

Sobre a Educação de Jovens e Adultos

teorias, práticas e vivências



Kelio Junior Santana Borges

(Organizador)

**Sobre a Educação de Jovens e
Adultos: teorias, práticas e vivências**

Conselho Editorial Técnico-Científico Mares Editores e Selos Editoriais:

Renato Martins e Silva (Editor-chefe)
<http://lattes.cnpq.br/4416501555745392>

Lia Beatriz Teixeira Torraca (Editora Adjunta)
<http://lattes.cnpq.br/3485252759389457>

Ilma Maria Fernandes Soares (Editora Adjunta)
<http://lattes.cnpq.br/2687423661980745>

Célia Souza da Costa
<http://lattes.cnpq.br/6191102948827404>

Chimica Francisco
<http://lattes.cnpq.br/7943686245103765>

Dileane Fagundes de Oliveira
<http://lattes.cnpq.br/5507504136581028>

Joana Ribeiro dos Santos
<http://lattes.cnpq.br/0861182646887979>

Kelio Junior Santana Borges
<http://lattes.cnpq.br/7100462200512642>

Marcia Tereza Fonseca Almeida
<http://lattes.cnpq.br/4865156179328081>

Raimundo Expedito dos Santos Sousa
<http://lattes.cnpq.br/0070090312079084>

Ricardo Luiz de Bittencourt
<http://lattes.cnpq.br/2014915666381882>

Sobre a Educação de Jovens e Adultos: teorias, práticas e vivências

1ª Edição

Kelio Junior Santana Borges

(Organizador)



Rio de Janeiro

Eulim

2021

Copyright © da editora, 2021.

Capa e Editoração
Mares Editores

Todos os artigos publicados neste livro sob a forma de capítulo de coletânea foram avaliados e aprovados para sua publicação por membros de nosso Conselho Editorial e/ou colaboradores pós-graduados da Mares Editores, assim como pelos organizadores da obra.

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

Sobre a Educação de Jovens e Adultos: teorias, práticas e vivências / Kelio Junior Santana Borges (Organizador).
– Rio de Janeiro: Eulim, 2021.

161 p.

ISBN 978-65-87698-17-5

doi.org/10.35417/978-65-87698-17-5

1. Educação. 2. Ensino I. Título.

CDD 370
CDU 37/49

Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião da editora.

2021

Todos os direitos desta edição reservados à
Mares Editores e seus selos editoriais
Eulim é um selo editorial de Mares Editores
Contato: mareseditores@gmail.com

Sumário

Apresentação	9
Entre textos e tessituras: a literatura em sala de aula no curso de Modelagem do Vestuário na modalidade EJA.....	15
A Educação de Jovens e Adultos: acolher, conhecer e reconhecer	40
Desafios da inclusão de surdos na EJA: relato de uma experiência no IFG de Formosa	68
Políticas de formação inicial docente e a inclusão dos idosos na EJA e no Ensino Superior	96
Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: na ditadura militar brasileira	127
Sobre os autores	157

Apresentação

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mesmo depois de tantas lutas e conquistas, ainda está em construção. São muitos os desafios e inúmeras as barreiras que precisam ser superados, mas, como afirmou Paulo Freire, há de se reconhecer que ela viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos até pouco tempo atrás.

Essa modalidade de Ensino que Paulo Freire preferia designar como *Educação Popular*, depois de significativos avanços e conquistas, vem atualmente sofrendo duros golpes de um governo que tem representado um verdadeiro retrocesso no campo da educação e da pesquisa. E se há um modo de resistir a esse movimento de “desmonte” das conquistas já adquiridas, é continuarmos produzindo, continuarmos pesquisando, pois é por meio de nossas pesquisas que damos visibilidade a realidades sociais, muitas vezes, invisíveis ou propositalmente silenciadas. É por meio de nosso discurso acadêmico que damos vozes a um número imenso de sujeitos. Pesquisar e publicar são nosso modo de “Esperançar”, seguindo a perspectiva que Freire tinha desse verbo tão basilar em sua filosofia pedagógica.

Foi “esperançando” dar espaço para mais discussões sobre o tema, que propusemos essa chamada voltada para a Educação de

Jovens e Adultos. O objetivo é tornar públicas as perspectivas teóricas, as práticas ou as experiências de colegas professores e pesquisadores que, de diferentes modos, lidam e trabalham nessa modalidade de ensino tão particular. Nossa coletânea é composta de 5 trabalhos. São textos que, em sua maioria, foram escritos em conjunto, tendo, pelo menos, dois autores. Isso evidencia que o tema da Educação de Jovens e Adultos nos une, nos incentiva a pensar coletivamente e a agir em conjunto. A seguir, listamos os trabalhos e os seus respectivos(as) autores(as).

A presente coletânea se inicia com o artigo intitulado **Entre textos e tessituras: a literatura em sala de aula no curso de Modelagem do Vestuário na modalidade EJA**. Trata-se de um texto no qual descrevo uma experiência que, baseada na concepção de “leitura de mundo” proposta por Paulo Freire, buscou no texto literário ecos das vivências particulares das alunas do curso de Modelagem do Vestuário. Ao levar para a sala de aula textos da escritora Marina Colasanti, nos quais se fazem presentes inúmeras imagens de mulheres tecelãs, busquei estabelecer um elo entre o imaginário cultural presente nos textos literários e as imagens/vivências dessas mulheres que, além de estudarem em um curso que trabalha com o universo da confecção de roupas também são, em sua maioria, mulheres que costuram, bordam, fazem crochê etc. Tal como as personagens da escritora brasileira, nossas alunas também estão às voltas em meio a linhas e agulhas com as quais não

costuram apenas tecidos, mas costuram também suas experiências numa jornada tripla, em que atuam como trabalhadoras, como mães donas de casa e ainda estudantes. Nesse texto, a leitura de mundo dessas mulheres é explorada para dar mais sentido e valor às vivências das personagens fictícias com as quais elas compartilham inúmeras características em comum.

Em seguida, vem o trabalho intitulado **A Educação de Jovens e Adultos: acolher, conhecer e reconhecer**, cujas autoras são Adriana Regina Sanceverino, Dulcimar Baldissera, Ivania Nogaro e Rosane Cardoso Garcia. Nesse trabalho coletivo, as autoras apresentam reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), consubstanciadas pelas singularidades dessa modalidade de educação, particularmente, a temática do acolhimento. Como explicado pelas pesquisadoras, metodologicamente o trabalho resulta de um ensaio bibliográfico que emerge das discussões empreendidas em aulas do Componente Curricular (CCr), fundamentadas na Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim/RS. Com base nos resultados da pesquisa, as autoras explicitam a necessidade de se considerar que o acolhimento é um aspecto fundamental para constituição da singularidade da modalidade EJA, uma vez que emerge do bom acolhimento o reconhecimento e a valorização da condição humana desses sujeitos. A discussão empreendida tem como aporte teórico

os estudos de pesquisadores como Laffin (2012), Sanceverino e Tomassini (2020), Di Pierro; Abbonizio; Graciano (2004); Freire (2002, 1996, 1997, 1987), entre outros.

O terceiro trabalho tem como título **Desafios da inclusão de surdos na EJA: relato de uma experiência no IFG de Formosa** e foi escrito por Lucas Nogueira Xavier e Karime Chaibue. Nesse relato, os autores traçam um breve, mas bem detalhado, panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). O trabalho se debruça especificamente sobre a experiência do profissional tradutor/intérprete de Libras no processo de inclusão de estudantes surdos matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA do câmpus Formosa. Voltando-se para essa realidade tão particular, os autores promovem a reflexão sobre os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e sobre as especificidades da acessibilidade linguística no ensino-aprendizagem desses alunos em tempos de pandemia.

Escrito por Arivaldo Ferreira de Souza e Rosimeire Aparecida Soares Borges, o quarto texto desta coletânea é intitulado **Políticas de formação inicial docente e a inclusão dos idosos na EJA e no Ensino Superior**. Em seu trabalho, os dois pesquisadores abordam a inclusão dos educandos da terceira idade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ensino superior. Como evidenciado pelos autores, trata-se de um estudo teórico estruturado em três eixos

questionadores:1) o acolhimento dos alunos e das alunas da terceira idade nas turmas da EJA, 2) no ensino superior e 3) na política de formação inicial de professores. Tal abordagem reflexiva se pauta num caminho norteador para atender a essa nova diversidade nos espaços educacionais, na perspectiva da educação para longevidade. Considerando os resultados da pesquisa, os autores chamam a atenção para as lacunas existentes nas políticas de formação docente e na inclusão apropriada da população idosa na EJA e no ensino superior, como um direito humano de escolarização em qualquer fase da vida.

Nossa coletânea se encerra com o texto **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: na ditadura militar brasileira**, de autoria de Édine Berto e Adriana Regina Sanceverino. Tal trabalho é produto de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental acerca da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Em seu estudo, as autoras expõem como a modalidade de educação em questão foi tratada nos documentos oficiais do período, tendo por base, o estudo da Constituição Federal de 1967, a Lei 5.379/1967 e da Lei 5.692/1.971. Além disso, são tecidas reflexões acerca do MOBRAL e do Supletivo com vistas a conhecer o funcionamento de ambos. Com base nos resultados da pesquisa, as pesquisadoras fazem uma leitura bastante interessante do cenário da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas durante o Regime Militar.

Os trabalhos aqui reunidos, apesar de versarem sobre diferentes temáticas, têm como espinha dorsal a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino extremamente importante para a educação de nosso país. Voltando-nos para a EJA e promovendo discussões sobre ela, almejamos sempre dar visibilidade a uma vertente da educação atravessada por diferentes e inumeráveis desafios e, justamente por isso, é mister que o exercício de revisão das teorias e das práticas seja constante.

Agradecemos aos pesquisadores e pesquisadoras que nos confiaram seus estudos para esta publicação. E, aos leitores, sejam eles pesquisadores ou não, desejamos uma boa leitura e que sejam muitas as reflexões e descobertas sobre a Educação de Jovens e Adultos, ou *Educação popular*, nas palavras de Paulo Freire.

Kelio Junior Santana Borges
Organizador da Coletânea

Entre textos e tessituras: a literatura em sala de aula no curso de Modelagem do Vestuário na modalidade EJA

Kelio Junior Santana Borges¹

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador (Paulo Freire).

Introdução

Depois de mais de 10 anos distante das salas de aula da EJA, em 2021, ao tornar-me coordenador do Curso de Modelagem do Vestuário do Instituto Federal de Goiás -Campus Aparecida de Goiânia, voltei às salas de aula da modalidade de ensino voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Não bastassem os desafios de assumir um cargo de gestão e ministrar a disciplina de Língua Portuguesa em duas turmas da EJA, havia ainda a particularidade de isso acontecer em meio ao período de Pandemia.

Mais de dez anos depois de minha última experiência com a Educação de Jovens e Adultos, eu sabia que a situação, o contexto e as metodologias já eram outros, ou seja, era uma realidade bem diferente daquela que vivenciei no passado, quando ainda era aluno do curso de graduação em Letras na Universidade Federal de Goiás. Hoje, depois de ter finalizado a Graduação, o Mestrado e o

¹ Doutor em Estudos Linguísticos e Literários, UFG.

Doutorado, a concepção sobre o ensino e a responsabilidade com a educação são outros, bem diferentes daqueles do jovem graduando. A postura de pesquisador, desenvolvida no decorrer do meu processo de formação, me levou a analisar o contexto de ensino e a enfrentá-lo de modo muito diferente.

Voltei-me, então, para a busca de uma perspectiva teórica, um norte que me guiasse nessa nova e desafiadora jornada e, sem dúvida nenhuma, sabia que encontraria tal perspectiva em Paulo Freire. Em especial, em sua concepção de *vocação ontológica*, a qual ele descreve nos seguintes termos: “Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaçotemporais, introduz-se nelas, de maneira crítica” (FREIRE, 2021, p. 82). Nesse caso, meu objetivo seria o de criar, por meio da leitura e do estudo da Língua Portuguesa, contextos em que os(as) estudantes do curso, partindo de suas realidades experienciadas, antes e no decorrer do curso, pudessem refletir sobre suas condições espaçotemporais, processo de reflexão que os(as) ajudasse a ter uma visão mais crítica acerca do contexto em que se faziam inseridos.

Diante desse novo contexto, precisei me munir de alguma bagagem para retornar às salas de aula virtuais e, de algum modo, ensinar uma Língua Portuguesa que fosse, ao mesmo tempo, diferente daquela que outrora ensinei e que também promovesse o interesse daquelas pessoas que, buscando superar suas limitações

tecnológicas, estavam ali, diante de mim, há um bom tempo longe da sala de aula e assistindo uma aula virtual depois de um longo e cansativo dia de trabalho.

Por não ser um conhecedor do universo técnico do curso, mas, por ser um grande admirador do campo da moda, decidi pesquisar um pouco sobre o trabalho do profissional técnico em Modelagem do Vestuário. Além disso, também me preocupei em ouvir nossos(as) estudantes, eu quis conhecer suas rotinas, histórias, planos e sonhos. De imediato, descobri como o curso promove atividades e projetos nos quais se trabalha com o corte e costura, ações que, no mundo moderno, retomam o processo de trabalho que, no passado, era desempenhado por tecelãs, fiandeiras etc. Nessas atividades promovidas pelo curso, nossos(as) estudantes se viam, às voltas, imersos num ambiente cercado por linhas, agulhas, tecidos, tesouras, máquinas de costura. Já do ponto de vista do contato com as pessoas, duas constatações se impuseram como primordiais: a primeira era de que o curso é majoritariamente feminino, poucos são os homens em nossas salas, a ponto de até de uma das salas não ter nenhum aluno matriculado. A segunda é que grande parte desse público feminino já trabalhou, trabalha ou quer trabalhar na costura, ou em algum campo relacionado ao universo a modelagem.

Depois desse processo de reconhecimento, do curso e das pessoas a ele vinculadas, fez-se óbvio o norte, ou melhor, *o fio* que

me guiaria nesse retorno à EJA dentro do curso de Modelagem do Vestuário. Eu exploraria toda a riqueza do universo imaginário relativo à tecelagem, à costura e à tessitura. Recorrendo a esse campo imaginário, *costuraria* esses elementos antes tão diferentes. O objetivo era explorar na leitura literária temas que estariam ligados a aspectos técnicos do curso e, ao mesmo tempo, fizessem parte da vida da maioria daquelas pessoas que, a meu ver, precisavam ver naquele processo de aprendizagem algo comum à sua vida cotidiana. Nesse propósito, buscava algo semelhante àquilo desenvolvido por Paulo Freire no processo de alfabetização de adultos, quando ele insistia “em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (FREIRE, 1991, p. 19). Busquei explorar um vocabulário com imagens “carregadas da significação”, temas e situações estivessem conectados com as experiências daquelas pessoas, ou seja, um processo de leitura em que as imagens estivessem “grávidas de mundo”, que fizessem parte “da leitura do mundo” (FREIRE, 1991, p. 19) específica daquele grupo popular.

Nesse sentido, voltei-me para uma gama de textos literários antigos e modernos nos quais toda a beleza das técnicas relativas ao trabalho com o fio encontra-se explorada. Produções artísticas que, na minha visão, poderiam encantar as pessoas do curso e levá-las a

reconhecer, refletir e, principalmente, ressignificar sua atuação no mundo.

Um elemento motivador e facilitador para desenvolver tal perspectiva foi o fato de, em minha pesquisa de mestrado (2009), ter me debruçado sobre a obra de Lygia Fagundes Telles, estudando em seus textos a constante presença de imagem simbólicas pertencentes à técnica da tecelagem e da fiação, elementos estes comumente ligados a uma figura feminina. O que antes era apenas um projeto de pesquisa em literatura acabou se tornando um tema que muito me encanta, pois, por meio dele, descobri e analisei diferentes e importantes comportamentos culturais relativos à atuação da mulher na sociedade. Questões de extrema importância e de muito valor para a sociedade.

Deve-se dizer que o elo entre mulher e fio não é gratuito, ligados um ao outro, eles se tornaram símbolos de grande valor cultural, histórico e artístico. Quando retomados pela escrita de uma autora como Lygia Fagundes Telles, esses símbolos enchem-se de sentido, eles ascendem a um plano mítico, se transformam em realidades arquetípicas que nos comunicam com uma alma universal. É um traço marcante da obra lygiana a sondagem do âmago feminino, nesse caso, a recorrência de imagens do universo da fiação passa a ser algo obrigatório, isso porque, no decorrer dos tempos, a mulher fez do fio uma de suas manifestações linguísticas; para ela, a tecelagem se tornou uma forma de expressão e de

definição social. Na obra de Lygia Fagundes Telles, a mulher tecelã do passado cede lugar a uma tecelã moderna, aquela que com linhas, pontos e tramas, tece seu próprio e novo destino.

Apesar de ter estudado a escritora Lygia Fagundes Telles, autora de contos e romances, por praticidade, optei por escolher os textos de outra grande escritora brasileira que também explora de modo rico esse universo simbólico da tecelagem e da fiação. A seleção dos escritos de Marina Colasanti se deu pelo fato de ela escrever poemas, contos, minicontos e crônicas, textos de menor dimensão, o que facilitaria o processo de leitura, análise e discussão dentro do curto espaço de 1 hora, ao qual ficou limitada a aula de cada disciplina dentro do contexto de pandemia em que se impôs o ensino remoto. Além disso, outro motivo para o uso dos textos colasantianos foi o fato de a escritora ser mais incisiva na defesa e tematização de causas feministas, algo que também já tive oportunidade de estudar em uma gama de trabalhos acadêmicos.

Na obra de Marina Colasanti nos deparamos com uma recorrência que nos gerou interesse. Acreditamos que as imagens referentes ao trabalho de tessitura façam parte do universo espectroscópico de Marina Colasanti, elas são símbolos arquetípicos que testemunham uma essência e uma experiência femininas vivenciadas no decorrer da história marginal das mulheres em alguns campos do meio social. Seriam representações psicológicas herdadas culturalmente e que nos remetem a um tempo em que as

mulheres faziam do fio sua linguagem social, uma forma de comunicação artística silenciosa e ininterrupta. Mais do que apenas referenciais históricos, esses símbolos estão ligados a preceitos comportamentais e identitários inerentes a uma experiência feminina gerada pelo contexto cultural.

Ao selecionar esses textos, meu objetivo era, na aula de Língua Portuguesa, promover a prática de uma leitura direcionada em que fosse possível despertar nos(as) estudantes o interesse, em especial, pelo texto literário, mas pela leitura de um modo geral, levando-os a compreender “a importância do ato de ler”, como tão bem foi demonstrado por Paulo Freire. E, mais do que, levá-los a perceber como aquelas metáforas de fiação, costura e tecelagem conseguiam representar suas vivências, como estavam ligadas às suas vivências, em especial, às vivências femininas.

A aula Língua Portuguesa, graças a essa perspectiva literária e crítica, deixaria de ser aquele momento voltado para o estudo de um conjunto de regras pertencentes ao nosso idioma, tipo de aula com a qual a maioria estava acostumada e da qual muitos tinham verdadeira aversão. A leitura dos textos e a análise dos símbolos nos textos tornaram um verdadeiro jogo, ou seja, uma atividade lúdica e instrutiva, colocando nossos(as) alunos(as) em contato com uma concepção de leitura diferenciada e despertando neles certo prazer no processo de análise de um texto. Mas, para que isso pudesse acontecer, foi necessário resgatar certos traços culturais relativos à

imagem do fio e da mulher na nossa sociedade, aspectos estes expostos sinteticamente a seguir.

Sobre a mulher e o fio: um pouco de história, arte e cultura

A relação entre figuras femininas e o símbolo do fio acontece muito cedo dentro do campo mitológico. Atena ou Atená é uma deusa que, dentre seus méritos, é a senhora dos trabalhos manuais, tornando-se assim, a tecelã primordial. Mas, dentro do plano da humanidade, coube a Pandora ser a iniciadora da técnica do tecer. Ela foi a primeira representante feminina a fazer parte do mundo terreno dos mortais de acordo com a mitologia grega e, já em sua constituição essencial, fez-se portadora do dom dessa técnica. Durante a “construção” de sua identidade de mulher, dentre as capacidades a ela concedidas, encontra-se a habilidade com as mãos, de que se origina miticamente o trabalho manual humano feminino. Junito Brandão (1991), ao estudar o mito de Pandora, descreve as dádivas divinas que a ela foram conferidas, aspectos formadores da personalidade dela e das demais. Entre seus dons, encontra-se a arte da tecelagem que, de acordo com o mitólogo, seria um presente conferido pela deusa Atená: “Atená ensinou-lhe a arte da tecelagem, adornou-a com a mais bela indumentária e ofereceu-lhe seu próprio cinto [...]” (1991, p. 234 – grifo nosso).

