EJA, as políticas públicas ficaram sempre restritas ao combate do analfabetismo no Brasil, sendo assim, o PROEJA, pela primeira vez apresenta um compromisso com a formação humana, constituída dos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos integrados à formação profissional, objetivando, assim, uma compreensão do mundo pelo aluno, para que nele pudesse atuar. Desta maneira o programa se propõe a melhorar a qualidade de vida destes sujeitos, e interferir na

¹⁴ Tal decreto possui a denominação de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

realidade e na construção de trajetórias mais dignas, e também na diminuição dos estigmas que a falta de estudo propicia, sendo um deles o alijamento ao mundo do trabalho e a situação de subemprego ou desemprego.

Em seu documento base o texto deixa claro:

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso a educação e a formação profissional na perspectiva de uma formação integral. O PROEJA é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola. Temos todas as condições para responder positivamente a este desafio e pretendemos fazê-lo (BRASIL, 2007b, p.3)

O programa em seu decreto permitiria que o ensino poderia ser oferecido também pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, bem como pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao Sistema Sindical (Sistema S¹⁵).

Em sua implementação, o PROEJA, por meio de seu Decreto estabeleceu que as Instituições Federais de Educação Profissional disponibilizassem, em 2006, no mínimo, dez por cento do total das vagas de ingresso na Instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando a oferta a partir de 2007. A carga horária mínima para os cursos destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores seria de mil e quatrocentas horas, sendo mil e duzentas horas para formação geral e duzentas horas para a formação profissional. Para os cursos de educação profissional, a carga horária mínima seria de mil e duzentas horas para a formação geral e mil e duzentas para a habilitação profissional técnica (BRASIL, 2006).

O funcionamento do PROEJA poderia ser articulado ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio - integrado ou concomitante, na forma de oferta que melhor ao aluno se adaptasse. Segundo Alves e Ribeiro:

¹⁵ Sistema S é o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira. Fazem parte dele atualmente: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)

para a implantação do PROEJA, foram realizadas diversas ações imprescindíveis para a implantação do programa no período compreendido entre os anos de 2006 e 2011. Entre as ações apresentadas, destacaram-se, inicialmente: o financiamento para a abertura de cursos do PROEJA ofertados nas redes federal e estadual; a elaboração de documentos-base da política; a oferta de cursos de formação continuada para profissionais da educação e de cursos de pós graduação *stricto sensu*; o projeto de Inserção Contributiva visando melhorar o processo educativo e minimizar a evasão escolar; o incremento de recursos da assistência estudantil da Rede Federal para o atendimento de jovens e adultos matriculados no PROEJA (ALVES, L.H.S.; RIBEIRO, E.A, 2019, p.7)

Diversas ações demonstram a intenção do poder público, em fazer do programa a principal ação para a EJA em seu plano de governo. O montante destinado ao projeto tão pode ser considerado como um fator decisivo na análise da implementação de suas ações:

Conforme descrevem os relatórios apresentados pelo Ministério da Educação, para implantação do PROEJA no ano de 2006, foram apresentadas as seguintes ações: após a promulgação do primeiro decreto, o Governo lançou um convite aos estados brasileiros visando ao incentivo à oferta da modalidade de ensino, sendo que apresentaram adesão os estados do Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins, sendo o convênio no valor de R\$ 2.104.02,10. Neste mesmo ano, ocorreu a descentralização orçamentária para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em que foram convidados os Centros Federais (CEFETs na época), escolas técnicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colégio Pedro II e Escolas vinculadas às Universidades Federais para executarem o Programa. Com o objetivo de possibilitar adaptações físicas e capacitação dos professores para a nova modalidade de ensino, foi repassado às escolas federais o valor de R\$ 6.026.249,31 (...) neste mesmo ano de 2006, foi realizada a primeira edição do curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA, com o objetivo de capacitar profissionais para a nova modalidade de ensino. A ação englobava 15 polos e o valor destinado foi da ordem de R\$ 3.734.275,30. O objetivo da especialização seria “capacitar profissionais e produzir conhecimento para que reflitam e exercitem a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos, tendo em vista o caráter inovador desta proposta” (BRASIL, 2018b). (ALVES, L.H.S.; RIBEIRO, E.A, 2019, p.8)

Podemos constatar que a idealização do programa se baseia na formação integral do educando, proporcionada por uma Educação Básica, sólida, em vínculo estreito com a formação profissional e de inserção do trabalho. O PROEJA no texto de seu decreto oficial, se organiza em alguns princípios básicos, sendo eles:

o primeiro diz respeito à inclusão da população em suas ofertas educacionais; o segundo, à inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; o terceiro, à ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio; o quarto, ao trabalho como princípio educativo; o quinto, à pesquisa como fundamento da formação; o sexto, às condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007b).

Ao listar tais princípios no corpo de seu texto, juntamente com os esforços e montantes dedicados ao programa, observa-se que as características e especificidades da EJA, foram levadas em conta, e como principal característica, a profissionalização e a oportunização de possibilidades de melhora de renda e emprego em seus discentes, era uma constante. Pela primeira vez em tempos, o aluno da EJA obtinha do poder público, respostas para suas demandas. O PROEJA pode ser pensado como um forte instrumento no que diz respeito a superação de certos estigmas que a modalidade sofria/sofre, e insere o debate com foco no alunado e na superação dos estigmas imputados à eles.

O PROEJA foi baseado na afirmação de que jovens e adultos pudessem se reintegrar à sociedade, recuperar a cidadania por intermédio de uma Educação Básica e do ensino profissional. Não só reparar a educação para esse público-alvo, mas sobretudo devolver lhes a autoafirmação e possibilidade perante um mundo que os exclui diariamente, além de proporcionar o desenvolvimento integral e superar a dualidade histórica da Educação brasileira ao longo de décadas e proporcionar uma formação para o mundo do trabalho e para a educação plena.

No que diz respeito ao não alcance de todos os objetivos propostos pelo ambicioso projeto, Alves e Ribeiro apontam:

Depreende-se, após análise de relatórios, pesquisas e levantamento de dados,

que o PROEJA recebeu entre os anos de 2006 e 2011 aportes expressivos de verbas e ações conjunturais para fortalecer sua implantação e promover a consolidação no país, inclusive com verbas destinadas exclusivamente à formação de professores. Após esse período, sucessivos programas governamentais foram sendo implantados tendo como alvo públicos considerados vulneráveis, em que as políticas focais e compensatórias refletiam compromissos internacionais relacionados com os objetivos da Educação para Todos. Assim, o PROEJA foi “atropelado” e emergiram novas políticas públicas. De campanhas direcionadas à erradicação do analfabetismo defrontamos com a amplitude de uma política pública voltada para elevação da escolaridade e profissionalização de jovens e adultos no Brasil, com integralidade, universalidade, gratuidade, qualidade e, sobretudo, inclusão, superando, assim, a dualidade histórica de uma Educação para o trabalho e outra para formação geral. (ALVES, L.H.S.; RIBEIRO, E.A, 2019, p.17)

Sendo assim a terra prometida que se apresentava, como apontou Bourdieu (em os excluídos do interior) acerca da situação da diplomação nas escolas francesas por parte dos trabalhadores, em que dizia, um horizonte que nunca se alcançava:

De fato, depois de um período de ilusão e até euforia os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista e permanecia como algo não realizável (BOURDIEU, 2001, p.482)

Da mesma forma, constante para a parcela da população que da EJA e das ações ligadas a quem dela depende, esse horizonte, ou terra prometida, nunca chegava.

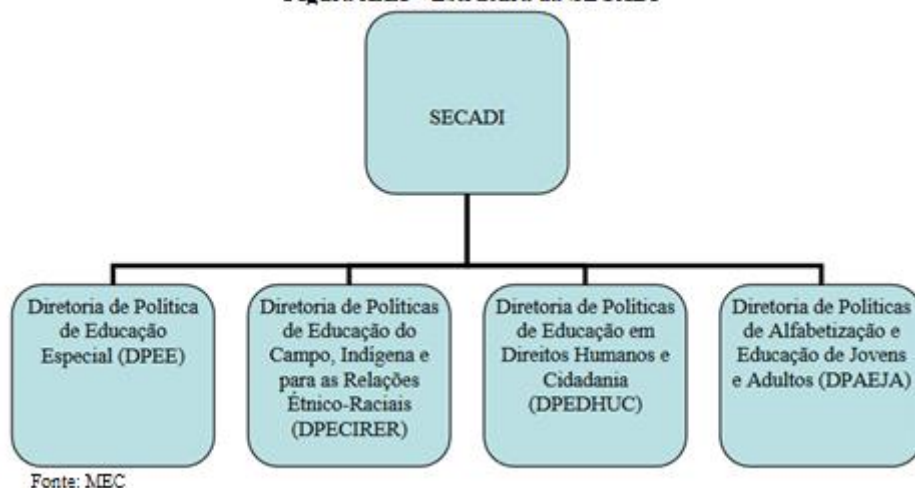
3.5.3 – A SECAD: A EJA tem seu lugar ao sol

Criada em 2004 pelo Decreto 5.159/2004, durante o primeiro mandato do governo de Lula e sob a gestão de Tarso Genro no MEC, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) era responsável por dar atenção especializada às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial. Além disso,

ela contava também com programas de educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental e em direitos humanos. Sua principal função era articular junto as três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (SEB – Secretaria de Educação Básica, SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica e Secretaria do Ensino Superior – SESU) políticas públicas voltadas a ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia etc. A SECAD nasce da pressão dos movimentos sociais em busca de reconhecimento e políticas públicas que efetivassem o direito à educação de parcelas da população brasileira marginalizadas e que sofriam com o peso dos estigmas.

Com o propósito de diminuir as desigualdades na educação nacional e promover programas a populações historicamente discriminadas, a secretaria permitiu que se desse maior apoio institucional e visibilidade política a essas modalidades. Entre suas atribuições, estava a formação inicial e continuada de professoras(es) e o apoio ao desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos adequados às exigências de cada modalidade. No que diz respeito a EJA, a mesma contava com uma diretoria, que funcionava como um departamento específico dentro da estrutura da secretaria, o DPEJA. Outras diretorias eram responsáveis pelas especificidades contempladas pela secretaria, a Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais (DPECIRER); Diretoria de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC); e a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA). Na figura abaixo a representação da estrutura da SECAD(I) e suas respectivas Diretorias:

Figura XXX – Estrutura da SECADI



Do ponto de vista da garantia do direito à educação para as diversidades, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹⁶, representou um importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional. As ações da secretaria também cobriam diversos pontos tais como a formação de professores (formação inicial e continuada), a elaboração de materiais didáticos (tendo um de seus programas o PNLD-EJA um aporte financeiro enorme, veremos adiante), visava também a melhoria da infraestrutura física dos espaços destinados ao seu público, bem como iniciativas educativas voltadas para a garantia da alfabetização e aumento do nível de escolarização da população de jovens e adultos e além de ações direcionadas para o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em condição de vulnerabilidade social.

Do ponto de vista da garantia do direito à educação, considerando no Brasil a trajetória histórica de negação dos direitos a uma enorme parcela da sociedade, a demarcação e inscrição em normas e leis representam um grande avanço, ainda que essas leis e normas não garantam uma imediata mudança na realidade vivida por estes sujeitos silenciados e marginalizados historicamente, mas de certa maneira essa obrigatoriedade e inclusão, representam um marco histórico na questão da EJA. É aí que reside a importância e relevância histórica da criação de tal secretaria. Já no governo Dilma, o decreto inicial de sua criação, recebe uma nova redação (sob regimento do DECRETO Nº 7.690, DE 2 DE MARÇO DE 2012), atualizando assim o seu próprio

¹⁶ No ano de 2011 é acrescentado a temática da “inclusão” à SECAD e esta passa a se denominar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

nome (com a inclusão da letra 'I', indicando Inclusão) e também seus objetivos e competências:

Art. 20. À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão compete:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III - coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV - apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2012, site do MEC)

O SECADI tem sua existência até o ano de 2019 (como veremos a seguir), e desenvolveu ações fundamentais para a EJA.

3.5.4 – A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a inclusão da EJA

O FUNDEB foi criado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e representou, no que tange a EJA, um grande avanço, visto que a questão do financiamento da modalidade dependia de investimentos para elevar sua qualidade, e transformar a EJA em política educacional a ser ofertada de maneira decente. Diferentemente do FUNDEF, que só atendia o ensino fundamental regular, o FUNDEB criou um mecanismo de financiamento sistemático e sustentável para todas as etapas e

modalidades da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, EJA, educação indígena e quilombola). Em 2007, foram mais de R\$ 60 bilhões mobilizados no ano, constituindo-se no principal vetor de financiamento da educação básica brasileira.

A inclusão da EJA no fundo, além de tornar viável sua existência, permite que a qualidade e as discussões em torno dela se façam no âmbito das efetivações das políticas públicas a ela destinadas. Representa também um avanço ao momento anterior, aonde simbolicamente o aluno da EJA “não valia nada”, e torna o invisível, o desacreditado, e estigmatizado, em foco das ações e possibilidades de políticas públicas educacionais. Por mais que represente um avanço, ao mesmo tempo, continua subjugando essa parcela de alunos, uma vez que o valor-aluno, continua a ser mais baixo. As discussões sobre o FUNDEB são extensas e contém tanto críticas como ponto salutar. Sobre o valor destinado a cada modalidade e sua divisão, vale destacar que a medida utilizada é o fator de ponderação, o FUNDEB distribui os recursos para toda a educação básica, seguindo esses os fatores equivalentes a cada etapa e/ou modalidade, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela VII - Fatores de ponderação das etapas e modalidades da educação básica cobertas pelo FUNDEB - 2007

Etapa ou modalidade da educação básica	Fator de ponderação
Creche	0,80
Pré-escola	0,90
Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00
Anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,05
Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10
Anos finais do ensino fundamental no campo	1,15
Ensino fundamental em tempo integral	1,25
Ensino médio urbano	1,20
Ensino médio no campo	1,25
Ensino médio em tempo integral	1,30
Ensino médio integrado à educação profissional	1,30
Educação especial	1,20
Educação indígena e quilombola	1,20
Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,70
Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70

Fonte: Lei nº 11.494/2007

Como podemos perceber, dentre as diversas etapas e modalidades, a EJA foi a

que ficou com o menor fator de ponderação (0,70), algo que chama a atenção da presente pesquisa, no que diz respeito a perpetuação dos estigmas sob a modalidade e seu alunado. Sendo assim, por mais que possamos conceber a inclusão da EJA como um avanço, pode-se também abrir margem para críticas ao montante e ao valor destinado para ela. Segundo Pinto:

o fator de ponderação 0,7 para a EJA, é um sinal claro de desrespeito aos direitos dos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram garantido pelo Estado o acesso ou a permanência na escola na idade mais adequada (PINTO, 2007, p. 893).

