

organizadores

Taíza da Silva Gama

Jorge Antonio da Silva Rangel

DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

organizadores

Taíza da Silva Gama

Jorge Antonio da Silva Rangel

DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D536

Diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil /
Organização Taíza da Silva Gama, Jorge Antonio da Silva
Rangel. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF;

ISBN 978-85-7221-637-1

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-637-1

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação de
professores. 3. Educação não escolar. I. Gama, Taíza da Silva
(Org.). II. Rangel, Jorge Antonio da Silva (Org.). III. Título.

CDD: 374.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação de Jovens e Adultos - Formação de professores

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Freepik
Tipografias	Acumin, Magno Serif Variable
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Taíza da Silva Gama Jorge Antonio da Silva Rangel

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 6

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal de Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio 11

CAPÍTULO 1

Luis Henrique Xavier Cordeiro

Pedro Busquet Magalhães

Luiza Velasco da Silva Marins

EJA e Novo Ensino Médio:

Uma reflexão sobre impactos da reforma educacional

na Educação de Jovens e Adultos15

CAPÍTULO 2

Andressa Felipe do Carmo

Matheus Baptista Rodrigues

Marina Rangel Rodrigues

Taynara Pessanha França

Daniel Nunes

Da implementação da Lei 10.639/2003 à reflexão sobre políticas educacionais na Educação de Jovens e Adultos:

Um estudo em perspectiva34

CAPÍTULO 3

Elza Fernandes Pereira

Ingridy Natali Gomes Barbosa

Isabella de Fátima Siqueira Barboza

A formação docente para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de

Formação de Professores da UERJ.....54



CAPÍTULO 4

Ana Paula Cunha e Souza

Anna Luisa Lucena de Azevedo Mattos

Emanuely Nunes dos Santos

Yasmim de Oliveira Brites Bitencourt

**O ensino emancipatório através
da biografia de vida no campo69**

CAPÍTULO 5

Sofia Santana

Taíza Gama

Thamiris Santos

**Educação não escolar e alfabetização
de adultos em São Gonçalo-RJ:
A experiência do coletivo por gentileza80**

CAPÍTULO 6

Nicolli Ramos

Thayara Cristiny Ferreira Pires

Verônica Míriam Ramos da Silva

**O papel da Educação de Jovens
e Adultos (EJA) na progressão escolar
e na autoestima dos estudantes.....98**

CAPÍTULO 7

Dionathan Medeiros de Carvalho Oliveira

**O ensino nas prisões do estado
do Rio de Janeiro:
Desafios e potencialidades na perspectiva da educação popular..... 115**

CAPÍTULO 8

Fernanda Mendes de Souza

Débora da Silva Costa

**A Educação de Jovens e Adultos
para pessoas privadas de liberdade..... 135**

Sobre a organizadora e o organizador..... 146



PREFÁCIO

A produção acadêmica, em consonância com os demais setores da sociedade, acompanha uma corrida vertiginosa orientada pelas demandas por resultados e pelas exigências da economia global e do capitalismo. Este livro apresenta uma característica singular: proporcionar a jovens pesquisadores a oportunidade de divulgar suas produções com um potencial crítico que vai na contramão do sistema mercadológico das produções acadêmicas. Esta contribuição vai além da soma de esforços quantitativos, mostrando uma interlocução com diferentes temáticas dentro da área da Educação de Jovens e Adultos, conforme será visto ao longo dos capítulos.

A publicação de um livro composto por artigos de estudantes traz ao leitor os desafios encontrados durante o processo de formação de professores. Tal iniciativa partiu do objetivo de incentivar a pesquisa acadêmica crítica à jovens pesquisadores e concluintes dos cursos de Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

As primeiras conversas sobre a organização deste livro surgiram no ano de 2024, durante as aulas da disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ministrada pela Professora Taíza Gama para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Apesar de, posteriormente, outros estudantes pesquisadores terem se juntado a presente proposta – incluindo o Professor Jorge Antônio da Silva Rangel (Fidel) com o qual dividimos a organização desta obra – nos interligamos com o mesmo propósito: refletir sobre as principais temáticas da EJA no Brasil.

Com o título “Diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, os capítulos tratam de temas como: os desafios da EJA no

novo Ensino Médio, a implementação da Lei 10.639/2003, formação docente para a EJA, ensino nas prisões, biografia de vida no campo, educação não escolar e o papel da EJA na progressão escolar e na autoestima dos estudantes.

O livro está dividido em oito capítulos. O primeiro inicia com um estudo sobre impactos da reforma educacional, especialmente no que tange ao Novo Ensino Médio e a EJA. Os autores Luis Henrique Xavier Cordeiro, Pedro Busquet Magalhães e Luiza Velasco da Silva Marins relatam sobre as dificuldades encontradas na busca por fontes de pesquisa no município de São Gonçalo/RJ, o que os levou a ampliar a pesquisa para o estado do Rio de Janeiro. O capítulo apresenta o histórico da EJA no Brasil através do tempo, os desafios curriculares impostos à EJA após a reforma neoliberal do Novo Ensino Médio, além de apresentar também os desafios da evasão escolar.

O segundo capítulo inicia com um artigo sobre a implementação da Lei 10.639/2003 no contexto da EJA. A referida lei trata da inclusão obrigatória da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos currículos das redes de ensino, visando promover a valorização da diversidade cultural e a promoção da igualdade racial no sistema educacional brasileiro. Os autores Andressa Felipe do Carmo, Matheus Baptista Rodrigues, Marina Rangel Rodrigues, Taynara Pessanha França e Daniel Nunes realizaram uma análise sobre Projetos Político-Pedagógicos de dois colégios localizados em São Gonçalo/RJ, concluindo que a adaptação do currículo e das metodologias de ensino para atender às necessidades dos alunos adultos é essencial para promover a equidade na EJA.

No capítulo intitulado "A formação docente para a educação de jovens e adultos na Faculdade de Formação de Professores da UERJ", as autoras Elza Fernandes Pereira, Ingridy Natali Gomes Barbosa e Isabella de Fátima Siqueira Barboza analisaram os currículos dos cursos de licenciatura da UERJ/FFP a fim de buscar indícios

sobre a maneira como é pensada a formação para a Educação de Jovens e Adultos.

Nas próximas páginas o leitor se depara com um capítulo “O ensino emancipatório através da biografia de vida no campo”, de Ana Paula Cunha e Souza, Anna Luisa Lucena de Azevedo Mattos, Emanuely Nunes dos Santos e Yasmim de Oliveira Brites Bitencourt. As autoras analisam as vertentes para educação no campo, enfatizando a biografia de vida dos estudantes da EJA e a leitura de mundo de acordo com a realidade destes locais, fora da perspectiva urbana.

O quinto capítulo desta obra tem o objetivo de relatar a experiência do Coletivo Por Gentileza com a educação não escolar e a alfabetização de ex-catadoras do antigo lixão de Itaoca, localizado no Município de São Gonçalo/RJ. As autoras Sofia Santana, Taíza Gama e Thamiris Santos também trazem uma reflexão sobre os processos educativos que ocorrem fora dos contextos institucionais de educação, por meio de um resgate teórico sobre a educação não escolar e suas relações com a Pedagogia Social e a Educação de Jovens e Adultos. O capítulo recebe o título de “Educação não escolar e alfabetização de adultos em São Gonçalo-RJ: a experiência do Coletivo Por Gentileza”.

O sexto capítulo, “O papel da educação de jovens e adultos na progressão escolar e na autoestima dos estudantes”, de Nicolli Ramos, Thayara Cristiny Ferreira Pires e Verônica Míriam Ramos da Silva, aborda o papel da educação de Jovens e Adultos (EJA) na progressão escolar e na autoestima dos estudantes. O estudo também aborda o papel da EJA na redução das desigualdades educacionais.

Os dois últimos capítulos tratam sobre a educação nas prisões, sendo o primeiro deles focalizado na educação popular e o segundo, na educação de jovens e adultos. O capítulo intitulado “O ensino nas prisões do Estado do Rio de Janeiro: desafios e potencialidades na perspectiva da educação popular”, de Dionathan Medeiros

de Carvalho Oliveira, aborda questões relacionadas a prática educacional nas prisões, como sua história e dificuldades enfrentadas com a implementação da EJA no contexto prisional. Já no capítulo sobre “A educação de jovens e adultos para pessoas privadas de liberdade”, as autoras Fernanda Mendes de Souza e Débora da Silva Costa, além de tratar da EJA, analisam um Projeto Político Pedagógico de uma escola localizada no Complexo de Gericinó, no Rio de Janeiro.

Desejamos aos leitores que tais contribuições sejam objeto de novos encontros, motivando o aprofundamento do debate nas diversas temáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Esperamos que este livro, de acesso gratuito, possa contribuir para a democratização do conhecimento como um instrumento fundamental na formação de uma consciência coletiva, moderna, universal e transformadora.

Taíza da Silva Gama
Jorge Antônio da Silva Rangel (Fidel)

1

*Luis Henrique Xavier Cordeiro
Pedro Busquet Magalhães
Luiza Velasco da Silva Marins*

EJA E NOVO ENSINO MÉDIO:

**UMA REFLEXÃO SOBRE IMPACTOS
DA REFORMA EDUCACIONAL
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

INTRODUÇÃO

O presente capítulo propõe uma análise dos impactos da reforma educacional, especialmente no que tange ao Novo Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa fundamenta-se em uma análise bibliográfica dos documentos pertinentes a essas áreas, visando compreender as transformações ocorridas e seus reflexos na educação desses segmentos.

Destaca-se que, inicialmente, enfrentamos dificuldades para encontrar material relevante em nosso município, São Gonçalo, o que nos levou a ampliar a pesquisa para o estado do Rio de Janeiro. Este estudo visa contribuir para uma reflexão mais ampla sobre os desafios e oportunidades surgidos com as mudanças implementadas na mudança do novo Ensino Médio.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como um portal de oportunidades para aqueles que, por diversos motivos, não tiveram a chance de concluir seus estudos na idade regular. No Brasil, a modalidade assume papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e equânime, promovendo a inclusão social e a qualificação profissional de indivíduos que buscam realizar seus sonhos e contribuir para o desenvolvimento do país.

Em 2017, a Lei nº 13.415 instituiu o Novo Ensino Médio, trazendo consigo uma reestruturação curricular significativa para essa etapa da educação básica. Diante dessa nova realidade, surge a questionável: quais os impactos do Novo Ensino Médio na EJA? Este capítulo propõe-se a analisar essa questão abrangentemente, explorando as diversas nuances que permeiam essa relação.

EJA E O ENSINO MÉDIO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é fruto de um processo histórico marcado por avanços e desafios. Ao longo das décadas, essa modalidade educacional tem sido fundamental na promoção da inclusão e na garantia do direito à educação para aqueles que, por diversos motivos, não tiveram acesso ou concluíram os estudos na idade regular. Neste contexto, é essencial compreender a trajetória da EJA, suas características e peculiaridades, para melhor compreender os desafios enfrentados e as possíveis estratégias de superação. Antes de desdobrar sobre a EJA no Brasil, precisamos traçar uma trajetória de como se sucedeu a educação no Brasil.

Durante o período colonial, a educação estava direcionada principalmente para dois grupos distintos. A Companhia de Jesus concentrava seus esforços na conversão da população indígena ao catolicismo e na formação de futuros servidores da fé. Mais tarde, a educação se estendeu aos filhos dos colonos, preferencialmente os que pertenciam à classe dominante, que recebiam uma educação voltada para a administração e o serviço à coroa. Com as reformas educacionais implementadas por Marquês de Pombal na primeira metade do século XVIII, houve uma transição para um sistema educacional controlado pelo Estado em Portugal que se desenrolou ao Brasil. No entanto, o ensino continuou a ser enciclopédico e autoritário, mantendo-se voltado para os interesses do Estado e da elite dominante. No Período Colonial Brasileiro, o modelo econômico-social era baseado na propriedade e na mão escrava, consequentemente causando uma sociedade altamente patriarcal e sem limite de autoridade por parte dos donos de terras. Além disso, este modelo se baseava em uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por agricultura rudimentar. Este modelo se sobressaiu como o principal tipo de educação desde o período colonial, imperial e republicano.

A Constituição da República em 1891, piorou a situação das camadas pobres da sociedade da época, pois restringiu o voto às pessoas letradas e com posses. Assim a mensagem respaldada pela lei, era de que as pessoas analfabetas e pobres poderiam ser discriminadas. No início do século XX, houve uma intensa mobilização social, a fim de erradicar o mal que era o analfabetismo, culpabilizando as pessoas analfabetas pelo subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915 houve a criação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo que tinha o objetivo de lutar contra a ignorância para fazer prevalecer a grandeza da república. O analfabetismo era apontado como um demônio que teria que ser exorcizado. O tema central dessas discussões era a ideia de que as próprias pessoas analfabetas tinham que buscar se alfabetizar. Ou seja, queriam que o indivíduo analfabeto se tornasse produtivo para alavancar a economia do país, uma vez que o Brasil estava passando por uma situação econômica diferente. Pois assim como no período imperial, a economia brasileira era baseada na exportação agrícola, portanto, por conta da crise do café de 1929, a economia mudou e além do sistema agrário, o país passou a incentivar o investimento no setor da indústria

No século XIX, o ensino secundário estava focado na preparação dos alunos para ingressarem no ensino superior, especialmente nas áreas de Direito, refletindo os interesses da classe dominante em manter o controle sobre o poder e a administração do país. A educação média enfatizava a arte da retórica e da oratória, priorizando habilidades que garantiriam o reconhecimento social e político dos alunos como membros cultos da sociedade. Durante o Estado Novo (1937-1945), a educação foi regulamentada para promover o nacionalismo e o patriotismo, enfatizando disciplina e ordem. A Reforma Capanema de 1942 introduziu mudanças no ensino secundário, com dois ciclos: curso ginásial (quatro anos) e curso colegial (três anos), oferecendo opções clássicas e científicas, mantendo um viés humanístico e enciclopédico.

Durante as décadas de 1940 a 1960, a educação de adultos no Brasil passou por significativas transformações e desafios. Inicialmente focada na supressão do analfabetismo, destacaram-se a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 e a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947. Essa fase, conhecida como Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, foi criticada por seu método pedagógico homogeneizador e pela falta de consideração aos contextos individuais dos alunos. Internacionalmente, após a Segunda Guerra Mundial, a pressão da ONU e da UNESCO para erradicar o analfabetismo nas nações em desenvolvimento influenciou a criação de programas educacionais no Brasil, enfatizando a quantidade de pessoas alfabetizadas em detrimento da qualidade educacional. A visão predominante na época considerava os adultos analfabetos como incapazes e ignorantes, resultando na formação de alfabetizadores voluntários sem especialização adequada e na aplicação de métodos pedagógicos infantilizados. A partir de 1952, surgiram críticas ao modelo tradicional com a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e, em 1958, com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que promoveu a discussão sobre novos métodos pedagógicos. Educadores como Paulo Freire emergiram nesse período, defendendo uma abordagem mais contextualizada e crítica, integrando as condições de vida dos educandos ao processo educacional e valorizando o saber popular.