A habilidade de tecer e fiar passou, desde então, a constituir um fundamento daquilo que poderíamos chamar de feminilidade

dentro da mitologia grega. Privada de atuação social ativa, por ser considerada inferior ao homem, a mulher pouco participava do destino da *polis*, ela restringia-se aos espaços de fiação que se tornaram um ambiente prioritariamente feminino. Longe das praças e das atividades públicas, o ambiente das gregas era o interior das casas.

Hilda Agnes Hübner Flores, estudando a mulher dentro do helenismo, descreve as atividades específicas desta na sociedade grega e explica que

[a] mulher casada cuidava da comida e da direção da casa, cozinhava e limpava, educava os filhos, fiscalizava o trabalho dos escravos, cardava, *fiava* lã, *tecia* pano, tingia tecidos para as vestes e cuidava de si própria. A *roca* e não o debate era sua atribuição. Apenas os parentes conviviam com ela e sabiam de suas atividades no lar. Sem ser considerado prisão ou harém, o gineceu era a parte da habitação reservada às mulheres. As moças só os deixavam para casar e a mulher casada, que só mantinha relação com a domesticidade, dele não saía sem autorização do marido (2000, p. 73 – grifos nossos).

Trabalhando, ocupando suas mãos e o pensamento, as mulheres faziam desses ofícios uma forma de sublimação para suportar as agruras de sua condição. Privadas da claridade, as fiandeiras deram aos ambientes de trabalho uma aura de mistério e de magia. Distante da vida pública, a mulher reclusa, não fugindo à

característica da raça humana, marcada pela capacidade inventiva-criacional, desenvolveu seu potencial criativo, a partir dele a mulher se fez um indivíduo ativo. Ela fez do fio uma espécie de discurso, uma linguagem tipicamente feminina, o que se pode ver em mitos como o de Aracne e o de mencionada Filomela.

A relação da mulher com a roca não é uma exclusividade grega. Essa tradição, surgida ou não naquele país, é uma realidade no mundo todo. Em muitos lugares, ao invés de mero trabalho, a tecelagem e a fiação são verdadeiros rituais de muito valor para os indivíduos, em especial, para as mulheres. Em culturas como a nossa, ainda é comum encontrar em regiões interioranas a tendência de ensinar as jovens adolescentes a costurar, a bordar, a tricotar etc. Costumes valiosos para indivíduos de gerações passadas e que continuam sendo considerados importantes para certa parcela da sociedade: “Esses valores atravessaram os séculos, destinando espaço mais acanhado à mulher que para o homem. Entre nós, cabia ao homem a provisão da família e a expansão geográfica da colônia, ficando a mulher restrita à administração interna do lar” (FLORES, 2000, p. 88).

A prática dos trabalhos de fiação tornou-se um requisito de identidade feminina, compondo uma certa concepção de feminilidade padrão. Em um ensaio cujo nome é *Fiando palha, tecendo ouro*, Joan Gould faz um estudo sobre as tecelãs e as tessituras nos contos de fadas, narrativas culturais que retomam

muito daquilo que já havia sido fixado pelos mitos, mas agora com uma ambientação medieval e com uma bagagem religiosa cristã. Ao analisar as personagens femininas e seu envolvimento como o fiar, a pesquisadora faz a seguinte avaliação sobre a representação da técnica para a constituição da mulher: “O ato de tecer é uma metáfora de transformação, e transformação é trabalho de mulher. A mulher da casa tece linho ou lã fazendo um fio com o qual faz roupas; depois converte roupas velhas em retalhos em colchas ou tapetes, e colchas ou tapetes em arte” (2007, p. 19).

Mitos e contos de fadas são muito revisitados por Marina Colasanti. Ela resgata inúmeros elementos daquelas antigas narrativas, mas não entendemos que a alusão ao fio seja uma mera intertextualidade também. Acreditamos que, em muitos de seus textos, ela retome a imagem da mulher tecelã buscando realmente promover uma ruptura com um padrão de feminilidade já superado, pois as tecelãs colasantianas, em nada, dialogam com as tradicionais. Em outras palavras, ela busca evidenciar que o trabalho com o fio continua, mas a mulher não está mais presa a ele, não se trata mais de uma obrigação feminina, até porque muitas mulheres não se identificam mais com a função de tecelã nem nenhuma outra função doméstica. No entanto, traços desse comportamento tão comum às mulheres do passado continuam compondo o imaginário feminino, como se estivessem ligados ao comportamento e psicologismo do que hoje constitui o conceito de feminilidade. Isto

é, processo de transformação, o constante criar e se “re-criar” não são mais característica do trabalho feminino, mas da sua condição existencial.

Dentre as várias possibilidades de leitura geradas por essa imagem do fio e do tecer presente nos textos colasantianos, frisamos aquela que, a nosso ver, poderia ser relacionada à tessitura de um discurso, aproximando a elaboração do texto à técnica da tessitura. Neste caso, o fio é uma imagem arquetípica da linguagem, de comunicação. Para isso, tivemos como referência o mito de Filomela, personagem mítica de sina trágica. Depois de ser estuprada por seu cunhado, o algoz, temendo ser denunciado pelo crime, cortou a língua de Filomela e a moça, impossibilitada de se comunicar com o mundo, pois estava privada da palavra, teceu sua história usando agulha e fio, ela bordou sua sina e entregou o trabalho manual a sua irmã. Depois disso, as duas juntas se vingaram da injustiça sofrida. Pouco conhecido, o mito de Filomela² é uma das mais interessantes narrativas para também se promover uma discussão importante sobre a vida e a arte, relacionando a projeção de uma na outra.

Filomela é uma moça que literalmente fez de seu bordado sua linguagem, tornou o fio sua língua. Por meio de narrativas como a de Filomela, resgatamos o valor cultural do fio e da relação dele

² Junito de Souza Brandão (2000) em seu *Dicionário Mítico-etimológico*, volume I, apresenta as vertentes mais conhecidas do mito.

com a sina feminina. Nos textos Marina Colasanti essa relação entre mulher e fio também se realiza imagetivamente, são constantes personagens femininas tecelãs que, com o fio da palavra, tecem seu texto verbal. Mas tal tecer, mesmo sendo linguístico, consegue manter uma estruturação conceitual e estrutural que nos presentifica a técnica da tecelagem antiga. Surge daí um espelhamento de uma técnica na outra, de uma linguagem na outra, princípio que pode ser rastreado tanto imagética quanto lexicalmente. Entre linhas e pontos, tramas e urdiduras, textos linguísticos e tecidos de vida, a escritora e a tecelã se fundem numa única identidade, isto é, um arcabouço histórico-social chamado mulher. Nesse ponto, busquei levar as alunas do curso de Modelagem do Vestuário a também se verem como tecelãs, tanto quando costuram, quanto quando, na sala de aula, tecem textos sobre suas rotinas, suas vivências e experiências. Com acesso ao conhecimento, essas mulheres também se tornam tecelãs de suas próprias histórias, seus destinos.

O texto literário em sala de aula: entrelaçando fios de vida e de histórias

A sala de aula de um curso na modalidade EJA é um espaço bastante específico, atravessado por singularíssimas particularidades. Maria Carolina Terra Heberlein, em um texto que discute a complexidade da EJA e dos seus sujeitos, faz o seguinte

comentário sobre um dos maiores complicadores acerca das especificidades dessa modalidade de ensino:

O aluno da EJA, em muitos casos, retorna aos bancos escolares depois de muitos anos afastado desse ambiente. Esse afastamento, que muitas vezes dura até décadas, impacta bastante a retomada dos estudos, uma vez que acarreta um enorme descompasso entre as expectativas desse estudante e o modelo de escola que ele encontra nesse 'retorno' (HEBERLEIN, 2021, p.5).

A grande maioria de nossos(as) alunos(as) do curso de Modelagem do Vestuário vivenciam essa realidade, todos estão distantes da sala de aula há anos, mas o tempo desse afastamento varia muito. Ao lado de algumas pessoas que pararam de estudar há apenas 2 anos, estão outras que não estudam há 30 anos. Nos dois casos, os sujeitos envolvidos precisam passar por um processo de readaptação ao ambiente escolar e de (re)aproximação com o estudo de todas as disciplinas, inclusive, a disciplina de Língua Portuguesa que não é mais ensinada como no passado. Além da metodologia dessa disciplina não ser mais a mesma, há também as mudanças intrínsecas a cada profissional da área que pode optar por uma metodologia mais focada na Gramática, ou na Produção do texto ou na Leitura e interpretação de textos, dependendo da concepção que julgar ser melhor para o desenvolvimento da turma.

No meu caso, optei por explorar preceitos gramaticais a partir de textos, mas colocando sempre enfoque na leitura, pois percebi como a própria concepção de leitura de nossos(as) estudantes estava equivocada,

encontrando-se vinculada a uma concepção já superada de leitura. O objetivo era nos aproximar da perspectiva freiriana, aproveitando aquela “leitura do mundo” que nossos(as) alunos(as) já traziam consigo e, a partir dela, incentivá-los(as) a torná-la mais crítica, mas sempre colocando-os(as) na posição também de sujeitos desse processo, isso porque: “O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem” (FREIRE, 1991, p. 19).

A minha maior preocupação naquele momento era promover uma aula de Língua portuguesa que minimamente gerasse interesse em nossos(as) estudantes, pois tinha consciência de que a situação pandêmica e o ensino remoto dificultava ainda mais uma realidade que, em si, já é complicada, pois, apesar do desejo de voltar a estudar, essas pessoas não conseguem se entregar completamente ao estudo, já que existem obstáculos outros que dificultam ou impedem um compromisso maior com a sala de aula:

Há diversos elementos relacionados à situação sócio-histórica e econômica desses alunos, aspectos que operam como entraves no retorno deles ao ambiente escolar como, por exemplo, a tripla jornada empenhada pela grande maioria desses estudantes (trabalho, cuidados com a família e estudo) e a baixa assiduidade e atrasos devido ao esgotamento físico e mental. (HEBERLEIN, 2021, p.3).

Como já dito acima, almejava sempre a via da leitura como jogo. Ao selecionar o texto, buscava trazer para a análise dele inúmeros aspectos que de algum modo enriqueceriam a análise dele, não apenas a análise dos elementos textuais, mas culturais, algo que transcendesse os limites da linguagem ali expressa e demonstrasse quão grande e profundo pode ser o processo de leitura de um texto.

A primeira e mais importante relação a ser estabelecida e exposta seria aquela entre linguagem e tecelagem, exposição por meio da qual buscamos “alinhar” os dois campos, as duas técnicas. Num primeiro momento, evidenciei como há um número significativo de palavras ligadas aos dois universos que, partindo de fios diferentes, têm como resultado de um lado um “texto” e de outro um “tecido”. E sobre isso vale dizer que a palavra “texto” é, na realidade um particípio do verbo “tecer”. Um texto literário tem como matéria-prima as palavras, mas a organização delas segue a mesma relação dos fios que compõem um tecido, formando um emaranhado linhas, dispostas em tramas e urdiduras, cujo resultado são verdadeiros enredos. Também no texto literário nos deparamos com linhas que têm como fim um ponto, temos acesso a ideias que são costuradas umas às outras, destinos que são amarrados ou alinhavados uns nos outros. As metáforas existentes entre a arte da tecelagem e a escrita são inúmeras e partia dessa aproximação esse jogo que constituía nosso processo de leitura.

Em seguida, partimos para a identificação dessas imagens e metáforas nos textos colasantianos e como ali naqueles textos o valor da tecelagem se fazia representado e ressignificado. Para exemplificar, serão expostas as análises de dois textos nos quais nos debruçamos e discutimos em sala, relacionando aspectos do texto com o cotidiano.

Em seus contos, poemas e minicontos, Marina Colasanti usa inúmeras imagens próprias da técnica de fiação e tecelagem e, em alguns desses textos, ela relaciona o fazer literário ao ato de tecer. Recorrendo a essas metáforas, a autora representa o trabalho árduo de tecitura de um texto poético, ou seja, a construção de um tecido artístico, processo no qual fica evidente a luta com a linguagem. Um exemplo disso, é o poema intitulado “Prólogo” com o qual ela inicia o livro *Hora de alimentar serpentes*: “Enfiou a serpente na agulha. E começou a costurar” (COLASANTI, 2013, p. 13). Constituído por apenas um verso, ou seja, tendo apenas uma “linha”, o poema tematiza o árduo trabalho de poeta, no seu duelo com a linguagem, seu artiloso ofício artístico, mas, antes de tudo, retoma a figura da tecelã, essa imagem que há muito está presente no imaginário popular universal. Ao retomar essa imagem da tecelã e de sua luta diária com um trabalho manual que nunca termina, o texto acaba representando a luta diária de muitas mulheres que, todos os dias, precisam “enfiar uma serpente na agulha” para trabalhar e, assim, garantir seu sustento e de sua família por meio desse trabalho de

costura. Nesse ponto, o destino da personagem do texto se conecta ao de muitas leitoras do curso de modelagem.

Um outro exemplo é o poema intitulado “Enquanto o sono”. Nele as elaborações do pensamento da mulher aparecem sendo *tricotadas*.

Demora, o sono. Para ocupar-se na espera, ela começa a tricotar mentalmente. Que longa echarpe tem de manhã, tecida com o fio dos seus pensamentos. Mas é muito desigual, interrompida por malhas perdidas e amplos vazios. Jamais poderá usá-la (COLASANTI, 2013, p. 225).³

Enquanto base da expressividade humana, o pensamento da voz lírica é descrito por meio de várias metáforas relacionadas ao fio e às diferentes técnicas por meio das quais ele é trabalhado. Nesse sentido, percebe-se como a mulher, acostumada ao trabalho da tessitura, faz de sua própria elaboração mental um exercício técnico, do qual resulta um tecido intelectual. Mas trata-se de um trabalho imperfeito. É interessante notar como essa “echarpe mental” soa pouco utilitária já que não poderá ser usada, devido a sua imperfeição, apresentando “malhas perdidas e amplos vazios”. Se esse tricô é um espelhamento do pensar, representando o

³ Buscou-se manter a estrutura com que o texto aparece no livro.

pensamento feminino, quais seriam os traços da expressividade das mulheres que marcam a imperfeição de seu discurso social?

Podemos sugerir pelo menos duas marcas que o pensamento cultural vê como problemáticas no “expressar-se feminino”, dois traços subversivos da fala da mulher que podem ser rastreados no mito de Filomela e que são alvo de crítica pelo discurso patriarcal. O primeiro é o caráter de ruptura, de desconstrução, de transgressão que frequentemente é relacionado à fala de autoria feminina. Em *As mulheres e a filosofia* – um livro de que constam trabalhos filosóficos sobre o significado e a ausência da mulher no campo de estudo e de discussão filosófica–, Magali Mendes de Menezes (2002) faz referência às palavras de Emanuel Lévinas segundo as quais “o feminino desestrutura a linguagem no momento em que surge como uma realidade que não pode ser traduzida nem totalizada” (2002, p.15).

A segunda característica desconcertante dessa fala é seu caráter de testemunho e de contestação. Assim como ocorreu com Filomela, que denuncia a violência por ela sofrida, usando para isso um fio artesanal, é muito comum que a voz do ser feminino detenha essa marca de denúncia, de crítica, de contestação. O enunciado da mulher tende a ser mais do que uma forma de comunicação oriunda de um corpo marcado, ele é um elemento outro, uma espécie de bálsamo a cicatrizar essas marcas geradas historicamente, para isso tende a se instaurar como oposição, como diferenciação. Por isso,

fazem precisas as seguintes palavras de Menezes: “As mulheres irão mostrar a radicalidade dessa posição quando buscam desconstruir as diferentes representações femininas que foram construídas ao longo da história do saber” (2002, p.15).

Ao se discutir tais aspectos relativos à representação do discurso feminino, o objetivo é trazer para a sala de aula conhecimentos sobre mitologia (Filomela), sobre cultura e sociedade, sobre representatividade. Vale dizer também que, na questão mitológica, soa curioso para os(as) alunos(as) como, num mito com mais de 2 mil anos, fica evidente que a mulher, há muito, vem fazendo da técnica de trabalho com o fio uma forma de registro, uma espécie de linguagem. Com isso, busca-se demonstrar a oposição discursiva entre o homem e a mulher, distinção e oposição intensamente explícita em um outro poema de Colasanti, sobre o qual falaremos a seguir.

No livro *Passageira em trânsito*, há um poema intitulado “Viagem por um fio”, ali é interessante ser ressaltado como as imagens da bordadeira e do executivo tornam-se representativas de três realidades sociais distintas e metaforizadas por elementos também bastante divergentes. Nesse texto, ocorre uma oposição entre dois tempos (presente e passado), entre duas identidades (homem e mulher) e entre duas formas de expressão (o discurso linguístico e o discurso da tecelagem). Leiamos.

Viagem por um fio

Na Classe Executiva deste avião
Aplicada como o homem com seu laptop
Uma mulher borda.
Fino fio liga mão e tecido
– como a placenta–
Enquanto a agulha vai
Ponto a ponto
Tecendo a nova vida de um desenho.
Olhar posto no bastidor
Perfil recortado contra a janela do avião
A mulher viaja
(COLASANTI, 2009, p. 79).

Assim como o homem está para o presente e para o laptop – numa possível referência a um discurso patriarcal já consagrado, deveras desenvolvido e universal, que agora se faz digital, alcançando uma maior amplitude –, a mulher está para o passado e para o bordado – símbolo de uma linguagem ainda tímida, mas que também é uma realidade que existe e resiste à hegemonia do outro tão impositivo.

Mais significativo ainda é o contexto em que ambos se encontram, trata-se de um avião. Aqui o conceito de viagem e de travessia se faz bem explícito – tal sentido pode ser facilmente retomado pelo título do texto que é “Viagem por um fio”. De caráter ambíguo, esse título pode nos remeter a sentidos plurais, mas acreditamos estar relacionado principalmente à ideia de resistência. Mesmo acanhada ou marginal, a expressividade da mulher se fez

presente no decorrer da história, ela não esteve em nenhum momento “apagada” ou ausente, como se não tivesse participado do trajeto civilizatório. Muito pelo contrário, ela participou da evolução humana, mas poucos são os resquícios de sua presença discursiva, por isso a importância da expressão “por um fio”, já que, como afirma Henriette Karam (2002), “A tecelagem teria sido assim, uma das poucas contribuições das mulheres para a civilização [...]” (2002, p. 184).

Ainda sobre o trabalho da tecelagem e a relação dela com a condição feminina, vale retomar as palavras de Ana Maria Machado que, num estudo intitulado “O Tao da teia: sobre escritos e têxteis”, ao diferenciar o trabalho do homem daquele próprio da mulher, encontra nesse fazer feminino um traço de continuidade *ad infinitum*, diferentemente do labor masculino que, nas eras antigas, tendia a ser sazonal, como a plantação e a colheita, por exemplo. A fiação, por outro lado, era um fazer ininterrupto e sua consequência foi o aprisionamento feminino: “Mais que isso. Permitiu a domesticação feminina, o confinamento da mulher no espaço doméstico” (2001, p. 26).

Nos exemplos de textos estudados, percebe-se como é recorrente o uso de imagens relacionadas à técnica da tecelagem e da fiação, elementos também comuns aos(às) estudantes do curso de Modelagem do Vestuário. Reconhecer e analisar essas imagens nos textos de Marina Colasanti são ações que, de certo modo,

aproximam os(as) alunos(as) daquilo que estão lendo, eles compartilham de certa vivência e experiência com tais elementos. Entendemos que, desse modo, o processo de leitura torna-se mais atraente e interessante, possibilitando uma maior apreensão do conteúdo textual e uma maior reflexão acerca de todo esse contexto, processo que, nas palavras de Freire, envolve “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo (FREIRE, 1991, p. 11-12).

Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que requer um cuidado especial. Apesar de todo o caminho já trilhado até aqui, são necessários ainda mais estudos e, em especial, o desenvolvimento de novas metodologias por meio das quais tornar mais eficiente o processo de ensino/aprendizagem desse público tão específico. No entanto, parte do problema se resolve quando, movido por empatia, o profissional que entra na sala de aula EJA se compromete com essas pessoas, ouvindo-as e buscando com elas estabelecer contato, num processo dialógico.