Tal medida, que faz com que a EJA tenha o menor fator de ponderação dentre todas as modalidades, é claramente uma ação que pode ser considerada discriminatória, e expõe, as raízes dos estigmas, que mesmo com avanços (tal qual sua inclusão no FUNDEB), ainda continuam a estigmatizar a modalidade e seus discentes.

Como vimos, apesar de incidir sobre a EJA com mais afinco e demonstrando preocupação e interesse, o governo Lula, ainda não efetivou o total direito a uma educação de qualidade para o público da EJA, ainda que contextualizando o período do governo de Luís Inácio, como positivo pois de certo modo avançou em vários temas caros a sociedade tal como a diminuição da taxa de desemprego, que sofreu uma queda expressiva durante a gestão do presidente¹⁷. O governo Lula, no geral, obteve resultados importantes no que se refere à geração de empregos e ao processo de sua formalização via CLT (Consolidação das Leis de Trabalho). Houve um aumento do investimento público nas áreas sociais, e na própria EJA mesmo que ainda distante de atender quantitativa e qualitativamente todos os que dela necessitam. O país passou por um crescimento econômico, exceto no ano de 2009, devido às fortes repercussões da maior crise econômica internacional das últimas décadas (IPEA, 2011).

3.5.5 – O Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA): entre suprir a lacuna e a demanda da lógica editorial

¹⁷ Segundo o IBGE, em dezembro de 2002, último mês do governo anterior, a taxa de desemprego no Brasil era de 10,5% da População Economicamente Ativa (PEA). Esta taxa seguiu uma trajetória de queda durante a maior parte da gestão Lula, chegando a 5,3% da PEA (ou seja, contração para aproximadamente metade do índice) no final de seu mandato em dezembro de 2010 (IPEA, 2011).

O Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) foi criado pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. Atualmente após algumas alterações, consiste na distribuição de obras didáticas para todas as escolas públicas e entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que ofereçam o ensino fundamental (anos iniciais e finais), e o ensino médio na modalidade de EJA. O PNLD-EJA preocupa-se em garantir a oferta de materiais didáticos que sejam adequados para esta modalidade de ensino. A participação no mesmo ocorre da mesma forma que o PNLD.

O PNLD-EJA foi criado pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, considerando alguns fatores importantes como: as diversidades culturais e sociais do país, que demandam o oferecimento de oportunidades e condições igualitárias de acesso e permanência dos alunos na escola; a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), de erradicação do analfabetismo; a necessidade da distribuição de livros didáticos adequados para esta modalidade de ensino etc. O PNLD-EJA tem como objetivo a distribuição de livros didáticos, acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários aos estudantes de turmas de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio na modalidade EJA da rede pública ou de entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado.

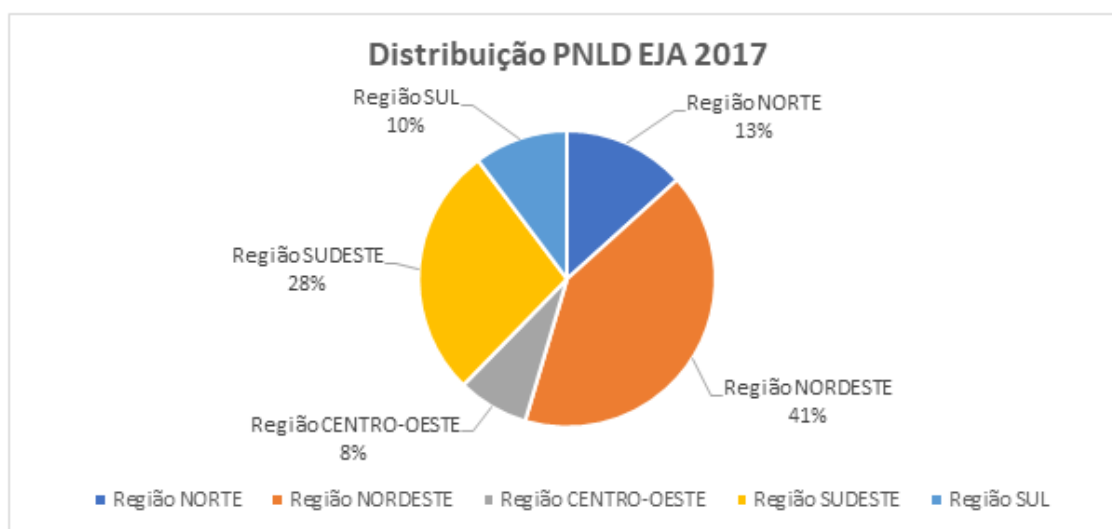
Há de se reconhecer a importância da atenção dada a confecção de obras que contemplem a especificidade dos alunos jovens e adultos, algo que é notório na EJA. Sendo assim, o programa representa um avanço nas políticas públicas com destino à EJA, porém deve se ressaltar que o PNLD-EJA era destino de um grande aporte financeiro, e fazia com que as editoras comesçassem a se interessar pela temática e confecção de livros da EJA, algo antes relegado, pois é sabido que seu público-alvo habita à margem da sociedade e seu poder de consumo é ínfimo, impossibilitando que os mesmos comprem obras específicas que o contemplem. Porém ao ter destino e comprador certo na forma do Estado brasileiro, as editoras lançam uma empreitada na busca de produzir materiais para a EJA. A rapidez e a concorrência não representam a qualidade destes materiais. A presente pesquisa não pretende investigar a qualidade e relevância didática das obras, porém é de se salientar que grande parte do material não possuía a qualidade desejada.

Para participar do programa, todas as unidades deviam aderir um termo de adesão específico deste programa disponibilizado pela Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação. A escolha e distribuição dos livros didáticos aconteceriam a cada triênio. Era de competência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) elaborar editais de convocação para seleção de livros didáticos para o programa, além da avaliação pedagógica dos inscritos para o mesmo. Elaborar um guia de livros didáticos para educação de jovens e adultos, apresentando as obras aprovadas nesta avaliação. Através deste guia, os professores das entidades cadastradas no PNLD-EJA podiam selecionar os livros que justificam mais adequados, baseados na proposta pedagógica de sua escola e até mesmo na realidade local. Desde a criação da resolução que instituiu o PNLD-EJA, em 2009, já haviam sido elaborados dois guias de livros didáticos para educação de jovens e adultos. A primeira edição em 2011, onde foram escolhidos os livros didáticos utilizados nos próximos três anos, e a edição 2014, que foram escolhidos os livros didáticos utilizados no próximo período, nas entidades participantes do Programa. Em 2017 devido a problemas na confecção e envio do material, o PNLD-EJA 2017 sofreu um atraso no envio dos materiais, sendo assim o guia não ficou disponível.

O programa apesar das críticas, é considerado um grande avanço nas políticas educacionais para a EJA, e sua distribuição é bem abrangente, como podemos identificar no gráfico:

Gráfico XIX - Distribuição do PNLD-EJA por regiões no ano de 2017



Identificamos pelo gráfico, que a região mais contemplada pelo programa é a nordeste com 41% da distribuição de livros didáticos, seguidos pela região sudeste com 28%, a região norte com 13%, e a região sul e centro-oeste, respectivamente com 10% e 8%.

A seguir as editoras e as obras aptas a participar das escolhas dos livros por parte das escolas participantes do último PNLD-EJA (2017).

Editora		Título do Livro
EDITORA ATICA S/A		SABERES DA VIDA, SABERES DA ESCOLA - 6º ANO
EDITORA ATICA S/A		SABERES DA VIDA, SABERES DA ESCOLA - 7º ANO
EDITORA ATICA S/A		SABERES DA VIDA, SABERES DA ESCOLA - 8º ANO
EDITORA ATICA S/A		SABERES DA VIDA, SABERES DA ESCOLA - 9º ANO
EDITORA FTD SA		CAMINHAR E TRANSFORMAR - ARTE
EDITORA FTD SA		CAMINHAR E TRANSFORMAR - CIÊNCIAS
EDITORA FTD SA		CAMINHAR E TRANSFORMAR - GEOGRAFIA
EDITORA FTD SA		CAMINHAR E TRANSFORMAR - HISTÓRIA
EDITORA FTD SA		CAMINHAR E TRANSFORMAR - LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS E ESPANHOL)
EDITORA FTD SA		CAMINHAR E TRANSFORMAR - LÍNGUA PORTUGUESA
EDITORA FTD SA		CAMINHAR E TRANSFORMAR - MATEMÁTICA
EDITORA MODERNA LTDA		EJA MODERNA
EDITORA POSITIVO LTDA		ALCANCE EJA
GLOBAL EDITORA DISTRIBUIDORA LTDA	E	CONTEXTOS DE VIDA E TRABALHO
GLOBAL EDITORA DISTRIBUIDORA LTDA	E	VIDA COTIDIANA E PARTICIPAÇÃO
GLOBAL EDITORA DISTRIBUIDORA LTDA	E	MUNDO EM CONSTRUÇÃO

GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	IDENTIDADES
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	EJA - 6º ANO
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	EJA - 7º ANO
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	EJA - 8º ANO
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	EJA - 9º ANO
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	TEMPO DE APRENDER
EDITORA ATICA S/A	PROJETO IDENTIDADE - HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PERNAMBUCO
EDITORA FTD SA	É BOM APRENDER - EDIÇÃO RENOVADA
GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	CULTURA ESCRITA, TRABALHO E COTIDIANO
GLOBAL EDITORA DISTRIBUIDORA LTDA	VIVÊNCIAS E DIVERSIDADE
GLOBAL EDITORA DISTRIBUIDORA LTDA	DIREITOS E PARTICIPAÇÃO
GLOBAL EDITORA DISTRIBUIDORA LTDA	CIÊNCIA, TRANSFORMAÇÃO E COTIDIANO
GLOBAL EDITORA DISTRIBUIDORA LTDA	TEMPO, ESPAÇO E CULTURA
GLOBAL EDITORA DISTRIBUIDORA LTDA	LINGUAGENS E CULTURAS

A criação de um programa de distribuição de obras didáticas especialmente voltadas à EJA revela que não se trata apenas de uma forma de promover a igualdade entre as diferentes modalidades educacionais existentes, mas também de uma oportunidade de ampliar o mercado de livros da educação, tendo em vista que o Estado gastava anualmente uma quantia consideravelmente alta na produção e distribuição de livros didáticos. Devemos apontar também a discrepância entre a quantidade de livros disponíveis para as demais modalidades em relação à EJA.

3.5.6 – O Governo Dilma Rousseff: Da continuidade ao golpe

Com o fim do mandato de Lula, em 2009, presidência foi assumida pela

presidenta Dilma Rousseff, que manteve em grande parte quase todos os programas voltados para a educação em geral e mais especificamente para a EJA (inclusive o Programa Brasil Alfabetizado). Dilma Rousseff, era ex-ministra-chefe da Casa Civil do governo Lula. Ela ganha a eleição concorrendo em segundo turno com José Serra (PSDB), é eleita a primeira Presidente mulher da República Federativa do Brasil, a assumir em 1º de janeiro de 2011.

Dentro da perspectiva de continuidade dos projetos educacionais (também econômicos e sociais), a presidenta assume o governo federal, e no que tange às ações destinadas ao público da EJA, podemos destacar como mais importante a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2012, que foi uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma. O programa nasce em meio um momento de crise do emprego no Brasil, o PRONATEC se apresenta como possibilidade de retorno ao mercado de trabalho. As principais ações do programa são a criação da bolsa-formação, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico, o fomento às redes estaduais de educação profissional e tecnológica por intermédio do Brasil Profissionalizado e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Cada uma dessas ações representa um volume significativo de recursos federais que passam a estar disponíveis para entes públicos e privados que atuam na educação profissional no país, numa proposta de alcance de “8 milhões de vagas para formação profissional até 2014”. (BRASIL, 2011).

Embora o programa afirme que o PRONATEC representa a consolidação da estratégia de vinculação educação profissional e elevação de escolaridade, isto não se materializa, pois ele é orientado pelo seu guia de cursos com “443 possibilidades de oferta de qualificação, dentro de 11 eixos tecnológicos, independentemente de os estudantes estarem ou não em processos de escolarização” (BRASIL, 2011). No caso do PRONATEC, a realidade brasileira já indica a dificuldade de mobilização dos sujeitos jovens e adultos que deveriam estar demandando esses cursos, o que não significa total segurança na implementação desta política de qualificação. A ênfase na concomitância no nível médio e técnico, conforme proposta do projeto original, representa a não priorização pelo trabalhador na frequência a estes cursos e que a formação inicial e continuada desvinculada da elevação de escolaridade não contribuem para a formação integral dos sujeitos jovens e adultos. O programa obteve também a implantação do

PRONATEC EJA, uma modalidade da Bolsa-Formação do PRONATEC para atendimento de estudantes da EJA. De certo modo é correto afirmar que o PRONATEC substituiu o PROEJA, visto que a partir do governo Dilma as ações passam a ser direcionadas a este programa com mais afinco. Nos anos que correspondem aos governos Lula e Dilma (2003-2016)¹⁸, por exemplo, percebe-se, de forma geral, que a política educacional possibilitou maior visibilidade à modalidade de EJA, ampliando o atendimento aos jovens e adultos mediante a implementação de inúmeros programas e ações. Porém, muito embora estas ações configurem-se relevantes, até na perspectiva da superação de certos estigmas, é possível constatar que a lógica construída durante os governos anteriores não foi totalmente superada, pois a oferta da EJA, de forma geral, manteve-se fragmentada e ainda primando por uma formação aligeirada. Perpetuando os estigmas acerca da modalidade, na condição de uma educação de menor impacto ou importância.

Em 2013, diversas manifestações, motivadas pelo aumento da passagem no transporte público, começam a tensionar as forças políticas no cenário nacional. Não se pode considerar que as manifestações de 2013, inicialmente, tivessem o cunho antidemocrático que viria a acontecer, porém devemos considerar que elas tiveram impactos na caminhada rumo ao golpe¹⁹ que tirou a presidenta Dilma do poder em 31 de agosto de 2016. Dilma Rousseff foi acusada de praticar uma manobra fiscal, popularmente conhecida como “pedaladas fiscais”, porém contra ela não foram levantadas nenhuma suspeita de enriquecimento ilícito ou aproveitamento do cargo em benefício próprio, ainda que sua vida, privada e pública, tenha sido vasculhada extensamente.