O Golpe Militar de 1964 representa um dos períodos mais sombrios da história do Brasil. Sob o regime militar, iniciaram-se políticas que interromperam bruscamente programas sociais transformadores, resultando na detenção e exílio de seus líderes. A ênfase passou a ser a educação como ferramenta de controle e uniformização da população. Foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967, focado na alfabetização funcional, sem priorizar a compreensão contextualizada. O Mobral foi criticado por responsabilizar indivíduos pelo próprio analfabetismo, desconsiderando o contexto sociocultural. Durante o período militar, a economia brasileira

enfrentou desafios como a redução de investimentos, a diminuição do capital estrangeiro, queda na lucratividade e aceleração da inflação, refletindo uma tentativa fracassada de estabelecer um modelo econômico independente. Com a Constituição de 1988, houve avanços significativos nos direitos educacionais, estabelecendo o ensino fundamental como obrigatório e gratuito para todos, independentemente da idade. A legislação também previu a elaboração do Plano Nacional de Educação, visando à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino. Após o término do Mobral em 1985, surgiram novos programas de alfabetização, como a Fundação Educar, que foram sucedidos por iniciativas governamentais e não governamentais, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Pronera, visando atender às diferentes necessidades educacionais da população. Apesar desses esforços, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos no século XXI, com altos índices de analfabetismo absoluto e funcional, além de uma grande parcela da população adulta que não completou o ensino fundamental.

A Reforma Francisco Campos representou um marco crucial para o Ensino Médio no Brasil ao remodelar completamente esse nível educacional. Segundo Dalabrida (2009, p. 188), a reforma foi pioneira ao uniformizar a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, estabelecendo procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todas as escolas do país. Além disso, Machado e Gonçalves (2020) observam que, do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, as instituições educacionais tinham como objetivo integrar as crianças na sociedade através da educação, que estava intrinsecamente ligada aos projetos sociais e educacionais da época. A escola era vista como um agente de socialização responsável por incorporar diversos referenciais culturais e estabelecer normas e valores fundamentais para a sociedade. Em resumo, a Reforma Francisco Campos teve um impacto significativo na estruturação do Ensino Médio brasileiro, formalizando um sistema educacional secundário elitizado e excludente. Promovia uma ideia

de educação voltada para a formação de uma elite intelectual que impulsionasse o progresso econômico do país.

Após o fim da ditadura do Estado Novo, o Brasil entrou na era do governo de Café Filho. Durante esse período histórico, a educação no país passava por transformações significativas, culminando na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, conhecida como Lei nº 4.024, a primeira do tipo. Segundo Santos (2010), essa legislação foi pioneira ao equiparar o ensino médio aos cursos técnicos e pedagógicos, estabelecendo um plano de igualdade. A LDB de 1961 estava subordinada à Constituição de 1946, a primeira a atribuir à União a responsabilidade pela legislação das diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, item XV, letra d). Essa lei organizava os níveis educacionais em várias etapas: educação pré-primária para crianças até sete anos; ensino primário, obrigatório a partir dos sete anos, com duração mínima de quatro anos; e ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial, correspondente ao atual ensino fundamental, e o colegial, equivalente ao atual ensino médio. Ambos os ciclos ofereciam diferentes tipos de cursos, como o secundário (científico), técnico (industrial, agrícola e comercial) e de formação para o magistério (Lara, 2013).

De acordo com Lara (2013), a LDB estabelecia que o ensino médio deveria ter um mínimo de cento e oitenta dias letivos por ano, com vinte e quatro horas semanais de aula para disciplinas e práticas educativas. Além disso, determinava a obrigatoriedade do cumprimento do programa escolar, educação moral e cívica, atividades complementares em arte, e orientação educacional e vocacional em cooperação com a família. A frequência mínima para realizar os exames finais era de 75% das aulas. Essa legislação trouxe avanços incrementais e alguns retrocessos, conforme Romanelli (1978). O principal avanço estava no currículo flexível, que substituiu o antigo sistema rígido. No entanto, na prática, muitas escolas continuaram operando de maneira semelhante, com os recursos disponíveis, sem grandes mudanças. No ensino secundário, houve uma maior variedade

de modelos de currículo permitidos, incluindo opções científicas e técnicas, além da formação de professores.

A reforma de 1971 modificou significativamente a estrutura educacional, tornando obrigatórios oito anos de escolaridade para crianças entre 7 e 14 anos. Isso levou o Estado a assumir a responsabilidade pela educação. A unificação entre o ensino primário e ginasial eliminou exames de admissão que segregavam o sistema educacional, enquanto a tentativa de eliminar o dualismo entre o ensino secundário propedêutico e técnico ocorreu horizontalmente (Lara, 2013). A Lei 5.692/71 trouxe alguns avanços, como a integração do sistema educacional do primeiro grau ao superior e a obrigatoriedade do ensino médio, além de reduzir parte do esquema seletivo nas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 reorientaram o ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades nas áreas de representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural, enfatizando a interdisciplinaridade. As disciplinas foram agrupadas em três áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Humanas (BRASIL, 2000).

Um aspecto destacado foi a redução do número de disciplinas, especialmente no último ano do ensino colegial, que tinha nove disciplinas no ciclo ginasial e oito nas duas primeiras séries do colegial, além de práticas educativas opcionais. O terceiro ano do colegial tinha um caráter mais preparatório para o ensino superior (LARA, 2013). Portanto, a importância da LDB de 1961 reside no fato de ter estabelecido um padrão para legislações subsequentes. Apesar de promover a equivalência entre os ramos educacionais, manteve a dualidade ao dividir o ensino médio em ciclos ginasial e colegial. Essas mudanças refletem uma tentativa de adaptar o EM às necessidades atuais da sociedade e do mercado de trabalho, mas também geram debates sobre a verdadeira natureza e objetivos desta etapa educacional.

MUDANÇAS CURRICULARES: O NOVO ENSINO MÉDIO NA EJA

É imprescindível argumentar que a BNCC foi uma tentativa neoliberal de estabelecer uma espécie de formação “apartidária” no pós golpe de 2016 (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021), tendo como objetivo diminuir o escopo do currículo da educação brasileira, o que também se deu na publicação do novo ensino médio, do governo Temer. Neste recorte, iremos observar os impactos da BNCC na EJA, bem como a implementação dos itinerários formativos do novo ensino médio na EJA. Contudo, apesar da implementação da BNCC ter precedentes para a criação de um currículo que dialogue mais com a população que frequenta a educação básica, veremos aqui também que a mesma não é totalmente satisfatória para as demandas apresentadas pela EJA.

No artigo que visava estudar um currículo na EJA à luz da BNCC (Santos, Deyse Queirós; Santos, Denise Queirós; Souza Filho, Alcides Alves de, 2020), como desafio enfrentado pelos educadores da Rede Estadual da Bahia, é levantada uma entrevista que visa entender se a BNCC atende as especificidades da escola e do seu trabalho, com 50% da amostra respondendo que a BNCC não atendia às suas especificidades. Com esses dados em mãos, fica o questionamento de como se dá o trabalho da EJA após a implementação dessas políticas neoliberais no país, pois, se o currículo proposto pela BNCC e a proposta do Novo Ensino Médio são de esquematizar o ensino de uma forma mais enxuta, como iremos ver na sessão dos itinerários formativos.

Como ficará a alfabetização do público que adulto que não teve a chance de cursar a escola básica quando mais novo? Como fica a formação dos nossos jovens, tendo em vista um ensino que esquematiza

o ensino, focando mais nas tecnologias e linguagens, sem uma educação crítica, numa perspectiva de educação mais bancária?

Acerca dos itinerários formativos, Ferreti (2018), também aponta em seu artigo “A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação”, como a educação do Novo Ensino Médio setorizou as disciplinas em áreas do saber:

Diferentemente, a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos. Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora (Ferreti, 2018).

Em teoria, seria uma solução para a quantidade de carga horária que os alunos teriam na sua formação, porém, como já vimos, a implementação do Novo Ensino Médio é resultado de um processo neoliberal que, em teoria, deveria facilitar a vida do estudante. Porém, dentre a suposta intenção de uma melhora do currículo, está, em si, uma tentativa de tirar um aspecto importantíssimo da educação, aspecto esse defendido por um dos maiores nomes da EJA no país, Paulo Freire, que é a educação crítica. Sem a perspectiva de uma educação crítica, não há aprendizado.

Contudo, a aposta da reforma é, acima de tudo, criar um curso meramente profissionalizante, sem pensar na importância que

um currículo de uma educação crítica pode trazer para a formação de um aluno. Pois, nesses itinerários, vemos a exclusão de disciplinas como sociologia, geografia e história, sendo apenas colocados como uma única “disciplina”, um itinerário, sem o devido cuidado ou categorização. Sem os ensinamentos que essas disciplinas podem trazer para o jovem, como analisar as relações do espaço, as relações sociais, noções históricas, qual será o rombo formativo na leitura de mundo do indivíduo?

Com isso dado, voltamos às questões dos profissionais da EJA não contemplados pelo Novo Ensino Médio. Qual será o impacto na formação do jovem daqui a alguns anos, ao cursar o ensino médio pós reforma? Será que haverá perspectiva de entrar em um curso superior, tendo apenas conhecimentos profissionalizantes, dada a competição nos vestibulares? Quem cursar a EJA, estará preparado para uma vida acadêmica?

DESAFIOS DA EJA EM CONJUNTO AO NOVO ENSINO MÉDIO

A EJA é uma modalidade de ensino complexa de multidimensionalidade que perpassa os aspectos educacionais, envolve a realidade social das pessoas excluídas, segregadas da escola e da sociedade e envolve direitos de cidadania. A partir da Constituição Federal brasileira de 1988, nasceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e foi criada a Educação de Jovens e Adultos como política educacional, assim como a Educação Básica, com as modalidades de Ensino Fundamental e Médio como uma conquista dos Movimentos Sociais de democratização da Educação para Todos. Segundo Mézáros (2014, p. 15) a “natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades

contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho”, a elaboração e revisão dos currículos educacionais inevitavelmente envolvem dinâmicas de poder, disputas políticas e confrontos ideológicos. Isso se deve ao fato de que discutir currículo é, essencialmente, debater que tipo de sociedade no qual nossos filhos, netos e cidadãos em geral se deseja formar, além de refletir sobre o modelo de sociedade que se busca estabelecer. Assim, qualquer política ou reforma curricular está inseparavelmente ligada às diversas forças presentes na sociedade, influenciadas por interesses políticos e econômicos.

Devido à escassez de material disponível sobre o município de São Gonçalo, foi necessário realizar pesquisas em cidades vizinhas para compreender as necessidades da educação de jovens e adultos na região. Nesse contexto, foi realizado um estudo bibliográfico na cidade de Niterói. Em 2009, a Coordenação de Jovens e Adultos da Fundação Municipal de Educação de Niterói conduziu uma pesquisa cujos resultados foram publicados no “Referencial Curricular 2010 – Rede Municipal de Ensino de Niterói - Uma Construção Coletiva”. O estudo apresentou um diagnóstico sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, abrangendo quinze escolas da rede municipal. Participaram da pesquisa 996 alunos, dos quais 633 eram mulheres e 363 homens, representando uma parcela dos 1662 estudantes matriculados na modalidade EJA naquele ano.

A análise dos dados coletados revela uma diversidade significativa de motivações entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Cerca de 27% dos estudantes frequentam as salas de aula com o objetivo claro de melhorar suas oportunidades no mercado de trabalho. Outros 19% têm a intenção de ingressar em cursos de nível superior, 15% almejam alcançar a conclusão do ensino médio, evidenciando a busca pelo aprimoramento de conhecimentos formais. Além disso, 13% mencionaram a necessidade de completar os estudos devido a exigências profissionais, enquanto 10% buscam adquirir habilidades básicas de leitura e escrita. Outras motivações incluem a

preparação para concursos públicos, mencionada por 8% dos participantes, e o interesse em cursos técnicos, destacado por 7%.

Além disso, é dito a pesquisa mostra que 37% dos alunos já abandonaram a escola de Educação de Jovens e Adultos — EJA devido a trabalho 14% devido aos filhos, 12% porque tinham dificuldade em aprender, 8% por motivo de mudança de endereço, 6% por motivos de saúde, 4% por problemas com a escola/professores, 3% devido à repetência e 16% por motivos não especificados. Os dados revelam uma variedade de razões pelas quais os alunos abandonaram a Escola de Educação de Jovens e Adultos — EJA. A predominância das saídas devido a necessidades de trabalho indica um desafio significativo na conciliação entre educação e trabalho. Outros motivos, como responsabilidades familiares, dificuldades de aprendizado e mudanças pessoais, também desempenharam papéis importantes nas decisões individuais de interromper os estudos. Estes resultados destacam a complexidade dos fatores que influenciam a continuidade educacional de adultos, exigindo abordagens multifacetadas para promover a permanência e o sucesso dos alunos na EJA.

A educação da classe popular está pautada na aprendizagem dos conteúdos curriculares mínimos e na disciplina- rização de seu comportamento, visando ainda correspon- der às exigências de qualificação dos índices sociopolíti- cos (Índices de Desenvolvimento Humano - IDH, Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB), sendo sua formação direcionada ao futuro, à formação do bom cidadão/trabalhador (Junckes, 2016, p. 13).

Reduzir a carga horária da base comum curricular do novo Ensino Médio a menos de 600 horas equivale a negar o acesso uni- versal à educação básica, limitando significativamente o acesso dos jovens das classes populares ao conhecimento sistematizado acu- mulado ao longo da história pela humanidade. Para muitos desses jovens e adultos, a escola representa o principal meio de acesso a esse conhecimento essencial.