Ao recorrer à literatura e, em especial aos textos de Marina Colasanti, busquei estabelecer um diálogo com as pessoas do curso de Modelagem do Vestuário e o resultado foi bastante significativo.

Na leitura e na análise dos textos, as alunas do curso se manifestavam e, em meio às suas falas, era comum que a realidade ficcional das personagens se misturasse com a vida particular delas. Havia um espelhamento entre realidade e ficção, o texto não representava uma realidade distante das vivências das estudantes e, justamente por essa aproximação, elas se motivavam a compartilhar suas experiências enquanto participavam da discussão/análise do texto. Por meio desse projeto de leitura direcionada, a leitura naquelas duas turmas se fez diferenciada, pois houve um compromisso maior das alunas em participar das leituras e discussões.

Além dessa mudança comportamental, houve também uma mudança conteudística, pois percebi como a discussão do tema foi, aos poucos, promovendo uma perspectiva mais crítica em algumas alunas que passaram a demonstrar posicionamentos e questionamentos mais complexos sobre a condição da mulher e da sociedade sobre o indivíduo feminino. A leitura é um ato de libertação e, no caso da leitura literária, essa libertação é ainda maior, pois a arte conquista e sua fruição é prazerosa. E essa atividade com os(as) alunos do curso de Modelagem do Vestuário do Campus Aparecida de Goiânia foi um bom exemplo disso.

Referências

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991, vol. 2.

COLASANTI, Marina. **Hora de alimentar serpentes**. São Paulo: Global, 2013. 1.ed.

COLASANTI, Marina. **Passageira em trânsito**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

FLORES, Hilda Agnes Hübner. O helenismo e a mulher. In: FLORES, Moacyr (org). **Mundo greco-romano: arte, mitologia e sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. (Coleção História, 38). p. 69-89.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 25. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOULD, Joan. **Fiando palha, tecendo ouro: o que os contos de fadas revelam sobre as transformações na vida da mulher**. Tradução Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

KARAM, Henriette. A linguagem e as mulheres. In: **As mulheres e a filosofia**. TIBURI, Márcia et al. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2002, p.13-22.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MENEZES, Magali Mendes de. Da academia da razão à academia do corpo. In: **As mulheres e a filosofia**. TIBURI, Márcia et al. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2002, p.13-22.

A Educação de Jovens e Adultos: acolher, conhecer e reconhecer

Adriana Regina Sanceverino⁴

Dulcimar Baldissera⁵

Ivania Nogaro⁶

Rosane Cardoso Garcia⁷

Introdução

As características do público que frequenta a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas sinalizam para a necessidade de os professores e de a equipe de gestão da escola desenvolverem uma prática pedagógica calcada em atitudes de acolhimento. Nesse sentido, acredita-se ser necessário problematizar a esse respeito a fim de contribuir para o debate sobre o tema no sentido de que haja sensibilização de educadores e da escola para que se definam ações nessa direção.

Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva apresentar reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), consubstanciadas pelas singularidades dessa modalidade de

⁴ Doutora em Educação, UNISINOS. Professora Associada da UFFS.

⁵ Mestranda em Educação, UFFS.

⁶ Mestranda em Educação, UFFS.

⁷ Mestranda em Educação, UFFS.

educação, particularmente a temática do acolhimento. Metodologicamente, o trabalho resulta de um ensaio bibliográfico que emerge das discussões empreendidas em aulas do Componente Curricular (CCr) Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim/RS. O aporte teórico que sustenta o estudo compreende pesquisadores como: Laffin (2012); Sanceverino e Tomassini (2020); Di Pierro; Abbonizio; Graciano (2004); Freire (2002, 1996, 1997, 1987), entre outros. Para compor o tema em questão, desenvolveram-se as reflexões a partir de três eixos de discussão que se articulam na perspectiva de dialogar com o tema central, qual seja o [...] o acolhimento como um princípio da particularidade da EJA. (SANCEVERINO; TOMASSINI, 2020 p. 34). Os temas se desdobram em 1. As peculiaridades dos estudantes da EJA e o acolhimento; 2. Os estudantes da EJA e a formação docente e 3. A docência e a organização do trabalho pedagógico na EJA e, as considerações finais.

As peculiaridades dos estudantes da EJA e o acolhimento

Em todos os níveis e modalidades de ensino, a escola deve estar voltada ao estudante e não o contrário. Desse modo, a EJA luta historicamente pelo direito de jovens, adultos e idosos ao conhecimento a fim de que se discuta como esses sujeitos são

acolhidos nos espaços escolares. Para isso, é fundamental conhecer suas histórias de vida, suas trajetórias, o que os levou a estarem ali, qual o percurso desse estudante na escola e na vida, quais exclusões e privações sofreram, quais são suas referências familiares e quais são seus sonhos.

O propósito desta modalidade é, antes de tudo, garantir o direito humano. Humano porque quando ele é negado ao sujeito, outros direitos também o são e a viabilidade desses direitos só acontece pela educação. A educação escolar é fundamental para o desenvolvimento cultural, social e político de um país, de sua população e de cada sujeito. Saber ler, escrever, interpretar texto e contexto é direito de todos, mas o que se apresenta nesta modalidade é a falta do acolhimento para que estes sujeitos se sintam parte da escola.

Nesta perspectiva, faz-se necessário acolher, principalmente, pessoas que, por razões de falta de acesso, não tiveram oportunidade de estudar. Inicialmente, quem frequentava a EJA eram, preponderantemente, pessoas que não tiveram acesso à escola ou com defasagem idade-escolaridade. Agora, a EJA se vê no desafio de receber e criar espaço acolhedor para um público que até teve acesso à escola, ingressou nela, mas não prosperou, seu êxito ficou comprometido pela inadequação das práticas educacionais (metodologias, conteúdos, planejamentos) e pelo vácuo de uma série de outras políticas sociais.

Diante dessa realidade, acolher é preciso! Mas o que demanda o acolhimento? O que significa acolher? De onde surge este conceito? A palavra acolher tem origem no latim *acolligere*, que significa levar em consideração, receber e amparar. O conceito “acolhimento”, no princípio, passa a ser empregado e compreendido dentro do cenário da saúde e é utilizado para denominar a relação cidadã e humanizada de escuta qualificada do paciente. (MOTTA, 2014; NOVAES, 1975). Nesse sentido, o acolhimento é elemento essencial para a inclusão do paciente e para o atendimento de suas demandas oriundas da sua condição de saúde.

Em passo posterior, no campo jurídico, o acolhimento tem o sentido de assistência social, como a busca do outro e da construção de vínculos (MOTTA, 2014; NOVAES, 1975). Na EJA, é preciso compreender que os estudantes vivem problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas, dentre tantos outros e que tais questões são vividas, tanto no cotidiano familiar quanto na vida em comunidade. Esses fatores interferem na autoimagem como seres humanos e como estudantes. Os estudantes da EJA, como qualquer ser humano, possuem sua singularidade marcada pela origem socioeconômica, racial, idade, experiências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e cultura.

Nesse contexto, o acolhimento faz parte do processo de ensino e aprendizagem e é fundamental para a vida do estudante, independentemente da idade. Não é um processo simples, pois envolve emoções, valores, atitudes, vivências e reciprocidade. Segundo Sanceverino e Tomassini (2020 p.35), “[...] quando se fala em reciprocidade e acolhimento, não pode faltar a escuta e o interesse pelo universo desses sujeitos, uma vez que aquele que deve dar o primeiro passo são os educadores, conscientes do papel e do compromisso com o conhecimento”.

O professor precisa encontrar formas de diálogos, ouvir as verdadeiras intenções da fala de cada sujeito. A escuta é uma forma particular de acolhimento porque reconhece a necessidade do outro pronunciar sua palavra, ao mesmo tempo, em que cria espaço e abertura para o diálogo. O escutar e o entender cada um significa colocar-se ao seu lado e estimular a sua autonomia, incentivando a expressão de ideias, favorecendo suas iniciativas e reconhecendo as suas contribuições. Como nos lembra Freire (1996, p. 128), o educador “[...] que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” (grifo do autor). Escutar significa reconhecer que o outro tem algo a dizer e que pode contribuir com o coletivo. Assim, a escuta pode ser utilizada como ferramenta prática e eficaz de troca de saberes, de incentivo ao aprendizado e a produção de conhecimento. Freire

(1996, p. 131) é pontual nesta questão quando afirma que o primeiro sinal

[...] de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer.

Para acolher faz-se necessária a escuta e o interesse pelo mundo da vida desses sujeitos. O jovem e o adulto que procuram esta modalidade de ensino já trazem consigo experiências de vida e conhecimentos informais acumulados historicamente. Como diz Freire, é preciso conclamar os educadores para que sejam sensíveis aos saberes que eles trazem à escola, seja qual for sua origem. O professor tem o dever não só de respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os “[...] das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 33). Esta bagagem cultural deve ser aproveitada pelo professor, uma vez que é necessário fazer uma ponte entre o interesse de seus educandos e suas experiências

com o conhecimento científico, formal, para que haja uma educação que esteja a serviço desse perfil de aluno.

Cada sujeito traz na sua bagagem dores, lutas e, muitas vezes, à espera do momento propício para tomar a decisão sobre suas vidas, enquanto o tempo passa. Trazemos para o texto a música “Pedro Pedreiro” de Chico Buarque, 1996.

Pedro pedreiro penseiro esperando o trem
Manhã parece, carece de esperar também
Para o bem de quem tem bem
De quem não tem vintém
Pedro pedreiro fica assim pensando
Assim pensando o tempo passa e a gente vai ficando
pra trás
Esperando, esperando, esperando
Esperando o sol, esperando o trem
Esperando aumento desde o ano passado para o mês
que vem...

Reportando essa reflexão para a escola, mais especificamente para a EJA, a realidade com a qual se depara é a de que muitas pessoas procuram a escola pensando em retomar os estudos que não conseguiram concluir, ou retornam à escola que haviam abandonado por algum motivo, ou não tiveram oportunidade de frequentá-la, esperando resgatar o tempo perdido. Muitos desses sujeitos vivem entre as pressões do mundo do trabalho e a necessidade de continuar seus estudos, inclusive para manter-se em seus empregos ou até buscarem uma vida melhor.

Os estudantes da EJA e a formação docente

Os estudantes da EJA encontram-se, muitas vezes, exauridos das lutas pela sobrevivência, desacreditados de si e de suas capacidades. Mais do que morar longe da escola, ter o trabalho doméstico à sua espera ou dificuldades logísticas para se locomover, carregam consigo as marcas do fracasso escolar, a vergonha de não saber do mesmo modo que sabem seus pares que tiveram a oportunidade de aprender quando crianças ou adolescentes, a desonra que a falta de autonomia traz àqueles que não sabem ler e escrever.

Freire (1989) elaborou uma proposta de alfabetização de adultos, cuja transposição era feita com muito cuidado, carinho e dedicação pelo educador e, assim, faz com que todos vislumbrem a importância de alfabetizar-se, partindo dos saberes dos educandos e de suas vivências. Nessa perspectiva pergunta-se: que traços têm caracterizado os sujeitos da EJA? O que os desestrutura? Quais suas indagações? Como eles interrogam sobre si mesmos, sobre a sua própria personalidade? Seus saberes são respeitados? Como são acolhidos na escola? Na visão de Freire (1989, p. 72),

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. [...] Implica uma autoformação da qual pode resultar uma

postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar.

O pensamento de Freire orienta-se para que a escola ensine o aluno a “ler o mundo”, pois somente sabendo sobre a realidade do mundo e da cultura em que vive é possível construir novas possibilidades. Ter consciência da realidade na qual está inserido, reconhecer e estar consciente da teia de relações de seu mundo, criando as condições para iniciar um processo de transformação.

Parte-se do pressuposto que é fundamental que o professor da EJA tenha a consciência da valorização do outro e do conhecimento que esse sujeito possui, pois durante toda a vida ele adquire um vasto conhecimento do senso comum, daí a importância da valorização de suas experiências de vida, da reflexão crítica sobre elas e de entender que possui algo a dar, pois reconhece que possui um saber, desfazendo-se da pecha de “ignorante”, tão comum em pessoas que não sabem ler e escrever. E isso perpassa pelo acolhimento, quando o professor se propõe acolher o estudante como ele é, com suas dificuldades, seus limites, seus saberes, ele estará dando suporte ao seu desenvolvimento, autonomia,

independência na (re)construção do conhecimento. O professor que atua na EJA está preparado para isso? Esse é um ponto nevrálgico a ser considerado.

Em relação à preocupação com a formação docente, Haddad e Di Pierro (1994, p.15) salientam que

[...] os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Existem muitas lacunas na formação inicial e continuada de professores para atuar na EJA levando em consideração suas necessidades. A falta de investimento na formação de professores, para essa atuação específica demonstram as defasagens em relação à EJA nas licenciaturas. Isso vem sendo apontado em inúmeros estudos, como os realizados por Di Pierro (2006), Gatti e Barreto (2009), que assinalam tanto o lugar secundário da preparação para a docência como o silêncio em relação ao trabalho específico. Constata-se esta ausência na maioria das experiências de formação inicial em cursos de licenciatura que habilitam o profissional a

exercer a docência numa dada área do conhecimento, nos níveis e nas modalidades da educação básica.

Nesse cenário, persiste a histórica escassez de oportunidades de formação para os educadores da EJA e as frágeis medidas em termos de políticas educacionais para reverter essa situação. Cita-se, como exemplo, a disciplina de Fundamentos da Educação, na formação inicial, que poderia abordar conhecimentos básicos, mas seu foco está voltado ao desenvolvimento da criança, não contemplando o desenvolvimento de jovens e adultos. Sua carga horária não viabiliza desenvolver questões sobre a psicologia ou metodologias que compõem essa modalidade da educação básica.

Depara-se com obstáculos de diferentes naturezas, retratando um cenário de falhas no sistema de educação brasileira, seja para a formação específica quanto para gestão desse profissional em serviço, que quando qualificado na área, não consegue ter toda a sua carga horária na atuação dentro da modalidade reduzida oferta de vagas para EJA, apesar de a demanda ser ainda de milhões de brasileiros analfabetos.

A discussão ou a proposição de disciplinas específicas voltadas à EJA nos cursos de Pedagogia é recente. Em muitos deles não se privilegia este aspecto da formação, pois ainda vigora uma cultura colonialista que prioriza saberes mais elitistas em detrimento dos populares. Poucas universidades trazem na sua

composição curricular as disciplinas que seriam a base para a modalidade. Em muitas universidades privadas, leiam-se mercadológicas, a tendência é tratar as questões da EJA em disciplinas no formato não presencial, na modalidade EaD.

Em função da obrigatoriedade, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCNs) começam a ser inseridas, disciplinas e conteúdos sobre EJA, nos cursos de formação. No Art. 6, das DCNs (2006), inciso “I”, letra “e” assim consta: “[...] aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial”. No entanto, a questão parece não estar resolvida, uma vez que, como a EJA está intimamente ligada a movimentos sociais, em especial à Educação Popular, e, também se desenvolve em espaços não escolares, carrega o imaginário de um passado não muito distante, em que qualquer um que soubesse ler poderia se apresentar para ser alfabetizador de um adulto analfabeto, como ocorreu com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado como fundação em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379.

Outra distorção é pensar que a EJA é só alfabetização quando na realidade ela é também a alfabetização, perpassando um universo de conhecimentos muito mais amplos que precisam ser considerados, quando jovens, adultos e idosos retornam à escola. O pensamento da EJA como exclusivo de alfabetização dá-se em

função de como historicamente iniciou-se o movimento de atenção sobre a população analfabeta, culminando na ideia de que para ser professor desta etapa da escolaridade bastava a pessoa ser alfabetizada. Não havia necessidade de mais formação epistemológica ou didático-pedagógica. O cenário em que nasce a EJA é a década de 1920-1930, tempos de reformas sociais, ventos de mudanças no mundo do trabalho, início do movimento industrialista no Brasil, que influencia a educação e o voto dos brasileiros alfabetizados. Esses fatos foram importantes para a manutenção do sistema vigente, uma vez que até 1985, quando foi promulgada a Emenda Constitucional nº 25 à Constituição de 1967, os analfabetos não tinham o direito de votar, vivendo à margem da democracia no país. Em síntese, a formação do professor não foi objeto de preocupação, pois quem, minimamente, soubesse ler e escrever poderia “ensinar” os não alfabetizados. Enfim, a preocupação com a formação do professor para trabalhar com a EJA foi sendo postergada, chegando até o presente a visão da modalidade apartada da escola, que atinge também o ensino superior, pois as disciplinas desta área acabam sendo vistas como periféricas na formação de professores.

Em meio a tais desencontros, estudos como os de Soares (2008) e Porcaro (2011), reforçam a existência de tais lacunas com base na observação do desconforto e da insegurança dos professores que atuam na EJA, pois muitos se formam para

trabalhar com as crianças e acabam por complementar a carga horária na modalidade, sem nenhuma preparação para a desafiadora realidade que se expressa nos espaços-tempos escolares da EJA. Dessa maneira, a formação do educador deve ser permanente e sistemática, porque a prática se faz e refaz pelo constante processo de transformação do mundo (FREIRE, 2002). Ou seja, para este autor, a formação deve ser contínua, uma vez que a condição de mudança é permanente. Constata-se que há uma alta rotatividade no quadro de professores que atuam na EJA. Isso confirma que a formação continuada ainda é a melhor alternativa para qualificar a ação docente, embora seja, também, indicativo da pouca importância que se dá à modalidade. A variação no quadro de profissionais faz com que haja perdas em termos de investimentos feitos na formação continuada para EJA, uma vez que muitos saem para atuar em outros níveis de ensino.

A questão relativa à formação e atuação do professor na EJA, no Brasil, está vinculada à cultura equivocada de que esta é uma modalidade temporária que poderá desaparecer, o que influencia negativamente, interfere no planejamento de ações de médio e longo prazo, desconsiderando que há muitas pessoas que ainda precisam dela. O público da EJA vai além do estimado, é mais amplo, pois a modalidade atrai também pessoas com deficiência que não puderam estudar na infância, início da juventude ou mesmo na vida adulta, ampliando a complexidade desse trabalho.

A docência e a organização do trabalho pedagógico na EJA

Os professores dessa modalidade devem pensar propostas pedagógicas adequadas para o trabalho com esses sujeitos, sem perder de vista o papel socializador da escola e do lugar das diferentes aprendizagens. Torna-se essencial buscar metodologias que possuam afinidade com esse ensino, o professor inserir-se como mediador e lutar por perspectivas de profissionalização. É inevitável considerar as questões do mundo do trabalho e de cenários futuros de profissionalização para esse público. Nessa direção, informação sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) ou outros caminhos deve ser parte da temática da formação continuada dos professores. O trabalho, de alguma forma, marca a vida dessas pessoas e a escola pode ser o caminho de volta ou para uma promoção, que depende da educação para alargar competências coletivas e individuais, isto é, “[...] relações com o mundo do trabalho, com os saberes produzidos nas práticas sociais cotidianas, e o envolvimento de todos com esse mundo e seus saberes formais, seja, como trabalhadores, como empregados ou como desempregados” (FÓRUM ENEJA, 2010).

Fazer parte da EJA, levar a um despertar para a cidadania, seja como professor ou estudante e, especialmente como professor pela descoberta dos princípios educativos e pela formação

continuada. A formação permite descortinar os princípios pelo diálogo que humaniza as relações de ensino e aprendizagem e viabiliza sua ação mediadora. Vislumbra o trabalho, como meio que dignifica a pessoa e se faz caminho para a realização humana. Nesse contexto, o afeto deve reger as relações entre professor e estudante, constituindo-se como meio de esperar novas histórias de vida. Isto se reveste de importância no ato de pensar e planejar a formação docente e a prática educativo-crítica.

Segundo Laffin (2012, p.223), o diálogo é um princípio educativo na relação de reciprocidade entre o professor e o aluno. A prática do diálogo é uma atitude de cuidado, não como assistencialismo, mas como ação de acolhimento do sujeito no ato de conhecimento. Enfim, tais princípios só poderão ressignificar a docência se experienciados e trabalhados na formação continuada do professor da EJA. E ainda, para Sanceverino e Tomassini (2020, p.35) “[...] quando se fala em reciprocidade e acolhimento, não pode faltar a escuta e o interesse pelo universo desses sujeitos, uma vez que aquele que deve dar o primeiro passo são os educadores, conscientes do papel e do compromisso com o conhecimento”.