Em artigo escrito no ano de 2019, Dilma explica, com suas palavras a cronologia, o motivo e a finalidade do impeachment que sofreu:

¹⁸ Considera-se que a partir do golpe iniciado em 2015, ou até antes tendo como ponto de partida as grandes manifestações de 2013, o governo Dilma se viu impedido de executar qualquer ação, fato que apresentaremos resumidamente mais à frente.

¹⁹ O próprio STF, na figura de seu ministro Barroso, reconheceu o impeachment da presidenta Dilma como um golpe. Em suas palavras em artigo para a edição de estreia da revista do Centro Brasileiro de Relações Internacionais (Cebri): "Creio que não deve haver dúvida razoável de que ela [Dilma] não foi afastada por crimes de responsabilidade ou corrupção, mas, sim, foi afastada por perda de sustentação política. Até porque afastá-la por corrupção depois do que se seguiu seria uma ironia da história". (https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2022/02/motivo-real-de-impeachment-de-dilma-foi-falta-de-apoio-nao-pedaladas-afirma-barroso.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=comptw) <acesso em 03/02/2022 >

Faz três anos, hoje, que a Câmara dos Deputados, comandada por um deputado condenado por corrupção, aprovou a abertura de um processo de impeachment contra mim, sem que houvesse crime de responsabilidade que justificasse tal decisão. Aquela votação em plenário foi um dos momentos mais infames da história brasileira. Envergonhou o Brasil diante de si mesmo e perante o mundo.

A sistemática sabotagem do meu governo foi determinante para o rompimento da normalidade institucional. Foi iniciada com pedidos de recontagem de votos, dias após a eleição de 2014, e com um pedido de impeachment, já em março, com apenas três meses de governo.

A construção do golpe se deu no Congresso, na mídia, em segmentos do Judiciário e no mercado financeiro. Compartilhavam os interesses dos derrotados nas urnas e agiam em sincronia para inviabilizar o governo.

O principal objetivo do golpe foi o enquadramento do Brasil na agenda neoliberal, que, por quatro eleições presidenciais consecutivas havia sido derrotada nas urnas. Para tanto, uma das primeiras ações dos interessados no golpe foi a formação de uma oposição selvagem no Congresso. Seu objetivo era impedir o governo recém-reeleito de governar, criando uma grave crise fiscal. Para isto, lançaram mão de pautas-bomba que aumentavam gastos e reduziam receitas. Impediam também, de forma sistemática, a aprovação de projetos cruciais para a estabilidade econômica do país. E, nos primeiros seis meses de governo, apresentaram 15 pedidos de impeachment.

O ano de 2015 foi aquele em que ganhou corpo essa oposição que atuava na base do “quanto pior, melhor”, e que, insensível para as graves consequências da sua ação para com o povo e o país, inviabilizava a própria realização de novos investimentos privados e públicos, ao impor a instabilidade como norma. Uma crise política desta dimensão paralisou e lançou o país na recessão.

Foi essa verdadeira sabotagem interna que tornou praticamente impossível, naquele momento, atenuar sobre o Brasil os efeitos da crise mundial caracterizada pela queda do preço das commodities, pela redução do crescimento da China, pela disparada do dólar devido ao fim da expansão monetária praticada pelos EUA e, aqui dentro, pelos efeitos da seca sobre o custo da energia.

O golpe foi o episódio inaugural de um processo devastador que já dura três anos. Teve, para seu desenlace e os atos subsequentes, a estratégica contribuição do sistema punitivista de justiça, a Lava Jato, que sob o argumento de alvejar a corrupção, feriu a Constituição de 1988, atingiu o Estado Democrático de Direito e impôs a justiça do inimigo como regra.

A relação mídia-Lava Jato permitiu que a imprensa se transformasse na 4ª instância do Judiciário, só tratando de condenar sem direito de defesa. A lógica política dessa relação está focada na destruição e criminalização do PT – em especial de Lula – e, para isso, utilizaram vazamentos às vésperas das eleições, delações sem provas, desrespeito ao devido processo legal e ao direito de defesa.

O efeito colateral dessa trama foi a destruição dos partidos do centro e da centro-direita, que se curvaram à tentação golpista. Foi isso que permitiu a limpeza do terreno partidário tão necessária para que vicejasse a ultradireita bolsonarista, como uma planta solitária, na eleição de 2018. No entanto, a arma final e decisiva foi a condenação, a prisão e a interdição da candidatura de Lula

à presidência a fim de garantir a eleição de Bolsonaro. A ida do juiz Sérgio Moro para o Ministério da Justiça é a constrangedora prova desse dispositivo.

Por isso, o que aconteceu há três anos explica e é causa do que está acontecendo hoje. Há razões mais do que suficientes para que a história registre o 17 de abril de 2016 como o dia da infâmia. Foi quando o desastre se desencadeou; se desencadeou ao barrar os projetos dos governos do PT que tinham elevado dezenas de milhões de pessoas pobres à condição de cidadãos, com direitos e com acesso a serviços públicos, ao trabalho formal, à renda, à educação para os filhos, a médico, casa própria e remédios. Interromperam programas estratégicos para a defesa da soberania e para o desenvolvimento nacional, projetos que colocaram o Brasil entre as seis nações mais ricas do mundo e retiraram o país do vergonhoso mapa da fome da ONU.

O golpe resultou numa calamidade econômica e social sem precedentes para o Brasil e, em seguida, na eleição de Bolsonaro. Direitos históricos do povo estão sendo aniquilados. Avanços civilizatórios alcançados no período democrático que sucedeu à ditadura militar vão sendo dilapidados. Conquistas fundamentais obtidas nos governos do PT passaram a ser revogadas. Este processo radicalizou-se com um governo agressivamente neoliberal na economia e perversamente ultraconservador nos costumes. Um governo com uma inequívoca índole neofascista.

O governo Bolsonaro continua se apoiando na grande mentira midiática fundamento do golpe: a de que o Brasil estava quebrado quando os golpistas de Temer assumiram o governo. Esta falsificação dos fatos continua sendo brandida pela mídia e usada maliciosamente para justificar a recuperação que nunca veio e os empregos que não voltaram. Nem vão vir, enquanto durar a agenda neoliberal. A verdade é que o Brasil nunca esteve sequer perto de quebrar, durante o meu governo.

Um país só está quebrado quando não pode pagar seus débitos internacionais. Isto, por exemplo, aconteceu no governo FHC, quando o Brasil teve de apelar ao FMI para fazer frente ao seu endividamento externo e sua falta de reservas. Em 2005, o presidente Lula quitou inteiramente a nossa dívida com o FMI e, depois disso, nossas reservas cresceram, atingindo 380 bilhões de dólares e tornando-nos credores internacionais.

Situação muito diferente do que acontece hoje, infelizmente, na Argentina de Macri, submetida mais uma vez às absurdas exigências do FMI

A mídia, por sua vez, não parou de construir a lenda de que o governo federal estava quebrado e os gastos públicos descontrolados. Só faria sentido dizer que o governo federal estava quebrado se não conseguisse pagar suas próprias contas com tributos ou com a contratação de dívidas. Isso não ocorreu no meu governo. O Brasil continuou a arrecadar tributos e a emitir dívida, mantendo a capacidade de pagar suas próprias contas.

É bom lembrar que a dívida pública permaneceu em queda todos os anos, desde 2003, e atingiu o menor patamar histórico, no início de 2014, antes do “quanto pior, melhor” dos tucanos e dos demais golpistas. Mas, em 2015, a dívida pública subiu. Ainda assim, mesmo com o aumento, a dívida permaneceu abaixo da registrada nas maiores economias desenvolvidas e em desenvolvimento. O problema nunca foi o tamanho da dívida. Mas, sim, o seu custo, que permanece entre os mais altos do mundo, em razão das taxas de juros e dos *spreads* abusivos praticados no Brasil, pelo sistema financeiro

nacional. O que, aliás, explica seus lucros estratosféricos, mesmo quando o país passa por uma crise.

A mídia insiste, até hoje, em dizer que o meu governo perdeu o controle sobre os gastos, o que também não é verdade. O fato é que a arrecadação caiu mais rápido do que os gastos. Os gastos cresceram, mas não em função do aumento da folha de salário dos funcionários, que permaneceu constante. É importante ressaltar que o que cresceu foi o valor das transferências sociais – como Bolsa Família e aposentadorias –, o que cresceu foi a oferta de serviços aos cidadãos – em especial saúde e educação. Todos esses dispêndios são fundamentais para resgatar injustiças históricas, reduzir desigualdades sociais e desenvolver o país.

A verdade é que os gastos do governo nunca estiveram descontrolados. Ao contrário, até caíram em termos reais. O que houve foi uma rápida redução das receitas, devido à paralisia que um processo de impeachment provoca nos investidores, que passaram a não ter segurança para criar novos negócios, abrir novas plantas e ampliar investimentos, deprimindo assim a economia e a arrecadação.

O governo Bolsonaro está ampliando um legado de retrocessos do governo Temer, mantendo e até aprofundando a absurda emenda do teto dos gastos, que reduz os investimentos em educação e na saúde; a reforma trabalhista, que abriu portas para a exploração mais brutal e para a leniência com o trabalho análogo à escravidão; a venda de blocos do pré-sal; a redução do Bolsa Família; a extinção para os mais pobres do Minha Casa Minha Vida e do Aqui Tem Farmácia Popular e a redução do Mais Médicos; a destruição dos principais programas educacionais e a dilapidação da Amazônia e do meio ambiente.

Culmina, agora, com a tentativa de privatização (capitalização individual) da previdência social, com a emenda 06, artigo 201—A, e a retirada das regras da previdência da Constituição, com o artigo 201, o que permitiria mudanças legais, que não exigem três quintos do Congresso para aprovação. As mudanças que o governo quer fazer reforçam privilégios de uns poucos e sacrificam os aposentados de baixa renda, as mulheres, os trabalhadores rurais e urbanos, bem como aqueles que recebem o BPC.

Do “quanto pior, melhor” à prisão de Lula, do dia 17 de abril de 2016 – dia da aceitação do impeachment pela Câmara, ao dia 7 de abril de 2018 – dia da prisão de Lula, o caminho para o Estado de exceção foi sendo pavimentado e as mentiras e falsidades da mídia tiveram um papel fundamental.

Mesmo os que se opõem a Lula mas prezam a democracia se constroem com o escândalo da sua prisão e condenação ilegal, e já perceberam que ele é um prisioneiro político. Um inocente condenado sem crime, e por isso sem provas.

Lula sintetiza a luta pela democracia em nosso país. Lutar por sua liberdade plena significa enfrentar o aparato neofascista – militar, judicial e midiático – que está destruindo a democracia. Lula é a voz da resistência e carrega o estandarte da luta democrática. Mesmo preso, é o maior inimigo do neofascismo que nos ameaça.

Lula mostrou ao povo brasileiro, em cada gesto seu que se tornou público, que é possível resistir mesmo nas piores condições. A sua força moral nos fortalece, a sua garra nos anima, a sua integridade nos faz lutar por sua

liberdade, que representa também as liberdades democráticas para todos os brasileiros.

Lula está do lado certo da história. #LulaLivre. (ROUSSEF, carta em editorial da Brasil de Fato, em 17/04/2019)

A partir destes fatos elencados no artigo da ex presidenta, o Brasil entra em um processo de ruptura institucional de nossa jovem democracia, resultando em uma crise, que vai do econômico a de valores. A ascensão de projetos (à nível mundial) do neofascismo, aliado ao neoliberalismo conservador começa a pôr em prática seus projetos de Estado. Não se atendo somente, mas especificamente às questões da EJA, no caso brasileiro, os projetos de governos que se seguiram trazem danos difíceis de reparar e retrocessos reais.

O governo do vice-presidente Michel Temer, assumindo seu papel pós golpe, inicia seu mandato com intuito de defender os interesses de grandes conglomerados e empresas e dos bancos. Segundo dados do INEP (2017), o governo Temer cortou quase metade dos recursos das universidades públicas, retirando cerca de R\$ 350 milhões em investimentos para as 63 federais (corte de 45%), além de cortar 20% das bolsas realizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e praticamente encerrar o Ciências Sem Fronteiras. O novo governo foi também responsável pela aceleração do projeto de Reforma do Ensino Médio, aprovada em seu mandato sem qualquer diálogo com a sociedade, alterando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando-se deste documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2018), mudança que retira a obrigatoriedade de disciplinas como história, filosofia, sociologia e geografia no Ensino Médio, por exemplo. Temer e seus ministérios também foram responsáveis por tentar alterar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), reconcentrando recursos no Ensino Médio, o que prejudicaria ainda mais os investimentos em Educação Infantil, creches e pré-escolas. A agenda do governo aparece associada à perspectiva neoliberal e em consonância com os interesses do capital, pautando suas políticas nos interesses privados e levando em consideração tão somente a hegemonia dos interesses do setor financeiro no conjunto do sistema econômico, de forma mais acentuada que nos anos anteriores. Tal agenda traz em seu amago e no centro de suas

ações a defesa do Estado Mínimo, ou seja, a redução da responsabilidade do Estado para com a garantia dos direitos sociais. É neste contexto que em 2018 ocorreriam novas eleições.

A partir de 2018, durante a campanha eleitoral, um personagem político, até então com baixa aderência nas pesquisas de intenção de voto²⁰, O político fluminense, Jair Bolsonaro, ex-militar, conservador, e que defendia em suas políticas a atuação do Estado Mínimo, os preceitos neoliberais (sob a figura do ministro da Economia, Paulo Guedes) e a defesa do armamento da população. O histórico do político demonstrava diversas polêmicas²¹. Ao início da campanha eleitoral, o político sai últimas colocações, após ser “atingido por uma facada”, até a liderança e culminando com sua eleição em outubro de 2018. O candidato do PSL (Partido Social Liberal) capitão reformado do exército e deputado federal desde 1991, e seu vice Hamilton Mourão do PRTB (Partido Renovador Trabalhista Brasileiro) se elegem com promessas de reformas liberais na economia e um discurso conservador, contrário à corrupção, ao PT, ao comunismo e ao próprio sistema político. Derrotando no pleito político o petista Fernando Haddad com 55% dos votos válidos, assumindo o cargo em 1º de janeiro de 2019. Sua eleição representa a chegada de tempos sombrios para a educação, e principalmente para a EJA, como veremos a seguir.