A pesquisa revela que a falta de uma conexão afetiva entre professores e alunos é uma das principais razões para o abandono escolar. O ambiente educacional muitas vezes falha em cultivar relações de confiança e apoio mútuo, essenciais para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes. Quando os alunos não se sentem valorizados ou compreendidos pelos professores, isso pode diminuir significativamente seu engajamento e motivação para frequentar as aulas regularmente, contribuindo assim para taxas mais altas de evasão. As atuais políticas educacionais aumentaram as exigências sobre os professores, porém não foram acompanhadas pela adequada estruturação das escolas para proporcionar as condições necessárias ao exercício da docência. Como resultado, a profissão de professor deixou de ser atrativa para muitos jovens que entram no mercado de trabalho, os quais preferem carreiras mais lucrativas e menos desafiadoras. (Carmo *et al.*, 2017, p. 11). Além da demanda de professores qualificados para a EJA ainda ocorre um processo de desmotivação do profissional docente pela falta de remuneração e educação continuada. Outro ponto crítico identificado na pesquisa é a inadequação da estrutura educacional para atender às necessidades específicas da linguagem infantil entre os alunos da EJA. A linguagem complexa e técnica utilizada muitas vezes não é acessível para adultos que retornam aos estudos após um longo período afastados da sala de aula. Isso cria uma barreira significativa ao aprendizado efetivo e pode desencorajar os estudantes, levando-os a abandonar o ambiente escolar em busca de métodos educacionais mais acessíveis e compreensíveis.

A falta de interesse demonstrada pelos alunos em relação ao conteúdo ensinado também emergiu como um fator crucial para o abandono escolar na EJA. Quando os currículos não são adaptados para refletir as experiências e interesses dos alunos adultos, há uma desconexão perceptível que pode resultar em desmotivação e desinteresse. Isso se intensifica quando os estudantes percebem que o conteúdo oferecido é irrelevante para suas necessidades imediatas ou

aspirações futuras, incentivando assim a busca por alternativas educacionais mais alinhadas com seus objetivos individuais. Um desafio significativo identificado na pesquisa é a falta de preparo dos professores para lidar com o público diversificado e muitas vezes complexo da Educação de Jovens e Adultos. O ambiente da EJA requer habilidades pedagógicas especiais para engajar adultos que retornam à educação com diferentes níveis de experiência de vida e educacional. Além disso, diante da escassez de professores em determinadas disciplinas, as escolas municipais e estaduais a partir da implementação do Novo Ensino Médio podem ser impelidas a priorizar a formação técnica e profissional, permitindo a contratação de profissionais com “notório saber” para atuar nessas áreas educacionais. A falta de capacitação adequada dos professores para compreender e responder às necessidades específicas desses alunos pode resultar em frustração e insatisfação, contribuindo assim para taxas elevadas de abandono escolar.

Por último, mas não menos importante, o cansaço físico emergiu como um fator determinante para o abandono escolar na EJA. Muitos alunos adultos enfrentam múltiplas responsabilidades, como trabalho e cuidado com a família, além dos compromissos educacionais. O cansaço decorrente dessa sobrecarga pode tornar difícil manter um compromisso constante com os estudos, levando os alunos a priorizar outras áreas de suas vidas. A falta de suporte e flexibilidade por parte das instituições educacionais para lidar com esses desafios adicionais pode agravar ainda mais a situação, resultando na interrupção prematura da educação formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA passa por diversos desafios desde a sua concepção e a implementação do Novo Ensino Médio é uma delas. No presente

capítulo, vimos o histórico da EJA através do tempo, no Brasil, os desafios curriculares impostos à EJA após a reforma neoliberal do Novo Ensino Médio, bem como os desafios da evasão escolar diante desse cenário. Os questionamentos que podemos levantar são: qual o futuro da educação quando as propostas neoliberais avançam cada vez mais para simplificar o currículo e para sucatear a educação das classes populares?

E, o mais importante questionamento: qual é o papel nosso, enquanto educadores, de conseguir dar um ensino de qualidade diante desse cenário? Afinal, está nas nossas mãos, enquanto classe trabalhadora, nos mobilizarmos físico e intelectualmente nos espaços dentro e fora da academia para pensar em um futuro melhor para os nossos alunos. Cabe a nós driblar o sistema, de uma educação cada vez menos crítica, para dar a eles uma visão de mundo mais igualitária e mais crítica da realidade. Não devemos nos pôr em situação de mártir ou de heróis, mas sim em posição de atores de uma educação crítica e inclusiva, atores que são sim, capazes de mudar uma sociedade para melhor. Por uma sociedade igualitária e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de adultos no Brasil**: políticas de (des)legitimação. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos na Educação de Jovens e Adultos e sua autoimagem e autoestima**. 2006. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Revista Holos**, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 19 maio 2022.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Políticas de educação: concepções e programas. /n: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhais (orgs.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil**. Brasília: ANPAE, 2001. p. 89-108.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de março de 2017**. Dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 970, de 9 de outubro de 2009**. Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O ensino médio no contexto da educação básica**. /n: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. p. 50-54. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CARMO, Carliani Portela do; VEIGA, Eliane; CINTRA, Ricardo; LIMA, Sandra. A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, v. 37, n. 3, p. 1-350, São Paulo, 20-24 jul. 2018.

CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/releal.pdf>. Acesso em: 2 maio 2024.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/partel.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930**: historiografia e história. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Nádya Gaiofatto. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. Educação integral, ampliação do tempo escolar e formação da criança: possíveis relações. *In*: **XI Anped Sul**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CRIS-REGINA-GAMBETA-JUNCKES.pdf. Acesso em: 18 jan. 2017.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e educação popular**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A formação de professores para a educação de adultos no Brasil**: da história à ação. 1999. Tese (Doutorado) – Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, 1999.

NITERÓI (RJ). Fundação Municipal de Educação. **Referencial Curricular 2010**: Rede Municipal de Ensino de Niterói – Uma construção coletiva. Niterói: FME, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação. *In*: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. **16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE; X Seminário de Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: UNICAMP, 11-13 jul. 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

SANTOS, Deyse Queirós; SANTOS, Denise Queiroz; SOUZA FILHO, Alcides Alves. A educação freireana na contemporaneidade: um estudo do currículo na EJA à luz da BNCC. **Revista Encantar**, v. 2, p. 1-11, 2020.

SANTOS, Edicleia Aparecida Alves dos; STREMEL, Margareth Leonardi Kuhn; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **A necessidade de reinventar a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/edicleia_margareth_rita_necessidade_%20reinventar_eja.pdf. Acesso em: 11 maio 2024.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 3. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos - Revista Científica**, n. 58, e10726, jul. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782021000300100. Acesso em: 19 jun. 2024. DOI: 10.5585/eccos.n58.10726.

2

*Andressa Felipe do Carmo
Matheus Baptista Rodrigues
Marina Rangel Rodrigues
Taynara Pessanha França
Daniel Nunes*

**DA IMPLEMENTAÇÃO
DA LEI 10.639/2003
À REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO EM PERSPECTIVA**

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a implementação da Lei 10.639/2003 tem suscitado um debate significativo no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Esta legislação, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos currículos das redes de ensino. Tal iniciativa visa não apenas atender a um mandato legal, mas também promover a valorização da diversidade cultural e a promoção da igualdade racial no sistema educacional brasileiro.

Este trabalho tem como objetivo traçar e fomentar um debate acerca da aplicação da Lei 10.639 na EJA, investigando como as instituições de ensino têm incorporado essa temática em seus currículos e explorando as políticas públicas voltadas para a formação de jovens e adultos. Diante da obrigatoriedade estabelecida pela Lei 10.639/03, examina-se como tem sido efetivamente realizada a implementação dessa lei nas instituições de ensino da EJA e quais são os principais desafios enfrentados por essas instituições nesse processo. Além disso, avalia-se o papel das políticas públicas direcionadas à formação de jovens e adultos na promoção da igualdade racial e valorização da diversidade cultural, identificando iniciativas bem-sucedidas e lacunas para melhorias.

Metodologicamente, este estudo utiliza análise documental para investigar a aplicação da Lei 10.639/2003 em escolas de São Gonçalo, focando nos Projetos Político-Pedagógicos de duas instituições. Também revisa documentos legais e políticos pertinentes, como a LDB e planos nacionais de educação, para analisar a articulação entre a legislação e as políticas públicas na EJA, empregando técnicas de análise de conteúdo para identificar elementos estruturais e diretrizes das políticas educacionais.

A implementação efetiva da Lei 10.639/03 na EJA e a adoção de políticas públicas para a formação de jovens e adultos são cruciais para promover uma sociedade mais inclusiva e combater as desigualdades sociais e raciais. Este estudo visa contribuir para o debate acadêmico e para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes, oferecendo insights sobre a aplicação da lei e sobre as políticas públicas voltadas à formação educacional de jovens e adultos, com enfoque na igualdade racial e na diversidade cultural.

A LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE ANÁLISE SOBRE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE COLÉGIOS EM SÃO GONÇALO/RJ

A Lei 10.639/2003, promulgada como uma resposta decisiva aos longos anos de omissão no enfrentamento das questões raciais dentro do ambiente escolar e do racismo estrutural presente na produção do conhecimento, representa uma conquista significativa na história do Brasil. Essa legislação é resultado de quase um século de luta incansável do movimento negro, que demandou reconhecimento e inclusão das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação educacional. A lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e justa.

Essa conquista não é apenas uma mudança no conteúdo escolar; ela representa um passo importante na valorização da diversidade cultural e na luta contra o racismo. O Movimento Negro trabalhou arduamente para que a educação pudesse ser uma ferramenta

de combate a todas as formas de preconceito e discriminação. Implementar essa lei é fundamental para construir uma sociedade mais justa, onde as histórias e culturas afrodescendentes sejam reconhecidas e celebradas, formando cidadãos mais conscientes e comprometidos com a igualdade racial, e os afastando dos perigos da *história única*, a saber o que conceituou a escritora Chimamanda:

Sempre me senti deslumbrada por histórias. E como eu estava crescendo em um ambiente nigeriano tradicional, sempre ouvi muitas histórias sobre como uma única história pode definir um povo, um país, uma cultura. Se eu tivesse crescido em um país diferente, que não fosse a Nigéria, talvez não tivesse aprendido a identificar tão claramente o perigo de uma história única, que é criar estereótipos. E o problema dos estereótipos não é que sejam falsos, mas que são incompletos. Eles fazem uma história se tornar a única história (Adichie, 2019. p. 14).

ANÁLISES DOS PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

COLÉGIO 1

O colégio o qual teve seu PPP analisado se localiza no bairro de Neves, em São Gonçalo/RJ. Dentro dos cursos ofertados pela instituição, podemos encontrar a modalidade NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos). Já no Início do projeto político-pedagógico é possível identificar propostas genéricas, padronizadas e levemente vagas. Alguns exemplos que podemos trazer dessa afirmativa podem ser encontrados no tópico "fundação teórica", como: "desenvolvimento de um trabalho voltado para a conquista da autonomia, criatividade, consciência moral e social por todos os componentes da sua

comunidade” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 8), “Formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes; uma educação que transmita um conhecimento histórico dos homens...” dentre outros.

Entretanto, por um outro lado, a unidade deixa claro na “visão de futuro” que busca ser reconhecida como referência dentro da comunidade em que está inserida, através de um melhor diálogo entre a escola e a universidade, e do aperfeiçoamento das suas práticas de ensino. Na missão e nos valores, podemos perceber uma mera semelhança pois trazem propostas voltadas para os valores sociais, ensino de qualidade e o protagonismo juvenil.

Baseado nesse primeiro momento, trazemos para esse contexto uma passagem de Rufino (2021, p. 39) que nos leva a refletir sobre o comprometimento com a dignidade existencial do outro como algo primordial para a construção da educação e na formação dos educadores. Infelizmente, em muitas escolas é possível encontrar personagens da comunidade escolar preocupados apenas em ensinar o indivíduo a ler e escrever, doutrinar os corpos presentes naquele estabelecimento de ensino, e não em acolher suas vivências e usar as mesmas para construir uma formação humanizada e acolhedora, principalmente quando se fala da formação de jovens e adultos; onde há pessoas que possuem uma bagagem bem ampla e na maioria das vezes não se adaptam a uma metodologia engessada.

De certo modo, é possível enxergar essa preocupação voltada para uma educação humanizada no momento em que a U. E. (Unidade de Ensino) aborda em seu PPP, no item “2 - O indivíduo que queremos formar:”. Nesse momento, podemos compreender como a relação entre escola x universidade se torna fundamental para a construção dessa pedagogia consciente e voltada para a construção do senso crítico desse indivíduo.

Desta forma, nossa proposta pedagógica está fundamentada numa educação voltada para a paz, para a saúde e a sexualidade, para a ética e cidadania, para o meio ambiente,

para a pluralidade cultural, para o trabalho, sempre através da interdisciplinaridade desenvolvida a partir de projetos que envolvam toda a comunidade escolar, objetivando valorizar [...] (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 9).

Identificar propostas voltadas para “qual sujeito estamos preocupados em formar” é falar para a sociedade que a metodologia colonial instaurada em inúmeras instituições de ensino está sendo desconstruída, que a educação bancária voltada para a formação da mão de obra está sendo expulsa de nossas salas de aula e que uma educação comprometida com a sociedade é a base para que a educação não seja encarada como mercadoria, mas sim como a alavanca que liberta o povo, que rompe com uma problemática que Luckesi (2000, p. 6) sinaliza em seus escritos sobre o uso de exames usados para julgar se aquele indivíduo é apto ou não para estar em sala de aula. “É fundamental para a autoestima que o sujeito se veja como objeto de amor, assim como é indispensável para o processo de construção do conhecimento que o sujeito se reconheça como ser de desejo para o desenvolver da sua autoria” (Brito, 2021, p. 52).

Sabemos que para que essa pedagogia humanizada aconteça, é preciso algumas engrenagens colaborativas. Dentro do Projeto Político-Pedagógico, encontramos esse eixo no tópico “Desenvolvimento das Ações”, em especial a “Semana das Relações Étnico-Raciais: História, Geografia, Sociologia e Filosofia” (projeto interdisciplinar realizado pela própria escola) e o “Laboratório de Relações Étnico-Raciais e de Gênero (Financiamento via Edital Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-FAPERJ)” (realizado através da relação escola e universidade.) que possuem relação com a discussão geral desta sessão.

Dentro da proposta da semana das relações étnico-raciais, a escola traz como base: “o fortalecimento do ensino de história da África e indígena.” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 25) e “Torna-se importante a construção de histórias diversas culturalmente, gerando outras referências e soluções para as questões do

dia-a-dia” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 25), questões que abrem um debate amplo e que ultrapassa a proposta de apenas uma semana dedicada à temática em questão. Podemos encontrar a necessidade da ampliação dessa atividade para algo rotineiro dentro dos objetivos apresentado no projeto:

A. Construir conhecimentos para além dos conhecimentos eurocentrados. B. Compreender as diversas violências construídas e reconstruídas ao longo do tempo. C. Compreender as diversas violências naturalizadas pela sociedade. D. Entender os mecanismos do racismo estrutural, institucional e burocrático. E. Analisar de que maneira a arte propõe reflexões sobre a dinâmica étnico-racial. F. Construir ações para uma sociedade antirracista. G. Compreender a desigualdade, pobreza, exclusão social, econômica, cultural, política no contexto do debate étnico-racial (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 25).