Nesse sentido, emerge outra questão, relacionada ao material didático, pois não pode ser igual ao dos anos iniciais, dada as características do público para o qual foi pensado para atender à infância e não à EJA. O recomendável é que quem pensa e elabora este material seja um pesquisador ou um professor que tenha

conhecimento e vinculação com esta realidade. Logo, a escuta, como prática pedagógica deve ser observada. Conforme apontam as autoras Sanceverino; Tomassi, (2020), este procedimento será poderoso na organização do material didático produzido com o aluno e o professor, será fiel à trajetória, à expectativa e às necessidades desses sujeitos. Desse modo, o momento de escuta e conversa em que esse sujeito se apresenta, define o que está fazendo e o que deseja fazer, será fundamento para a prática que remete à sua acolhida, pois se acredita que existem aprendizagem e construção de conhecimento fora da escola e essas devem ser consideradas como ponto de partida no trabalho na EJA.

Nesse sentido, a constituição do saber docente se dá na ação-reflexão-ação, conforme pressupostos freireanos, em que a formação continuada se constitui no espaço possível para lapidar, ajustar as práticas pedagógicas com vista a promover aprendizagem dos jovens, adultos e idosos da EJA, para despertar a consciência do professor acerca desses sujeitos. Assim, é na docência e, por meio da formação continuada, que o educador da EJA pode descobrir os pressupostos teóricos que fundamentam a modalidade, elaborar estratégias didático-metodológicas diferenciadas e reconhecer a importância do acolhimento desses sujeitos. Nessa linha de raciocínio, Freire (1996, p. 24) alerta que é na reflexão crítica sobre a prática que se torna uma exigência a relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo. Por isso,

os professores e os educadores da EJA precisam de uma formação continuada diferenciada, pois muitos por inexperiência, infantilizam o material didático e a sua prática, gerando confusão entre a alfabetização das crianças com a dos jovens e adultos, o que desestimula, frustra e afasta mais uma vez esses sujeitos da escola.

Nesse contexto, pensa-se que acolher, também, implica um currículo voltado às especificidades dessa modalidade, que respeite e reconheça as múltiplas realidades dos estudantes na percepção de,

[...] considerar o acolhimento como um princípio da particularidade da EJA, essencial à construção de uma proposta curricular para essa modalidade de ensino, pois entende-se que um bom acolhimento aos educandos proporciona mais autoconfiança e, portanto, mais coragem para o processo de construção do conhecimento (SANCEVERINO; TOMASSINI, 2020 p. 34).

Organizar o currículo dentro desta orientação passa pelo reconhecimento dos contextos dos estudantes, dos seus modos de vida, das diferentes culturas, da condição de trabalhadores, na tentativa de impedir toda a discriminação social, étnica, de gênero, que chegam à escola, geradoras de exclusão e da evasão.

O currículo difunde as diferentes ideias sociais e culturais o que pressupõe a organização de um currículo flexível, atento ao que vem sendo demandado dos movimentos sociais, não para o que

dispõem as políticas neoliberais. Young (2016, p.12) faz referência a um conhecimento poderoso que precisa ser transmitido pela escola. Este não se trata de um “conhecimento dos poderosos”, mas um “conhecimento poderoso”, capaz de fazer com que o aluno avance do senso comum obtendo um conhecimento que permita a garantia do “direito para todos”. Em outras palavras, é preciso lembrar os desafios políticos que vêm do governo e da sociedade em geral, a responsabilidade principal daqueles que trabalham com ou estão envolvidos no sistema educacional é limitar – ou até reverter – os ataques ao conhecimento que vêm de dentro. Para o autor,

[...] o conhecimento curricular – ou disciplinar – é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência. Por isso, é tão importante que os professores entendam a diferença entre currículo e pedagogia – ou as atividades e as concepções dos professores (YOUNG, 2016, p. 13).

O currículo precisa levar em consideração o projeto político de uma sociedade democrática, fraterna e solidária e o reconhecimento da necessária construção coletiva do processo. Ele precisa também dialogar com os diferentes saberes dos alunos,

respeitando o conhecimento advindo das realidades concretas, por que “[...] não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE,1996, p 32).

Assim, faz-se necessária a superação das dicotomias entre saber popular e saber científico, saber prático e saber teórico, saber popular e saber erudito, saber para o fazer e saber para o pensar. Trata-se de lutar pelo respeito à pluralidade e às diferenças étnicas, raciais, de gênero e aos portadores de necessidades especiais e a ideia de flexibilização, reconhecendo a necessária reavaliação permanente do projeto curricular, tendo em vista as demandas para a humanização dos sujeitos inseridos na EJA.

A flexibilização precisa estar presente na proposta curricular das escolas, para que os próprios educadores possam promover discussões, reelaborações e a adequação de acordo com cada realidade. Nessa forma de pensar Freire (1967, p. 108) alude que a

[...] primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos

homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura - dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

Percebe-se assim a dimensão humanista de Freire, que propõe um currículo integrado, de libertação e humanização. Para se formular um currículo humanizado, é preciso reconhecer os homens e as mulheres como partes pertencentes ao currículo, não se construindo para eles e sim com eles. Assim, afere-se que esta deveria ser a premissa para que o currículo pudesse contemplar os sujeitos envolvidos. É necessário falar de homens e de mulheres de diferentes idades que buscam na EJA encontrar ou afirmar a identidade enquanto cidadã e cidadão. Fala-se de pessoas que, na sua condição humana, precisam ser respeitados e acolhidos em suas especificidades.

O currículo não pode estar alheio aos sujeitos que por ele serão atingidos, mas sim pensado e articulado para eles, numa visão

emancipatória. No entender de Gómez, não se trata de fazer o aluno somente acumular dados e informações, mas aprender a utilizá-los para entender problemas e situações relevantes, incertas e sempre, em parte, novas e desconhecidas. “O currículo assim entendido é mais que um itinerário de experiências transformadoras do que uma lista de conteúdos” (GÓMEZ, 2015, p. 108).

Pensar num currículo que parta da realidade dos estudantes requer uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. Esse pode ser por inserção de metodologias por projetos de ensino-aprendizagem propostas por Vasconcellos (2006), por temas geradores de Freire (1987) ou ainda por eixo temático, num olhar que parte da realidade social, numa concepção que o estudante possa aprender, construindo e reconstruindo saberes, com sentido e significado (FREIRE, 1987, 1996). Metodologias estas que contribuam para que o estudante, a partir daquilo que ele já conhece, dos saberes que já possui, seja levado a apropriar-se ou reelaborar conhecimentos técnico-científicos.

Freire (1987) propõe uma alternativa para tratar a questão do conhecimento e do processo educativo que também está diretamente ligado a ele. A escolha freireana habita na elaboração de uma metodologia coerente para desencadear o processo de construção do conhecimento. Freire (1987) propõe o Tema Gerador como superação, tanto do dualismo sujeito-objeto, quanto da

fragmentação do saber decorrente do paradigma científico moderno que, por causa da verticalização do saber, produziu uma ciência sem vida e distante das demandas existenciais da humanidade. Nessa visão, faz-se necessário trabalhar o conhecimento, pois sua proposta articula a dimensão epistemológica da existência humana com a totalidade da vida em sociedade - as dimensões política, ética, antropológica, entre outras. Ou, como refere Andreola (1993, p. 33),

Freire não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou em sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para [...] a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida.

O tema gerador impulsiona a troca de saberes, por meio do diálogo que respeita as diferenças de cada sujeito, sua visão de mundo e sua trajetória de vida. O objetivo dessa proposta é a superação de uma visão de mundo ingênua para uma consciência crítica (mais objetiva) que se assume como sujeito responsável diante da realidade. Freire (1987, p. 86) traz que os “[...] temas geradores colocam ao povo, sua situação existencial, concreta,

presente, como problema que desafia e, fazendo-o, lhe exige uma resposta, não ao nível intelectual, mas ao nível da ação”.

A escolha do tema gerador vai gerar o diálogo, com novos questionamentos e debates e o professor estará presente na mediação entre as reflexões dos estudantes, levantando questões e problemas, fazendo com que estes reflitam e se posicionem sobre o assunto abordado. Portanto, nesta perspectiva, há um currículo humanizador, acolhedor, que traz possibilidades ao estudante de aprender interferindo de forma crítica na realidade, partindo sempre do diálogo, com significado na construção do conhecimento. Um currículo assim concebido, uma prática pedagógica desenvolvida sob esta orientação e o professor agindo consciente dessas demandas da EJA são fatores que culminam com acolhimento, aceitação e ressignificação de saberes, elementos imprescindíveis para reconhecer e valorizar a condição humana do estudante da EJA.

Considerações Finais

O propósito deste ensaio buscou voltar o olhar aos sujeitos da EJA, a partir da perspectiva do acolhimento. Muitos estudantes voltam à escola, repletos de esperanças e sonhos de construir um futuro melhor, com dignidade para si e para sua família, por meio do conhecimento adquirido na escola. Outros voltam com feridas interiores, causadas pelo fracasso escolar e pessoal,

sentimentos de perda e culpa internalizadas, falta de apoio emocional e material, impostos pelas condições materiais objetivas da sociedade opressora em que vivem, deixando que a desesperança prevaleça em suas vidas.

Esses motivos, dentre tantos, fazem com que o sujeito da EJA se sinta um ser inferior diante do mundo, incapaz de aprender e de construir sua própria história, com medo de enfrentá-la, bem como de fazer parte das mudanças significativas para a história da humanidade. Assim, pretende-se com este estudo, contribuir para o debate acerca da importância da temática ora apresentada e de sensibilizar a sociedade sobre o perfil de aluno da EJA, de se considerar a potencialidade dessa força social capaz de produzir transformações na realidade social, mas para tanto há a necessidade de políticas públicas que se voltem a este público, que constitui parcela significativa da sociedade.

Referências

ANDREOLA, Balduino A. **O Processo do Conhecimento em Paulo Freire**. Educação e Realidade, Vol.18, nº 1, p. 32-45, jan-jul/1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BUARQUE, Chico. **Música: “Pedro Pedreiro”**. Disponível em: <https://radiopeaobrasil.com.br/chico-buarque-canta-pedro-pedreiro-musica>. Acesso em: junho de 2021.

DI PIERRO, M. C.; ABBONIZIO, A. C. O.; GRACIANO, M. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FORUNS DE EJA DO BRASIL. **Relatório Síntese do IV Encontro Nacional de**

Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_belo_horizonte_2002.pdf. Acesso em: maio de 2021.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GÓMEZ, A. P. **Educação na era digital: a escola educativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94.** São Paulo, ago.1994.

LAFFIN, Maria H. L. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 210-228, jan/abr 2012.

MOTTA, Flávia. N. Notas sobre o acolhimento. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 205-228, out./dez. 2014.

NOVAES, M. H. **Adaptação escolar: diagnóstico e orientação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1975.

PORCARO, Rosa Cristina Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **Eccos Revista Científica**, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71521708003.pdf>. Acesso em: junho de 2021.

SANCEVERINO, Adriana Regina; TOMASSINI, Fabiane Turella Pedrozo. A educação de pessoas jovens e adultas: o que as pesquisas revelam sobre o acolhimento. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 06, p. 18-36, jul./dez. 2020.

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

YOUNG, Michael. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Cadernos de Pesquisa, v.46, n.159, p.18-37, jan./mar. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.

Desafios da inclusão de surdos na EJA: relato de uma experiência no IFG de Formosa

Lucas Nogueira Xavier⁸

Karime Chaibue⁹

Introdução

Desde o período colonial, a educação voltada para adultos tem sido praticada, no entanto, era norteadada por interesses da sociedade, ignorando o desenvolvimento dos aprendizes, bem como, um ensino com estratégias adequadas a tal desenvolvimento. Entre os eventos relacionados à história da educação de adultos, os anos 60 merecem destaque em decorrência dos avanços na proposta pedagógica, sob a influência de Paulo Freire, construindo um ensino que pensasse no aluno adulto capaz de fazer uma leitura crítica do mundo.

No ano de 1971, o ensino para adultos adquiriu um caráter legal, sendo mencionado como “ensino supletivo” na legislação. No ano de 1996, com a LDBEN, a atual nomenclatura substituiu a anterior, sendo denominada como “Educação de Jovens e Adultos”

⁸ Especialização em andamento em História, Narrativa e Identidade, UEG.

⁹ Doutoranda em Letras e Linguística, UFG.

(EJA). Desde então, ações têm sido desenvolvidas no sentido de trazerem contribuições à referida modalidade de ensino.

Dentre as diversas ações, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) tem oferecido cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na EJA em seus campus em áreas diversas e auxílios financeiros de permanência. Além disso, tem realizado fóruns, eventos e desenvolvido projetos a fim de traçar uma educação de qualidade na EJA.

Cabe destacar, no entanto, que embora os esforços sejam reais, os desafios também são, principalmente diante do contexto pandêmico global da atualidade, tornando-se necessário uma adequação tanto dos profissionais da educação, quanto dos alunos da EJA, sendo que muitos deles possuem dificuldade em lidar com a tecnologia. Os desafios tornam-se mais intensos quando ocorre a inserção de alunos surdos, com histórico de privações, entre elas, a linguística, e a instituição dispõe de apenas um profissional tradutor/intérprete para atender a alunos em salas e cursos diferentes.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar um panorama da EJA no IFG, direcionando acerca da experiência de inclusão de alunos surdos no campus Formosa nesta modalidade a partir do relato do tradutor intérprete. Na primeira seção, é apresentada informações referentes à EJA no Brasil, dispostas em documentos legais e bibliográficos. A segunda seção contém uma

exposição sobre ações realizadas no IFG voltadas para a EJA, encontradas em seus documentos institucionais. A terceira seção é composta pelo relato da experiência de inclusão dos alunos surdos, dialogando com a literatura existente da área. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e as referências.

Uma visão panorâmica da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades de ensino direcionada àqueles que não tiveram condições de acesso ou de continuidade de seus estudos em idade apropriada, 15 e 18 anos, nos níveis fundamental e médio, respectivamente. Os sistemas de ensino devem oferecer a EJA de forma gratuita, oferecendo ações que colaborem com o acesso e a permanência do aluno trabalhador na escola, adotando estratégias que considerem seu perfil e condições de vida deste grupo (BRASIL, 1996).

A EJA é considerada uma modalidade recente de ensino por alguns estudiosos da área, como por exemplo, Silva (2014). A autora aponta que só a partir das conferências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ocorridas nos anos 90, é que o reconhecimento da EJA é manifestado. Ao explicitar acerca do tema, Silva (2014) expõe que, a denominação e a definição da EJA supracitadas surgiram no Brasil no ano de 1996 com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Embora a premissa de Silva (2014) seja verdadeira, outros trabalhos indicam que desde o período colonial há a oferta de uma educação voltada para adultos, entre eles, Melo, Silva e Lopes (2018) e Lima e Sousa (2018). No entanto, tais trabalhos consideram que tanto a denominação quanto a definição adotada na época se diferem da atual, tendo em comum “a ideia por trás dela” (LIMA, SOUSA, 2018, p. 2).

Independente das diferentes formas de consideração sobre a história da EJA contidas nos trabalhos, se a consideram recente ou não, uma unanimidade encontrada sobre seu aspecto histórico é que este é marcado por lutas e interrupções, as quais serão expostas diacronicamente no quadro 1.1 a seguir:

Quadro 1.1 - Eventos relacionados à EJA¹⁰

Ano	Evento
1876	Primeiros registros do ensino noturno para adultos, intitulado de educação ou instrução popular
1882	Proibição do voto do analfabeto mediante a “Lei Saraiva”
1890	85,21% da população apontada como analfabeta no Censo
1910	Ligas contra o analfabetismo coordenadas por intelectuais, médicos e industriais
1920	75% da população apontada como analfabeta no Censo
	Debates políticos e culturais acerca da educação como dever do Estado
1922	Semana da Arte Moderna, em São Paulo, quando ocorre a I Conferência sobre o Ensino Primário
1930	Movimento Escola Nova em prol de reformas educacionais

¹⁰ Elaboração própria dos autores a partir dos dados contidos em Melo, Silva e Lopes (2018).

	Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública
	Difusão do Ensino Técnico Profissional
1932	Cruzada Nacional de Educação em combate ao analfabetismo
1942	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) atrelando a Educação de Adultos à Profissional
1946	Campanha Educação de Adolescentes e Adultos
1947	I Congresso de Educação de Adultos promovido pelo Governo Federal
	Criação do Serviço de Educação de Adultos
1952	Campanha Nacional de Educação Rural
1958	II Congresso de Educação de Adultos
1961	Movimento Educação de Base
1964	Plano Nacional de Alfabetização
	Interrupção do Plano Nacional de Alfabetização pelo Golpe Militar
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
1969	Campanha Massiva de Alfabetização
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692
1985	Extinção do MOBRAL sendo substituído pela Fundação EDUCAR (apoio às ações educacionais mediante parceria entre governo, entidades civis e empresas)
1990	Ano Internacional da Alfabetização promovida pela UNESCO na Tailândia
1996	Criação da LDBEN
1996	Criação do Fórum de EJA no Rio Janeiro (RJ)
1997	Conferência Nacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO na Alemanha
1998	Surgimento dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS)
2000	Aprovação das Diretrizes Curriculares para EJA (BRASIL, 2000)

Conforme exposto no quadro 1.1, os primeiros registros direcionados ao ensino para adultos ocorrem em 1876, período pertencente ao Brasil Império, porém conforme apontam os trabalhos existentes, desde o período colonial houve-se atividades

direcionadas a ensinar esta população. Entretanto, cabe ressaltar que os objetivos de ensino para adultos se diferem em cada período, conforme os interesses da sociedade vigente.

No período colonial havia um ensino direcionado para os ambientes de trabalho da população negra, indígena e mestiça do sexo masculino, enquanto ensinavam às mulheres, bons costumes e atividades domésticas. Aos índios era oferecido uma catequese, e o ensino direcionado à leitura e à escrita ficava restrito aos colonizadores (LIMA, SOUSA, 2018).

A proibição do voto aos analfabetos provocou uma preocupação na alfabetização de adultos para que houvesse um maior eleitorado e também para que houvesse uma maior reputação do Brasil, pois o analfabetismo era considerado fator de uma visão de atraso para o país. A partir disso, várias ações surgem em prol da alfabetização dos adultos, porém seus métodos eram considerados mecânicos e inadequados, conforme exposto por Melo, Silva e Lopes (2018, p.142).

Durante muitos séculos, para alfabetizar alguém se utilizava o método silábico de aprendizagem. Por isso, os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, orientados pelo educador, passavam a juntá-las para formar palavras e frases soltas, que muitas vezes só memorizavam e repetiam. Por essa visão, não se desenvolvia o pensamento crítico, não importava entender o que era escrito

e o que era lido porque o importante era dominar o código.

Os anos 60 é considerado um marco na história da EJA, pois foi neste período que houve mudanças significativas em sua proposta de ensino, mediante a atuação de Paulo Freire. As ideias de Freire davam formato a uma educação que buscava não apenas apresentar um código de leitura e escrita, mas “sempre percepção crítica, interpretação e "re-escrita" do lido”, considerando as peculiaridades das camadas populares (FREIRE, 1989, p. 14).

Em meio às lutas, avanços, obstáculos e interrupções (cf. exposto no quadro 1.1), aparece pela primeira vez o ensino de adultos em documento legal, sendo nomeado como ensino supletivo e com a finalidade de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). Novamente é assegurado o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram, acesso **na idade própria**” na Constituição Federal (BRASIL, 1998, grifo nosso).

O ensino para “aqueles que não concluíram em idade própria” recebe a atual nomenclatura de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a LDBEN (BRASIL, 1996) e desde então, tem sido tema de

discussão em diversas pesquisas, instituições, legislações¹¹ e entre outras esferas, as quais objetivam trazer contribuições nesta modalidade de ensino. No entanto, tem sido um desafio pois “A história da EJA colheu fracassos e sucessos em seu caminho” (Melo, Silva e Lopes, 2018, p. 145).