3.5.7 – O não-lugar da EJA no governo Bolsonaro: desmontes e retrocessos

Em sua agenda neoliberal conservadora (e de cunho fascista²²), seu projeto de educação tem como principal mote a “guerra cultural contra o marxismo e à ideologia de gênero” (AÇÃO EDUCATIVA, 2020) nas escolas. Sua proposta para a pasta da educação se norteia em alguns pontos centrais, tais como: a extinção de secretarias comprometidas com a questão da diversidade e inclusão no ensino; o incentivo à

²⁰ Um ano antes da eleição (em 2017) e da condenação que tornou inelegível o ex-presidente Lula, o Jair Bolsonaro aparecia com apenas 13% das intenções de voto (DataFolha, 2017).

²¹ Diversas manifestações públicas, como incentivo ao estupro, violência contra homossexuais, menosprezo pelas mulheres, falas racistas, estão vastamente expostas nos históricos de notícias da grande mídia.

²² Fascista no sentido de “pertencer à uma doutrina política com tendências autoritárias, anticomunistas e antiparlamentares, que defende a exclusiva autossuficiência do Estado e suas razões” (FERNANDES, 2012).

educação domiciliar; as políticas de alfabetização (baseadas na volta do método fônico); o ataque ao financiamento da educação como um todo (Educação Básica e Superior); o ataque às Universidades e Institutos Federais; a militarização das escolas; e apoio ao projeto de Escola sem Partido²³. Seu primeiro ministro da educação, Ricardo Vélez, (assim como os demais) não possuía em seu currículo nada que comprovasse experiência na gestão da educação, integrante da ala governista olavista²⁴, o mesmo buscava a promoção de ações e programas com forte carga ideológica ultraconservadora. Seu sucessor Abraham Weintraub, representa mais do mesmo e assume o compromisso com a descabida “guerra cultural contra o marxismo e à ideologia de gênero” nas escolas. Weintraub é vinculado ao grupo ultraliberal do governo Bolsonaro que defende mais cortes de recursos das políticas sociais e o fim das vinculações constitucionais para saúde e educação pública. Devido seu comportamento agressivo, o mesmo tem vida curta no ministério, e após proferir palavras contra o Supremo Tribunal Federal (STF), acaba demitido e em seu lugar assume Milton Ribeiro. Ribeiro, assim como os demais, não possui histórico que o coloque na função de Ministro da Educação, é pastor e não possui experiência relevante no tocante a educação, e formulação de políticas públicas.

Um dos primeiros anúncios do novo governo, e que versa diretamente sobre a EJA, foi o fechamento da SECADI, que como foi apresentado anteriormente teve um importante papel nos governos Lula e Dilma, e atuou diretamente em agendas e demandas de populações marginalizadas e excluídas do direito à educação. A secretaria tinha como função, reparar o histórico de profundas desigualdades na garantia do direito à educação, entre elas, o enfrentamento do racismo e das diversas formas de discriminação, e a construção de políticas voltadas para comunidades quilombolas, indígenas e do campo, além daquelas voltadas para pessoas encarceradas e para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

²³ Projeto que busca a censura e perseguição de professores, surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto surgiu como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político ideológicos, partidários e eleitorais, que em seu ponto de vista representam doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender. O procurador entende que muitos professores sob o pretexto de despertar a consciência crítica dos estudantes acabam deixando o processo educativo de lado em prol da disseminação de propaganda partidária e de ideais de esquerda.

²⁴ A base de composição do governo Bolsonarista se divide entre militares e Olavistas, que seriam discípulos do pseudo-filósofo Olavo de Carvalho.

Um dos primeiros atos de seu governo, na primeira fase da implementação da política ultra neoliberal, de extrema direita, com traços fascistas que pretende destruir as instituições, foi o encerramento, através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, da SECADI. Os impactos deste decreto ainda serão sentidos, visto que, conforme reconhece de maneira geral ocorre um retrocesso no campo dos direitos educacionais jamais vistos em tempos democráticos. Tal medida mostra-se como uma ação que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. Extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações que dependem da EJA (e das demais populações à margem), ela nos mostra também a falta de vontade em inserir milhões de brasileiros, que dela dependem, na vida produtiva. Além disso, acaba por reforçar os estigmas da modalidade, uma vez que entende a mesma como uma modalidade sem espaço e sem função.

O projeto de desmonte da democracia implementado pelo governo Bolsonaro não só enfraquece as instituições como instaura um aparelhamento nas instituições que será difícil de superar. Em carta enviada ao ministério, logo após o anúncio da extinção da SECADI, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) aponta para o retrocesso em questão que tal decisão arbitrária acarretava:

No dia 24 de novembro do ano passado, os representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino — Contee e de suas federações e sindicatos filiados, reunidos no XX Conselho Sindical (Consind) da entidade, manifestaram seu repúdio à indicação de Ricardo Vélez Rodríguez para o Ministério da Educação e a entrega da pasta ao conservadorismo e reacionarismo obscurantista representada pelo professor emérito da Escola de Comando e Estado Maior do Exército.

Passada a nomeação e a posse do novo ministro, as medidas anunciadas no MEC provam que os prognósticos — e as preocupações — tinham fundamento e que, além de acusar o magistério de “doutrinação marxista” e vociferar contra uma suposta “ideologia de gênero”, o que o novo titular da pasta e sua equipe prenunciam desde já é uma oposição frontal à concepção de uma educação plural, reflexiva, inclusiva e voltada para o combate a todos os tipos de discriminação.

Uma das mudanças mais graves é a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e sua substituição pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Na prática, enquanto a primeira-dama discursa em Libras na posse de 1º de janeiro, o que

o novo governo faz é destruir a subpasta responsável pelas políticas públicas voltadas para estudantes com deficiência, por exemplo.

Não é só isso. O fim da Secadi significa que três eixos primordiais para a promoção de uma educação de qualidade, democrática e cidadão estão sendo sumariamente eliminados, ou seja: o reconhecimento da diversidade; a promoção da equidade; e o fortalecimento da inclusão de todos e todas, independentemente da cor da pele ou do gênero, nos processos educativos.

A Contee repudia as medidas do MEC e reafirma seu compromisso com a luta em defesa de uma educação voltada para os direitos humanos, cujas temáticas, inclusive, estão previstas na própria legislação educacional.

Brasília, 4 de janeiro de 2019. (CONTEE, 2019)

Diversas outras entidades e profissionais compromissados com a pauta da diversidade na educação, também manifestaram total repúdio²⁵ a dissolução da secretaria. Em seu twitter (um dos meios oficiais utilizados por Jair Bolsonaro), ele anuncia a dissolução da SECADI:

Figura XXXI – Comunicado de Bolsonaro sobre a extinção da SECADI



Fonte: Twitter

Utilizando-se das mesmas falácias que o elegeram (a suposta dominação da esquerda no campo ideológico e educacional) para corroborar o fechamento da secretaria, Jair Bolsonaro continua apoiando seu discurso e ações em pautas ideológicas. Sobre os novos rumos educacionais e próximas ações a serem tomadas pelo MEC na questão da educação e alfabetização de jovens, adultos e idosos, o relatório “Educação em Disputa: 100 dias do governo Bolsonaro”, sob redação dos professores Denise

²⁵ Ver matéria completa: <https://deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi/>

Carreira e Roberto Catelli, apresenta um panorama das intenções desastradas do governo no campo educacional:

Além da SECADI, o novo governo extinguiu também a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), responsável por prestar assistência técnica e dar apoio aos municípios no que se refere ao monitoramento e avaliação do processo de implementação dos planos de educação. No lugar da estrutura anterior do MEC, foram instituídas cinco secretarias que sugeriram possíveis rumos que o governo parecia navegar. Em substituição à SECADI, surgiu a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. A primeira resgatou a proposta de uso do superado método fônico para alfabetização, julgando que os métodos construtivistas ou com foco no letramento seriam “doutrinadores”. Visão destacada em fala do secretário Carlos Nadalim, divulgada em vídeo na internet no qual afirma considerar que tais métodos têm uma “preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista, em formar leitores críticos, engajados e conscientes”. Ou seja, condenando a doutrinação política, a Secretaria estabelece um critério ideológico para definir um método de alfabetização ignorando o fato que o processo de alfabetização, como bem explicou Magda Soares em entrevista, não depende apenas de um bom método. Segundo ela: “O grande equívoco na área de Alfabetização é que, historicamente, sempre se considerou que alfabetização era uma questão de método” (Nova Escola, 10/1/2019). Mais do que isso, a Secretaria de Alfabetização se propõe a redefinir um plano de alfabetização, mas não conseguiu sequer estabelecer as diferenças entre a alfabetização de crianças e adultos. (CARREIRA; CATELLI, 2020, p.09)

Tal passagem nos apresenta o despreparo do governo atual no que tange a educação como um todo, suas ações vão contra a produção acadêmica educacional e a própria ciência como um todo, e anunciam retrocessos na educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Ainda acerca do fechamento da SECADI, e o lugar da EJA na atual gestão, a professora Sonia Couto afirma:

Com a extinção da SECADI, que era a secretaria em que a EJA estava abrigada, foram criadas a SEMESP e a Secretaria de Alfabetização. Então a gente percebe que há um não lugar da EJA. A EJA não tem lugar dentro do MEC atualmente. Se o cenário está complicado para as modalidades que sempre

tiveram prestígio, imagina para a EJA, que não tinha prestígio social. A gente ainda tem alguma coisa de PRONATEC, em parceria com o Sistema S, mais voltado ao Ensino Técnico. Em São Paulo, tem o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA). Mas, em nível federal, apenas o PBA. Lastimo muito que vários órgãos de participação popular tenham sido extintos, entre eles a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que era uma comissão que eu e o Catelli fazíamos parte, composta por diferentes segmentos, e que tinha por responsabilidade assessorar o Ministro da Educação no estabelecimento de uma política pública para a EJA. Mesmo em governos mais progressistas era uma missão difícil, mas tínhamos um momento de escuta. Íamos até o MEC, ouvíamos as propostas, falávamos das nossas pautas. Construimos um documento de Política Nacional de EJA, que delineava quais os pontos e diretrizes necessárias para a melhoria da qualidade da EJA no Brasil. Com a extinção desse órgão, nem este momento de escuta existe mais. Nem nós sabemos como se está pensando a política, nem o MEC ouvirá nossas demandas e pautas. Infelizmente, essa ausência de diálogo vai comprometer muito a qualidade e a oferta de EJA no Brasil. (COUTO, 2021, p.35)

Não obstante a extinção da secretaria, o governo Bolsonaro ainda promove um apagamento dos avanços conquistados por ela, tirando de circulação inúmeras publicações acerca das temáticas da diversidade na educação, além de tornar o acesso à tais produções impossível (a SECADI dispunha de uma série de publicações e estudos acerca de diferentes temas que versavam sobre EJA, Educação Popular, Educação Inclusiva, Quilombola e Indígena), para fins de constatação basta acessar o site que outrora funciona como um depósito de obras acerca de tais temas para se ver que tais produções não se encontram mais disponíveis (como demonstrado na figura abaixo retirada de um print na consulta ao site em 16/12/2021).

Figura XXXII – Site do MEC fora do ar / Apagamento das informações



Como pode-se perceber, nas falas e constatações acerca do lugar da EJA atualmente, o cenário é de perdas e retrocessos incontáveis. E é nessa perspectiva, que temas caros à educação como um todo como a reforma do Ensino Médio, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação de professores, o Programa Nacional do Livro Didático ficaram fora da agenda, enquanto os dirigentes deste projeto nacional continuavam a buscar nos discursos que os elegeram, e alardeavam contra o marxismo cultural, o globalismo cultural e a ideologia de gênero, em um discurso ideológico que oculta a realidade, que faz uso de problemas que não existem na realidade educacional para fazer valer uma ação política que só tem como finalidade ocupar o poder e destruir o que foi conquistado à duras penas. É nesse cenário de destruição de direitos, que temos postos a pouca (ou nenhuma) importância da EJA, mais uma vez fazendo incidir os estigmas na modalidade e nos seus discentes, tornando-os desacreditáveis perante a sociedade e limitando os contatos plenos com o resto da sociedade.

IV – A Percepção dos Estigmas

Após percorrer historicamente a construção e perpetuação dos estigmas acerca da modalidade da EJA e seus discentes, a pesquisa se propõe a examinar a percepção dos estigmas, imputados ao público da EJA, pela falta de estudo e por outras determinações. Podemos perceber a construção cultural dos estigmas (BECKER, 1986), pressupondo com base no estudado que a força destes estigmas está relacionada diretamente a constituição de poder na sociedade, e como vimos no percurso histórico, como estas forças, subjugaram a modalidade e seus alunos, imputando aos mesmos, um lugar de subserviência aos interesses do capital e da lógica neoliberal. Além disso podemos citar o processo de construção dos estigmas na EJA, a partir da aprendizagem e introjeção das características que fazem do público e da modalidade, historicamente marginais, e estigmatizados (JONES; FARINA; HASTOF; MARKUS; MILLER; SCOTT, 1986). O estigma pode ser entendido enquanto um processo de construção social, que se modifica e se constrói através do tempo e das determinações históricas (LINK, PHELAN, 1984), e ainda guarda interligações diretas com a construção da interiorização de sua própria imagem, que é um reflexo de todo acumulado pela história, resultando em uma autoimagem fragmentada e estigmatizada (KANAHUA, 1999). Desta maneira podemos entender um pouco, como a construção dos processos estigmatizantes, influencia diretamente nas condições de vida, das populações marginalizadas e estigmatizadas, justamente por pertencerem a estas categoriais e classes sociais.