Outras estratégias que poderiam ser pensadas para o projeto são apresentação de autores que debatem questões raciais, apresentação dos projetos de lei que abordem as pautas étnicas, raciais e de gênero, atividades em espaços não escolares, mas que retratem e leve os estudantes a refletir sobre a representatividade dos povos originários, afro-brasileiros, africanos, ancestrais e a desigualdade presente em nossa sociedade atualmente.

No Laboratório de Relações Étnico-Raciais e de Gênero encontrasse a presença do corpo docente e discente que habitam a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e que trazem um outro olhar para a discussão racial e machista dentro da unidade de ensino em questão. Além de contribuir para a formação dos bolsistas presentes no projeto e abrir as portas da universidade para que os alunos da escola se sintam pertencentes a esse local, a presença de pessoas que falem a mesma linguagem dos estudantes e que traga uma analogia a partir do lugar em que vivem ajuda na construção e desenvolvimento dos objetivos que o projeto aborda:

- Promover debates, fomentar elaborações teóricas e práticas de combate ao racismo e à violência de gênero;
- Aproximar os estudantes do debate sobre o tema do racismo e gênero;
- Contribuir para o desenvolvimento escolar dos estudantes com um viés antirracista e de combate ao machismo;
- Aproximar as formulações teórico-acadêmicas das complexidades vivenciadas na rotina escolar dos professores e estudantes;
- Contribuir para que alunos e professores desenvolvam seus olhares sobre as relações étnico-raciais a partir de outros referenciais teóricos;
- Estimular os estudantes a refletirem e compreenderem as diversas violências que os indivíduos sofrem e praticam na sociedade (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 27).

Uma das estratégias que é apresentada e que reforça a sugestão apresentada anteriormente é: “Promover trabalhos junto à biblioteca com obras sobre as relações étnico-raciais, relações de gênero, história afro-brasileira, indígena e africana;” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p.27) e “Estimular a interação eletrônica nas aulas, de forma a possibilitar o estreitamento da história e cultura afro-brasileira, indígena e africana com a dinâmica escolar.” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p.28), estratégias essas que ressaltam a importância de sair da sala de aula e adentrar a outros espaços formativos presentes na escola e por meio das ferramentas presentes em nosso cotidiano.

Chegando ao referencial teórico, é possível se deparar com uma questão não só acadêmica, mas social, o avanço científico do mercado de trabalho. Esse avanço leva as pessoas retornarem à sala de aula e/ou continuam estagnados em suas vidas por não conseguirem acompanhar o novo fluxo que toma conta das instituições de ensino e do seu dia a dia, por se depararem com falas que não fazem

parte do seu repertório e que causa um estranhamento e a necessidade de retornar à sala de aula mas em determinados momentos não se sentirem pertencentes àquele espaço. Nesse momento, reafirmo a necessidade de um espaço acolhedor, preparado para romper com a linguagem catequizadora, que dialogue com todos os lados, que forme senso crítico e abra os caminhos para que aquele estudante renove o seu modo de encarar a sociedade. “Exu, o orixá, é a maior expressão do comunicar. Ele fala todas as línguas, representa a multiplicidade, come tudo que a boca come e é o grande interlocutor da humanidade. (Brito, 2021 p. 28-29)

Portanto, ter um PPP que dialogue com a realidade de sua comunidade, que busca caminhar dentro da desigualdade e a educação libertadora (Freire, 1987), que seja referência por buscar a emancipação dos seus estudantes através da educação e que acompanhe e respeite a rotatividade da vida e do chão da escola.

COLÉGIO 2

Situado no bairro Portão do Rosa, em São Gonçalo/RJ, onde atende alunos da Educação de Jovens e Adultos e de outros segmentos da Educação Básica, o colégio se localiza em uma zona periférica, onde a maioria dos alunos são oriundos de famílias afro-descendentes e vítimas da desigualdade socioeconômica do país. De acordo com a seção “Diagnóstico da Realidade/meio” contida no PPP, o público escolar apresenta problemas de alcoolismo e episódios de violência doméstica. Além disso, o bairro citado e adjacentes, são dominados por grupos civis armados, o que torna o contexto social dos estudantes ainda mais específico e com desafios particulares a essa realidade geográfica e social.

A partir de uma análise técnica geral, cabe mencionar que o atual Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade, com o tema “Educação para a Cidadania”, é de 2020 e foi elaborado para atender

ao triênio 2020-2022. Baseado teoricamente na Pedagogia Freiriana, o PPP inclui citações do educador Paulo Freire e anexos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9394/96), a Portaria SEEDUC nº 419/2013, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Maria da Penha.

Ademais, o documento não é subdividido de acordo com as categorias da Educação Básica. De maneira generalista, o PPP engloba o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dado o contexto do colégio e informações técnicas iniciais do PPP, torna-se indispensável tecer críticas para além da citação/ implementação -ou não- da Lei 10.639/2003 no documento.

Da introdução aos anexos, não foi encontrado referência direta à Lei 10.639/03 e sua implementação. Todavia, em diversas seções do PPP, foram citadas as palavras “cultura” e “valorização”, além de ações pedagógicas como: “Realização, pelos alunos com o auxílio dos professores de peças teatrais [...] dança, atividades culturais; contribuindo para o enriquecimento da cultura.”; “Cultivar a memória coletiva e as tradições do povo brasileiro, valorizando a história da classe trabalhadora” e, na seção Gestão Escolar, como tópico de decisão para estruturação livre a nível escolar, está escrito “Realização de atividades extraclasse como instrumento pedagógico (passeios culturais, exposições, competições, etc.)” (Projeto Político-Pedagógico, 2020, p. 10-16).

Ao observar essa breve análise, podemos considerar que a instituição, apesar de não mencionar explicitamente uma das mais importantes leis do século XXI para a Educação Brasileira em seu documento que norteia todas as ações pedagógicas, pode estar implementando a Lei 10.639/2003 através das ações mencionadas anteriormente. No entanto, ao refletirmos sobre como a questão da cultura está sendo abordada no PPP, surge um questionamento

importante: qual cultura a escola está, em teoria, valorizando e direcionando suas ações?

O Brasil, considerado um dos países com maior pluralidade cultural no mundo, foi composto pelo atravessamento genético -como projeto de governo e outros fatores- de diversas etnias e, conseqüentemente, de diversas culturas. Partindo dessa premissa, quando não há especificação de qual cultura está sendo “trabalhada” na escola, corre o risco, considerando o histórico de opressão e apagamento das culturas afrodescendente e indígena na sociedade brasileira, de perpetuar esse silenciamento. Nesse contexto, é pertinente recordar e utilizar como argumento para nossas inquietações expressas o que disse Candau:

Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferente. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, resignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo (Candau, 2005, p. 19).

Para além disso, ao falar de “cultura” no singular em um documento escolar, o colégio está implicitamente dizendo para toda comunidade escolar que existe apenas *uma* cultura no nosso território. No caso de utilização do contra-argumento “mas não foi essa a intenção”, muito utilizado em contextos de conflitos raciais com conseqüências judiciais, ressaltamos o posicionamento intelectual e de luta social de que, quando falamos de racismo e suas diversas manifestações, a discussão principal não é sobre a intenção ou não de quem o pratica e, sim, sobre formas de combatê-lo e erradicá-lo, e podemos afirmar que não é tratando a cultura como algo único e linear, especialmente nos espaços de Educação, que iremos alcançar esses objetivos, que são a essência da Lei 10.639/2003 e a base da luta do Movimento Negro Unificado.

Ao continuarmos a análise, nos deparamos com algumas práticas e erros de organização do Projeto Político-Pedagógico do *Colégio 2*. Na seção “avaliação”, contém a informação “No ano de 2017 os alunos dos anos finais Ensino Fundamental I e Ensino Médio farão a Prova Brasil (externa) como um dos instrumentos de avaliação” (Projeto Político-Pedagógico, 2020. p. 17).

O tópico citado não só entra em conflito com o mencionado na página 10, onde o documento informa que os segmentos atendidos partem do Ensino Fundamental II, como acusa que a formulação atual do PPP, de 2020, não passou por um processo de reformulação de fato, e sim, de cópias de Projetos Político-Pedagógicos dos anos anteriores. Acusamos neste capítulo que essa é uma prática comum na “reformulação” de Projetos Político-Pedagógicos das escolas — que possuem PPPs — de todo o território nacional.

Durante todo o Projeto Político-Pedagógico, fala-se sobre valores morais, éticos e família. Um trecho da seção “Diagnóstico/ realidade”, muito nos chamou a atenção. Ele diz:

Vivemos em uma sociedade que usa a guerra como argumento [...]. Um mundo conturbado, onde a família, eixo central da sociedade, perde sua identidade, gerando filhos sem valores e sem princípios [...] a crise global cria, de forma geral [...] famílias desestruturadas [...]. E é o espelho dessa realidade, que, na maioria, reflete o nosso público escolar. Que ainda apresenta problemas de alcoolismo e violência doméstica (Projeto Político-Pedagógico, 2020. p. 8).

Este trecho revela a percepção da instituição em relação aos seus estudantes e suas famílias. Ao abordar repetidamente questões de moralidade, a escola parece assumir o papel de definir o que é “certo ou errado”, possivelmente com base em conceitos eurocêntricos e conflituosos, sem considerar o contexto social mais amplo e os desafios diversos enfrentados pelas famílias atendidas pela unidade.

Além disso, em nenhum momento do documento é destacado algum aspecto positivo sobre os estudantes, suas famílias ou suas culturas, nem como esses aspectos poderiam ser valorizados nas práticas pedagógicas da escola. No entanto, isso deveria ser uma das funções primordiais da instituição de ensino.

Dado os fatos, conclui-se que o *Colégio 2* não consultou a comunidade escolar e população para a construção de um novo Projeto Político-Pedagógico para o triênio 2020-2022, que está vigente até os dias atuais.

A EJA E A LDB: REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são cruciais no cenário educacional brasileiro. A EJA atende aqueles que não concluíram os estudos na idade convencional, enquanto a LDB estabelece as bases do sistema educacional. A integração entre ambos é vital para garantir acesso, permanência e qualidade na educação de jovens e adultos.

A LDB estipula a oferta gratuita da EJA em todos os níveis de ensino, mas a integração enfrenta desafios, como falta de estrutura nas escolas, escassez de professores qualificados e dificuldades socioeconômicas dos estudantes adultos. Para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto entre poder público, instituições educacionais, sociedade civil e estudantes. Isso inclui investimentos em infraestrutura, formação continuada de professores, políticas de inclusão social e medidas que facilitem a conciliação entre trabalho e estudo, como cursos à distância e horários flexíveis.

As Diretrizes Curriculares da EJA (2000) defendem o aprendizado contínuo, indo além da simples compensação escolar. Funções de reparação, igualdade e qualificação visam garantir acesso à educação, ampliar oportunidades e promover aprendizagens duradouras. Paiva (2006) ressalta que ter direitos assegurados por lei não garante sua efetivação, sendo crucial a aplicação prática dos princípios e metas da EJA.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para a EJA (2014-2024) enfrenta dificuldades, com muitas ações previstas ainda não realizadas. Recentes decretos e a situação política atual ameaçam a oferta gratuita de educação para jovens e adultos, restringindo o acesso à Educação Básica. É essencial garantir a continuidade da educação básica, promover incentivos e ajustar a jornada de trabalho nas políticas educacionais da EJA.

A EJA deve ser vista além de uma simples retomada, sendo vital para a transformação social e desenvolvimento humano. Propor práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, valorizando as experiências de vida dos alunos, pode melhorar a aprendizagem e reduzir o abandono escolar. A especificidade da EJA exige uma prática pedagógica dialógica, promovendo a participação ativa de alunos e professores no processo de construção do conhecimento.

Embora o ensino a distância possa ser uma solução em locais de difícil acesso, ele não deve ser a regra geral na EJA, pois a interação entre alunos e professores é essencial para a qualidade da educação.

Em conclusão, a EJA promove inclusão social e desenvolvimento humano, garantindo acesso à educação para aqueles que foram excluídos ou não concluíram seus estudos na idade convencional. No entanto, é necessário um esforço conjunto de todos os setores da sociedade, incluindo poder público, instituições educacionais, educadores e estudantes, para que a EJA cumpra efetivamente sua missão. A escola deve ser um espaço de excelência para ensino e

aprendizagem, promovendo uma educação dialógica e inclusiva, contribuindo para uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A implementação eficaz das políticas públicas na educação de jovens e adultos é um desafio complexo que enfrenta muitas nações ao redor do mundo. Enquanto essas políticas são fundamentais para promover a inclusão social, reduzir o analfabetismo e capacitar indivíduos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, a sua execução enfrenta uma série de obstáculos que muitas vezes dificultam o alcance dos seus objetivos. No entanto, é importante reconhecer que, apesar desses desafios, também existem oportunidades para melhorar e fortalecer a implementação dessas políticas, garantindo assim um impacto mais significativo na vida dos jovens e adultos que buscam educação.

Além disso, o acesso à educação básica no Brasil ainda apresenta desafios, como a necessidade de inclusão de crianças em creches e pré-escolas, bem como a importância de políticas para atender prioritariamente crianças de baixa renda. A universalização do acesso à escola para adolescentes de 15 a 17 anos e a conclusão do ensino básico até 2024 são metas que ainda não foram cumpridas. A qualidade da educação básica também é destacada, ressaltando desigualdades regionais e a importância do ensino em tempo integral, apesar dos avanços observados nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Plano Nacional de Educação, (PNE) estabelece metas abrangentes para a educação no Brasil, incluindo a valorização dos professores, a gestão democrática, o financiamento da educação e o acesso à educação básica. No entanto, durante a pandemia de Covid-19, houve retrocessos no acesso à educação básica, especialmente em regiões e estados mais pobres, o que pode impactar o alcance das metas condicionais. A gestão democrática e o financiamento da educação ainda estão aquém do esperado, com desafios a serem superados para a implementação eficaz do PNE.

A valorização dos profissionais da educação, incluindo o pagamento dos professores, é um objetivo a ser progressivo, com medidas como legislação sobre carga horária e ocupação efetiva de professores. O Plano Nacional de Educação 2024-2034 busca garantir a educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento sustentável, por meio de sete eixos fundamentais, incluindo a gestão democrática e o financiamento público da educação.

A Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024 foi um espaço importante para debater a execução do PNE vigente e subsidiar a elaboração do próximo plano, contribuindo para a identificação de problemas e necessidades educacionais. No entanto, a implementação do PNE tem sido comprometida por cortes orçamentários e retrocessos políticos, agravados pela pandemia de Covid-19. O monitoramento do PNE por diversas entidades e órgãos é essencial para garantir a efetivação das metas condicionais e a afirmação de uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos.

Alguns dos principais desafios enfrentados na construção e manutenção de escolas para jovens e adultos incluem a falta de recursos financeiros para investimento em infraestrutura adequada, a dificuldade de acesso a áreas remotas ou de difícil acesso, e a necessidade de adaptação das instalações para atender às necessidades específicas desse público, como horários flexíveis de aula e

estrutura física adaptada para adultos. Além disso, enfatiza a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas para promover a inclusão e a transformação social.

As principais barreiras que impedem o acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil incluem: 1) Vergonha e Estigma Social: A vergonha de voltar a estudar e o estigma social associado à educação tardia podem ser desmotivadores para os alunos da EJA; 2) Falta de Condições de Acesso: A falta de condições de acesso ao processo de escolarização, como infraestrutura adequada e recursos educacionais, é um obstáculo significativo para a EJA; 3) Desigualdades Regionais e Sociais: A desigualdade regional e social é um fator que afeta a acessibilidade à EJA, pois muitas pessoas não têm acesso a oportunidades educacionais devido às suas condições socioeconômicas; 4) Evasão Escolar: A evasão escolar é um problema específico no Brasil, e a EJA é afetada por isso, pois muitos jovens e adultos não concluem o ensino fundamental e médio, o que limita suas oportunidades educacionais; 5) Barreiras Culturais e Sociais: A falta de compreensão e respeito pelas culturas e realidades dos alunos da EJA pode criar barreiras para a inclusão e a participação ativa nos processos educacionais; 6) Falta de Profissionais Qualificados: A falta de profissionais especializados e capacitados para atender às necessidades específicas da EJA é um desafio significativo para a implementação eficaz dessas políticas; 7) Cortes Orçamentários e Retrocessos Políticos: Os cortes orçamentários e retrocessos políticos podem comprometer a implementação das políticas públicas de EJA, dificultando o acesso e a qualidade da educação.

Essas barreiras são fundamentais para entender os desafios enfrentados pela EJA no Brasil e para desenvolver estratégias que promovam a inclusão e a acessibilidade para todos os grupos demográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988, foi um feito importante para a educação de jovens e adultos. Uma estratégia importante para a promoção da equidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é identificar e superar as barreiras que impedem o acesso equitativo à educação, levando em consideração questões como renda, localização geográfica, gênero e etnia. É fundamental explorar maneiras de tornar a educação mais inclusiva e acessível para todos os grupos demográficos. Uma estratégia importante para promover a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é adaptar o currículo e as metodologias de ensino para atender às necessidades e interesses dos alunos adultos, levando em consideração suas experiências de vida e objetivos educacionais. É essencial discutir estratégias para tornar o ensino mais relevante e engajador para esse público. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 108).

Parcerias e Envolvimento da Comunidade: Explorar maneiras de fortalecer essas parcerias e promover o envolvimento ativo da comunidade no processo educacional é uma estratégia fundamental para promover a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destacar a importância da colaboração entre governo, instituições educacionais, organizações da sociedade civil e comunidades locais na implementação bem-sucedida das políticas públicas na educação de jovens e adultos. Fortalecer essas parcerias e promover o envolvimento ativo da comunidade no processo educacional é essencial para garantir a eficácia e a sustentabilidade das iniciativas externas para esse público.

Estabelecer sistemas de avaliação e monitoramento para acompanhar o progresso na implementação das políticas públicas, identificar indicadores-chave de sucesso e realizar entrevistas

contínuas são fundamentais para informar ajustes e melhorias nas políticas e práticas educacionais. Ao enfrentar esses desafios com estratégias integradas e colaborativas, é possível criar um ambiente educacional que atenda às necessidades diversificadas de todos os alunos, capacitando-os a alcançar seu pleno potencial e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

Concluindo, a implementação de políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos enfrenta desafios atuais, mas também oferece oportunidades para promover a inclusão e acessibilidade. A colaboração com parceiros e o envolvimento da comunidade desempenham um papel crucial no sucesso dessas políticas. A adaptação do currículo e das metodologias de ensino para atender às necessidades dos alunos adultos é essencial para promover a equidade na Educação de Jovens e Adultos. Ao superar os desafios e aproveitar as oportunidades, é possível avançar na construção de um sistema educacional mais inclusivo e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 14.

BRITO, Clarissa. **O enegrecer psicopedagógico**: um mergulho ancestral. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2021.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, Maria Vera (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Documento interno da instituição** [não identificada], 2023.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Educação para a cidadania**. Documento interno da instituição [não identificada], 2020.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 16, 13 ago. 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. [S.l.]: Cortes Editora; Autores Associados, [s.d.].

XAVIER, Cristiane Fernanda. **Gestores escolares e projeto político-pedagógico**: desafios e perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos. 2008.

3

*Elza Fernandes Pereira
Ingridy Natali Gomes Barbosa
Isabella de Fátima Siqueira Barboza*

**A FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NA FACULDADE
DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA UERJ**

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como tema a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Trata-se de investigar de que maneira são contempladas as especificidades do trabalho com a modalidade da EJA na formação dos licenciandos, tendo em vista a relevância desse trabalho para uma maior conscientização a respeito de uma qualificação própria para atender às demandas desse público. Isso se reforça pelo pensamento freireano (1991) acerca da importância da contínua prática reflexiva na ação do educador a respeito da sua prática pedagógica.

O campus da Faculdade de Formação de Professores foi criado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) em 1973 e incorporada pela UERJ em 1987. Conta, atualmente, com seis cursos de licenciatura (Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Letras e Biologia), além de nove cursos de pós-graduação (especialização), oito de mestrado e dois de doutorado. De acordo com dados recentes do DataUerj 2023, são, no total, 2.255 discentes, 1.926 só de graduação; 164 docentes; e 38 servidores. A FFP é a única faculdade pública do município de São Gonçalo e há cinquenta anos vem formando professores que atuam na própria cidade e nas adjacências.

O tema escolhido para essa pesquisa parte das inquietações de três graduandas do curso de Pedagogia da faculdade, a partir das reflexões tecidas na disciplina de Educação de Jovens e Adultos II. A decisão pelo tema se deu a partir da identificação de uma possível carência dos outros cursos em relação a uma formação voltada para a EJA.

Assim, a presente pesquisa tem por objetivo analisar os currículos dos cursos de licenciatura da FFP/UERJ a fim de buscar indícios sobre de que maneira é pensada a formação para a Educação de Jovens e Adultos. Para observar os possíveis avanços na perspectiva da inclusão da formação para a EJA, serão comparados os currículos da FFP e investigadas as percepções dos estudantes acerca de sua trajetória formativa na faculdade com foco no tema de nosso interesse. Para isso, será usada a metodologia do uso de questionários direcionados a uma professora do curso de Letras e uma estudante do curso de História.

A escolha por uma pesquisa qualitativa ajuda a ampliar as percepções sobre o assunto, uma vez que a investigação a partir de uma revisão bibliográfica cumpre entender a visão da instituição acerca da importância e da posição a ser ocupada pela formação para a Educação de Jovens e Adultos no currículo e a opção pelos questionários é justificada pela busca de averiguar as percepções e necessidades dos licenciandos em relação a sua própria formação, numa postura crítica e consciente de suas necessidades.

Dessa forma, em três breves seções, o capítulo visa traçar perspectivas em relação a formação dos futuros professores de nosso município no que tange à Educação de Jovens e Adultos, compreendendo a importância de um preparo qualificado e específico que atenda às necessidades desse público.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CURRÍCULO DOS CURSOS DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO GONÇALO

A Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro completou 50 anos em 2023. Localizada no bairro Paraíso em São Gonçalo, na região metropolitana do Rio de Janeiro, ao longo dessas cinco décadas vem formando professores para o município e suas adjacências. Hoje com seis cursos de licenciatura, é considerada uma das mais importantes faculdades de formação de professores da América Latina, além de produzir trabalhos de pesquisa e extensão que beneficiam a comunidade local e contar com programas de especialização *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

Tendo em vista a importância dessa instituição na formação de novos professores para o nosso estado, a presente pesquisa busca entender o lugar que a formação para a Educação de Jovens e Adultos ocupa nos cursos de licenciatura oferecidos pela faculdade. Sabe-se que o curso de Pedagogia conta com duas disciplinas voltadas especificamente para a EJA, previstas respectivamente para o sexto e o sétimo período. No entanto, voltamo-nos para a formação oferecida pelas demais licenciaturas, pois acreditamos que a atuação na Educação de Jovens e Adultos requer uma formação e um olhar específico, tendo em vista primeiramente os perfis dos estudantes dessa modalidade: em sua maioria trabalhadores, oriundos das periferias e do campo (Althoff; Martins Filho, 2016), além da grande diferença nas faixas etárias dos sujeitos que compõem as turmas. Assim, concordamos com Maurício, Júnior e Martins (2019), ao afirmarem que a formação dos profissionais que atuarão na EJA deve ser traçada a partir de outra perspectiva, que reconheça a importância das demandas destes estudantes que buscam a escola

para dar continuidade a uma escolarização que foi interrompida por diversos motivos.

Ao buscar informações sobre os currículos dos cursos de licenciatura da instituição, a partir de uma análise de seus respectivos ementários, foi possível constatar que cada um oferece uma formação muito voltada para as especificidades de sua área, enquanto as disciplinas de educação são deixadas em segundo plano. Ao longo dos períodos, os licenciandos podem optar por cursar uma disciplina eletiva que trata sobre a Educação de Jovens e Adultos, porém o principal questionamento nesse sentido é se apenas um período de formação para a atuação na EJA - que é completamente opcional - cumpre o papel de formar de forma eficaz um docente capacitado para o trabalho nessa modalidade tão complexa e cheia de atravessamentos.

Arroyo (2006) destaca que a atuação de professores sem formação específica para Educação de Jovens e Adultos com uma formação voltada para as modalidades da educação infantil, ensino fundamental e médio, pode representar negligência e desrespeito às especificidades da EJA e sua importância social. Assim, diante dos ementários dos cursos de licenciatura da FFP/UERJ é acerca das lógicas que são operadas na hierarquização dos saberes e das disciplinas que são oferecidas. Por que a EJA não aparece nesses currículos de formação inicial, já que esses futuros professores receberão ao final do curso um diploma que os possibilita atuar na Educação de Jovens e Adultos?

Afinal, hoje em nosso país são consideráveis os números dos estudantes da EJA e grandes os desafios nesta modalidade de Educação Básica. Um deles consiste na formação de professores capacitados para este trabalho, no entanto, ela ainda não é uma prioridade nos currículos das universidades. Dada a sua importância social e tendo em vista o seu papel de transformação, o lugar da formação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos

precisa ser repensado. Num contexto de uma faculdade de formação de professores, essa necessidade de revisão dos ementários se torna ainda mais urgente.

Entendemos que as escolhas de um currículo não são neutras, tampouco aleatórias. Nesse sentido, procuramos refletir de forma pontual sobre essa possível negligência na formação inicial de professores para a atuação na EJA, a partir das leituras que os próprios licenciandos fazem acerca da formação que recebem. Para isso, optamos por uma metodologia de questionários compostos por perguntas acerca de seus atravessamentos pessoais em relação à EJA, além de uma reflexão de perspectivas para o cenário de formação docente para essa modalidade.

A VOZ DOS SUJEITOS: COMO A FORMAÇÃO PARA A EJA É INCORPORADA NAS LICENCIATURAS?

A educação de jovens e adultos é uma passagem para uma grande oportunidade de pessoas que não tiveram, em sua época, a chance de frequentar a escola regular, por diversos motivos, tais como a dificuldade financeira e a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, afinal, a escassez de recursos para sobreviver acaba dificultando conciliar trabalho e estudo, e acarreta tais consequências para diversos cidadãos. Além dessas questões, os problemas emocionais e familiares compõem um cenário propício à evasão escolar. Afinal, um ambiente doméstico instável pode afetar negativamente o desempenho acadêmico desses estudantes.

Deixar a escola em plena juventude não é raro no Brasil, conforme aponta uma pesquisa realizada pelo Sesi/Senai (Serviço Social da Indústria/Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial), em parceria com o Instituto FSB Pesquisa. Depois dos 16 anos, apenas 15% estão em salas de aula.

Os dados são fortes. Só 15% da população atualmente estuda. É claro que, na idade escolar, o número sobe para 53%", afirmou o diretor-geral do Senai e diretor-superintendente do Sesi, Rafael Lucchesi. (@copyright correio braziliense 200-2019.)

Mas o principal que iremos tratar é a respeito da importância desta pauta tão importante - que é a Educação de Jovens e Adultos - nas disciplinas dos cursos de licenciatura. A necessidade da elaboração de propostas curriculares voltadas para a EJA não é uma discussão recente, pois é um tema bastante amplo. A realidade é que muitos cursos de licenciatura não abordam a temática da EJA como disciplina de formação para os futuros docentes. Ainda que com algumas dificuldades, ela ainda é mais comum nos cursos de Pedagogia. Fala-se muito na inclusão da educação de jovens e adultos e na sua importância, bem como na busca pela melhoria para os estudantes dessa modalidade, no entanto, por que a maioria dos cursos não oferece disciplinas voltadas para a formação desses docentes na faculdade?

No âmbito da inclusão social inserido no contexto educacional, a Educação de Jovens e Adultos, a EJA, é essencialmente importante no ensino. Nas licenciaturas, a integração da formação para a EJA tem sido um tema crescente de discussão e reflexão. Compreender as necessidades e os desafios específicos dos estudantes da EJA requer uma visão pedagógica diferenciada, sensível às experiências de vida e aos contextos sociais e dificuldades dos estudantes adultos.

A partir do reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica, especificado pela LDBEN nº 9.394/96 na seção V (Arts. 37 e 38), ela passou a ter características e especificidades próprias, que precisam ser respeitadas nas práticas pedagógicas, para atender os objetivos de

aprendizagem de seus educandos. Nesse sentido, os professores que atuam na modalidade precisam de uma formação adequada, de modo que conheçam quem são os sujeitos (educandos) do ensino, e as estratégias pedagógicas adequadas para contribuir com a formação crítica deles (Vieira, 2022, p. 01).