A EJA no IFG

Os Institutos Federais de Educação foram criados pela Lei nº 11.892, doravante “Lei de Criação”, tendo como um dos seus objetivos: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, indicando ainda que 50% da quantidade de vagas da instituição deverão ser direcionadas ao atendimento deste objetivo (BRASIL, 2008).

Diante disso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) expõe em seu relatório de gestão do ano 2020, um dos seus objetivos institucionais do planejamento referente ao ano de 2019 a 2023: “ministrar educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados, na proporção de, no mínimo, 50% das vagas por campus, sendo prioritariamente

¹¹ Como por exemplo: Lei nº 11.741, Lei nº 13.415, Lei nº 13.632, Resolução nº 1 (BRASIL, 2008; 2017; 2018; 2021).

em tempo integral, garantindo-se para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) a forma integrada e com oferta em todos os campus”¹².

Nesse sentido, os quatorze campus do IFG têm oferecido cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA em diferentes áreas, conforme exposto no quadro 2.1, a seguir.

Quadro 2.1 - *Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio - EJA do IFG* ¹³

Campus	Curso
Águas Lindas	Enfermagem
Anápolis	Secretaria Escolar
	Transporte de Cargas
Aparecida de Goiânia	Alimentos
	Modelagem do Vestuário
Cidade de Goiás	Artesanato
Formosa	Edificações
	Manutenção e Suporte em Informática
Goiânia	Cozinha
	Desenvolvimento de Sistemas
	Transporte Rodoviário
Goiânia Oeste	Enfermagem
Inhumas	Panificação
Itumbiara	Agroindústria
Jataí	Secretariado
Luziânia	Manutenção e Suporte em Informática
Senador Canedo	Refrigeração e Climatização
Uruaçu	Comércio
Valparaíso	Eletrotécnica

¹² Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/RAG_2020_31-03-2021.pdf, acesso em dez. 2021.

¹³ Elaboração própria dos autores a partir dos dados disponíveis em: <http://cursos.ifg.edu.br/nivel/tecint-eja>, acesso em dez. 2021.

Semestralmente, o IFG tem realizado processo seletivo para ingressos de alunos na EJA, sendo ofertadas 814 vagas no ano de 2020. Além disso, no referido ano foram oferecidos 1200 auxílios financeiros aos alunos da EJA, denominados de “EJA Permanência”¹⁴.

Em cumprimento à legislação educacional, além da oferta em caráter quantitativo, referente ao número de vagas e de auxílios financeiros direcionados aos alunos da EJA, o IFG tem executado ações no sentido de atender às orientações legais de caráter qualitativo referentes à EJA, como oferecer um ensino com “características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades” (BRASIL, 1996).

Uma das ações institucionais do IFG, encontrada no relatório de gestão supracitado, destinada à contribuição do oferecimento de um ensino adequado ao público da EJA tem sido “manter e fortalecer os Fóruns da Educação de Jovens e Adultos”. Tal ação tem feito parte das atividades do IFG ao longo dos anos e subsidiado ações afins.

Um fato recente e extremamente importante para a EJA no IFG foi a seleção do projeto de sua autoria “Formação inicial e continuada integrada ao Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos das Redes Municipais de Ensino de

¹⁴ Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/RAG_2020_31-03-2021.pdf, acesso em dez. 2021.

Goiás”¹⁵. O projeto tem como objetivo desenvolver ações para implementação da política da EJA integrada à Educação Profissional.

A seleção foi efetuada pelo Ministério da Educação (MEC), o qual ofereceu recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) possibilitando ao IFG, juntamente com mais onde institutos federais, a formação de 120 profissionais da educação e 300 alunos da EJA, ocorrendo encontros síncronos e assíncronos de agosto de 2020 a setembro de 2021, e de fevereiro a outubro de 2021, respectivamente. O público alvo da formação foi dos professores e alunos do IFG e das Secretarias Municipais e Estaduais de Ensino do Estado de Goiás que aderiram ao projeto.

O referido projeto promoveu de forma *online* o “I Encontro do Centro-Oeste dos Projetos da EJA Integrada¹⁶” nos dias 17 e 18 de novembro de 2021, o qual contou com o apoio dos institutos federais de: Brasília, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; das secretarias municipais de educação de: Goiânia, Inhumas, Luziânia, Senador Canedo, Novo Gama e Cidade Ocidental; e da Estado de Educação de Goiás (SEDUC).

Os documentos regulamentadores do IFG, como por exemplo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), indica que a

¹⁵ Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/projetos-e-programas?showall=&start=6>, acesso em dez. 2021.

¹⁶ Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/component/content/article/17-ifg/ultimas-noticias/27164-encontro-eja-2>, acesso em dez. 2021.

instituição deve aplicar esforços para “garantir e fortalecer as ações destinadas ao ingresso e permanência de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhadoras/es do campo, indígenas, Quilombolas, pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade e pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas”¹⁷, ou seja, além de estudantes da EJA, deve haver um ensino voltado para outros grupos específicos.

Um fato possível de ocorrer é a intersecção de diferentes modalidades, como por exemplo, no campus Formosa, onde houve o ingresso de alunos surdos, os quais se encaixam no grupo de pessoas com necessidades educacionais específicas, na EJA, conforme exposto na seção a seguir.

O processo de inclusão de surdos na EJA do IFG Formosa

Muitos imaginam o sujeito surdo como aquele que usa algum aparelho auditivo, faz leitura labial ou usa a Língua de Sinais, no entanto é preciso considerar a diversidade surda que existe na comunidade. Partimos do pressuposto que a surdez é uma “manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural” (KELMAN, 2015, p. 88). O surdo é um sujeito

¹⁷

Disponível

em:

https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf, acesso em dez. 2021.

que faz parte de uma comunidade etnolinguística própria, constituindo assim um povo surdo. Strobel (2015, p. 38) salienta:

Quando pronunciamos ‘povo surdo’, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.

Sendo assim, o povo surdo é constituído por pessoas surdas que têm cultura, língua e identidade própria, que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005). Essa definição e afirmação de que o ser surdo não é um ser deficiente e sim um ser diferente (PERLIN, 2016) se faz necessária quando olhamos para a história da educação dos surdos e percebemos que ela foi marcada por práticas de normalização e violência destes corpos (LULKIN 2016). Skliar (2016, p. 7) explica que

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Desse modo, surgem movimentos de autoafirmação e empoderamento, que marcam esse orgulho de ser surdo (Deafhood¹⁸) em defesa de um olhar multicultural e de alteridade contra os discursos normativos e biomédicos referentes à surdez (SKLIAR 2016; PERLIN 2016; LADD 2013). No entanto, cabe afirmar que “defender este olhar multicultural e de alteridade” não se caracteriza como uma tarefa fácil numa sociedade majoritariamente ouvinte, assim como nas instituições pertencentes a ela, conforme vivenciado e exposto a seguir.

Dado ao contexto pandêmico em que vivemos desde 2020, o IFG adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como medida para assegurar a continuidade das aulas de forma segura. Desde então, pensar e elaborar as aulas nesse contexto torna-se bastante desafiante para toda equipe pedagógica, bem como para os discentes, sobretudo para os estudantes na modalidade EJA e mais ainda para aqueles com necessidades educacionais específicas.

As aulas remotas evidenciam e intensificam mais ainda as dificuldades e os desafios que a instituição tem em atender os estudantes surdos matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Se presencialmente já haviam desafios a serem superados, agora elas se acentuam e se somam a outras problemáticas.

¹⁸ Conceito criado pelo pesquisador britânico surdo Paddy Ladd.

A trajetória escolar pregressa dos estudantes surdos é marcada por violências e negações de direito básico ao acesso à educação. O perfil da comunidade surda formosense, a qual estão inseridos, é de trabalhadores de baixa escolarização que sofreram privação de língua na infância, por não terem acesso à Libras e nem à uma educação que considerassem os seus aspectos linguísticos, culturais e identitários em tenra idade. Com isso, eram estigmatizados e vistos pelos familiares e pela sociedade como pessoas “bobas” que não poderiam ser escolarizadas por não serem “normais”.

Nas décadas de 70 a 90 as escolas regulares de Formosa, não aceitavam matrículas de pessoas com deficiência e as encaminhavam para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Lá, recebiam uma educação baseada na ideia de que além da surdez, eram tidos também como pessoas com deficiência intelectual, portanto usavam uma metodologia de ensino ouvintista, que é definida como “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos” (SKLIAR, 2016, p. 15).

O ouvintismo tem como fundamento a colonização do corpo surdo a partir da normalidade biomédica e desenvolve vários mecanismos de dominação e de controle, uma delas é o currículo escolar na educação de pessoas surdas. Skliar denomina o “currículo para deficientes mentais” como aquela que reproduz o “estereótipo

que define os surdos e os deficientes mentais como semelhantes” (2016, p. 16).

Mais tarde, entre os anos 2005 a 2019, quando retornam para a escola pela EJA do município, pela primeira vez tem o profissional tradutor/intérprete de Libras disponível em sala de aula, no entanto, recebem um ensino infantilizado e capacitista. Também é muito comum deparar-se com falsos tradutores/intérpretes que não têm competência linguística suficiente para fazer a transposição da Língua Portuguesa para Libras ou vice-versa, e além disso, o ato tradutório também envolve questões culturais que devem ser considerados.

Não se traduz, afinal, de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra; a tradução requer, assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral, que cada profissional irá aos poucos ampliando e aperfeiçoando de acordo com os interesses do setor a que se destine seu trabalho (CAMPOS, 1986, p.26-28).

Conforme explica Lacerda (2010), com a Lei 10.098 (BRASIL, 2000), o tradutor/intérprete de Libras passa a ser requisitado nas instituições escolares na perspectiva da educação inclusiva. Todavia, não haviam critérios que indicassem a formação desses profissionais para atuar em sala de aula, somente em 2005 com a publicação do Decreto 5.626 que a profissão é regulamentada e os critérios de

formação são descritos. Assim, “a entrada dos TILS na educação deu-se sem um cuidado com a formação prévia”, sendo muito comum contratação de pessoas sem fluência em Libras (LACERDA, 2010, p. 140).

A respeito da atuação do tradutor/intérprete de Libras no contexto da EJA, é necessário que o profissional, além de formação e competência linguística satisfatória para versar nas duas línguas (LP/Libras), também considere o perfil dos estudantes surdos para melhores escolhas tradutórias, para que o objetivo da informação transmitida seja entendível. Uma vez que, em sala de aula, o conhecimento a ser alcançado pelo estudante surdo está literalmente nas mãos do tradutor/intérprete. É claro, que o planejamento do professor regente e a sua atuação pode contribuir ou não para o processo de aprendizagem de forma efetiva desse aluno.

Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolavelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno (LACERDA, 2006, p.174).

Com a extinção do cargo de tradutor/intérprete de Libras de caráter efetivo vagos e que vieram a vagar do quadro de pessoal da administração pública federal com a publicação do Decreto 10.185 (BRASIL, 2019), vedando a abertura de concurso público e

provimento de vagas adicionais para o cargo, traz prejuízos a garantia do direito linguístico para pessoas surdas, tendo em vista que a demanda por essa profissão é cada vez mais necessária. Isso impacta diretamente a inclusão e o processo de aprendizagem dos estudantes surdos matriculados nos institutos federais.

No IFG campus Formosa é possível perceber o impacto negativo que o decreto causa para os discentes surdos na EJA. Atualmente o campus conta com um único tradutor/intérprete de Libras para dar conta de toda acessibilidade linguística e comunicacional, sem direito a revezamento que a natureza do trabalho requer. Além do mais, esse único profissional não consegue garantir a acessibilidade para os três alunos matriculados em diferentes séries e cursos técnicos do ensino médio ofertados pela EJA.

Com a adoção do ERE no período pandêmico, a tentativa de garantir o direito linguístico, o acesso e a permanência dos estudantes surdos, intensificou a sobrecarga no trabalho do tradutor/intérprete. Como a maioria do alunado da EJA são compostas por adultos e idosos, estes encontram bastante dificuldades em interagir com o mundo digital e virtual. Essa realidade não difere muito dos discentes surdos, a falta de inclusão digital e a falta do letramento das pessoas surdas na perspectiva do português escrito como segunda língua (L2), obstaculiza o acesso à *internet* e à plataforma de aprendizagem utilizada.

O ERE é estruturado em encontros síncronos através da plataforma de videoconferência (via *Google Meet* ou Conferência *Web RNP*) e assíncronos em que os conteúdos e atividades são disponibilizadas na plataforma de aprendizagem (*Moodle*). A dificuldade de acessar o *Moodle* pelos alunos surdos decorre de não saberem ler o português, além da plataforma não ser totalmente acessível. Isso se agrava quando os professores propõem atividades avaliativas que devem ser respondidas de forma escrita e postadas na plataforma em diferentes extensões de arquivo, ou quando, o *link* para acesso às aulas no encontro síncrono, são disponibilizadas exclusivamente no *Moodle*, já que a plataforma de vídeo Conferência *Web RNP* não permite acesso sem estar logado com o *e-mail* institucional.

Em consequência é gerado uma sobrecarga no trabalho do tradutor/intérprete que tenta colaborar com a mediação digital, realizando uma videochamada pelo *Whatsapp* para o estudante 15 minutos antes das aulas, para orientá-lo passo a passo de como acessar o *Moodle*, para só assim entrar no *link* da aula. Isso é feito diariamente, pelo motivo de que cada disciplina está disposta em abas específicas na língua portuguesa sem ícones correspondentes que poderiam auxiliar na identificação das mesmas. E cada uma delas tem seu próprio *link* de acesso. Quando um encontro termina, é preciso atender o outro estudante da mesma forma, em tempo do início da próxima aula.

Ao final do período da aula, o tradutor/intérprete sente-se extremamente cansado. Sem direito a pausas e ao revezamento de 20 em 20 minutos com outro profissional, o trabalho da tradução/interpretação perde qualidade, sendo então, os alunos e os intérprete prejudicados.

O ato de interpretar exige muito esforço físico e mental para poder fazer melhores escolhas tradutórias e interpretativas. Fazer esse trabalho por longos períodos sem revezamentos pode causar Lesão por Esforço Repetitivo (LER), ou seja, desgastar o profissional e prejudicar a sua saúde física.

Com a reivindicação do tradutor/intérprete por melhores condições de trabalho, a equipe pedagógica reúne e pensa estratégias que possam minimizar o desgaste físico e tornar as aulas mais inclusivas. É criado um grupo de *Whatsapp* da turma para o envio direto do *link* das aulas pelos professores, dessa vez realizadas no *Google Meet*. O intérprete que tentava atender a demanda de estar presente em todas as aulas com os diferentes alunos de cursos distintos, posiciona-se de forma política para ficar somente em uma turma, para pressionar a instituição a pensar em alguma forma de resolver a problemática da falta de profissional e da extinção do cargo pelo governo federal.

Como medida paliativa, um docente da área de Libras em cooperação técnica em outro campus se disponibiliza em ajudar sendo intérprete na turma em que também há aluno surdo. Os

encontros síncronos de cada disciplina passam a durar 30 minutos com o intervalo de 15 minutos entre elas para tentar garantir a pausa e não desgastar o profissional.

Apesar de toda problemática, existem alguns pequenos ganhos e experiências positivas que provocam algumas reflexões a respeito da educação de surdos na EJA. Uma delas foi quando um desses alunos apresentou o seu primeiro trabalho para turma e de como esse momento foi importante para ele, já que pela sua trajetória escolar sempre foi tratado como aluno “café com leite¹⁹”, recebendo uma educação infantilizada. Sentiu-se acolhido e capaz, quando o professor buscou no seu planejamento, vídeos acessíveis em Libras sobre o conteúdo abordado em aula, para que pudesse complementar as discussões realizadas e subsidiar a sua apresentação em grupo.

Nesse aspecto, o IFG na figura dos professores e do tradutor/intérprete, tem proporcionado (ou tentando) o acesso às discussões e aos conhecimentos que antes desconheciam por falta de experiências assim. Como as aulas de História, Sociologia, Geografia e Literatura Brasileira que de forma interdisciplinar suscitou uma reflexão a respeito das questões raciais no Brasil, a chegada dos europeus na América, com as discussões a respeito das culturas indígenas, afrobrasileiras e o genocídio. A participação dos

¹⁹ Expressão utilizada para referir a alguém incapaz e que apesar de estar numa determinada atividade, sua participação é ignorada.

alunos surdos nessas discussões foi expressiva, foi perceptível a curiosidade genuína a respeito do tema, contribuindo assim com perguntas e reflexões.

Claro, que esses momentos foram resultados positivos de trabalho em conjunto entre intérprete e professores, que prepararam uma aula mais visual, interativa e dialógica. Entretanto, institucionalmente ainda é preciso fazer e avançar mais, para uma educação de fato acessível e de qualidade.

Considerações finais

Assim como a história da Educação de Jovens de Adultos (EJA), a história dos surdos é marcada pela negação de direito básico ao acesso à educação, sendo ao longo do tempo, ignorada a especificidade dos alunos pertencentes a tais modalidades. Diante disso, tem sido um desafio trabalhar com uma desta modalidade, e principalmente quando ambas se fundem com o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Este trabalho apresentou dados da EJA no IFG presente nas legislações, documentos e legislação a fim de traçar a contextualização do tema a ser abordado. Na sequência foi apresentada a experiência do processo inclusivo de alunos surdos na EJA do IFG campus Formosa a partir do relato de trabalho do tradutor/intérprete de Libras.

Apesar dos diversos entraves presentes na história da EJA e de seus desafios existentes, encontram-se muitos avanços, sendo o IFG uma instituição que tem se empenhado para a contribuição dos avanços nesta modalidade de ensino.

De modo semelhante, podem ser encontrados avanços na educação de surdos, embora ainda seja tão carente de estratégias que busquem considerar a especificidade de uma minoria linguística que em decorrência da sua privação auditiva não terão uma aquisição natural da língua majoritária do país, a qual é de modalidade oral-auditiva.

A especificidade linguística tem causado muitos obstáculos no processo de inclusão educacional surdo. Esta foi uma das dificuldades relatadas na experiência do campus Formosa, a qual tem implicado ao intérprete um trabalho antecedente à utilização dos recursos tecnológicos, os quais são dispostos na língua portuguesa.

Um fator que tem causado demasiado prejuízo ao trabalho do tradutor/intérprete e dos alunos surdos matriculados na EJA do campus Formosa é o déficit do quantitativo deste profissional, sendo apenas um para alunos em diferentes cursos e salas. O déficit se torna um obstáculo de difícil resolução devido a legislação que extingue o cargo das instituições federais de ensino.

A experiência do campus Formosa aponta ainda resultados positivos na inclusão de alunos surdos na EJA em decorrência do

esforço por parte dos profissionais de ensino e do tradutor/intérprete de Libras, entretanto, tais avanços tornam-se tão pequenos, diante dos desafios vivenciados. Percebe-se com este trabalho a necessidade urgente de repensar a regulamentação da educação de surdos em todas as esferas, garantindo aos alunos e profissionais envolvidos as condições básicas para um ensino de qualidade e realmente inclusivo.

Referências

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

BRASIL, **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL, **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL, **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL, **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

BRASIL, **Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância

CAMPOS, Geir. **O que é tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo, 1921. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. *In*: FERNANDES, Eulália. **Surdez**

e Bilinguismo. 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 87-103.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 26, n.69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 36, p. 133-153, 2010.

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade 1: Colonização dos Surdos**. Portugal: Surd'Universo, 2013.

LIMA, Maria do Socorro; SOUSA, Leandro Quaresma de; Educação de Jovens e Adultos no Brasil: aspectos históricos, dilemas atuais. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, nº 119, p. 1-13, fev. 2018.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, 8. ed., Editora Mediação, 2016. p. 33-49.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, 8. ed., Editora Mediação, 2016. p. 7-32.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; SILVA, Rejenice José; LOPES, Eliete Borges. Um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. **Avanços e Olhares**, Barra do Garças-MT, v. 1, n. 2, p. 133-147, dez. 2018.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Identidades surdas** In: SKLIAR, Carlos. A Surdez. 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 51-73.