A construção das políticas públicas educacionais no Brasil (e também da grande maioria das políticas sociais), na maior parte de nossa história, se filia aos interesses do grande capital, e mais especificamente nas últimas décadas ao neoliberalismo econômico como projeto desenvolvimento da sociedade:

O projeto neoliberal identifica os direitos sociais apenas como alívio da pobreza, em uma tentativa de negação da conquista histórica dos trabalhadores e dos movimentos sociais organizados. Alicerçados em uma noção restrita de democracia, circunscrita praticamente ao direito do voto em eleições gerais, os defensores da ideologia neoliberal procuram acabar com os direitos socialmente conquistados, bem como tentam criminalizar os movimentos

sociais que continuam a buscar ou a manter tais direitos, como o direito à educação (PAGLIOSA, 2012, p.56)

Dentre estas políticas neoliberais que buscam o oposto das políticas sociais de incentivo, como vimos em grande parte do percurso da história nacional da educação, podemos citar: privatizações; desregulação; diminuição dos investimentos nas áreas sociais e abertura/incentivo dos serviços essenciais para o setor privado; busca em reduzir as lutas dos trabalhadores, principalmente por meio do enfraquecimento dos sindicatos e/ou desqualificação de suas reivindicações ou conquistas; subsídios governamentais e/ou privilégios para o fortalecimento do crescimento de grandes conglomerados capitalistas, com a consequente elevação da concentração de renda e de terras; maior autonomia para o mercado, com pouquíssima fiscalização; não criação, de canais efetivos de regulamentação e defesa dos direitos da maioria da população.

Tais atitudes e princípios, interferem diretamente nas trajetórias de indivíduos que dependem destas políticas sociais, principalmente na área da educação.

As professoras Sonia Rummert e Jaqueline Ventura (2007) apontam em artigo (*Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade*), considerações sobre os programas de governo que continuam a acentuar a desigualdade e subalternidade do público que da EJA necessita. As autoras ao abordarem a problemática da EJA na esfera do Estado brasileiro, destacam a significativa complexidade que essas políticas vêm apresentando, e como elas continuam reverberando na realidade vivida, o lugar de submissão da modalidade e de seus discentes. Elas trazem para a discussão os processos de correlação de forças emergentes na atual fase de expansão e consolidação do capital, dentre os que se destacam a implantação de políticas neoliberais e os programas atuais direcionados ao público da EJA, desenvolvidos pelo MEC, que representam rearranjos da mesma lógica que sempre presidiu as políticas para a EJA no Brasil, a qual “consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital” (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Acerca da identidade destes sujeitos que da EJA fazem parte, Arroyo nos diz:

Aprofundando-nos nessa questão, nos aproximaremos do conhecimento de quem são os educandos/as na educação de jovens e adultos. Nos aproximaremos dos significados sociais e políticos desse tempo de educação da docência. Educação dos periféricos. Não é essa a função das escolas públicas?

Educar, acolher as identidades periféricas das cidades e dos campos? Os percursos das periferias revelam quem são esses educandos e seus educadores. Revelam a EJA, opção dos periféricos. Oferta periférica – saída de emergência no sistema escolar. Identidades carregadas de indagações a exigir tempos de aprofundamento como temas geradores de estudo-formação. Quais dimensões revela essa condição de periféricos? (ARROYO, 2017, p.32)

Tais indagações do professor Miguel Arroyo nos indicam, que a condição de periféricos, incide diretamente nas construções de suas identidades. Identidades que carregam os estigmas de viverem à margem das atenções educacionais e propostas de ensino, de viverem à margem na dependência de políticas públicas que incidam diretamente em seus percursos e trajetórias. São sujeitos que buscam na modalidade a superação dos estigmas que recaem cotidianamente sob suas cabeças, buscam a EJA como um naufrago busca um bote salva-vidas. Arroyo continua:

Reconhecer os jovens-adultos como sujeitos de “rebelião” confere a seus itinerários por educação radicalidades político-pedagógicas que redefinem a função da EJA, das escolas públicas e do trabalho de seus profissionais. Confere especificidades na formação de profissionais capacitados a entender essa “rebelião” que esses sujeitos levam à EJA, às escolas: formação para entender, acompanhar o problema de sua humanização-desumanização. (ARROYO, 2017, p.9)

Entender este processo de desumanização, é justamente um dos objetivos centrais desta pesquisa, conferindo ao termo utilizado por Arroyo, um refinamento sociológico que busca na perspectiva Goffiminiana exatamente a raiz dos processos de estigmatização que estão submetidos, essa desumanização sofrida por estes sujeitos. É nesse reconhecimento e entendimento que se busca compreender como os estigmas influenciam diretamente em suas trajetórias e os desumanizam frente às estruturas sociais (sociedade em geral e políticas públicas).

4.1 – *Dando voz aos discentes: trajetórias de jovens e adultos da EJA*

Na presente parte desta pesquisa, buscou-se utilizar dos discursos dos discentes da modalidade para entender a força dos estigmas, e como a volta ao espaço escolar,

funciona como um mecanismo de superação dos estigmas, e injustiças, que carregam ao longo de suas trajetórias, entende o conceito de trajetórias sob a perspectiva de que elas são construídas em um contexto de classe, para tal finalidade, a entrevista enquanto instrumento de pesquisa, tentou responder tal lacuna. A pergunta central que se buscou indagar os participantes das entrevistas buscava compreender suas trajetórias de vida e o sentido que a EJA possuía na busca por uma melhoria desta condição e na superação dos estigmas, Arroyo sobre tal questionamento nos aponta:

Há uma pergunta que inquieta os docentes-educadores das escolas, sobretudo da EJA: Por que voltam os educandos a fazer-refazer percursos escolares? Pela garantia de seu conhecimento. Mas que conhecimentos? Uma pergunta obrigatória nas diretrizes e currículos de formação. Uma pergunta nem sempre presente. Outras crianças, outros adolescentes, jovens e adultos das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas que vão chegando às escolas públicas e à EJA não lutam apenas pelos conhecimentos escolares a que têm direito. Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber entender-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento. (ARROYO, 2017, p.14)

E mais, buscam, segundo os próprios discursos, superar a condição de inferiores e não dignos, que suas histórias e trajetórias os fizeram crer e incorporar. Aí reside a importância de se utilizar da entrevista com alunos da EJA. A pesquisa de campo, materializada na entrevista e convivência com estes alunos da EJA, permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou seu questionamento, como também propicia uma interação com os “atores” que conformam o lócus da investigação. Assim, possibilitando a construção de um conhecimento empírico importante para quem faz e se debruça sobre a pesquisa social.

O espaço tempo da EJA, se torna um lócus de pesquisa propício, visto que a reafirmação ao direito da educação é conquista de uma efervescente mobilização dos movimentos sociais e das ações individuais, visando o reconhecimento perante uma sociedade letrada e especializada, assim, a EJA se configura, como modalidade

educativa a partir de seus sujeitos que tiveram negado o direito à educação na infância e tem como princípio uma educação voltada para setores vulneráveis da população, cujos indivíduos estão em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas.

Ao buscar trazer para o corpo da pesquisa deste texto as várias vozes que constituem os sujeitos da pesquisa, busca-se evidenciar, as condições sociais, culturais, políticas e as relações de poder que marcam os alunos da EJA. Entendendo também que o momento da entrevista representa uma condição que envolve as circunstâncias do diálogo estabelecido pelo encontro etnográfico. Colocando em análise os discursos que se fizeram visíveis nestes momentos de conversa, e que deram corpo à narrativa, de outra maneira, a entrevista se constitui como um evento discursivo complexo. Foi importante a compreensão, no processo das entrevistas e na análise destas, de que o indivíduo é sujeito de uma série de discursos e que a mesma pessoa pode ocupar diferentes posições de sujeito em função destes discursos. Considera-se, ainda, que o indivíduo não é a fonte original de sua fala, mas que está se insere e se torna possível em uma rede discursiva e sociocultural que lhe permite elencar fatos e contextos que são importantes para o entendimento da pesquisa. No presente momento vale ressaltar que foram feitas um total de 11 entrevistas, filmadas (7) e gravando o áudio (4)²⁶, sendo que uma das 11 entrevistas realizadas não pôde ser utilizada pois a gravação não permitiu o entendimento das respostas (problemas técnicos), faz-se importante também explicitar que a escolha por alunos do Ensino Médio da EJA, se deu pela fato de inicialmente a pesquisa se desdobrar sob a questão da juvenilização e dos jovens pertencentes à EJA, fenômeno que em grande parte está localizado nesta etapa de ensino, além também, da atenção que se pretendia dar a questão do trabalho e do duplo pertencimento, a intersecção trabalho-escola, que foi algo analisado no período pré-pandêmico. Optou-se também pela manutenção dos nomes reais uma vez que todos permitiram a utilização dos mesmo, no que diz respeito ao gênero dos alunos/as, as entrevistas utilizadas

²⁶ As entrevistas inicialmente faziam parte de um projeto em que se pretendia um documento imagético, com um retrato da EJA, os estigmas e as experiências de trabalho destes alunos, porém o objetivo de transformar as entrevistas filmadas em uma espécie de documentário, nunca saiu do papel. Ao se deparar com a pandemia e a não possibilidade de entrevistar mais alunos, ou fazer uma segunda entrevista mais específicas ao objetivo desta pesquisa, optou-se por utilizar o material que havia disponível. Vale ressaltar que a presença da câmera em certos momentos inibia o entrevistado, mas ao mesmo tempo era fruto de muito interesse por parte dos alunos da escola. As entrevistas foram feitas com alunos da EJA do Colégio Estadual Guilherme Briggs (CEGUIB), e uma em áudio com um aluno do Colégio Estadual Joaquim Távora (CEJOTA).

contemplam 5 mulheres e 5 homens (a entrevista não utilizada era de uma mulher). As idades foram variadas, sendo os mais novos (Laura e Miguel) com 19 anos, e a mais velha (Gilcinéia) com 54 anos.

4.2 – *Efeitos da desigualdade nas trajetórias dos alunos/as*

A EJA por se tratar de uma modalidade que se debruça sob um público marginal, possui histórias e trajetórias de vida bastante interessante, enquanto pesquisador engajado no tema, as trajetórias de alunos/as sempre me chamaram bastante atenção, e sempre me fizeram aguçar meu poder de escuta, me tornando cada vez mais um apaixonado pela modalidade e pelos indivíduos que ali habitam. A trajetória histórica da modalidade, cheia de percalços e dificuldades, se assemelha em muito com as trajetórias individuais dos seus alunos, que por se tratar de indivíduos estigmatizados e marginalizados, enfrentaram muitas dificuldades ao longo da vida. Tal comparação me motivou ainda mais a desenvolver este trabalho de reconstrução histórica da EJA, e nesta parte da pesquisa, penso ser relevante trazer também os percalços enfrentados por estes alunos e alunas, na tentativa de saírem da condição de menores ou não dignos. Estar na EJA, é ter uma história para contar. Apreender estas histórias e fazer pesquisa, é um dos objetivos centrais das ciências sociais, e segundo Minayo:

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. Por isso, também, as crises têm reflexo tanto no desenvolvimento como na decadência de teorias sociais (...) A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda

que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 2001, p. 14-15)

De todos os entrevistados, a grande maioria, relatou uma trajetória difícil, com percalços e problemas de todas as ordens. Muitos relatam a trajetória migrante em busca de melhores oportunidades e saída da miséria, tais como expressam Rogério e Marcos:

Eu não lembro muito da minha infância não, só sei que fui muito arteiro, isso que minha mãe me falava, sempre. Eu nasci no Ceará, mas menino eu vim, quer dizer vim primeiro pra São Paulo e depois pro Rio, em São Paulo eu fiquei só até onde deu, fiquei pouco, meus irmãos ficaram lá com meu pai, eu vim com minha mãe, só nós dois eu de criancinha ainda, morar com uma tia, minha mãe pelo que lembro não era feliz com meu pai, aquela coisa né... muita violência, muito difícil. (Rogério, 42 anos, alunos da EJA)

Eu nasci no Maranhão né, na verdade eu nasci aqui, mas minha mãe é do Maranhão e assim que eu nasci eu fui pra lá com um ano de idade, ai logo em seguida minha mãe faleceu ai eu fiquei morando com minha avó lá no Maranhão aí minha trajetória de vida né, fui estudando, e depois de muito tempo comecei a trabalhar com um projeto social, que se chamava projeto alvorada, que fazia ações sociais, a gente fazia cadastramento de pessoas pro “fome zero”, na prefeitura, isso mais ou menos quando eu tinha 15, 16 anos... Ai depois eu fui trabalhar na rádio, fiz locuções lá, ai depois de um tempo eu vim pra cá pro Rio. Eu vim pra cá com uns 19 anos. Casei não, só morei com uma pessoa, ai tive uma filha de 8 anos, a gente morou mais menos de 8 a 9 anos junto, morava lá em São Gonçalo, ai a gente se separou, e agora eu to com uma outra pessoa aí... (Marcos, 32 anos, aluno da EJA)

Assim como os relatos de Gilcinéia, Tatiele, e Miguel sobre a infância e suas trajetórias:

Criar minhas filhas foi minha maior vitória, e eu sempre fiz isso, mesmo trabalhando em casa de família, sempre lutando muito. Eu

nasci na Paraíba e vim com minha mãe pra cá, lá pro Rio, não sei se você sabe aonde fica, Coelho Neto, mas foi lá que eu morei e cresci, minha mãe trabalhava e me deixava cuidando dos meus dois irmão, foi difícil mas no fim das contas eu fui muito feliz, a gente era feliz com pouco, mas eu lembro de passar até fome, porque as vez não tinha nada mesmo, nem arroz... alguns vizinho até ajudava, isso eu tinha nem doze anos. Depois melhorou um pouco porque minha mãe conseguiu uma vendinha, quando conheceu meu padrasto, ela que tinha pouco estudo, não sabia ler nem escrever conseguiu dar uma vidinha melhor pra eu e meus irmão. (Gilcinéia, 54 anos, aluna da EJA)

Eu nasci em 1983, numa comunidade muito pobre do Rio de Janeiro, e sofri muito bullying por ser muito branca, numa comunidade de praticamente todos negros, sofri muito bullying, passei por muita dificuldade. Tive um pai que não era pai, usava drogas... Minha mãe era o tipo de pessoa que não agia, vamos dizer assim, e eu tinha um irmão que crescemos juntos nas mesmas dificuldades né... e minha vó que é minha heroína, sempre foi, era mineira, e a gente ia pra debaixo das barracas na feira, a gente pegava coisas que as pessoas iam descartar mesmo pra poder acrescentar na nossa alimentação. Então assim a gente teve uma vida bem difícil... aí a gente cresceu e cada um foi pra um lado, meu irmão se envolveu com droga, porque era o modo mais fácil de conseguir algum tipo de dinheiro. (Tatiele, 38 anos, aluna da EJA)

Eu morei sempre na casa da minha avó no Fonseca, porque meu pai dirigia caminhão, minha mãe eu não conheci, meu pai me criou muito bem, sempre que dava ele me ajudava muito, mas minha mãe é minha vó, ela me criou, ela me falou tudo que eu sei. Amo ela demais, é pessoa mais boa que eu conheço, no início era ruim de crescer sem mãe, mas minha vó virou minha mãe (Miguel, 19 anos)

Saber de onde falam, nos ajuda a compreender melhor suas percepções acerca do mundo, pois cada indivíduo é o total de experiências que carrega em sua história. O fato destes alunos e alunas terem experienciado desde cedo os processos de exclusão, marcado por um país tão desigual, nos mostra que ao mesmo tempo em que se conformara com sua condição, em determinado momento buscam superar tais

adversidades. Analisar as entrevistas e transformar em uma escrita acadêmica, é tarefa que se faz necessária na compreensão e materialização dos discursos, atentar-se profundamente as narrativas que se fazem presentes em uma pesquisa foi o que se tentou com esta abordagem. Tais narrativas tornam-se, assim, instrumentos produtivos para compreender, em alguma medida, as vidas destes sujeitos da pesquisa e seus condicionantes culturais e sociais, pela capacidade de interpretar do pesquisador/professor²⁷, dentro de seus próprios limites e referenciais.