A formação para a EJA nas licenciaturas deve acrescentar não apenas os conhecimentos teóricos sobre as características e as demandas desse público, mas também maneiras pedagógicas inovadoras e estratégias de ensino flexíveis. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades para lidar com diversos perfis educacionais, a adaptação de materiais didáticos e a promoção de uma cultura de respeito com cada aluno e valorização das experiências de cada um, para chegar a um melhor resultado.

Além disso, a formação para a EJA nas licenciaturas deve promover um pensamento crítico sobre as políticas educacionais e sociais que impactam diretamente a vida de seus estudantes. Isso envolve a análise das desigualdades estruturais que perpetuam a exclusão escolar e a busca por estratégias para cada estudante e a transformação dessas realidades. A abordagem dessa pauta para os cursos de licenciatura é de suma importância, uma vez que muitos licenciandos se formam sem terem estudado sobre a EJA em sua graduação.

A integração da formação para a EJA nas licenciaturas não é apenas uma questão de currículo acadêmico, mas também uma questão de compromisso social e ético com esta pauta. É preciso reconhecer a importância de dar voz aos sujeitos da EJA, valorizando suas experiências e conhecimentos, e proporcionando oportunidades significativas de aprendizado que contribuam para sua emancipação e empoderamento como cidadãos. Durante a produção deste capítulo, realizou-se uma pesquisa por meio de questionários destinados a uma professora do curso de Letras e uma discente do curso de História - ambas na FFP/UERJ. Por meio dela, foi possível constatar a ausência, ao longo da formação, de disciplinas voltadas para a EJA. Através das

respostas, no entanto, pode-se verificar também o reconhecimento da importância dessa formação para um trabalho que promova uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Assim, foi possível reconhecer que esta modalidade ainda não é um tema prioritário na grade curricular das licenciaturas, nem no campo da produção e divulgação científica, já que são pouquíssimos os trabalhos publicados sobre esta pauta ou tema. A educação de jovens e adultos continua muito rasa e pouco procurada no que diz respeito ao estudo deste tema. Sendo esta temática pouco pautada, os profissionais acabam não tendo a formação necessária para um trabalho efetivo nesta modalidade. A falta de uma formação inicial sólida acarreta a falta de conhecimentos teóricos no campo pedagógico, no qual o professor irá trabalhar ou atuar, o que dificulta a maneira como ele lida com o estudante e seus métodos usados. Assim, entendemos que é fundamental uma maior ênfase para essa área, de modo que a formação inicial e continuada desses profissionais seja assegurada.

PARA CAMINHAR MOVIMENTANDO A AÇÃO DOCENTE NA EJA

Relato da discente do curso de História:

Então, há muito tempo cuidei de uma idosa. Ela era professora e me contava que chegou a atuar no Mobral, acho que foi em 1970, né? No período da ditadura, um projeto de Paulo Freire. E essa educação, ela saía, circulava pelos lugares bem longínquos dos interiores, dos rincões, e falava que chegava nas fazendas e implorava aos fazendeiros para que os trabalhadores estudassem à noite, ou melhor, à tarde. Por um tempo, eles liberaram, mas logo depois começaram a intervir porque estava atrapalhando a produção da fazenda. Então é algo que perpetua isso, né? O capitalismo tira a oportunidade de aprender.

Portanto, é uma educação que realmente precisa ter um olhar com mais apreço. Marinês Bispo.

Segundo os relatos da mesma estudante:

O Mobral foi concebido com o propósito de promover a alfabetização funcional de jovens e adultos. O programa foi encerrado em 1985, sendo sucedido pelo Projeto Educar. Com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado expandiu a Educação de Jovens e Adultos, conforme estipulado no artigo 208 da Constituição: 'O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. Marinês Bispo.

Sendo assim, surgiram movimentos vigorosos para que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) obtivesse reconhecimento como uma modalidade educacional essencial para uma parcela da sociedade que, em determinado momento, não teve acesso à educação seja por não estar disponível ou por diversos entraves do sujeito. Devido a essa deficiência educacional, Paulo Freire executa a função de alfabetizar um número de sujeitos usando os "círculos de cultura", que seriam espaços onde os educandos se reuniram para construir uma nova concepção de mundo para ajudá-los a conquistar a liberdade. Segundo Paul Singer, o Brasil é a terra da desigualdade, e o analfabetismo, a ausência de escolaridade e a exploração do trabalhador estão associados à exclusão social.

Por isso, essa modalidade, com intensos movimentos e reivindicações, tem uma única direção: em prol da educação emancipadora e da conquista de uma legislação. A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 05 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que em seu artigo 3º traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo também, no parágrafo único do Art. 5º, possível observar esta etapa da Educação Básica.

[...] A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000, p. 2).

Desse modo, pesquisas com a finalidade de evidenciar a importância dessa modalidade que a Faculdade FFP UERJ tem, a concepção de um modelo próprio, e destacar a necessidade de expandir uma formação mais efetiva para os docentes de forma geral, beneficiando os sujeitos da EJA. É essencial construir com solidez um movimento de atribuições e saberes específicos, promovendo trocas e reflexões em outras licenciaturas, não se limitando apenas ao curso de Pedagogia. Com isso, destaca-se um fragmento da docente do curso de Letras da FFP-UERJ.

Eu não tive nenhuma formação da EJA para lecionar na FFP. Para ser bem sincera, na época que fiz minha graduação na Universidade Federal de Minas Gerais, também não tive nenhuma disciplina que trabalhasse com educação de jovens e adultos, nem na faculdade de letras, nem na faculdade de educação. Passei por todos os cursos, mestrado e doutorado, e realmente nunca houve uma disciplina direcionada para educação de jovens e adultos. Sendo assim, grande parte do currículo do curso de letras é direcionada realmente para a educação regular, para ensino médio, fundamental; não há muito direcionamento nesse sentido de educação de jovens e adultos. Elaine Cristina.

Paulo Freire destaca em seus relatos a importância da “pesquisa, a reflexão sobre a prática e aprender que ensinar não é transferir conhecimento”, como saberes necessários à educação do educador (Freire, 1997). A educação, como Paulo Freire fala, é um aprendizado prático, atrelado ao teórico. Se um profissional não tem essa formação da EJA para lecionar, compromete a estrutura, deixando um vácuo na educação de jovens e adultos. Nez e Zanotto

(2006, p. 259), em seus relatos, menciona a importância da formação inicial e continuada.

(...) pensar a formação de professores significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua, entendendo também que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que o professor vai constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (Nez e Zanotto, 2006, p. 259).

Com isso, se o docente não possui uma formação inicial direcionada ao público da EJA, ao chegar na escola, ele fica perdido e ensina como se estivesse lidando com turmas regulares, sem considerar os diversos desafios específicos dessa modalidade. Portanto, é necessário ampliar o campo teórico-conceitual da Educação para EJA na FFP-UERJ, bem como em outras universidades voltadas para a licenciatura.

Desse modo, cabe às instituições acadêmicas perceberem e refletirem de forma crítica sobre essa formação, não somente para um grupo específico de professores, mas para toda a comunidade de formação docente e sua importância no papel que a Educação pode desempenhar na educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, é possível constatar que instituições de Ensino Superior constituem espaços de formação e produção de conhecimento. Ao pensar nos cursos de licenciatura, torna-se necessário dar uma maior ênfase às disciplinas voltadas à educação, não somente

no curso de Pedagogia, como pode ser observado, por exemplo, nos ementários dos cursos da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Isso se fundamenta na necessidade desenvolvimento de uma prática coerente com as características adequadas para cada modalidade às quais o docente poderá atender em sua atuação.

Ao nos voltarmos para a educação de jovens e adultos, especialmente, verificamos que é imprescindível uma formação que vise uma prática que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos estudantes, valorizando suas experiências e contribuindo para um processo educacional mais inclusivo e efetivo. Afinal, essa modalidade da educação básica tem grande importância social e descuidar dela, através da formação de seus docentes, configura um grande descaso.

REFERÊNCIAS

ALTHOF, F.; MARTINS FILHO, L. J. Mapeamento do estudante de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de ensino de Santa Catarina: cenários e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, p. 36-51, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GONÇALO, O. S. FFP/Uerj completa 50 anos como berço da educação em São Gonçalo. Disponível em: <https://www.osaogoncalo.com.br/geral/140597/ffpuerj-completa-50-anos-como-berco-da-educacao-em-sao-goncalo>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MAURÍCIO, S. S.; JUNIOR, L. M.; MARTINS, R. E. M. W. Para pensar e movimentar a formação docente na EJA: um mapeamento das produções acadêmicas entre 2015-2016. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 555, jul./set. 2019.

SINGER, P. Um mapa da exclusão social no Brasil. In: PASSETTI, E. *et al.* **Modernidade, globalização e exclusão**. São Paulo: Brasiliense, 1973. p. 63-90.

VIEIRA, D. da S. A formação inicial e continuada de professores para a EJA no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 35, 20 set. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/35/a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-para-a-eja-no-brasil-uma-revisao-de-literatura>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ANEXO

PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Perguntas para o professor:

1. Fale um pouco de você. Sua história de vida, percurso escolar e profissional.
2. Já teve alguma experiência na sua família com Educação de Jovens e Adultos, ou já até mesmo foi aluno?
3. Você teve alguma formação acerca da EJA para lecionar na formação de professores na FFP?
4. Acha que o currículo do seu curso que você leciona prepara o licenciando para atuar na educação de jovens e adultos? Por quê?

5. Você considera importante uma reflexão sobre a formação docente voltada para a EJA entre os discentes de nossa faculdade? Por quê?
6. Você tem alguma experiência nessa modalidade que é a Educação de Jovens e Adultos que queira compartilhar?

PERGUNTAS EM RELAÇÃO A FFP, O CURRÍCULO E O PROFESSOR DE LICENCIATURA.

Perguntas para os licenciandos:

1. Qual foi seu percurso até chegar na FFP?
2. Qual seu sentimento em relação a faculdade que você estuda?
3. Como você vê a Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas da FFP?
4. Em que momento do seu curso encontrou referência à formação para a EJA?
5. Acha que o currículo do seu curso prepara o licenciando para atuar na educação de jovens e adultos?
6. Você considera importante uma reflexão sobre a formação docente voltada para a EJA entre os discentes de nossa faculdade? Por quê?
7. Você acha importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática?
8. Você tem alguma experiência nessa modalidade que é a Educação de Jovens e Adultos que queira compartilhar?

4

*Ana Paula Cunha e Souza
Anna Luisa Lucena de Azevedo Mattos
Emanuely Nunes dos Santos
Yasmim de Oliveira Brites Bitencourt*

O ENSINO EMANCIPATÓRIO ATRAVÉS DA BIOGRAFIA DE VIDA NO CAMPO



INTRODUÇÃO

Desde o final do século XIX a Educação de Jovens e Adultos já era algo muito discutido. É evidente que com o desenvolvimento da educação foram ocorrendo transformações dentro dos sistemas de ensino e aprendizagem, Paulo Freire é um grande nome quando se fala nessas transformações. Pensar em educação e não abordar Paulo Freire torna-se contraditório. Apesar de todas as questões que possam surgir a respeito, sua tese emancipatória foi uma conquista no meio social e é muito latente nas relações educacionais modernas.

A EJA vem com muita expressão ressaltando essa necessidade de visibilidade. Ministrando aulas para jovens e adultos exige uma demanda ampla de conhecimento que as universidades, em muitos casos, não contemplam. Matérias pedagógicas para a formação de docentes que assumirão a EJA não enaltecem a educação real, a que divide espaço com o trabalho, filhos, com desnivelamentos sociais e muitas intolerâncias.

Atualmente, fala-se sobre a EJA de forma literal, reconhecendo a diversidade cultural e identitária que agrupa esse nicho, entretanto, há uma diferença entre uma EJA urbana e uma EJA interiorana, assunto que é pouco abordado. A partir da leitura do texto "A questão política da educação popular" de Carlos Brandão, será levantado neste capítulo pontos que sobressaem na linguagem de um povo da roça. A linguagem da educação do interior.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil representa um campo vital e desafiador do sistema educacional, destinado a garantir o direito à educação para aqueles que, por diversas razões, não tiveram acesso à escolarização regular na idade adequada. Este segmento abrange uma ampla diversidade de indivíduos, incluindo trabalhadores, idosos, migrantes e imigrantes, e pessoas em situação de vulnerabilidade social. A trajetória histórica da EJA no Brasil, seus desafios atuais e perspectivas futuras, destacam a importância de políticas públicas e metodologias pedagógicas inclusivas e contextuais.

A EJA no Brasil tem raízes que remontam aos movimentos de educação popular dos anos 1940 e 1950, com iniciativas pioneiras de educadores como Paulo Freire. Freire, com seu método de alfabetização de adultos, enfatizou a conscientização crítica e a educação como um processo de libertação, influenciando profundamente as práticas e políticas de EJA no país. Durante o período militar (1964-1985), a EJA sofreu retrocessos significativos devido à repressão política e ao desmantelamento de programas educativos progressistas. No entanto, a redemocratização do Brasil na década de 1980 trouxe uma renovação do compromisso com a educação para todos, culminando na Constituição de 1988, que consagrou o acesso à educação como um direito fundamental.

Apesar dos avanços legais e institucionais, a EJA no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se:

- Baixa taxa de matrícula e grande evasão escolar: A EJA enfrenta dificuldades em atrair e manter os alunos matriculados. As taxas de evasão são altas, frequentemente devido a condições socioeconômicas adversas, responsabilidades

familiares e longas jornadas de trabalho que competem com o tempo para estudo.

- **Qualidade da educação:** A qualidade da educação oferecida na EJA é uma preocupação constante. Muitas vezes, os recursos pedagógicos são inadequados, e os profissionais da educação carecem de formação específica para lidar com as particularidades dos alunos da EJA.
- **Infraestrutura e recursos:** As instituições que oferecem EJA frequentemente enfrentam carência de infraestrutura adequada e recursos didáticos, comprometendo a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.
- **Estigma e desvalorização:** Existe um estigma social associado aos alunos da EJA, visto que muitos deles enfrentaram fracasso escolar ou exclusão educacional prévia. Esse estigma pode afetar a autoestima dos alunos e sua motivação para continuar os estudos.

Para superar os desafios da EJA, são necessárias políticas públicas eficazes e inovadoras, juntamente com práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as experiências de vida dos educandos. Algumas estratégias incluem:

- **Formação continuada de educadores:** Investir na formação específica de educadores para a EJA é crucial. Eles precisam ser capacitados para lidar com a diversidade e sensibilidade dos alunos e adotar metodologias que promovam a aprendizagem significativa e contextualizada.
- **Currículos flexíveis e contextualizados:** Os currículos da EJA devem ser adaptados às necessidades e realidades dos alunos, incorporando suas experiências de vida e promovendo uma educação crítica e emancipadora.