SILVA, Elizete Monteiro da. O aluno surdo na EJA: uma reflexão sobre o ensino. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 12, p. 1-22, jan. 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

Políticas de formação inicial docente e a inclusão dos idosos na EJA e no Ensino Superior

Arivaldo Ferreira de Souza²⁰

Rosimeire Aparecida Soares Borges²¹

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, desde a sua criação como política pública de alfabetização dos estudantes que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa, a partir da década de 1930, vem sendo ofertada por políticas governamentais, com o objetivo de reduzir os altos índices do analfabetismo, por programas de aceleração dos estudos. No entanto, com o passar do tempo, além das pessoas jovens e adultas, a EJA também passou a acolher estudantes idosos e idosas nos espaços educacionais para a aquisição de novos conhecimentos e a interação, como forma de desenvolver novos papéis na sociedade, como sujeitos de direito ao conhecimento no contexto da educação para a longevidade.

²⁰ Mestre em Educação, UNIVÁS. Professor da Rede Estadual da Bahia. E-mail: professorari.geo@gmail.com.

²¹ Doutora em Educação Matemática, UNIBAN. Pós-Doutorado em Educação Matemática na Universidade Anhanguera de São Paulo. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Univás. E-mail: rasborges@univas.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0762-1446>.

Nesse sentido, o processo do envelhecimento e o aumento da expectativa de vida da população idosa no país têm contribuído para o movimento contínuo de retorno desse público às escolas e universidades para retomar os seus estudos interrompidos. Dados da pesquisa do IBGE (2019) afirmam que o Brasil tem cerca de 32,9 milhões de idosos acima dos 60 anos, muitos ainda analfabetos ou com o ensino fundamental, médio e superior incompletos.

No contexto atual, o retorno de pessoas idosas aos ambientes educacionais tem exigido dos professores novos procedimentos metodológicos apropriados, devido à heterogeneidade desses alunos em sala de aula (CORTE, 2016), o que tornou um desafio a mediação do processo de construção do conhecimento no mesmo espaço para jovens, adultos e idosos na Educação Básica e Superior.

A mudança observada no cenário nacional tem solicitado do poder público novas atualizações da base curricular dos cursos de formação inicial docente, que atendam às demandas da população idosa no processo de ensino e de aprendizagem e uma política nacional de formação de professores, de forma apropriada à especificidade desses educandos, em diferentes espaços de formação. Nesse sentido, Pacheco e Silva (2015, p. 5) evidenciam que:

[...] a formação inicial nas licenciaturas deve proporcionar ao futuro educador subsídios para que possa assumir a prática educativa com toda sua dificuldade, apoiando suas ações com embasamentos teóricos válidos de maneira que possibilitem uma maior compreensão do professor no ato de ensinar, permitindo que ele perceba a complexidade da EJA e a necessidade de conhecimentos específicos.

Nessa perspectiva, entende-se que a formação inicial docente de forma apropriada com fundamentação científica e experienciais, considerando os aspectos necessários da aprendizagem e do envelhecimento, são questões norteadoras para a melhoria do trabalho pedagógico na sala de aula, com pessoas idosas que estão ingressando nas instituições educacionais, para retomarem os seus estudos na perspectiva da Educação ao longo da vida como um direito humano de aprender em momentos favoráveis.

Sendo assim, o que se tem constatado pelas análises das pesquisas já realizadas para elaboração desse capítulo, é que existe uma necessidade de reorganização da política de formação inicial docente com embasamento teórico e experienciais que possa acolher os estudantes idosos na sala de aula. Dessa forma, considera-se relevante essa temática no campo da investigação, pois são propiciados novos olhares e questionamentos sobre os desafios da inclusão da terceira idade nas políticas educacionais e o

preparo docente para atuar no processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes nos espaços de formação da educação básica e superior.

A EJA no Brasil: aspectos históricos

Ao estudarmos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, verificamos que ela passou a ser contemplada por programas governamentais de forma não obrigatória a partir da década de 1930, buscando reduzir os altos índices do analfabetismo e atender à demanda por mão de obra para a indústria, desde o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930 - 1945). No decorrer do Estado Novo (1937-1945), surgiram as primeiras reformas educacionais, sendo referência as Leis Orgânicas de Ensino, criadas por Gustavo Capanema.

Entretanto, as reformas educacionais apresentavam características centralizadoras e com viés burocratizado, segundo afirma Saviani (2007, p. 269) ao mencionar que essa proposta de educação era “dualista, separando o ensino secundário, destinado as elites condutoras, do ensino profissional destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior”.

A partir da década de 1940, surgiram os primeiros movimentos populares, que exigiam do governo a criação de políticas públicas educacionais obrigatórias, que pudessem atender

os jovens e adultos, excluídos do direito à escola desde o processo da escravidão do país. Assim, o governo passou a criar alguns programas de alfabetização de adultos com foco na redução do número de pessoas analfabetas.

A partir desse contexto, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) apresentam algumas políticas educacionais de alfabetização de adultos criadas nesse período, como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada, em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

No final da década de 1960, foi criado mais um programa de alfabetização chamado Movimento Brasileiro de Educação - Mobral, pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com o objetivo de alfabetizar, de forma funcional, os adolescentes e os adultos, devido aos índices alarmantes do analfabetismo no país. Esse programa foi pensado com dois fundamentos centrais: leitura e escrita no contexto tradicional, com métodos impositivos, sem considerar os aspectos sociopolíticos na formação dos educandos.

O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem

haver a compreensão contextualizada dos signos (STRELHOW, 2010, p. 54).

Na tentativa de organizar o sistema educacional na década de 1960, o governo brasileiro criou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, para normatizar e definir as ações educacionais no país. Em relação ao direito à educação, estabelecido por esta Lei, é importante ressaltar que ela não garantia o acesso pleno à escolarização e à permanência de todos, principalmente os trabalhadores adultos analfabetos, deixando, assim, o Estado de fora da sua responsabilidade na oferta do ensino público de 1º e 2º grau para esses estudantes. Nesse sentido, é possível perceber que a LDB 4.024/61 considerava como sujeitos de direito ao conhecimento apenas as crianças e os adolescentes:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente (BRASIL, 1961).

A educação para adultos só foi citada no contexto nacional a partir da década de 1970, pela publicação da segunda Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que passou a reconhecer o ensino supletivo como forma de ampliar o processo de alfabetização da população mais adulta.

O direito universal à educação só se tornou obrigatório no país com a publicação da Constituição Federal de 1988, no artigo 208, que estendeu esse direito a todos os (as) brasileiros (as), inclusive, aqueles (as) que foram excluídos (as) de estudar na idade certa, ou seja, os (as) adultos (as) e idosos (as).

Na década de 1990, houve um importante reconhecimento da EJA com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 37, garantindo, assim, a efetivação dessa modalidade de ensino no currículo nacional da Educação Básica. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), a nova LDB 9.394/1996 “não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos”.

Ao analisar a referida legislação educacional, percebe-se que os avanços na EJA foram insuficientes diante das demandas dessa modalidade de ensino, que também passou a acolher os estudantes idosos na sua base curricular. Com relação ao acolhimento dos educandos da terceira idade nas políticas educacionais, cabe explicar que o art.37 da lei complementar, Lei nº 13.632, de 13 de março de 2018, da LDB 9394/96, incluiu o direito desse público à aprendizagem no contexto da Educação ao longo da vida.

Outro ponto que merece ser destacado no contexto histórico dessa modalidade de ensino é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que excluiu a EJA da sua responsabilidade financeira, priorizando apenas o ensino regular na idade certa. Essa realidade só foi alterada com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passando a reconhecer como direito constitucional, a manutenção do ensino para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, inclusive a merenda escolar e os livros didáticos.

A partir de 2020, um novo FUNDEB (Lei nº 14.113, de 14 de dezembro de 2020) entrou em vigor com algumas inovações e ampliação do financiamento a todas as modalidades da educação básica. No entanto, é possível perceber que ainda existe uma certa desigualdade no valor/aluno da merenda escolar entre os estudantes do ensino regular na idade certa e os da EJA.

O direito da terceira idade ao conhecimento no Século XXI

Buscando garantir o direito à educação dos educandos idosos e das idosas, foram criadas ao longo da história do país algumas legislações específicas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes da terceira idade na educação básica e superior, na perspectiva da Educação ao longo da vida.

Nesse sentido, é possível referenciar como instrumentos de proteção desse público, a Política Nacional do Idoso, Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, e o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 01 de outubro 2003. Ambas as legislações tratam dessa diversidade e das políticas educacionais como um direito humano de aprender na velhice, de acordo com as suas especificidades e o respeito ao saber experiencial.

A Política Nacional do idoso, Lei nº 8.842/1994, determina ao poder público “adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso”. Ao ampliar esse direito diante do aumento do envelhecimento da população idosa no país, no Estatuto do Idoso, a Lei nº 10.741, 2003 determina que:

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

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

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

Art. 25. As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.

Assim, a referida legislação reforçou ainda mais a inclusão dos educandos idosos nas políticas educacionais, nas adequações dos currículos escolares, das metodologias e dos materiais didáticos específicos, para viabilizar o acesso ao conhecimento em momentos oportunos. Ademais, o Estatuto do Idoso determina a aplicação de conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso (a) para eliminar os preconceitos. No entanto, Oliveira (2020, p. 68) refere a preconceitos enfrentados por esse público:

[...] Os preconceitos acerca da velhice elucidam as faces da discriminação e opressão que muitos idosos sofrem, por serem considerados sujeitos improdutivos e sem capacidade de aprender. Nesse sentido, o idoso fica caracterizado como um peso para a sociedade, a qual por muitas vezes o oprime, considerando que seus conhecimentos são ultrapassados e suas experiências não tem significado.

Na educação, de acordo com o que coloca Pereira (2012, p. 13), a “presença dos velhos na escola é a possibilidade e complexidade de uma Pedagogia da velhice, são questões

merecedoras de reflexões no contexto da educação pública atual”. Essa é uma atitude política, porque convoca a sociedade a pensar uma agenda social para o idoso. Na mesma direção, Bastos e Souza (2017, p. 52) explicam que a educação para os idosos “assume papel importante para auxiliar os idosos, para esses autores:

[...] a educação para o idoso deve superar os estereótipos negativos atribuídos à velhice, questionando preconceitos como inutilidade, incapacidade para aprender, doença, improdutividade, etc. Propicia-se, com isso, a valorização do idoso para que desenvolva a autonomia e possa exercer novos papéis sociais favorecendo, assim, maior inserção e participação social (BASTOS; SOUZA, 2017, p. 52).

Garantir o acesso da terceira idade na agenda nacional da educação é uma temática contemporânea, que precisa ser discutida com um olhar holístico das condições de aprendizagem, das práticas pedagógicas transformadoras dos preconceitos da incapacidade desse público, pois, de acordo com palavras de Oliveira (2013, p. 86),

A educação ocupa papel fundamental na formação crítica do idoso, para que tenha condições de manter-se ativo e consciente da sua própria velhice. É por meio da ação pedagógica que se oportuniza uma maior inserção social, além da formação da pessoa idosa, como ator social, mobilizado em rede, que terá possibilidade de articulação e passará a exigir mais respeito, dignidade e um

compromisso sociopolítico a propósito dos seus direitos.

Nessa direção, é importante considerar as pessoas idosas na perspectiva da igualdade no processo de construção do conhecimento em diferentes ambientes educacionais, como forma de superar os preconceitos da sociedade.

Ao analisarmos os dados da situação educacional dos idosos nas escolas e universidades no contexto atual, nota-se que o argumento da limitação de aprendizagem devido à idade avançada não se sustenta diante dos dados apresentados sobre o retorno desses estudantes aos estudos. O censo demográfico divulgado pelo IBGE (2019) mostra que já existe cerca de 32,9 milhões de idosos e idosas acima dos 60 anos no Brasil. E uma parcela desse público vem ingressando na vida acadêmica em diversas universidades públicas e privadas do país, necessitando, assim, por parte do Estado, da criação de políticas de inclusão educacional para acolher essa categoria na construção do conhecimento nesses ambientes de ensino, de acordo com as suas especificidades. Pereira (2012, p. 14) explica que, para esse público,

[...] voltar a estudar não só é uma afirmação dessa nova velhice em que se conquista uma imagem de estudante que antes só pertencia à criança e ao jovem, como também possibilita o investimento em novas carreiras, na continuidade dos estudos, na formação, na conquista de diplomas.

A previsão era que um número bastante significativo de idosos começaria a representar na população brasileira e essa tendência era que esse número aumentaria, face ao aumento da expectativa de vida (vive-se mais, portanto) e ao envelhecimento considerável de um significativo contingente de população (CONFINTEA, 2009).

Os estudos realizados sobre essa temática mostram que houve um crescente aumento no número de estudantes da terceira idade no país e no acesso ao ensino superior. Como exemplo, os dados levantados pela BBC Brasil (2019) reforçam essa tendência, ao divulgar que já existem 18,9 mil idosos com idades entre 60 e 64 anos e 7,8 mil com idades acima de 65 anos estudando nas instituições de ensino superior do país. “Os dados incluem instituições públicas e privadas”.

Aos 67 anos, a agente de Educação Infantil Dulce Araújo conquistou o diploma de Pedagogia. Ela conta que o pai e o marido a impediram de estudar quando era mais nova. Em razão disso, passou grande parte da vida se dedicando à família. Décadas mais tarde, o desejo que tinha desde a infância se realizou: foi aprovada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Elpídio, Carlos e Dulce são retratos de brasileiros que não tiveram a oportunidade de fazer um curso superior na juventude e aproveitaram a terceira idade para estudar. O aposentado Carlos Augusto Manço também retomou os

estudos na terceira idade. Aos 90 anos, iniciou o curso de Arquitetura e Urbanismo no Centro Universitário Barão de Mauá, em Ribeirão Preto, no interior de São Paulo (BBC BRASIL, 2019).

Esses são relatos que reforçam ainda mais a necessidade de adequação das políticas de formação dos professores e dos espaços de aprendizagem como uma política de inclusão educacional necessária e urgente, que possa permitir o acesso e a permanência dessa categoria nas instituições de ensino na perspectiva da igualdade e do direito humano de estudar na velhice na educação básica e superior. Oliveira (2016, p.9) afirmam que:

[...] uma parcela expressiva de idosos concluem o Ensino Superior, instigando uma análise sobre os aspectos relacionados às especificidades da inserção desse idoso nesse nível de ensino. Nesse sentido, assinala-se a relevância de um olhar interdisciplinar, pelas repercussões dessa questão nas diversas esferas sociais e a carência de programas, projetos e legislações que atendam às necessidades específicas desse grupo populacional, especialmente as educacionais.

Nesse sentido, a escolarização das pessoas idosas no contexto acadêmico tem exigido do corpo docente das faculdades e universidades cada vez mais conhecimento de novas práticas pedagógicas que auxilie o processo de ensino e de aprendizagem

desses novos universitários. Assim, pode-se dizer que o ensino Superior consiste em “uma alternativa viável para a reformulação dos programas educativos que favoreçam ao idoso uma aprendizagem inovadora, significativa e inclusiva em todos os aspectos humanos”, em diferentes áreas de ensino no Brasil (OLIVEIRA, 2016, p.16).

Conforme evidencia Oliveira (2016, p. 2), esses idosos do século XXI, por meio da educação, buscam espaços sociais e, diante de possibilidades de ingressarem em universidades, ampliam suas chances de participação ativa do “processo de aquisição de novos conhecimentos, contribuir para a construção de uma nova cultura a partir da bagagem de experiências adquiridas nos anos vividos e sentir-se inserido na sociedade”

Ao discorrer sobre o retorno dos idosos aos ambientes educacionais, Marcondes (2021) apresenta um exemplo de um idoso que retornou à sala de aula:

Aos 102 anos, a sala de aula voltou a fazer parte da rotina de Pedro Francisco de Souza. O baiano veio para o Espírito Santo viver com o filho durante a pandemia do novo coronavírus e voltou a estudar no último mês. Pedro veio morar com o filho André, de 46 anos. O filho é estudante do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Vitória e, com o retorno das aulas presenciais no último mês, o idoso decidiu que era o momento de voltar a estudar.

Essa realidade evidencia dois pontos reflexivos no cenário nacional, de um lado, há a quebra dos paradigmas da incapacidade dos idosos de aprender na velhice e do outro, que impõe ao Estado a incumbência de repensar novas políticas educacionais. E que essas práticas incluam essa diversidade na educação básica e superior como sujeitos dotados de habilidades e direitos para construir conhecimentos em diferentes níveis de ensino, com práticas docentes apropriadas às especificidades desses estudantes.

Formação inicial de docente para atuação na educação de idosos (as)

A formação inicial do docente é um dos pilares mais importante para a adequação dos métodos de ensino praticados pelos professores (as), que trabalham com a aprendizagem dos sujeitos da EJA, que aos poucos chegam à escola com a esperança de encontrar uma escola inclusiva e um professor preparado para mediar o trabalho docente com alunos, jovens, adultos e idosos em um mesmo espaço de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Freire (1996) evidencia que a formação docente deve ser reconhecida como instrumento para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, de acordo com os estudos realizados sobre as políticas que norteiam a formação inicial docente, percebem-se que ela não acompanhou as transformações da sociedade e as demandas atuais população idosa no campo da

educação básica e superior. Como exemplo, ao analisar a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial Docente, é possível verificar que as necessidades dos idosos não foram reconhecidas nas orientações formativas dos cursos de licenciaturas, no contexto da educação ao longo da vida e na garantia do direito de ser escolarizado no momento oportuno.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (BRASIL, 2019, p. 03).

Apesar da referida legislação educacional orientar a formação inicial docente para atender todas as modalidades de ensino, percebe-se uma defasagem na organização curricular dos cursos de licenciaturas das universidades formadoras de professores para atender as demandas atuais da EJA, em especial os estudantes da terceira idade que estão retornando aos estudos na Educação Básica e Superior.

Arroyo (2006) explicam que as universidades nem sempre oferecem uma formação capaz de atender as necessidades do educador que trabalha com a EJA, principalmente se considerarmos a diversidade deste público. Sobre essa temática, Haddad e Di Pierro (1994, p. 15) já apontavam que “os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação”. Seguindo na mesma direção, Dantas (2019, p,02) afirma que:

[...] a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, da mesma forma que as políticas oficiais públicas para este segmento sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a EJA como importante campo de formação e de pesquisa.

Sem a valorização da formação inicial docente apropriada, os sujeitos da EJA podem ter o processo de ensino-aprendizagem comprometido nas instituições de ensino, contribuindo, assim, para a exclusão desses educandos. O professor muitas vezes fica entregue à própria sorte sem o apoio teórico necessário, sem a possibilidade da troca de experiências com seus pares, correndo risco de improvisar as suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, entendemos que se os educadores não recebem uma formação que lhes possibilite para lidarem com o novo perfil da EJA nas instituições de ensino e não terão, também, as condições

pedagógicas necessárias para promover o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, principalmente dos idosos. Tratando desse aspecto da formação docente, Amorim e Duques (2017, p. 235) mencionam que “a carência da formação inicial, conseqüentemente, implica vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional que se constituem em necessidades que são conduzidas para os processos de formação continuada”.

Nesse contexto, é possível perceber que essa modalidade de ensino continua distante das políticas públicas educacionais, principalmente na organização curricular da formação docente. Como sujeitos de direito, os estudantes idosos, muitas vezes, são vistos na sala de aula como os “coitadinhos que não aprendem mais nada” e o professor não precisa ser qualificado para lecionar nas turmas com esse perfil.

É preciso que os professores e gestores deixem de ver os alunos da EJA como ‘coitadinhos’, ‘alienados’, ‘deserdados pela sorte’, e comece a vê-los como sujeitos históricos, que têm experiências, histórias, memórias enriquecedoras, são construtores do seu processo de aprendizagem, como trabalhadores capazes de construir e transformar o seu próprio destino (DANTAS, 2019, p. 05).

Enquanto há espaços que se baseiam no conceito de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, segundo

Soares e Simões (2005, p. 35), há outros que entendem o preparo docente como uma condição essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, embora de seu valor, não é o determinante para o trabalho pedagógico na sala de aula.

O docente como mediador do conhecimento deve ter acesso a uma formação científica integrada aos saberes experienciais que os educandos trazem para o chão da escola ou da universidade, principalmente os idosos que estão regressando aos estudos em busca da aquisição de novas experiências. Ao ampliar essa temática, Pereira (2012, p. 14) afirma que “os alunos idosos da EJA são sujeitos da experiência, suas vidas são pontuadas por situações-limite em que souberam parar, pensar, sentir, ponderar e agir”. A autora explica ainda que, “ao ir/voltar para a escola, querem viver essa experiência escolar como as outras já vividas ao longo de suas existências”.