Entre as entrevistas realizadas, nem todos possuem relatam sofrimento e dificuldades, alguns se recordam de modo alegre e uma época divertida, deve se considerar também que as memórias da infância muitas vezes ficam enviesadas pela lógica lúdica infantil, e o saudosismo de uma época mesmo que difícil e mais distante, acaba por acalentar as lembranças em comparação com a vida atual.

Miguel, mesmo relatando a difícil e pobre infância e criação pela sua avó relata:

Vivi sempre muito solto, mesmo assim meu pai nunca deixou faltar nada, sempre teve comida na mesa, sempre tinha feijão e arroz na panela. (Miguel, 19 anos, aluno da EJA)

Assim como Kaliana:

Eu sou daqui mesmo, nascida e criada na Souza (*favela nos arredores da escola*) minha infância foi muito boa, brincava muito, sempre na rua, todo mundo gostava de mim e da minha irmã. Era bom demais, depois que cresce tudo fica pior né (Kaliana, 22 anos, aluna da EJA)

Laura também relata, tempos de felicidade durante sua infância:

Eu era um menino, brincava de bola desde sempre, minha mãe e meu pai, cuidaram sempre muito bem de mim e dos meus irmãos... eu sou a do meio, e única mulher. Então eu sempre brincava no meio dos meninos mesmo. Era feliz sim. Meus pais foram e são exemplos pra mim, porque sempre estavam lá pra eu e meus irmão, sempre, era até demais. Ele trabalhava (*pai*) no Eldorado (*conjunto de prédios*)

²⁷ A condição de pesquisador e professor se misturam na pesquisa, pois o ofício docente exercido nas escolas pesquisadas, pode sim, de certa maneira, influenciar diretamente na apreensão e na emissão dos discursos. Uma vez que a própria condição, professor-aluno, é uma relação permeada por poder (simbólico)

localizados em Santa Rosa, bairro de Niterói), e minha mãe cuidava da casa, depois ela trabalhou muito também de diarista pra ajudar em tudo, e eu e meus irmãos também, começamos cedo, na verdade o mais novo ainda não trabalha. (Laura, 19 anos, aluna da EJA)

As trajetórias de vida destes alunos, apontam que muitos possuem processos de exclusão, dificuldades e obstáculos. São trajetórias de vidas truncadas, no sentido de que muitos destes indivíduos, sofreram processos de exclusão e marginalização, típicos de uma fração de classe que não encontra respaldo nas formulações de políticas sociais. Entender estas trajetórias, nos ensina e nos mostra as possibilidades e limites de trabalhar na EJA, com alunos marginalizados, sofridos e que em grande maioria não tiveram uma vida fácil.

A minha vida como você sabe foi de lutas, eu lembro que nas aulas você falava de violência de marido, e eu lembrava da minha vida, lembrava de tudo, eu falava com você porque eu sentia que você se importava, mas pra falar minha vida pra todo mundo fica mais difícil (...) não foi fácil, mas acho até que por causa que eu continuei firme eu fiquei mais forte. (Gilcineia, 54 anos, aluna da EJA)

Meu irmão faleceu com 24 anos assassinado, foi muito duro pra mim... e eu tive uma filha com 15 anos, fruto de um amor prematura, mas assim, foi uma fuga né na época o meu pai me espancava muito, eu tinha que sair de casa de alguma maneira e eu tinha que sair de qualquer maneira, e eu sempre fui muito impulsiva aí eu conheci o pai da minha filha que era meu amigo e na época eu falei pra ele, olha tenho q ir embora... e ele falou, não você vai ficar comigo, de alguma forma ele quis me proteger, e por fim acabamos tendo um relacionamento e eu engravidando da minha filha, eu engravidei com 14 anos, tive ela com 15. (tatiele, 38 anos, aluna da EJA)

A vida nunca foi fácil pra nós, eu perdi muitos amigos, todos muito novo. Tinha muito que como não conseguia emprego se envolvia em coisa errada, mas era o que dava. Alguns primo também, tiveram uma vida ruim, falta cabeça também, eu tenho um que pegou 7 anos, tá cumprindo lá... É bem difícil, se não tiver a cabeça no lugar vai se ferrar. (Laura, 19 anos, aluna da EJA)

Algo que chamou a atenção nas entrevistas, e sempre marca muito as trajetórias dos alunos da EJA, é a importância e centralidade dada ao processo educacional. A escolarização e a educação como um todo, são vistos como importante ferramenta para superação das dificuldades sociais e econômicas. No discurso de Dafne, podemos identificar a relevância que a educação teve na vida de seu pai, algo que certamente a impulsiona a estar na EJA, buscando completar seus estudos.

O que eu penso é que a educação transforma, transforma sim... transformou a vida do meu pai, ele era pobre, muito pobre, não tinha o que comer, passou fome, passou fome muitas vezes, eu pequena ainda lembro um pouco, hoje ele trabalha, até trabalha muito, mas tem um emprego. Eu meus irmão e minha mãe vivemos sempre muito bem... por causa dele, por que ele foi lá e buscou se educar. (Dafne, 28 anos, aluna da EJA)

Outros discursos vão na direção da certificação como uma aliada na superação dos estigmas pela falta de escolaridade, e mais especificamente de um diploma que chame a atenção e confirme a passagem por esta etapa do ensino. Algo que os “eje” da condição de marginais e estigmatizados. Comumente os alunos da EJA, em seus discursos, relacionam a obtenção do diploma do ensino médio, como uma possibilidade de alçar melhores dias e ocupar melhores postos de trabalho.

Como eu te falei, é difícil conseguir qualquer coisa de trabalho sem escola, tudo pede escola, tudo pede estudo, no mundo de hoje não dá pra não ter, tem que terminar, tem que estudar, precisa terminar. Eu termino dessa vez. (Uelton, 24 anos, aluno da EJA)

Sem ter ensino médio não tem como arranjar emprego, por isso eu tô na EJA, é simples. Sem diploma, sem emprego. E se tiver só pouco tempo de escola, cada vez mais vai ficar com emprego pior, cada vez mais vai depender dos outros. (Laura, 19 anos, aluna da EJA)

Ahhh, a intenção de tá na escola é pra isso mesmo (*fazer suas próprias joias*), terminar o ensino médio e depois fazer algum curso de design, ou alguma faculdade, sei lá se existe alguma faculdade na

área de design, pra isso, pra desenhar minhas próprias peças. (Marcos, 32 anos, alunos da EJA)

Um dos alunos dá bastante ênfase, a oportunidade de se aprimorar e ao mesmo tempo concebe a certificação como um momento essencial em sua vida e na vida de sua filha também:

Meu sonho é ver minha filha formada, na faculdade, é um sonho, se deus quiser vai conseguir, eu só tenho ela. Ela vive com a mãe, mas eu vejo ela quase todo dia, ela estuda no Manoel, tá no segundo ano, nunca repetiu, não falta, vai sempre, a mãe dela fica em cima. (...) Não sei responder, só sei que faz falta. Estudar se aprimorar é importante, né, é ter um valor é poder saber sobre as coisas e sobre os fatos. Aqui eu aprendo demais com vocês, mesmo de verdade. (Rogério, 42 anos, aluno da EJA)

A vontade que seus filhos e filhas, não sofram os mesmos processos de exclusão e estigmatização que sofreram durante todas suas vidas, faz com que o desejo de uma certificação mais elevada, e a esperança na educação como uma suposta fonte de quebra de barreiras e de interromper o ciclo do processo que estigmatiza toda uma parcela da sociedade, pobre, negra, e com pouco estudo. O aluno Miguel, relaciona a falta de estudo a “ser menor”, apontando para uma das premissas da pesquisa, de que a falta de escolarização, marca os profundamente como desacreditáveis, como seres menores e menos dignos:

Nunca gostei mesmo de estudar, mas sempre sabia que tinha que ir pra escola, sem escola a gente fica parado, fica menor que os outros (Miguel, 19 anos, aluno da EJA)

Mesmo não gostando, ou não vendo sentido na escola, o jovem relaciona a importância de se ter o ensino completo, para também se tornar completo. Dentre os entrevistados, alunos da EJA, a relação com a escola costuma ser truncada, e suas experiências anteriores escolares, refletem em seu imaginário social, que a mesma é um espaço excludente, encontrando na EJA um espaço de acolhimento e “segunda chance”.

Eu amo o EJA, aqui eu sou feliz, e penso que é melhor sim (*que a escola regular*) aqui podemos ser nós mesmo, podemos ser quem

queremos ser, sem aquela pressão, sem julgamento, eu prefiro mil vezes os professores daqui do que da minha outra escola. (Dafne, 28 anos, aluna da EJA)

Aqui é bom, mas eu entro e saio, não fico de conversinha, não atrapalho o professor, tento ajudar todo mundo, aqui é uma oportunidade, tem que saber aproveitar, não pode bobear, tem que ser boa pessoa com as pessoas da escola, essa escola é boa, a professora carmen que eu já conhecia é que me falou, eu tinha tentado antes, mas não consegui, por causa do trabalho, depende muito do meu turno, acho que já é a quarta vez que eu to... nessa escola, antes não queria não. (Rogério, 42 anos, aluno da EJA)

Eu não tive sorte na outra escola, os professor me perseguia, não sei porque, não entendia muito bem, só sei que era sempre eu que acabava sendo o mais prejudicado, foi por isso que não consegui, me dei mal, durante muito tempo e eu sempre ia tentando. (Uelton, 22 anos, aluno da EJA)

Eu gosto da EJA, os professores sabem muito, e tentam ajudar. Chegam aqui escrevem um monte de coisa no quadro, sem nem ver, isso é inteligência, eu gosto de estar aqui, mas tem dias que são mais difícil. Chego cansado, sem vontade, mas geralmente aqui é bom sim. (Marcos, 32 anos, aluno da EJA)

Como eu não consegui terminar o segundo grau naquela época, eu parei na sétima série, então eu voltei a estudar, depois eu tive que sair de novo, por motivos de problemas, aí eu voltei novamente, pro EJA que pra mim tá sendo uma coisa muito boa, tá acrescentando muito na minha vida. Eu vim morar em Niterói com meu marido, ele morreu e depois eu casei de novo, só aí eu consegui um tempo pra estudar de novo. (Tatiele, 38 anos, aluna da EJA)

Nas falas podemos observar que estes indivíduos, retornam a EJA, e a concebem como a escola da segunda chance (CARRANO, 2007). Enxergam a EJA como um local de recomeços e novas oportunidades, percebeu se com as entrevistas também, que os alunos mais velhos fazem essa correlação de retorno escolar e melhora de vida mais

facilmente, entre os alunos mais novos, a EJA e a escola em geral, ainda são fatores de tensionamentos e momentos de dificuldades.

Eu não gosto muito daqui, a diretora acha que manda na vida de todo mundo, eu venho e sempre tá gritando falando alto, chata. Já vi ela esculachando uma menina... porque chegou atrasada e ficou lá em baixo conversando... ela chegou de bicho, quase teve porrada. (Miguel, 19 anos, aluno da EJA)

Eu tô aqui porque os professores me perseguia muito, eu não consegui avançar e fiquei atrasada, também faltei muito porque tava ajudando minha mãe e minha irmã com a filha dela. Só tô aqui pra terminar a escola logo, me livrar disso e seguir em frente (...) nunca gostei de escola, de estudar também. (Kaliana, 22 anos, aluna da EJA)

Eu me atrasei porque achava a escola muito difícil, não conseguia sempre prestar atenção. Perdi quatro vezes, aí fui ficando pra trás, eu odiava levantar cedo pra ir pra aula, todo dia, muito ruim, eu achava que não servia pra nada, mas tem que se formar e acabar logo (Laura, 19 anos, aluna da EJA)

A parcela mais jovem dos alunos entrevistados, apresentaram discursos que iam na mesma direção, atribuindo ao processo de escolarização, carga negativa e não vendo sentido na escola como um todo. A juvenilização da EJA, cada vez mais empurra estes jovens, que a escola regular não faz sentido para a modalidade, cada vez mais adentram as salas de EJA, alunos marcados pelos processos de confrontação e pelas repetências seguidas, no ensino regular. Tornando a escola em suas trajetórias como um espaço excludente. O professor Paulo Carrano, em seu artigo sobre as juventudes na EJA, aponta um caminho interessante de reflexão acerca dos pertencimentos e de como a escola atual não faz muito sentido para estes jovens das camadas populares:

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas

para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escola. (CARRANO, 2007, p.6)

A própria condição destes jovens, delimitam suas experiências escolares, jovens, pobres, excluídos do processo de ensino, que não enxergam na instituição escolar, um espaço de reconhecimento de suas vidas e seus interesses.

Dentre as entrevistas, um ponto central destas, foi a questão do trabalho. A EJA pode ser considerada a escola dos trabalhadores, uma vez que, grande parte de seus alunos já estão inseridos em algum tipo de experiência laboral. Apreender o sentido do trabalho para estes alunos, é fundamental para que possamos entender suas trajetórias e seus anseios, também para podermos compreender o significado que a mesma, e o retorno escolar, representam nas vidas destes sujeitos.