- Parcerias e redes de apoio: Estabelecer parcerias com organizações da sociedade civil, empresas e outras instituições pode proporcionar apoio adicional aos alunos, como bolsas de estudo, programas de mentores e oportunidades de estágio.
- Uso de tecnologias educacionais: A incorporação de tecnologias educacionais pode facilitar o acesso à educação, especialmente para aqueles que têm dificuldades em frequentar aulas presenciais regularmente. Plataformas de ensino a distância e recursos digitais podem ser aliados importantes na EJA.
- Campanhas de sensibilização: Campanhas que visem desestigmatizar a EJA e promover a valorização dos alunos podem contribuir para a melhoria da autoestima e da motivação dos estudantes, além de conscientizar a sociedade sobre a importância da educação para todos.

Em seu artigo “Os sentidos da EJA nos percursos biográficos dos Jovens”, Maria Brito Costa (2014) explora como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se insere nas trajetórias de vida dos jovens, destacando os significados e impactos que essa modalidade educacional tem em suas biografias. A análise de Costa fornece uma perspectiva rica e detalhada que complementa a discussão sobre a EJA no Brasil, ampliando a compreensão dos desafios e potencialidades dessa modalidade educacional.

Costa (2014) enfatiza que a EJA não é apenas um espaço de recuperação de escolaridade formal, mas também um ambiente onde os jovens podem reconstruir suas identidades e projetar novos futuros. Ao valorizar os percursos biográficos dos alunos, a EJA se torna um espaço de ressignificação pessoal e social. Este enfoque é crucial, pois reconhece que a educação não ocorre em um vácuo, mas é profundamente influenciada pelas experiências e contextos de vida dos educandos.

A reflexão crítica é central na EJA. Costa (2014) argumenta que a EJA proporciona aos jovens a oportunidade de refletir sobre suas trajetórias e identificar as barreiras e oportunidades que encontraram ao longo de suas vidas. Essa reflexão crítica é fundamental para o empoderamento dos alunos, permitindo-lhes entender e questionar as estruturas sociais que influenciam suas vidas e ações.

A metodologia biográfica, destacada por Costa (2014), é um elemento chave para entender os sentidos atribuídos pelos jovens à EJA. Esta abordagem permite que as histórias de vida dos alunos sejam incorporadas ao processo educativo, tornando o currículo mais relevante e significativo. A valorização das experiências de vida dos alunos fortalece a identidade pessoal e coletiva, promovendo uma educação inclusiva que respeita e celebra a diversidade.

A pesquisa de Costa (2014) destaca que os jovens que participam da EJA frequentemente relatam melhorias significativas em sua autoestima e motivação. Ao sentir que suas histórias de vida são valorizadas e que eles têm a oportunidade de reescrever seus futuros, os alunos se tornam mais engajados e comprometidos com seus estudos. Este aspecto é crucial para o sucesso da EJA, pois a motivação intrínseca é um fator determinante para a continuidade e o sucesso acadêmico dos alunos.

A integração da biografia como metodologia de ensino na EJA, à luz dos princípios da educação popular discutidos por Carlos R. Brandão e Maria Brito Costa, oferece um caminho poderoso para o empoderamento e a conscientização crítica dos educandos. Esta abordagem valoriza as experiências individuais e facilita uma análise mais ampla das questões sociais e políticas, alinhando-se com os objetivos de uma educação transformadora e emancipadora. A biografia se estabelece, assim, como uma ferramenta essencial para uma EJA que busca ser crítica, participativa e relevante para seus educandos.

O ENSINO EMANCIPATÓRIO

O ensino emancipatório é uma abordagem educacional que tem como objetivo principal promover a libertação, a autonomia e a conscientização dos indivíduos. Ao contrário de um modelo tradicional de ensino, onde o conhecimento é transmitido de forma unidirecional e autoritária, o ensino emancipatório busca capacitar os estudantes a pensarem criticamente, questionarem a realidade em que vivem e se tornarem agentes ativos na transformação social.

A reflexão sobre práticas e vivências educacionais emancipatórias que se conectam com a educação não formal e popular pode ser um agente transformador nas relações interpessoais, no ambiente em que se encontram e na sociedade como um todo. Essa integração se opõe ao sistema dominante que menospreza a pluralidade, especialmente daqueles que sofrem com exclusão social. A educação não formal e a educação popular se unem no propósito de gerar conhecimento e sabedoria, através de troca de experiências do dia a dia, encorajando a reflexão sobre métodos que promovam uma visão crítica, o fortalecimento pessoal e a libertação dos indivíduos. Um sistema educacional emancipatório leva em consideração as experiências sociais, suas variadas formas e interações, contribuindo para uma educação política direcionada à cidadania e ao senso de coletividade.

Na perspectiva de Paulo Freire, o ensino emancipatório na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial para a promoção da conscientização, da autonomia e da transformação social. Freire acreditava que a educação deveria ir além da mera transmissão de conhecimentos, sendo um instrumento de libertação e empoderamento dos indivíduos. No contexto da EJA, o ensino emancipatório baseado nas ideias de Freire busca respeitar as vivências e saberes prévios dos estudantes, valorizando suas experiências de vida e promovendo a reflexão crítica sobre a realidade em que estão inseridos. Portanto, é através de diálogos participativos e da problematização

de questões sociais, que os educadores incentivam os alunos a se tornarem sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Freire (1996), a EJA deve ser um espaço de diálogo, de respeito mútuo e de construção coletiva do saber, no qual os educadores atuam como mediadores do processo de aprendizagem, estimulando a capacidade de pensar criticamente e agir de forma consciente no mundo. Dessa forma, o ensino emancipatório na EJA, inspirado nas ideias de Paulo Freire, visa não apenas à alfabetização e à escolarização, mas também à formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a transformação da sociedade.

Em seu discurso sobre a “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente”, Paulo Freire (1996) enfatiza a importância da ética, defendendo princípios como a tomada de decisão, a avaliação, a liberdade, a ruptura e a escolha como fundamentais para estabelecer a responsabilidade ética necessária para uma possível transformação. Freire ressalta a interdependência entre ensinar e aprender ao afirmar que “não há docência sem discência”, destacando a reciprocidade entre o educador e o educando na construção do conhecimento.

O educador deve resistir à imposição do sistema opressor e discriminatório, demonstrando que é possível enfrentar os desafios da sociedade por meio da educação, que é essencial para a transformação social. Freire valoriza os saberes dos educandos, reconhecendo sua construção social na prática comunitária, e rejeita qualquer forma de discriminação.

A função do educador é promover o protagonismo de cada indivíduo, utilizando a identidade cultural como um meio para se tornar um agente de transformação. As competências do professor começam com a descoberta de sua identidade profissional, que é desenvolvida por meio de pesquisa e atividades educacionais

diversificadas. O papel do professor abrange todas as atividades de aprendizagem e desenvolvimento humano, independentemente da faixa etária ou contexto, e vai além do ambiente escolar.

Os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente ligados, sendo mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor durante a ação educativa. O professor lida com diversos aspectos da prática educativa e se adapta a diferentes situações, sendo um profissional eclético e preparado para lidar com os desafios que a educação apresenta em suas diversas formas e manifestações.

A BIOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO

A vida real, aquela que acontece fora das câmeras ou do idealismo, essa é a verdadeira biografia. E nada mais autêntico para abordar a educação interiorana do que as experiências vividas por esses atores sociais. Atualmente, a troca dos papéis entre a narrativa e a experiência cotidiana tem sido um grande precursor da falsa ideia da realidade, a ideia sob os fatos. O trabalho exacerbado romantizado transfere uma perspectiva no qual quanto mais trabalha-se logo é alcançado um meio de sucesso.

O povo do trabalho no campo, pode se usar a região de Panelas, no Nordeste brasileiro, enfrentaram desafios inenarráveis em suas trajetórias escolares. Começando por uma alfabetização tardia e precária, o espaço físico para estudar, o horário escasso devido ao trabalho nas atividades agrícolas para sobrevivência, a ausência do material escolar e, principalmente, a necessidade de provar para os familiares que aquele esforço valeria a pena. O confronto mental para refletir se aquela rotina exaustiva seria sinônimo de emancipação intelectual ou simplesmente uma perda de tempo.

Agora, o senhor chega e pergunta: "Ciço, o que que é educação?" Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: "Educação". Daí eu falo: "Educação". A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: "Educação". Mas então eu pergunto pro senhor: "É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?" Aí eu digo: "Não". Eu digo pro senhor desse jeito: "Não, não é". Eu penso que não. Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro (Brandão, 1984, p. 07).

O trecho do texto de Carlos Brandão, elucida quanto a importância da interpretação da biografia de vida para a educação a partir de duas visões: Ciço, um sujeito do Sul de Minas Gerais e um senhor, morador de cidade grande.

Parece um cenário simplista, mas os impactos são maiores do que os narrados. Todos os dias ainda ocorrem casos como esses, que são invalidados e levados na onda generalizadora. É importante salientar que todos os casos relacionados a modalidade da EJA são importantes, porém destacamos o olhar para além das cidades, as regiões interioranas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos tem um papel reestruturador em nosso país. O Estado tem uma dívida para com todos os cidadãos que não concluíram qualquer etapa escolar por urgências maiores como o trabalho para a subsistência e a assistência familiar. Logo, com o objetivo de quitar esta dívida histórica, é necessário que seja entregue uma EJA de qualidade, que forme estudantes críticos, autônomos, donos de seus saberes e vontade.

Ao longo das leituras e estudos para escrever este capítulo, consideramos a afirmação da história de vida, a biografia, como forma de apropriação dos saberes. Ao se depararem com a riqueza de suas histórias, com o saber que trazem consigo, está dada a valorização do sujeito.

Acreditamos que a valorização do sujeito tem intrínseca relação com o ensino emancipatório. Por sua vez, o ensino emancipatório promove a liberdade e a autonomia do sujeito, atributos que foram retirados do público da EJA. A dívida histórica com aqueles que tiveram seu direito à educação negado só será paga quando o ensino ofertado for libertador, emancipatório.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COSTA, M. B. Os sentidos da EJA nos percursos biográficos dos jovens. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, p. 149-162, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTEAGUDO, J. G. Técnicas biográficas para a Educação de Jovens e Adultos: para uma formação experiencial e crítica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 8, 2020.



5

*Sofia Santana
Taíza Gama
Thamiris Santos*

**EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR
E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS
EM SÃO GONÇALO-RJ:
A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO POR GENTILEZA**

INTRODUÇÃO

Mulheres, em sua maioria negras, idosas e provenientes de classes populares, compõem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Diversos estudos¹ indicam que as mulheres enfrentam desafios significativos em termos de acesso à educação e oportunidades econômicas.

O direito à educação foi negado às brasileiras por décadas e, mesmo após a Constituição Federal de 1988 garantir esse direito a todos, essa realidade não mudou imediatamente. Isso se deve, em grande parte, à uma conjuntura social que reforça o machismo e as obriga a cuidar do lar e dos filhos, mantendo-as submissas a seus maridos. Diante dessas barreiras históricas, muitas mulheres “com os filhos e mesmo, por vezes, os netos criados, viúvas, separadas, aposentadas, enfim, superada a etapa anterior totalmente ou em parte, de cuidar do outro, podem recuperar o sonho e, então, cuidar de si, retornando à escola [...]” (Bastos, 2011, p. 43).

Entre as inúmeras possibilidades de estudo na fase adulta, práticas de educação não escolar vêm ganhando destaque. Isso ocorre porque nos espaços não escolares reside a possibilidade de atender as necessidades específicas de aprendizado das mulheres adultas, que muitas vezes não são contempladas pela educação formal. Tais contextos educacionais se tornaram elementos muito importantes na promoção da inclusão social e econômica, permitindo que indivíduos de diferentes origens e experiências de vida acessem oportunidades de aprendizado que podem transformar suas vidas.

Essa pesquisa tem por objetivo geral relatar a experiência do Coletivo Por Gentileza com a educação não escolar e a alfabetização de ex-catadoras do antigo lixão de Itaoca, localizado no Município de São Gonçalo/RJ. Como objetivos específicos pretendemos refletir sobre

1 Sobre essa temática, ver estudos de Harrington (2015), Jucá e De Almeida Mattos (2021) e Borba (2021).

processos educativos que ocorrem fora dos contextos institucionais de educação, e compreender a importância da participação social no processo de alfabetização de adultos no Município de São Gonçalo/RJ.

Na primeira seção desse capítulo realizou-se um resgate teórico sobre o conceito de educação não escolar e suas relações com a Pedagogia Social e a Educação de Jovens e Adultos. Na segunda seção optamos por apresentar aos leitores o Coletivo Por Gentileza como uma experiência de alfabetização realizada no antigo lixão de Itaoca, bairro localizado no Município de São Gonçalo-RJ. Na terceira seção desenvolve-se uma reflexão sobre a participação social no processo de alfabetização de adultos, considerando as abordagens utilizadas no Coletivo Por Gentileza.

Como resultado da pesquisa foi possível identificar que existe um longo caminho a ser percorrido pela educação não escolar no Brasil, entretanto, iniciativas como a do Coletivo Por Gentileza promovem conhecimento e também transformam a realidade dessas mulheres.

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E A PEDAGOGIA SOCIAL: UM RESGATE TEÓRICO

A compreensão do papel da educação não escolar na alfabetização de adultos é fundamental para ampliar as possibilidades de inclusão social das camadas populares. Para tanto, é importante estabelecer um diálogo com os conceitos e contribuições de autores que discutem as diferentes formas de educação, dentro e fora do âmbito formal, destacando suas especificidades e potencialidades.

Primeiramente iremos diferenciar a educação não escolar dos conceitos de educação “formal”, “não formal” e “informal”,

compreendidos através dos estudos de Libânio (2018) e Gohn (2002). Para tanto, cabe destacar que temos preferência por utilizar o termo “educação não escolar” atrelado a Pedagogia Social, no sentido de entender que as práticas educativas orientadas para a educação em cidadania têm o social como o seu principal fator de desenvolvimento, como apontam Silva, Souza Neto e Moura (2014).

No cerne destes conceitos, a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas ou em instituições de ensino, mesmo que não convencionais. Se faz necessário e indispensável que seja realizada dentro de um ciclo formal e que sejam disponibilizados documentos oficiais que comprovem o ensino adquirido. Segundo Libânio (2018):

Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Neste sentido a educação escolar convencional seria tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal (Libânio, 2018, p. 81).