Ao defender uma formação docente integrada aos conhecimentos teóricos e experienciais na perspectiva progressista, Freire (1996) entende que o professor deve ser formado para ensinar os educandos na ótica da horizontalidade cotidiana e não com um ser da transferência de conhecimento.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à

curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 25).

A interação dos conhecimentos no processo formativo do professor é um momento importante para promover práticas pedagógicas contextualizadas com foco na inclusão desse público, por ser uma categoria detentora de experiências acumuladas durante a sua trajetória de vida. Nessa mesma direção, Cachioni (2018, p. 37) entende que “o trabalho direcionado aos idosos é visto como um desafio, pois os alunos já possuem uma bagagem de conhecimentos e estão em busca de uma melhor qualidade de vida” nesses espaços de formação. Para essa autora, os planos de formação para a população idosa em nível acadêmico devem partir de um estudo das reais necessidades de seus educandos, que devem ser usados como parceiros no preparo da elaboração curricular. Nesse sentido, percebe-se uma relevância no reconhecimento das demandas desses educandos no processo formativo nas instituições formadoras de professores, conforme afirma Gadotti (2006, p. 199) ao referir que “mais do que uma formação técnica, a função do

professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão”.

Referindo às políticas públicas, Dantas (2019, p. 33) menciona que aquelas “voltadas para formação de professores devem desencadear mecanismos de reflexão sobre a própria prática dos docentes de forma a integrar o ensino às demandas específicas de aprendizagem dos educandos jovens, adultos e idosos”. Corroborando Conceição, Bispo e Amorim (2017, p. 98) ampliam esse ponto de vista ao argumentar que a formação do professor que trabalha com jovens, adultos e idosos deve considerar as necessidades de aprendizagem, uma vez que essa diversidade “acolhe sujeitos que não tiveram a oportunidade de estar na escola na infância ou na adolescência por diversos motivos, retornando ao processo de escolarização, anos após afastarem da escola”. Nessa perspectiva, é importante refletir se os princípios e os fundamentos das políticas de formação inicial docente atendem às demandas da educação para os educandos idosos na sala de aula na atualidade.

[...] formar professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa complexa e urgente, sobretudo se considerar a situação adversa que vivenciam estes profissionais já que, via de regra, atuam no ensino noturno, depois de trabalharem dois turnos no diurno de forma intensiva; não detêm uma formação específica em EJA e, além do mais, sofrem

com o desprestígio social e pedagógico que predomina no trabalho com educandos adultos e idosos (DANTAS, 2019, p. 34).

Ainda sobre a importância da formação docente para atuar com os educandos idosos e idosas no contexto educacional, Vasconcelos (2012, p. 19) argumenta que “discutir as novas bases do processo do ensino-aprendizagem – agora voltado para a terceira idade, seus métodos, técnicas, recursos e materiais didático-pedagógicos – é imperativo para o bom resultado final”. Nesse sentido, Machado, Grande e Behar (2014, p. 2327) conclui essa temática afirmando que, os professores têm papel importante na sociedade, haja vista que podem se fazer presentes em diferenciadas “etapas da vida das pessoas. Podem participar do processo de ensino e aprendizagem desde o público infantil até idosos, de diferentes classes sociais e culturas”.

Considerações finais

As reflexões apresentadas com base nos estudos trazidos neste artigo, evidenciam lacunas na forma como os idosos estão sendo inseridos na EJA e uma defasagem na formação docente direcionada para os professores que trabalham com essa diversidade. É possível perceber também que existe uma atitude de esquecimento e abandono dessa modalidade de ensino por parte do poder público, que ainda não se atentou para as transformações

da população causada pelo aumento da expectativa de vida da população e as necessidades que a Educação de Jovens e Adultos necessita para inclusão e formação dos (as) idosos (as).

Mesmo com o aumento no número da população idosa no Brasil, a inclusão dos educandos da terceira idade está por acontecer de forma plena, haja vista o que se constata nas políticas educacionais e nos documentos que orientam o processo de formação inicial docente, que ainda não incluem esse público nos espaços de construção do saber como direito humano dessa categoria, de aprender na velhice. Sendo assim, torna-se importante chamar a atenção do poder público para criar uma proposta de ensino voltada para a inclusão dos idosos como sujeitos da aprendizagem nas turmas da EJA e no Ensino Superior com adequação dos espaços educacionais e das práticas pedagógicas, bem como da formação dos professores que atuam nesses espaços educacionais.

É importante citar, também, que as pesquisas aqui trazidas mostram que houve um crescimento considerável desse público em diversas instituições de ensino, escola básica e Ensino Superior, acessando diversos inícios ou prosseguimentos nos seus estudos, interrompidos ao longo da história do país. Entende-se que há necessidade de novos estudos e discussões de maneira a contribuir para a melhoria da educação no sentido de atender de forma eficiente esse público de idosos, como confirma Oliveira (2016, p. 2)

ao referir que o fenômeno do envelhecimento no Brasil tem despertado para “novos estudos e pesquisas, especialmente nas áreas das Ciências Humanas, Sociais e da Saúde”, em razão desse processo requerer “a conjugação de saberes multidisciplinares e, especialmente, uma compreensão e uma intervenção interdisciplinar”.

Referências

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22483/15901>. Acesso em: 17 out. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006.

BASTOS, Adson dos Santos; SOUZA, Elizeu Clementino. História de Vida-Formação de uma professora idosa aposentada. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 5, n. 10, p. 45-64, set-dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4407>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007a, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 22, de 07 nov. 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 dez. 1967.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.iusbrasil.com.br/lelegislação/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994.** Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

CACHIONI, Meire. Quem educa os idosos? **Um estudo sobre professores de universidade da terceira idade.** 2 ed. Campinas, SP. Alínea Editora, 2018.

CONCEIÇÃO, Herson.; BISPO, Sônia Vieira de Souza.; AMORIM, Antonio. A gestão da formação do educador da EJA: políticas de formação e de autoformação. *In*: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade de multicultural.** Salvador: EDUFBA, 2017.p.97-118.

VI CONFINTEA. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional_preparatorio_VI_CONFINTEA.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

CORTE, Luciane Cristina. **A mudança do perfil do público da EJA: desafios e perspectivas.** 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1215/2/Luciane%20Cristina%20Corte.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores de EJA na perspectiva de inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, p. 29- 39, mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4570/pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov.2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBggQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudo crítico – comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996

GADOTTI, M. Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar-aprender com sentido. In: SCOCUGLIA, A. C. (Org.). **Paulo Freire na história da educação do tempo presente**. Porto: Afrontamento, 2006. p. 191-217.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

IBGE. **Em 2019, expectativa de vida era de 76,6 anos** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala->

de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29502-em-2019-expectativa-de-vida-era-de-76-6-anos. Acesso em: 10 set. 2021.

MACHADO, Leticia Rocha; GRANDE, Tássia Priscila Fagundes; BEHAR, Patricia Alejandra. Formação docente para o envelhecer: o uso de tecnologias digitais como estratégia pedagógica. ESUD 2014- XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis, SC, 08 de ago. 2014. **Anais [...]**. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128083.pdf>. Acesso em: 02, nov. 2021.

MARCONDES, Luiza. 'Enquanto há vida, há esperança', diz idoso que voltou à sala de aula aos 102 anos no ES. **G1**. Vitória, Espírito Santo, 18, jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2021/06/18/enquanto-ha-vida-ha-esperanca-diz-idoso-que-voltou-a-sala-de-aula-aos-102-anos-no-es.ghtml>. Acesso em: 02 ago. 2021.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. A pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens sobre a educação nas teses e dissertações (de 2000 a 2009). **Acta Scientiarum Education**. Maringá: v.35, n.1, 2013, p.79-87. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/18288/pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

OLIVEIRA, Luciana Lucci de *et al.* A presença do idoso no ensino superior brasileiro e os rumos dos modelos de ensino-aprendizagem. **Revista perspectivas do desenvolvimento**, v. 4, n. 5, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/perspectivasdodesenvolvimento/article/view/18847>. Acesso em: 02 nov. 2021.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Silva de. Reflexões para a construção do campo epistemológico da Gerontologia Educacional. **Revista Interseção**, v. 1, n. 1, p. 62-73, 2020. Disponível em:

<https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/217>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PACHECO, Ana Gabriela Dias; DA SILVA, Jonson Ney Dias. Formação inicial de professores na EJA: dificuldades encontradas por licenciados no Estágio Supervisionado em Matemática na UESB. In: V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA, 2015, Bahia. **Anais [...]**. Bahia: UESB, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/viewFile/62/17>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PEREIRA, Jaqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25389>. Acesso em: 05 nov. 2021.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires (Org). **Educação para Terceira Idade**. São Paulo, SP: Loyola, 2012.

Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: na ditadura militar brasileira

Édine Berto²²

Adriana Regina Sanceverino²³

Introdução

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa qualitativa realizada sobre a temática da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no Brasil durante o período da Ditadura Militar (1964 – 1985), por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL e o Supletivo. O interesse pelo tema surgiu durante o curso do Componente Curricular Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim/RS, bem como o recente e atual cenário vivenciado no qual foram impostas legislações com vistas ao congelamento de salários, corte de verbas em diversas áreas, sendo uma delas a educação. Tem-se em mente que tais decisões podem acarretar prejuízos à educação tanto a curto como em longo prazo. Frente a esta situação, reporta-se neste artigo a verificar como a Educação de Pessoas Jovens,

²² Especialista em Gestão Escolar, UFFS.

²³ Doutora em Educação, UNISINOS. Professora Associada da UFFS.

Adultas e Idosas foi tratada nos documentos oficiais durante a Ditadura Militar Brasileira, o a qual deixou marcas na sociedade brasileira, devido ser um governo antidemocrático que se utilizava da força para impor suas pretensões.

A fim de se obterem respostas ao objetivo geral desta pesquisa, elencam-se alguns objetivos específicos:

a) investigar como a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas foi tratada nos documentos oficiais da Ditadura Militar Brasileira (1964 – 1985);

b) realizar um estudo acerca do MOBREAL e do Supletivo com vistas a conhecer seu funcionamento.

Quanto à metodologia de pesquisa para auxiliar na busca pelas respostas a tais questionamentos, dialoga-se com os estudiosos de pesquisas em educação Lüdke e André (2013), Minayo (2010) e Severino (2007). A abordagem metodológica utilizada foi à qualitativa, entendida por Minayo (2010, p. 57) como “[...] o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Junto à abordagem qualitativa, utilizaram-se as análises documental e bibliográfica.

Voltando a atenção à *análise documental*, recorre-se às ideias de Lüdke e André (2013, p.38), estes autores salientam que este tipo de trabalho “[...] busca identificar informações factuais nos

documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. No caso desta pesquisa, os documentos analisados foram Leis do Período: Constituição Federal de 1967 – CF/1967, Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus Nº 5.692/71 – LDB/1967, Lei 5.379/1967 que instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, por meio das quais se buscou identificar como a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas foi tratada durante a Ditadura Militar Brasileira. Os documentos segundo Lüdke e André (2013)

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (p. 45).

Quando a pesquisa bibliográfica se reporta às propostas de Severino (2007, p. 122), a qual afirma ser “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...]”. O aporte bibliográfico consistiu na leitura de alguns pesquisadores da temática, como por exemplo, Haddad (1991), Haddad e Di Pierro (2000) e Arruda (2018), dentre outros. Tais estudos nos auxiliaram a tecer um estudo acerca do MOBRAL e do Supletivo, conforme previa o segundo objetivo específico.

Com os referidos aportes metodológicos e, levando em consideração os documentos analisados nesta pesquisa, trabalha-se acerca da temática com a finalidade de propor um estudo com relevância acadêmica e social. Por fim, busca-se estimular nos gestores educacionais a compreensão da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas como direito de todos aqueles que não concluíram os estudos quando crianças e/ou adolescentes. Nas palavras de Sanceverino e Laffin (2019, p. 69)

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é constituída por pessoas às quais foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela não oferta de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis em suas vidas, dentre outros fatores. [...]

A comunidade escolar e a sociedade em geral precisa garantir o direito à educação de qualidade a este público que necessita de acolhimento e compreensão.

Este artigo está organizado em três seções, a primeira apresenta a análise do tratamento dado à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em alguns documentos oficiais do período analisado; a segunda seção dispõe um estudo a respeito do MOBREAL e do Supletivo e por fim discorre-se sobre as conclusões obtidas por meio deste estudo.

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas a partir dos documentos da Ditadura Militar

Ao voltar à temática da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas nos documentos oficiais da Ditadura Militar Brasileira, inicia-se com as palavras de Saviani (2011) que na obra *“Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”* ao discorrer sobre o ofício de educar faz a seguinte consideração “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). Nesse sentido, o trabalho educativo consiste na mediação para a aprendizagem, entre o ser humano (estudante) e sua cultura (o que é produzido na sociedade). Partindo desta afirmação, constata-se que por meio da educação o ser humano passa a compreender melhor a vida em sociedade e seu funcionamento.

De acordo com Brandão (2007), outro estudioso acerca da temática, em seu livro *“O que é educação”* ao fazer uma abordagem histórica acerca da educação, propõe que “Ninguém escapa da educação” (p. 07). Em todos os ambientes e modos de vida, o ser humano passa pela educação: casa, escola ou sociedade. Dedicando-se a leitura da obra, aparece a conceituação do termo proposto por Brandão (2007, p. 73-74) da seguinte maneira:

[...] a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidade e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

Partindo destas colocações, entende-se que, por meio da educação, o sujeito passa a conhecer diversos saberes necessários à convivência coletiva.

No Brasil, a educação é direito e, também, obrigatoriedade de todos os cidadãos, conforme assegura a Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 205, determina: “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). Além disso, no Artigo 208, inciso I estabelece que “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”²⁴ (BRASIL, 2009). No entanto, destaca-se que por um tempo a educação não era considerada direito e obrigatoriedade. Dessa forma, muitos cidadãos brasileiros não frequentaram a

²⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009.

escola e/ou concluíram os estudos quando crianças e/ou adolescentes, formando uma parcela considerável de adultos com estudos incompletos e/ou analfabetos.

Por um longo período da história brasileira, a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas esteve fora da agenda das políticas educacionais dos governos. Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), estudiosos da temática destacam que

[...] a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. [...] Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo, começavam a fazer parte da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras.

Frente a esse panorama, soma-se o crescente processo de industrialização do Brasil, bem como da urbanização, fazendo as cidades abrigarem maior número de pessoas, muitas dessas não absorvidas pelo mercado de trabalho industrial devido à substituição da mão de obra ou à baixa escolarização. No que se refere à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) pontuam que esta passou “[...] a se firmar

como um problema de política nacional [...]”. Esses pesquisadores aferem que foi apenas em fins da década de 1940, em que se atentou para

[...] o Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 110).

Posterior à Constituição Federal de 1934, há diversos movimentos empreendidos em favor da educação destas pessoas no país. Entretanto, este estudo a partir de agora, se volta à análise durante o período da Ditadura Militar (1964-1985).

Constituição Federal de 1967

Nas eleições presidências de 1960, foram eleitos Jânio Quadros e João Goulart para Presidente e Vice-Presidente. Com posse em 31 de janeiro de 1961, Jânio permaneceu no governo até 25 de agosto de 1961, quando renunciou ao cargo alegando: “Sinto-me, porém, esmagado. Forças terríveis levantam-se contra mim e me intrigam ou infamam até com a desculpa de colaboração” (MUNIZ, 2010, p.33). Com a renúncia, João Goulart assumiu o cargo,

o que gera gerou a Campanha da Legalidade para poder firmá-lo no governo.

A economia do país vivenciou o processo de internacionalização: Getúlio incentivou o processo de substituição das importações; Kubistschek promoveu a abertura do mercado para empresas transnacionais e Jango responsabilizou-se pela

[...] a imposição de uma política desenvolvimentista baseada no capital internacional, de racionalidade diferenciada capaz de ser absorvida pela economia brasileira, acabou por trazer desequilíbrios econômicos internos de difícil administração. Intensificavam-se mobilizações políticas dos setores médios de parte das camadas populares [...] (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 112).

Diante da conjuntura, Jango anunciou as Reformas de Bases (área de habitação, agrária, fiscal, educacional, eleitoral) com o intuito de reduzir as desigualdades existentes no país. Tais propostas não foram de interesse dos grandes empresários e, aliado a isso, o bom relacionamento de Jango com os sindicalistas e trabalhadores, passou a gerar na classe média alta indícios de comunismo, bem como forças norte-americanas que compartilham dessas ideias. A junção de todas estas situações aproximou militares, elites econômicas, mídia e o governo americano que formaram uma conspiração contra o presidente sendo deflagrado o Golpe Militar na noite de 31 de março para 01 de abril de 1964, os

militares tomam a presidência do Brasil e ocorre a deposição do, então, Presidente João Goulart.

Implantado o Regime Ditatorial no Brasil, em 1967, houve a promulgação de uma nova Constituição Federal que, apesar de manter os três Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, buscou concentrar as decisões no Poder Executivo. Além disso, conferiu a esse a autoridade de legislar em matéria de segurança e orçamento, ampliou a Justiça Militar e restringiu o direito à greve pelos trabalhadores. A partir destas colocações, percebe-se a instauração de uma hierarquia constitucional centralizadora.

No que se refere à Educação a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, em seu Art.168 regulamenta que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967). Mesmo assegurando a Educação como direito de todos, a Carta de 1967 não faz menção à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em nenhum momento.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), o que se percebe no momento inicial do Regime Ditatorial, no que se refere à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é que

[...] a repressão foi à resposta do Estado Autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais.

Tal repressão se voltou às campanhas de escolarização e aos programas de alfabetização de adultos que vinham sendo desenvolvidos no período de 1959 a 1964, em que se apresenta, por exemplo, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, que contou com a participação do Professor Paulo Freire (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 113).

Segundo Haddad (1991, p. 101), houve algumas iniciativas para Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas nos primeiros anos após o Golpe Militar, mas todas com pouca duração. Ao mesmo tempo, os militares se encontraram em uma encruzilhada, buscaram construir um grande país, mas possuíam baixos índices de escolaridade, ao mesmo tempo em que ao abandonar a educação desta parcela da sociedade, romperam com um canal de ligação com uma considerável parte da sociedade. Frente a esse cenário, passou a permear o ideário do governo uma proposta de educação voltada a este público e ao modelo socioeconômico vigente. Nas palavras de Haddad (2000, p. 102), verificou-se que

[...] a resposta ocorreu com a fundação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1967, e, posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino para o 1º e 2º. graus.

Na sequência deste estudo, discorre-se acerca da Lei 5.379/67 que institui o MOBRAL e a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.692/71 que instituiu o Ensino Supletivo.

Lei n.º 5.379/1967

Em 1967, foi promulgada a Lei n.º 5.379 que provê acerca da Alfabetização funcional e da educação continuada de adolescentes e adultos, pelo qual foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). De acordo com estudos de Haddad (1991, p. 102), os objetivos eram “[...] propor estudos no campo da educação e alfabetização de adultos e encontrar recursos para o seu funcionamento considerando que a Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, vinha recebendo críticas”. A Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) foi um programa de caráter conservador que existiu durante certo período do Regime Militar com intuito assistencialista nasceu no Recife e foi se espalhando pelo interior a fim de suprir os movimentos de educação popular.

Voltando-se ao estudo da norma de 1967, há alguns pontos relevantes no

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária (BRASIL, 1967).

Conforme dispõem a Lei, a alfabetização de adultos e de adolescentes seria implementada de maneira que em oito anos toda a população que assim desejasse, porque pela Lei acima transcrita não era obrigatória, seria alfabetizada e poderia assim continuar os estudos. Na sequência, a norma aponta Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que esta acompanha, sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF de duração indeterminada, com sede e

foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília.

Art. 5º O MOBREAL será o Órgão executor do Plano de que trata o art. 3º.

Art. 6º O MOBREAL gozará de autonomia administrativa e financeira e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados seu estatuto e o decreto do Poder Executivo que o aprovar.

[...]

Art. 10. O MOBREAL poderá celebrar convênios com quaisquer entidades, públicas ou privadas, nacionais, internacionais e multinacionais, para execução do Plano aprovado e seus reajustamentos.