Ela trabalhava em casa de família, eu ajudava desde cedo, sempre gostei do trabalho, nunca fugi de trabalho, tem que ser assim né? Não dá pra parar, se bobear se não tiver esperto já era. Mas eu gosto sim do meu trabalho, trabalhar na portaria é bom, você lidar com gente, é uma coisa que eu gosto, acho que já tem 16, 17 anos que eu já tô lá no prédio (Rogerio, 42 anos, aluno da EJA)

Não sei se trabalho com o que gosto, eu queria mesmo era trabalhar menos, ter mais tempo pra mim... Ainda ajudo a cuidar de casa... Eu trabalho naquela loja que fica do lado da galeria quase aqui em frente, é bom, melhor que estar desempregada, melhor que não ter trabalho né (Dafne, 28 anos, aluna da EJA)

Agora eu não tô mais trabalhando, fui mandado embora porque eu não sei. Mas eu tô tentando arranjar, mas tá difícil, eu espero que acabando aqui eu consiga alguma coisa mais fácil tá difícil. (Miguel, 19 anos, aluno da EJA)

Eu acho que com o ensino médio é mais fácil, fica melhor, as pessoa consegue te vê de uma forma melhor, dá até mais oportunidade. Quando eu comecei no meu primeiro emprego no McDonald, eu se

tivesse na época completado, eu tava hoje de gerente. (Kaliana, 22 anos, aluna da EJA)

Já trabalhei em várias área. Eu trabalhei durante anos no comercio, com vendas na Casa & Vídeo (loja de eletrodomésticos), trabalhei também na Leader (loja de departamento) e no Extra (Supermercado) o estudo é algo que me fazia falta sim, por isso to aqui, tentando acabar logo, pra ver se consigo atingir meus objetivos (...) sim, eu quero melhorar de vida, atualmente to trabalhando na parte de ourives, trabalhando com joias e é uma profissão muito boa, já nisso mais ou menos 6 anos. (Marcos, 32 anos, alunos da EJA)

Eu sempre trabalhei desde os 11 anos de idade, tomava conta de criança, fazia faxina, trabalhei em mercado, e ao invés de receber salário recebia comida, bom enfim, eu fiz muita coisa, catei latinha, fiz artesanato... Não tenho vergonha, nunca tive vergonha de falar tudo que fiz, porque foram todas honestas (...) Trabalhei muito, e hoje eu faço mil coisas, faço artesanato, é eu trabalho em um salão de beleza, sou manicure há 24 anos, eu faço unha desde muito cedo, desde 10 anos mais ou menos. Hoje eu sou manicure, depiladora, cabelereira e designer de sobrancelha (...) eu trabalho com isso também porque no Brasil é uma facilidade né, é muito bem vindo isso, eu aprendi o básico com minha mãe, as outras coisas eu fui fazendo cursos. Eu trabalho com isso porque o cuidar sempre foi meu lado né, eu cuidei da minha vó quando ela ficou doentinha, dormia no chão do hospital, eu criancinha. (Tatiele, 38 anos, aluna da EJA)

Porque foi o que deu, foi o que deu, eu tava trabalhando no horário cedo, todo dia, perdia aula todo dia, todo dia eu não conseguia ir no colégio, não dava, e era longe do trabalho. Ai eu perdi uma vez o primeiro ano. (Miguel, 19 anos, aluno da EJA)

O trabalho é figura central nos discursos dos alunos, e muitos relacionam a atividade laboral, como uma coisa positiva, um *habitus* de classe (BOURDIEU, 1974), que estrutura de forma consciente (e também inconsciente) as escolhas destes indivíduos. O conceito de *habitus* como um instrumento para entender seus discursos nos auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e

a subjetividade dos sujeitos. Utilizar o conceito de Bourdieu, auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação, como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas, neste caso, a escolha (das classes mais populares) por em comparação com as demais atividades, dar ao trabalho uma importância acima das demais condições. Ser trabalhador, funciona como uma categoria positiva.

Uma das questões centrais da pesquisa, os processos de estigmas que envolvem estes alunos, tentou-se com a entrevista perceber como eles se manifestavam, deve-se ressaltar que para fins de entendimento dos entrevistados, a questão do estigma, foi substituída pela palavra “preconceito”, pois entendeu-se que ao relatarem preconceitos sofridos por fazerem parte da modalidade, também responderiam algo que a pesquisa buscava, e não seria profícuo para a presente pesquisa, apresentar o conceito de estigma para os entrevistados. Os alunos e alunas relataram:

Eu demorei mesmo pra voltar, voltei porque precisa, precisava do diploma, precisa do ensino médio sim, porque é importante... Você perguntou mas eu não lembro, não acho q nunca sofri preconceito, por ser burra, já sofri por ser mulher, eu gostava de jogar bola, até pouco tempo atrás, mas sempre falavam que não era coisa de mulher... Eu queria sim, de repente ter feito uma faculdade pra trabalhar com isso, eu amo esportes

Minha história é normal mesmo, igual a de todo mundo, parei de estudar porque precisava trabalhar mesmo, e também porque eu não gostava da minha escola, eu me mudei muito por causa do meu pai, isso também atrapalhou, atrapalhou muito. (Dafne, 28 anos, aluna da EJA)

Tem eu ser muito determinado pra conseguir as coisa, tem que querer demais, eu sempre me agarro as palavra de fé, as ensinamentos da igreja. Se você quiser você pode tudo, com fé e dedicação você pode tudo. Os preconceito é mais por não ter completado a escola, por acharem você burro, mas não é verdade, cada um de nós sabe disso, é só uma coisa de que os outros olham de uma maneira mais ruim pra você. (Uelton, 22 anos, aluno da EJA)

Sofri muitos preconceito, principalmente por criar minhas filha sozinha, ser mulher não foi fácil, eu vejo que em alguns lugares me olham diferente sim, mas eu não dou muita conversa também (...) acho sim que a escola melhora a vida da gente nesse sentido, conhecer mais as coisas faz a gente poder falar com mais pessoas, diferentes da gente, entende? Eu sabendo falar melhor, vou ser tratada com mais respeito, eu sabendo me expressar melhor, e até ter um diploma pra provar, pode e vai abrir portas, penso até mais pras filhas minhas, porque na minha idade eu já não preciso provar mais nada pra ninguém, só pra mim mesmo. (Gilcieia, 54 anos, aluna da EJA)

Assim, na minha cara nunca falaram não, mas eu sei que as pessoas tem uma implicância com quem não tem o ensino completo, parece que você não é uma pessoa de verdade, é nessa hora que o diploma faz falta. (Marcos, 32 anos, aluno da EJA)

Alguns alunos relataram que nunca sofreram preconceitos acerca de suas condições de pertencimento:

Nunca sofri preconceito não, mas já vi muito aonde moro os outro sofrer, mas com certeza as pessoa são muito preconceituosa, comigo nunca, mas já tive que correr atrás pra não me fazerem de otária. (Kaliana, 22 anos, aluna da EJA)

Não percebo que me tratam diferente assim não, preconceito existe de todos os lados, mas eu nunca senti, ou nunca percebi, não por ser do EJA. (Laura, 19 anos, aluna da EJA)

A questão do estigma se materializa de diferentes formas, segundo os discursos, porem muitos relatam a questão de ser taxado de burro, ou valer menos, por serem alunos que estão cursando a escola em tempos diferentes do considerado “normal” pela grande maioria. Os alunos e alunas, atribuem diretamente a falta de um diploma ou qualificação à sua posição social na sociedade, entendendo que o mesmo, pode lhes permitir melhorar sua posição dentro deste esquema de forças, que os oprime e fazem com que se reconheçam menos que os outros. Os esforços para estarem nesse processo de volta à escola, também foram citados nas entrevistas:

Eu gosto mesmo dos professores, são bons com a gente, as vezes faltam, mas acho que é por causa também do horário, eu entendo, eu falto as vezes também, as vezes não dá, mas eles entende também. É cansativo, mas a vida cansa né! Se eu pudesse eu tinha feito na hora certa e não ia precisar tá aqui, mas tô tentando, pelo menos tô tentando, e até o fim do ano eu consigo, tenho certeza, tô com boas notas. (Rogerio, 42 anos, aluno da EJA)

Depois de varia provação eu encontrei o caminho, foi deus, sempre é deus, varias glória na vida agora, tudo vai melhorar, vou terminar aqui, fazer meu curso de solda se deus quiser, que aí eu já tenho até um emprego, com um amigo do meu tio, mas precisa do curso, eu já sei um pouco, mas precisa do curso. (Uelton, 22 anos, aluno da EJA)

Esforço e dedicação pra estar aqui, é o que mais eu falo, sem isso a gente não vai a lugar nenhum, mesmo pobre e sem completar a escola eu fiz minhas filhas conseguirem se formar, a mais velha que eu te falei, trabalha na PUC, ela até conseguiu estudar lá também, pra poder melhorar o salário dela. (Gilcineia, 54 anos, aluna da EJA)

Apesar de importante, avaliar a forma como estes indivíduos percebem os estigmas, Yang (2005), nos diz que mesmo que analisemos as formas como estes indivíduos sentem o poder dos estigmas, faz-se necessário também ir além “Recomendamos, portanto, uma mudança de apenas avaliar estigma dentro do indivíduo para medir formas interpessoais ou transacionais de estigma” (YANG, 2007, p.1532). O autor aponta também, a importância de se pesquisar os processos de estigmas, para além dos indivíduos estigmatizados (uma lacuna que a presente pesquisa não conseguiu alcançar), mesmo levando em consideração os sujeitos estigmatizados como ponto essencial de se compreender o fenômeno como um processo social

Para descrever completamente como o estigma afeta o que é mais valorizado para os atores locais, torna-se essencial obter perspectivas de vários participantes que compõem esse espaço social. Vários informantes tornam-se necessárias porque os indivíduos estigmatizados podem possuir uma consciência inadequada de como a comunidade e seus membros podem enxergar sua condição. Além disso, ao serem estigmatizados, os indivíduos não conseguem muitas

vezes revelar preocupações em relação ao estigma porque este pode ser sentido como algo muito ameaçador. Embora não imune a tais influências, familiares próximos podem estar mais sintonizados e dispostos a relatar experiências de estigma. No entanto, o indivíduo estigmatizado (e a família perspectiva do membro) permanece essencial porque membros da comunidade também podem evitar estigmatizar atitudes devido a preocupações de "correção" ou desejo social. (YANG, 2007, p. 1534)

Sendo assim, a pesquisa ao buscar relatar o estigma partindo do próprio indivíduo estigmatizado, confere maior influência destes ao relatarem a força que os estigmas apresentam em suas vidas, não deixando de lado a importância de pesquisar outras fontes e atores locais.

Considerações finais

Embarcar na análise dos processos sociais de estigma, e concebendo-os como uma experiência moral e cultural, pode nos ajudar a entender melhor, como estes processos se materializam nas vidas dos estigmatizados. Adicionando a análise uma riqueza de dados e compreensão acerca dos sentidos que estes reverberam nas vidas e trajetórias dos sujeitos.

Considerando os efeitos dos estigmas, e como estes influenciam de maneira prática suas vidas, ressaltar e preservar o que mais importa pode animar muito nossa compreensão de como o estigma permeia a vida e os mundos dos estigmatizados. Do ponto de vista de experiência moral, tanto os estigmatizados quanto os estigmatizadores são vistos como lidando com o que torna social a vida e mundos sociais incertos, perigosos e terrivelmente real. Esperamos que o uso futuro deste conceito e suas aplicações metodológicas para examinar estigma iluminem ainda mais como o estigma é fundamentalmente ligado à experiência moral e existencial, e como os esforços para valorizar ou prevenir o estigma pode ser aprimorado incluindo isso universalmente condição humana, se culturalmente flexionada. (YANG, 2007, p.1534)

Para além da questão da compreensão dos estigmas, a pesquisa buscou examinar como estes, podem influenciar trajetórias, e não só dos indivíduos, mas também do próprio espaço de pertencimento (no caso da pesquisa a modalidade EJA). Fazendo uma reflexão e utilizando o processo social como ponto central, de que não só os indivíduos são estigmatizados, mas também as instituições dos quais fazem parte, e como estas podem marcar estes sujeitos. O pertencimento a grupos e espaços, confina uma grande quantidade de sujeitos, à lugares sociais, previstos. Lugares sociais que influenciarão de forma determinantes, suas oportunidades e suas possibilidades de ação.

No caso específico da EJA, os sistemas assim vão reproduzindo uma nova realidade estrutural que impunha um modelo de aprendizagem para adultos escolar, infantil, que de certa forma não possibilita aos indivíduos da EJA, uma nova perspectiva de vida. Dos países da América Latina, no século passado, o Brasil foi o que mais cresceu populacional e economicamente, “mas manteve quase inalterados seus índices

de concentração de renda, constituindo-se em um dos países mais desiguais do mundo”. (HADDAD, 2008, p. 21). É fato que o Brasil é um país imenso de dimensões continentais e de grandes riquezas naturais, mas também de grandes contrastes traçados pelas desigualdades sociais, pois a renda está concentrada numa minoria dominante, enquanto a maioria da população vive na linha da pobreza, em razão da má distribuição de renda estabelecida pelo próprio sistema capitalista. O país havia crescido economicamente, e chegou a atingir o patamar de sexta economia mundial (IPEA), mas continuou (e continua) mantendo 20% da sua população abaixo da linha de pobreza. Haddad acerca de tais fatos nos diz:

Pobreza mede-se pelas condições mínimas de sobrevivência das pessoas em uma determinada sociedade. Desigualdade diz respeito à forma de distribuição de bens e recursos em uma determinada sociedade. Como o Brasil é considerado um país de renda média, logo, não pobre, a disseminação da pobreza no país decorre essencialmente da acentuada desigualdade na distribuição de seus recursos. (HADDAD, 2008, p. 21).

Desta forma, estas situações estão postas lado a lado, acentuadas pela exclusão econômica e educacional e, também pelos atualmente escassos postos de trabalho formais, que exigem cada vez mais escolarização e especialização técnica dos trabalhadores. Muitos outros fatores denotam a desigualdade e os processos que estigmatizam este grande contingente, essa massa sofre diretamente a discriminação étnico-racial, relação de gênero, entre outros, que faz implicitamente a exclusão sistemática em vários setores da vida de determinadas populações, que continuam historicamente estigmatizadas, sem possibilidades de se conscientizar de seus direitos, fazendo com que cada vez mais a sociedade permaneça com um enorme contingente de desiguais e excluídos, estigmatizados historicamente.

Apesar de tudo isso, e devido as mobilizações no interior da sociedade (via movimentos sociais em grande parte), esses sujeitos à margem da sociedade estavam sendo reconhecidos como cidadãos de direitos, não só educacionais, mas também morais, civis, habitacionais (direitos garantidos pela CF de 88). Os movimentos sociais são o ponto central na abertura de caminhos possíveis para a conquista de uma educação

mais igual e menos injusta, e na superação dos estigmas imputados a este contingente da população.

A EJA precisa urgentemente, voltar a ser objeto de reflexão por parte dos governos, e dos atores sociais que refletem sobre e para a educação. Segundo Carrano, acerca da necessidade de se entender melhor que da EJA faz parte, para que se possa influenciar diretamente com ações, ele nos diz:

Os educadores da EJA têm o desafio de trabalhar numa modalidade da educação na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante. A ideia de homogeneidade – de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos etc – que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA. Nos espaços da EJA os sujeitos são múltiplos e ainda que existam sujeitos com perfis similares é preciso estar atento para as trajetórias de vida que sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelarem de imediato. O desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre seus sujeitos da aprendizagem. (CARRANO, 2007, p.9)

Entender estes sujeitos múltiplos, e buscar em suas trajetórias, pontos que os permitam superar as condições históricas de excluídos, faz com que possamos iniciar um processo que liberte estes indivíduos. Um processo que busca reparar de forma sistemática a dívida histórica que o Estado brasileiro tem com essa parcela da população, mas que ainda continua a excluir, discriminar e estigmatizar. Buscar superar a concepção que inferioriza os alunos e a própria modalidade, é condição essencial na busca de um país mais justo e menos desigual. A reprodução de desigualdades sociais seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o êxito escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes.

A cultura dominante e os padrões sociais aceitáveis que continuam sob a forma estrutural, de reproduzir as desigualdades, e os estigmas, pautados sempre em uma

relação de poder, que segundo Bourdieu acerca da cultura dominante compartilhada pela sociedade, seria essa espécie de saber espontâneo, que se adquire na vida em grupo. Ainda para Bourdieu (1974), o poder está por toda parte na sociedade, mas o poder pode aparecer de forma camuflada por meio do poder simbólico que, para ele, “é o poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1974). As pessoas, estão conformadas e aceitam que este poder estabeleça a ordem no mundo em que vivem. O aluno da EJA, vivendo sob condições desiguais, acaba por aceitar as condições que lhe são impostas para o funcionamento da sociedade, ou seja, se submete ao poder simbólico exercido pelos sujeitos que o cercam. Corroborando também com a ideia de poder de estigma, que fica claro na análise das perpetuações históricas, pautadas nas lógicas da relação dominados e dominantes (LINK, PHELAN, 2001).

Dessa forma, “a instituição escolar é uma fonte de decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (BOURDIEU, 1997, p.483).

A efetivação dos objetivos das classes trabalhadores na obtenção da superação dos estigmas imputados à ela, vai no encontro de tais afirmações e se torna dependente do capital de relações sociais que o agente possui. O significado da formação escolar, e no caso da análise de Bourdieu a obtenção do diploma para as classes populares “a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso ao poder econômico” (BOURDIEU, 1974, p. 334). No entanto, “o diploma é tanto mais indispensável quando se é originário de uma família desprovida de capital econômico e social” (BOURDIEU, 1974, p. 333). De modo que a busca do certificado escolar representa uma relação contraditória, em que o agente busca a legitimação profissional e social, valendo-se do capital cultural que o término do processo de escolarização, poderia agir como um facilitador. Sabendo que de fato o rendimento do capital escolar (forma transformada do capital cultural) depende do capital econômico e social que pode ser utilizado em sua valorização (BOURDIEU, 1974). Apesar de toda essa reflexão sobre as contradições que envolvem a validação e a aplicabilidade da credencial escolar, Bourdieu não nega o valor do diploma como certificação para acesso ao mercado de trabalho, visto que alguns trabalhadores, desprovidos de capital econômico e social, só possuem a legitimidade da credencial escolar, assim como no caso que nos debruçamos: a superação dos estigmas pela falta de escolaridade, com a

volta ao processo de escolarização. Entretanto, ao olhar o diploma e a educação superior pelo ângulo da contradição, Bourdieu salienta o efeito ideológico da escola, ressaltando que “os indivíduos são vítimas desse efeito que a mesma produz ao desvincular as disposições a seu respeito (esperanças e vontades), [...] as leis do mercado escolar determinam as aspirações delimitando o grau em que podem ser satisfeitas” (BOURDIEU, 1974, p. 310). Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome do *habitus* cultivado (BOURDIEU, 1974, p. 211). Para Bourdieu, o título escolar, é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados. Enquanto definição oficial de uma identidade oficial, ele liberta seu detentor, impondo a regra dos padrões sociais aceitos em grande maioria. O capital simbólico, segundo Bourdieu, seria uma propriedade de tipo de capital físico, econômico, cultural, social, que é percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las e reconhecê-las atribuindo-lhes valor.

Sendo assim, por mais que se entenda que a superação dos estigmas dos discentes, não seja totalmente realizável via processo escolar (uma vez que as condições materiais e econômicas são fatores decisivos), o mesmo pode de forma incisiva, ser considerado um ponto de apoio no processo de obtenção de uma trajetória mais digna, e mesmo que subjetivamente, na superação de uma condição inferiorizante, que os estigmas, construídos de forma histórica, os submetam.

Referências Bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. **Educação em Disputa: 100 dias de Bolsonaro**. Agência Brasil, 2021

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PAIVA, Jane. **Políticas Públicas de Direito à Educação de Jovens e Adultos no RJ: Estudos da Região Metropolitana**. 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt18/t186.pdf>.

ARIÉS, Philippe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

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

_____. **Trabalho, educação e teoria pedagógica**. In: FRIGOTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 1, p. 138-165.

BAQUERO, Miguel, Godeardo. **O analfabetismo no Brasil e no mundo**. Brasília: MEC, SEEC, 1990. (Estudos estatísticos, 6).

BARREIRO, IMF. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. ISBN 978-85 7983-130-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BECKER, G.; COLMAN, L. M. A. (Ed), **The Dilemma of Difference** (1-76). New York: Plenum. 1986

BECKER, G. & ARNOLD, R. **Stigma as a social and culture construct**. En AINLAY, BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL**. História da Educação no Brasil. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Ensino Público e Educação Popular**. In: PAIVA, Vanilda(org.). **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BEZERRA, Carmem. **Programas e projetos para a educação de jovens e adultos, governo Luiz Inácio Lula da Silva**. Discurso do Presidente Lula,

CEFET/ BA, Santo Amaro, São Paulo, 2003.

BOURDIEU, P. **Reprodução social e reprodução cultural**. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 295-336.

_____.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.º 9394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O que é Educação Popular**. Rio de Janeiro: Acesso em 12/01/2022 <<https://www.ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>>

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **CEAA, O Analfabeto em face do direito**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Departamento Nacional de Educação, 1948.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.958, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 16657, 14 nov. 1942.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios/PNAD Contínua: educação**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. PL 8035/2010

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF: MEC, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 10 de maio de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Brasil alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros**. TELES, J.L.; CARNEIRO, M. C. M (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006a. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, nº 5, v.22).

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 2004**. PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Org.). Brasília: SECAD/MEC - UNESCO, 2007a. (Coleção Educação para Todos, v. 1).

BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007/2010/2007/Decreto/D6093.htm Acesso em: jul 2021.

CARRANO, Paulo Cesar R. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos REVEJ@. 2007

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. 2011. 349 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARR, Edward Hallett. **O que é história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961.

CASAES, N. R. R. Estigma. **Suporte Social e vivência de estigma: um estudo entre pessoas com HIV/AIDS**. (Dissertação mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CROCKER, J. & MAJOR, B. **Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma**. New York, 96(4), 608-630, 1989.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cad. CEDES, Nov 2001, vol. 21, nº. 55, p.58-77.

FAVERO, O. Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base 1961-1966. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. DVD, **Memória da educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>.

FERNANDES, Cláudio. **O que é fascismo?: Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-fascismo.htm>. Acesso em 11 de março de 2021.

FIGUEIREDO, Rubens; COUTINHO, Ciro. **A eleição de 2002**. In: OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, Vol. IX, nº 2, Outubro, 2003, pp. 93-117

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. 26º Ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

GASTALDO, E. **Goffman e as relações de poder na vida cotidiana**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 23, n. 68, p. 149-153, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC. 1975

GIDDENS, A. **Goffman, um teórico social sistemático**. In: COELHO, M. C. (Org.). Estudos sobre interação: textos escolhidos. Rio de Janeiro: EdUERJ. p. 285-327, 2013

GUERRA, M. **Sobre as 40 horas de Angico**. In: Em aberto, Brasília. 26, n. 90, p. 21-44, jul/dez 2013.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Ago 2000, nº 14, p.108-130.

JACOBSEN, M. H. (ed.). **The contemporary Goffman**. New York/London: Routledge, 2010.

JAKIMIU, Vanessa. **A extinção da SECADI: A negação do direito à educação (para e com a diversidade)**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021

JONES, E.; FARINA, A.; HASTOF, A.; MARKUS, H.; MILLER, D.T.; SCOTT, R. A. **Stigma and the self-concept**. En Jones, E.; Farina, A.; Hastof, A.; Markus, H.; Miller, D.T.; Scott, R. A. (Ed.), Social Stigma: the psychology of marked relationships (111-154). New York: Freeman and Company, 1984.

KANUHA, Valli Kalei. **The Social Process of "Passing" to Manage Stigma: Acts of Internalized Oppression or Acts of Resistance?** The Journal of Sociology & Social Welfare: Vol.26 : Iss. 4, Article 3. 1999. Available at: <https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol26/iss4/3>

KORNIS, Mônica Almeida, NAPOLITANO, Marcos. MORETTIN, Eduardo (Orgs.) **História e Documentário**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

LINK, B. G. & PHELAN, J. C. **Conceptualizing stigma**. Annual Review of Sociology, New York, (27), 363-385. 2001.

MADEIRA, Vicente de Paulo C. **O desafio fundamental do programa nacional de alfabetização e cidadania – PNAC**. In: Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992.

MARTIN, L. G. **Stigma: a social learning perspective**. En Ainlay, S. C.; Becker, G.; Colman, L. M. A. (Ed), The Dilemma of Difference (145-161). New York: Plenum, 1986

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Z. M. **Estigma: espaço para exclusão social**. Revista Symposium, 4(especial), 18-22, (2000. Recuperado de www.unicamp.br/Arte/ler.php?art_cod=1486.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império** (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1854 – 1888. 2º Volume. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937.

MOURA, M. G. C. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Documentos de Roma**. Rio de Janeiro: MEB, 1963.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Conclusões**. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1, 1962, Recife.

NUNES, E. D. (2009). Goffman: contribuições para a Sociologia da Saúde. Physis Revista Saúde Coletiva, (19), 173-187. Recuperado de www.scielo.br/scielo.php?script=sci...pid...73312009000100009.

OLIVEIRA, L. A. de; MACHADO, M. C. G. **O papel da república na instrução primária segundo Primitivo Moacyr**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 30–50, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i61.8640513. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640513>. Acesso em: 02 fev. 2021.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

_____. **Direito à Educação para Quem?** 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à História da Educação Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola. 1973.

_____. **História da educação popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIVA, Marlúcia Menezes de (Org.). **Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos**. Brasília: Liber Livro Editora, 49- 121, 2009.

PINTO, José M. de R. **Financiamento da educação no governo Lula**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), Brasília/DF, n.2, v.25, mai./ago. 2009, p. 323-340.

_____. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo**. Revista Educação & Sociedade, vol. 28, nº 100, Campinas/SP, out. 2007, p. 877-897.

_____. **Requisitos para a construção do FUNDEB**. In: LIMA, M.J.R.; DIDONET, V. (Org.). FUNDEB: avanços na universalização da educação básica. Brasília/DF, INEP, 2006. p. 89-104.

PORTO, Maria P. de O. **CEPLAR, história de um sonho coletivo; uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de estado de 1964**. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, Secretaria da Educação e Cultura, 1995.

ROUSSEFF, Dilma V. **O Golpe de 2016: A porta para o desastre**. In: Brasil de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff>>

RUMMERT, Sonia; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas Públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre o programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Educar, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTOS, Leide, R. **MOBRAL: A Representação Ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos**. In: Revista Crítica Histórica. Ano V, nº 10, dezembro/2014 ISSN 2177-9961

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFERLICE, José Luís. (Orgs.). **História e História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Uma história da alfabetização de adultos no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil: vol. III século XX*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHNEIDER, Sônia Maria; FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Esse é meu lugar... esse não é meu lugar: Inclusão e exclusão de jovens e adultos da escola**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 122, p. 227-244, Jan./Mar. 2013. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 dez. 2019.

SIMMEL, Georg. **A natureza sociológica do conflito**. In: MORAES FILHO, Evaristo (org.), Simmel, São Paulo, Ática, 1983.

STAFFORD, M. C. & Scott, R. R. **Stigma deviance and social control: some conceptual issues**. Ainlay, S. C.; Becker, G.; Colman, L. M. A. (Ed), En *The Dilemma of Difference* (77-91). New York: Plenum, 1986.

SILVA, A. C. M. **Políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: marcos legais e solicitações da realidade**. Ensaio Pedagógico, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 34-39, maio/ago. 2017.

TYLER, I. **The hieroglyphics of the border: Racial stigma in neoliberal Europe**. Ethnic and Racial Studies. Advance online publication. 2017. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1361542>

_____. **Resituating Erving Goffman: From Stigma Power to Black Power**. The Sociological Review; 66(4):744-765. 2018.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXO I

*Roteiro das Entrevistas**

- I – Conte como foi sua vida até aqui (infância, lembranças familiares, e o que mais tiver vontade de contar)
- II – Como é estudar na EJA? Porque está na EJA? Gosta da EJA?
- III – Já trabalhou? Se sim, conte um pouco sobre suas experiências de trabalho
- IV – Você trabalha com o que gosta? Se pudesse trabalharia com o que?
- V – Já sofreu algum tipo de preconceito por estar aqui na EJA?
- VI – Sofreu preconceitos durante sua vida no geral?

**obs.: Por ser uma entrevista semiestruturada, as perguntas muitas vezes não seguiam uma ordem, e iam aparecendo conforme o diálogo se desenvolvia. As perguntas serviam apenas como referência para um roteiro que pudesse ajudar a estruturar uma direção a ser percorrida e também na compreensão das falas dos alunos.*