Art. 11. Os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, constituirão um sistema geral integrado no Plano a que se refere o art. 3º.
(BRASIL, 1967)

Com a aprovação do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, foi criada a Fundação MOBREAL, com natureza jurídica poderia também firmar convênios com outras entidades com a finalidade de financiamento e oferta de serviços de escolarização. Haddad e Di Pierro (2000, p. 114) trazem que a presidência do Mobral em sua gênese foi do economista Mário Henrique Simonsen que ao procurar formas de financiamento “[...] procurou “vender” a ideia do MOBREAL junto à

sociedade civil. Os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. [...]” A partir daí, Simonsen, junto ao Coronel Jarbas Passarinho (Ministro da Educação) passaram a divulgar o MOBRAL aos empresários brasileiros afirmando que acabariam com o analfabetismo e promoveriam mão de obra qualificada ao mercado.

Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus/N.º 5.692/1.971

Avançando com a análise acerca dos documentos legais da Ditadura Militar Brasileira e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, deteve-se agora ao estudo da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus: Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1.971 - LDB, assinada pelo militar e político Emílio Garrastazu Médici, 3º Presidente do Brasil no período da Ditadura Militar. De modo geral, esta norma propõe uma Reforma na Educação de 1º e 2º Graus, passando o 2º Grau voltado à profissionalização, o que se pode ver de acordo com o

Art. 5º [...]

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusivamente nas séries iniciais e predominantemente nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

- § 2º A parte de formação especial de currículo:
- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
 - b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

Nesse momento, o intuito de o Governo foi a mão de obra para atender as necessidades do crescente desenvolvimento econômico do país.

Voltando atenção à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, constata-se que enquanto a Constituição Federal de 1967 não se dedica a esta temática, a LDB de 1971 possui um Capítulo específico para o Ensino Supletivo:

- Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:
- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
 - b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (BRASIL, 1971)

Perante o exposto, assegurou-se a Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas que desejassem retornar aos estudos, e estava voltada a formação profissional, como segue:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (BRASIL, 1971)

Verificou-se um ensino extensivo voltado desde a alfabetização até formação profissional, ajustado ao “tipo de aluno”. Além disso, propõe-se, assim como a Lei N. 5.379/1967, a utilização de vários meios para sua realização (rádio, TV) além da escola, o que demonstrou profundo interesse em ofertar este ensino. Ressalta-se aqui que, este trabalho não possui o intuito de investigar estas formas de promover escolarização, mas cabe aqui ressaltar um importante campo a ser pesquisado futuramente.

Assim, foi durante o Regime Militar que a Educação de Jovens e Adultos recebeu destaque na Legislação Nacional, mesmo

que por meio de um viés tecnicista cuja proposta mercadológica tratava a educação de maneira reducionista aliando a prática pedagógica às exigências do mercado de trabalho. Isto porque, a EJA, calcada na tendência reprodutivista da educação, constituía elemento útil ao sistema capitalista de produção. É, nesse sentido, a reflexão com Bruno (2014), em que a autora expõe que “a lei nº 5.692/71 representou posição do estado, diante de uma “busca de solução” técnica de educação, sob o corolário da eficiência e da produtividade” (BRUNO, 2014, p.6, grifo da autora). Desse modo, em diálogo com Saviani (1997), depreende-se que, nos termos da referida lei, o professor é considerado apenas um eficiente executor de “medidas tomadas na esfera da tecnocracia ocupada por técnicos oriundos da esfera econômica” (SAVIANI, 1997, p.33).

Mobral e Supletivo

Mobral

Criado em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL foi um mecanismo de aproximação do governo com as camadas populares da sociedade que se encontravam desprovidas de escolarização. Sendo um país em desenvolvimento, fazia-se necessário erradicar o analfabetismo e doutrinar a população. Frente a este contexto, Haddad e Di Pierro (2000, p. 115) dizem que o Mobral foi implantado em três eixos:

A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. [...] A segunda característica foi a organização operacional descentralizada [...]

A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva.

A partir destes três eixos, o MOBRAL contou com organizações espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, tendo pessoas responsáveis pelo recrutamento dos alunos, seleção de professores e locação de espaços. No que se refere ao planejamento das aulas ofertadas por este movimento, Haddad e Di Pierro (2000, p. 115) pontuam que, além do planejamento, também o material didático era produzido por empresas privadas “[...] de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras”. Neste sentido, questiona-se o significado que muitos conteúdos tinham para os alunos, por muitas vezes, não considerar sua realidade, suas especificidades e interesses. A este respeito, Mota (2009, p. 15) afirma que

[...] 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.

Arruda (2018, p. 42), outra estudiosa do assunto, também discorreu acerca do material didático do MOBREAL, ressaltando que as cartilhas organizadas por instituições privadas como Abril Cultural S.A., Bloch Editores S.A. e Gráfica Editora Primor S.A. contendo leituras, exercícios, cálculos, como também livro, manual do alfabetizando e cartazes. Esses destacaram muito o espaço rural (boa parte da população reside no meio rural em 1970) colocando certo detrimento a este em relação à zona urbana, transcrita como “um lugar de oportunidades e possibilidades de melhoria de vida” (ARRUDA, 2018, p.43).

Outro aspecto destacado por Arruda (2018, p. 43) se refere ao sentido político que o MOBREAL buscou implantar nos alunos com a finalidade de manter e afirmar o Regime Ditatorial. Nas palavras da autora, encontra-se que “especialmente por meio das cartilhas e da própria filosofia desse programa, havia uma intenção de legitimação da ideologia vigente. Vê-se, portanto, que o material pedagógico do Mobral tinha cunho mais ideológico, que pedagógico” (ARRUDA, 2018, p. 43). A autora pontua ainda acerca da fragilidade da formação dos professores atuantes no MOBREAL

que, muitas vezes, não concluíram o magistério e não possuem formação específica. Ela afere que “professoras ‘improvisadas’, com salários defasados e atuação restrita a cumprir os objetivos do programa em detrimento da formação crítica dos educandos” (ARRUDA, 2018, p. 48).

Haddad (1991) também tece sua crítica ao MOBRAL. Segundo o autor, o MOBRAL,

[...] configurava-se, assim, o sentido político do MOBRAL. Em absoluta oposição às ideias produzidas pelos movimentos anteriores a 64, em especial aquelas formuladas pelo prof. Paulo Freire, o MOBRAL buscava conciliar as classes sociais, negando suas oposições e procurando responsabilizar o indivíduo por sua condição social. Para tanto, desconsiderava-o como sujeito produtor de cultura, identificando-o como pessoa vazia de conhecimento, a ser “socializada” pelos programas do MOBRAL (HADDAD, 1991, p.113).

Aliado a essas críticas, cabe ressaltar, novamente, que em sua gênese a direção do MOBRAL estava sob o comando de um economista - Mário Henrique Simonsen, junto ao Ministro da Educação - Coronel Jarbas Passarinho, não tinha relação com a Educação. Além disso, contava com Coordenadores Regionais com a função de organizar e manter o movimento aos ideais do governo: acabar com o analfabetismo e manter a segurança interna do regime militar.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 116), o programa “chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade”. Em sua análise, Arruda (2018) constatou que

[...] 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 MOBRAL. (ARRUDA, 2018, p.40).

Aos poucos, o Programa do Governo Militar para atender à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas passou a sofrer críticas cada vez mais fortes, devido a atuação mais política que pedagógica, o que fez o MOBRAL passar por várias modificações para continuar em atuação. Em 1985, já no governo civil de José Sarney, o programa foi extinto. Segundo Arruda (2018, p.40), o fracasso do MOBRAL 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. Conforme verificado a partir dos estudos acerca da temática acima elencada, houve falhas junto ao MOBRAL, porém foi um programa que perdurou por 15

anos e, dentro da lógica proposta pelo Regime Ditatorial, atendeu a inúmeros brasileiros.

Supletivo

Instituído pela Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau: Lei n.º 5.692/1971, o Supletivo tinha como objetivo ofertar a escolarização aos que não frequentaram em momento anterior e aperfeiçoamento aos que já escolarizados que assim o desejassem. Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) elencam três ideias-força do Supletivo:

[...] subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime ditatorial, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “ideia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização.

A partir destas colocações pode-se inferir que a ideia de subsistema cria certa aspiração de possível independência da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Acerca da segunda e da terceira características pontuadas por Haddad e Di Pierro (2000),

percebe-se a relação da organização do Ensino Supletivo ligada ao modelo de sociedade tecnicista imposto pela Ditadura Militar que se importava mais com a formação para o mercado de trabalho do que com a formação crítica dos alunos. O Supletivo, então, ao mesmo tempo em que ofertava escolarização outrora não realizada, implantava nos alunos a ideia de que o desenvolvimento do país requeria formação para o mercado de trabalho.

Dentro desta lógica, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) pontuam que o Supletivo foi organizado com base em quatro funções:

[...] Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação. A suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria” através dos cursos e exames. [...] O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”. [...] A aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto inovador, voltado a uma escola do futuro que estava a trabalho do modelo socioeconômico de modernização do país. Tais ideias muito se distanciavam dos vivenciados em período anterior, fruto dos movimentos de cultura popular.

Quanto à formação de professores, a LDB 5692/1971 estabelece no Art. 32 do Capítulo V, a necessidade de “[...] pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971). A organização e a regulamentação do Supletivo nos Estados ficava a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação, ao passo que nos municípios, somente em algumas capitais foram criados órgãos específicos.

Durante esta pesquisa, depara-se com mais dois documentos do período acerca da temática: Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 699 de 28 de julho de 1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo” também de 1972. O primeiro trata do Ensino Supletivo como uma nova forma de escolarização não-formal e pontua que pela primeira vez este tipo de escolarização aparece com capítulo especial na LDB/5692 de 1971. (HADDAD, 2000, p. 114) Por não estar entre os documentos elencados nos objetivos deste artigo, bem como não se tratar de Leis e, ainda, não estar em tempo hábil para sua análise, tais documentos não foram

analisados neste estudo, porém se destaca a importância como o interesse em tais para estudos futuros.

Considerações Finais

No presente trabalho, discutiu-se acerca da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas durante o período da Ditadura Militar, com o qual se buscou verificar como essa foi tratada nos documentos do período ditatorial. A pesquisa se faz pertinente, pois além de se tratar da temática voltada para uma parcela da sociedade que, por diversos motivos não teve acesso à educação quando crianças ou adolescentes, refere-se ao tempo em que o Brasil esteve sob comando de militares e muitos direitos dos cidadãos foram retirados, bem como a liberdade restrita e os sonhos corrompidos. Não ousamos fazer uma analogia com a contemporaneidade, uma vez que o Regime Ditatorial foi antidemocrático, mantido pela violência e ilegitimidade, mas conforme se pontuou na introdução deste estudo, o atual cenário brasileiro, elegido pelo povo de forma democrática, também impõem certas restrições à sociedade que, certamente acarretará danos.

Dedicando-se a investigar como a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas foi tratada nos documentos oficiais durante a Ditadura Militar Brasileira (1965 – 1985), constatou-se que a Constituição Federal de 1967 não faz menção a esta, ao passo que a

Lei n.º 5.379/1967 institui o MOBRAL e a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus – LDB 5.692/1971 traz um Capítulo específico para a temática.

Quanto ao estudo acerca do MOBRAL e do Supletivo, verificou-se que ambos concomitantemente ofertavam escolarização, buscavam implantar nos alunos a ideia de que o desenvolvimento do país requeria a formação para o mercado de trabalho. Ainda suas instituições na agenda educacional, voltavam-se a manter a ordem/ao controle sobre esta parcela da população frente às imposições do Regime Ditatorial.

A partir das leituras realizadas, ao se falar do processo de ensino e aprendizagem do MOBRAL e do Supletivo, constataram-se falhas no material pedagógico, por se mostrar distante da realidade dos estudantes, sendo similar para todo o território brasileiro, visto que foi elaborado por empresas privadas e não por professores. Haja vista que muitos desses profissionais, não possuíam formação específica e apenas reproduziam as aulas contidas nas cartilhas. Dessa forma, pode-se salientar que ambos os programas se voltavam à aceleração da educação, a expedição de diplomas para o mercado de trabalho sem a devida formação crítica dos estudantes.

Por fim, destacou-se que, por muito tempo, a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas não foi considerado um direito do brasileiro, porquanto estava fora da agenda política educacional,

porém existiam movimentos populares que buscavam atender essa parcela da sociedade. Ao implantar o Regime Militar, tais movimentos foram banidos e, com inúmeras falhas e restrições, tinham um viés mais mercadológico que pedagógico. A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas passou a integrar a agenda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a partir da Lei n.º 5.692/1971, o que demonstra importante papel contra a descontinuidade das políticas educacionais para essa parcela da sociedade que não realizou a escolarização durante a infância e/ou a adolescência.

Referências

ARRUDA, Angela Cristina Souza. **O Mobral e a Educação de Jovens e Adultos**: uma representação ideológica da Ditadura Militar. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28607/1/MOBRAL.pdf>. Acesso em: 26 de maio 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 maio 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1967)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 26 maio 2021.

_____. **Emenda Constitucional N.º 59, de 11 de setembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 26 maio 2021.

_____. **Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaatuizada-pl.html>. Acesso em: 26 de maio 2021.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 maio 2021.

BRUNO, Cristina Rolim Chyczy. **Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. X ANPED SUL. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1859-0.pdf. Acesso em: 05 de jun. 2021.

HADDAD, Sergio. **Estado e Educação de Adultos 1964-1985**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1991. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-\(\)-sergio-haddad.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-()-sergio-haddad.pdf). Acesso em: 20 de maio 2021.

HADDAD, Sergio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In.: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOTA. Rosangela da Silva. **A aprendizagem do adulto e correspondentes metodologias**. Trabalho de Conclusão de Curso: especialização em Educação de Jovens e Adultos – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2009.

MUNIZ. Camille Bezerra de Aguiar. (Orgs.) **Discursos Selecionados do Presidente Jânio Quadros**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/677-Discursos_janio_quadros.pdf. Acesso em: 20 de maio 2021.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

SANCEVERINO, Adriana Regina. LAFFIN. Maria Hermínia Lage Fernandes. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EJA. In.: ESTADO DE SANTA CATARINA, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

Sobre os autores

Adriana Regina Sanceverino

<http://lattes.cnpq.br/7303126145643346>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1991), mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2012).

Arivaldo Ferreira de Souza

<http://lattes.cnpq.br/0806204300575800>

Mestre em Educação pela Universidade Vale do Sapucaí - UNIVÁS, Pouso Alegre - MG (2020). Foi Aluno Especial do Doutorado em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2020). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Educação São Luís - FESL-SP (2018), pós-graduando em Docência do Ensino Superior e Metodologias Ativas pela Faculdade Metropolitana de Ribeirão Preto - FAMEESP (2020). Possui graduação em Geografia (licenciatura) pela Universidade de Pernambuco - UPE, Campus Petrolina (2008). Foi Vice-Diretor do Colégio Estadual Marlei Teresinha Pretto, 2014 - 2018, em Luís Eduardo Magalhães - BA. Atualmente é professor efetivo de Geografia do Ensino Médio na Rede Estadual de Educação da Bahia

Dulcimar Baldissera

<http://lattes.cnpq.br/1653299350092244>

Graduação em Geografia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI (1995). Pós graduada em Gestão e Organização Escolar pela Universidade Norte do Paraná, Unopar (2010). Cursando Pós-Graduação LATO SENSU em Gestão escolar: Orientação e Supervisão, Faculdade São Luís EaD. Cursando Mestrado Profissional em Educação, UFFS, Campus Erechim. Professora da rede estadual de ensino do RS desde 2000. Atuou como Coordenadora Pedagógica entre 2013 e 2014 nas escolas Visconde de Araguaia e Mário Quintana, pertencentes à 7ª CRE de

Passo Fundo. Atualmente é Assessora Pedagógica, na 15ª Coordenadoria Regional de Educação, em Erechim, vinculada à Secretaria Estadual de Educação do RS, de 2015 a 2019 assessorando o Ensino Médio, participando da implementação do Novo Ensino Médio e desde 2020 até o momento na assessoria pedagógica do Ensino Fundamental, anos finais.

Édine Berto

<http://lattes.cnpq.br/5227334824873145>

Possui Graduação em Licenciatura em História (2014), Licenciatura em Pedagogia (2021) e Especialização em Gestão Escolar (2017), ambas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus Erechim/RS. Suas áreas de interesse se voltam a História da Educação Brasileira, Gestão Escolar, Financiamento e Política Educacional e, Educação das camadas populares. Atualmente trabalha como Técnica em Contabilidade na Prefeitura Municipal de Ponte Preta - RS.

Ivania Nogaro

<http://lattes.cnpq.br/0790293465137213>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1996). Pós-Graduada em Orientação e Supervisão escolar. Em Psicopedagogia e em Educação Infantil pela URI- Campus de Erechim. Atuou como professora no Colégio São José - Erechim/RS de 2002 a 2005 e como Coordenadora da Educação Infantil desta escola de 2005 a 2009. E de 2011 a 2018 como Coordenadora do Ensino Fundamental da mesma instituição. Professora da Rede Pública estadual do Rio Grande do Sul de 2002 até 2005. De 2005 a 2019 atuou como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paula e Victor Isler-Erechim/RS. Foi Diretora da escola São Vicente de Paula de Erechim de janeiro a julho de 2010. Trabalha no departamento de educação da 15ª CRE de Erechim/RS de 2019 até o momento.

Karime Chaibue

<http://lattes.cnpq.br/9799654982032216>

Doutoranda e mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Pedagogia e em Letras Libras. Possui especialização em Educação Infantil e Especial; e em Libras. Já trabalhou como intérprete de Libras e professora regente na Educação Infantil da Rede Estadual de Ensino de Goiás, em salas de aulas com alunos surdos e ouvintes. Trabalhou como coordenadora pedagógica, professora e intérprete no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-GO). É professora na área de -Libras e Estudos Surdos- no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Goiânia. Possui certificação de proficiência em Libras: Estadual (CAS-GO, 2009) e Nacional (FENEIS-RJ, 2001 e PROLIBRAS, 2013).

Kelio Junior Santana Borges (Organizador)

<http://lattes.cnpq.br/7100462200512642>

Doutor em Letras e Linguística (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás com Doutorado Sanduíche na Università degli Studi Roma Tre - Roma, Itália. Autor da tese "A poética dionisíaca de Lygia Fagundes Telles", trabalho orientado pela Dr^a Maria Zaira Turchi. Mestre em Letras e Linguística pela mesma instituição onde, em 2009, defendeu a dissertação intitulada "Fios de vida. Tramas de história: a ficção de Lygia Fagundes Telles", orientada pela Dr^a Suzana Yolanda M. L. Cánovas. Licenciado em Letras com habilitação em Português pela UFG (2005). Professor do Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia. Como membro do Grupo de Pesquisa Internacional -Rede de Estudos de Língua Portuguesa ao Redor do Mundo - RELPMUND (CNPq) foi Bolsista da CAPES, instituição financiadora de seu estágio de doutorado na Itália, onde foi supervisionado pelo professor Dr Giorgio di Marchis.

Lucas Nogueira Xavier

<http://lattes.cnpq.br/1247723599423406>

Pós graduando (lato sensu) em História, Narrativa e Identidade pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2020) e graduando em Licenciatura em Letras/Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Pesquisador na área de educação de surdos e da tradução/interpretação da Libras.

Rosane Cardoso Garcia

<http://lattes.cnpq.br/3024923498699468>

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade da Região da Campanha (1998). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS-Campus Erechim, Brasil. Orientadora: Marilane Maria Wolff Paim - Turma de 2020. Pesquisa: "Formação de Professores e a Educação Inclusiva". Participa dos Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI, da UFFS. Professora da rede pública - 15ª Coordenadoria Regional de Educação/SEDUC/RS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Especial e Tecnologias na Educação.

Rosimeire Aparecida Soares Borges

<http://lattes.cnpq.br/4320552349542851>

Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2011), tendo realizado o Estágio de doutoramento na Escola Superior de Educação de Lisboa/Portugal em 2007. Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Universidade Anhanguera de São Paulo, em 2017, sob a supervisão do Professor Dr. Ubiratan D' Ambrosio. Mestrado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Possui graduação em Matemática pela Universidade do Vale do Sapucaí (2002). Atualmente é professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí -

UNIVÁS, Pouso Alegre/MG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Tecnologias na Educação(GEPHET) na Univás. Membro do grupo de pesquisa GHEMAT Brasil, liderado por Wagner Rodrigues Valente. Atua em Educação e Educação Matemática, Metodologia da Pesquisa, Seminários de Pesquisa e Metodologias de Ensino.