A educação não formal, por sua vez, refere-se a processos educativos que ocorrem fora do sistema oficial de ensino, ou seja, que não seguem uma estrutura curricular rígida ou uma certificação formal. Segundo Gohn (2002), ela é caracterizada por sua flexibilidade, autonomia e por atender às necessidades específicas de grupos ou comunidades, promovendo aprendizagens contextualizadas e participativas. A educação não formal se diferencia da educação formal e da informal por sua natureza mais dinâmica e menos institucionalizada, podendo ocorrer em espaços comunitários, associações, ONGs, entre outros.

Já a educação informal, para Gohn (2014), é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, em espaços como, por exemplo, a família ou a igreja, que são sempre carregados de valores e culturas próprias.

A grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos tem uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal. Poderá encontrá-los em meios coletivos ou individuais (Gohn, 2014, p. 40).

Neste contexto entendemos, assim como Paulo Freire (1989), que a alfabetização deve ser um processo libertador, que reconhece a experiência do adulto como ponto de partida para a construção do conhecimento. Para Freire (1989), a educação deve ser dialógica, participativa e situada na realidade concreta dos sujeitos — elementos que dialogam diretamente com os princípios que orientam a educação não escolar.

Foi a pedagogia freireana que possibilitou a reflexão junto aos mais excluídos da sociedade. Graciani (2014), importante pesquisadora do campo da Pedagogia Social no Brasil, retoma a centralidade do pensamento freireano ao enfatizar a educação como ato político. Para a autora, é por meio da relação educativa e social que os sujeitos em situação de vulnerabilidade podem reconhecer-se como agentes políticos de transformação.

Nesse sentido, ressaltamos que a educação de jovens e adultos, especialmente quando realizada em contextos não escolares, assume um papel fundamental na promoção da autonomia, da consciência crítica e do fortalecimento dos vínculos comunitários.

Ao reconhecer o educando como sujeito histórico e cultural, a perspectiva freireana amplia a compreensão da alfabetização para além da mera aquisição de códigos linguísticos, concebendo-a como leitura crítica do mundo. Tal compreensão encontra ressonância nas propostas da Pedagogia Social, que entendem a educação deve se voltar para a emancipação e para a garantia de direitos. Nessa direção, Graciani (2014) reforça a ideia de que os processos educativos desenvolvidos em espaços comunitários – associações, movimentos

sociais, ONGs, grupos culturais – são capazes de potencializar o protagonismo dos sujeitos e de contribuir para a transformação de realidades marcadas por desigualdades estruturais.

RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política pública que visa garantir o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade na educação básica na idade própria. Apesar de estar inserida no sistema formal de ensino, a EJA frequentemente dialoga com os princípios da educação não escolar, especialmente no que diz respeito à flexibilidade, à contextualização e à valorização da experiência de vida dos estudantes.

Maria da Glória Gohn (2002) reforça essa perspectiva ao enfatizar a importância de práticas educativas que respeitem a cultura, a história e as necessidades dos sujeitos sociais. A autora aponta que a educação não formal, ao valorizar a experiência e o protagonismo dos indivíduos, contribui significativamente para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de atuar na sociedade de forma consciente.

A integração entre os conceitos de educação não formal e a EJA revela uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade de experiências e conhecimentos dos adultos. Autores como Freire (1989) e Gohn (2002) contribuem para uma compreensão de que a alfabetização de adultos deve ir além da simples aquisição da leitura e escrita, promovendo uma formação que seja libertadora, participativa e contextualizada às realidades dos educandos.

Assim, a educação não formal emerge como uma estratégia potente para ampliar o acesso, a permanência e a efetivação do direito à educação de adultos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) indicam que, quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, a Educação de Jovens e Adultos pode ser entendida como marginal ou secundária, o que limita o interesse na formulação de políticas e na reflexão pedagógica. Contudo, os autores indicam que, pelo contrário, quando a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a EJA é vista de forma integral. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos é “necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento” (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001, p.58-59).

A EJA mantém uma relação intrínseca com a educação não escolar, pois é um campo de prática e reflexão que “inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito” (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p.58). Historicamente, a EJA esteve profundamente ligada à educação não escolar, sendo que o ideário da educação popular, alinhado à pedagogia libertadora de Paulo Freire, foi desenvolvido prioritariamente em experiências de educação não escolar. Em uma visão prospectiva, a superação da concepção compensatória implica reconhecer que “não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo” (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001, p. 71), sendo essencial reconhecer a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extra-escolares (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001).

O COLETIVO POR GENTILEZA: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO NO ANTIGO LIXÃO DE ITAOCA/SG

O Coletivo Por Gentileza foi fundado em 2016 por um grupo de três amigas ativistas que já possuíam uma trajetória significativa de atuação na comunidade do antigo lixão de Itaoça, em São Gonçalo, RJ, desde 2014. Essa região é marcada por profundas desigualdades sociais, abrigando uma população composta majoritariamente por ex-catadores e ex-catadoras que, por décadas, sobreviveram da coleta de materiais recicláveis e alimentos que eram despejados no lixão.

O lixão de Itaoça foi desativado em 2012 em cumprimento à Lei nº 12.305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Essa medida buscava reduzir os danos ambientais causados pela contaminação do solo e das águas da Baía de Guanabara pelo chorume. Contudo, o fechamento do lixão também trouxe consequências devastadoras para a comunidade: cerca de 600 famílias perderam sua principal fonte de renda, enfrentando desafios ainda maiores para sobreviver. Sem opções concretas, muitos foram obrigados a buscar alternativas em condições ainda mais sub-humanas.

Inicialmente, as fundadoras do Coletivo Por Gentileza atuavam por meio de outros coletivos, como o VPgente e o SOS Lixão de Itaoça, que realizavam ações pontuais voltadas para distribuição de cestas básicas e atividades recreativas em datas comemorativas, como Natal, Páscoa e Dia das Crianças. Embora essas iniciativas tivessem impacto positivo, sua periodicidade limitada deixava lacunas importantes nas demandas da comunidade.

A criação do Coletivo Por Gentileza surgiu da necessidade de consolidar e expandir essas ações, estabelecendo uma abordagem mais

estruturada e sustentável. Desde sua fundação, o coletivo tem priorizado a insegurança alimentar como um dos principais eixos de atuação.

Outro pilar essencial é a revitalização dos espaços comunitários, com a reforma de residências e a construção de brinquedos de cimento duráveis para as crianças. Essas intervenções oferecem não apenas um ambiente mais digno e seguro para as famílias, mas também um espaço lúdico que incentiva o desenvolvimento infantil e o fortalecimento de laços sociais. O coletivo incentiva a participação ativa dos moradores nesses processos de revitalização, promovendo mutirões que fortalecem o senso de coletividade e empoderam a comunidade na construção de soluções para os seus próprios desafios.

As atividades culturais e esportivas também desempenham um papel central no trabalho do coletivo. Essas iniciativas não só oferecem alternativas de lazer para as crianças e jovens, mas também contribuem para o fortalecimento da identidade cultural e do senso de pertencimento da comunidade. A organização de oficinas artísticas, rodas de conversa e torneios esportivos busca criar oportunidades que inspirem novas perspectivas e caminhos de vida.

A luta por acesso à água potável e ao saneamento básico é outra prioridade. Historicamente negligenciada, a comunidade enfrenta desafios críticos de infraestrutura. O coletivo atua como uma ponte, mobilizando os moradores para reivindicar direitos essenciais junto ao poder público, enquanto promove soluções locais para amenizar a situação.

Com o início da pandemia de COVID-19, em 2020, o coletivo ampliou suas ações. Por meio de um edital de financiamento da Casa Fluminense, lançou um jornal comunitário voltado à disseminação de informações essenciais sobre a nova doença, medidas preventivas e notícias relevantes para a comunidade. O jornal incluía também atividades interativas e mensagens motivacionais, buscando mitigar os efeitos do isolamento social. A equipe organizadora dedicou-se a

traduzir conceitos complexos de saúde pública para uma linguagem acessível, garantindo que as mensagens alcançassem todas as faixas etárias e níveis de escolaridade da comunidade.

Durante a distribuição do jornal, a equipe do coletivo identificou um problema significativo: muitas ex-catadoras, especialmente mulheres mais velhas, não sabiam ler nem escrever. Esse diagnóstico evidenciou a necessidade urgente de iniciativas educacionais voltadas para a população adulta da comunidade. Essa constatação revelou também o impacto intergeracional da exclusão educacional, afetando não apenas as mulheres, mas também suas famílias, que continuavam presas em ciclos de pobreza e marginalização.

Diante dessa realidade, o Coletivo Por Gentileza iniciou, em parceria com o Coletivo SOU NÓS, um projeto de alfabetização. Materiais como cadernos, lápis e quadro-negro foram arrecadados por meio de doações, permitindo o início das aulas em um campo ao ar livre, próximo às residências das alunas. Apesar das limitações do espaço, as aulas se tornaram um ambiente acolhedor, onde as mulheres podiam compartilhar suas experiências, criar laços e resgatar a autoestima através do aprendizado.

Em 2021, o projeto de alfabetização foi consolidado como uma ação permanente do coletivo. Além de ensinar a ler e escrever, o objetivo é empoderar as participantes, proporcionando-lhes ferramentas para uma participação mais ativa na sociedade. Após um ano de aulas intensas, o projeto enfrentou um grande desafio: a falta de recursos financeiros, que forçou a interrupção das atividades em 2022. No entanto, em 2023, o Coletivo Por Gentileza conseguiu retomar o projeto graças a uma importante parceria com os coletivos Bazar Me Chama Que Eu Vou e Espaço Gaia. Esses esforços conjuntos possibilitaram o aluguel de uma sede, onde foi possível montar uma sala de aula adequada e oferecer um espaço que contribuísse para o aprendizado de forma mais eficaz.

Com a estrutura física estabelecida, o coletivo recebeu um apoio significativo da MP Construtora, que viabilizou melhorias adicionais e garantiu a expansão das atividades. Atualmente, as aulas acontecem duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, atendendo a 13 alunas. Essas mulheres possuem diferentes níveis de experiência com a leitura e a escrita, o que torna o trabalho ainda mais desafiador e, ao mesmo tempo, enriquecedor. Cada aula é planejada para respeitar as particularidades de cada aluna, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e participativo.

Além do conteúdo pedagógico, o coletivo oferece refeições durante as aulas, garantindo que as participantes estejam alimentadas e mais aptas a se concentrar no processo de aprendizagem. Para fortalecer ainda mais o vínculo com as alunas e atender suas necessidades, o projeto oferece refeições e atividades para as crianças das alunas, criando um ambiente acolhedor e seguro para que as mulheres possam estudar com tranquilidade, sabendo que seus filhos estão sendo cuidados. Além disso, o coletivo distribui cestas básicas para as famílias das alunas, medida que não apenas alivia a insegurança alimentar, mas também proporciona um suporte essencial para que as alunas possam se dedicar às aulas sem preocupações imediatas.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

A alfabetização de adultos transcende o simples ensino da leitura e da escrita. É um ato político, cultural e transformador, que reconhece as histórias de vida como ponto de partida para o aprendizado. No Coletivo Por Gentileza, essa dimensão se torna realidade ao acolher mulheres remanescentes do antigo lixão de Itaoca, em São Gonçalo, cuja trajetória é marcada por exclusão, resistência e

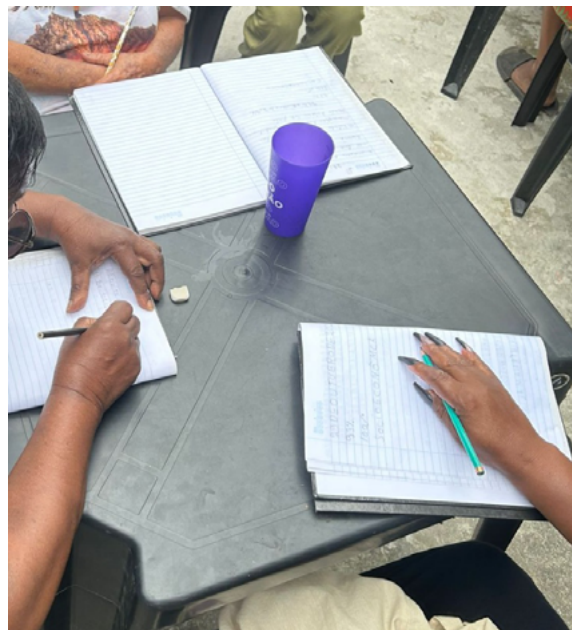
luta pela sobrevivência. Nesse contexto, alfabetizar não é apenas ensinar técnicas, mas possibilitar que essas mulheres reconstruam suas narrativas e afirmem suas vozes.

As participantes do projeto trazem em suas histórias de vida as marcas de uma exclusão histórica e sistêmica, agravada pelo fechamento do lixão que sustentava a comunidade. Itaoca, um espaço de sobrevivência, passou a ser um território ainda mais isolado, negligenciado pelo poder público e vulnerável às desigualdades sociais e raciais. Como Sueli Carneiro menciona, “o racismo estrutura hierarquias sociais que determinam o lugar das populações negras e periféricas na sociedade” (Carneiro, 2005). Essas mulheres não são apenas vítimas de um sistema excludente; são também agentes de resistência, que persistem na busca por dignidade e conhecimento.

O projeto valoriza essas trajetórias ao integrar as vivências das educandas ao processo pedagógico. Como Paulo Freire muito bem pontua, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1981, p. 9). Antes de conseguirem decodificar letras de forma independente, essas mulheres já tem uma compreensão profunda de suas realidades. Alfabetizar, nesse contexto, é aos poucos transformar a linguagem oral em escrita, permitindo que suas histórias sejam registradas e compartilhadas através de sonoridades familiares.



Figura 2 - Ambiente de troca



Fonte: arquivo pessoal (2023).

A alfabetização, no contexto do projeto, vai além do aprendizado técnico. Ela é um ato de empoderamento coletivo, que fortalece a autoestima e a confiança das educandas. Durante as aulas, as participantes são incentivadas a compartilhar saberes e explorar textos cotidianos, como receitas e notícias, conectando o conhecimento das letras e símbolos à sua vida prática. Nilma Lino Gomes (2017) ressalta que a educação é um dos espaços mais potentes para o enfrentamento das desigualdades, sendo assim, o projeto atua nesse sentido ao criar um espaço onde as mulheres não apenas aprendem, mas também se percebem como capazes de transformar suas realidades (Gomes, 2017).

Para muitas dessas mulheres, aprender a escrever o próprio nome é um ato simbólico de afirmação de identidade. Esse “pequeno”

passo representa a apropriação da língua escrita como uma ferramenta de autonomia e resistência. Como Freire (1981) sugere, a alfabetização não é apenas a capacidade de ler e escrever, mas uma prática de compreensão crítica do mundo. Nas aulas do Por Gentileza, essa prática se traduz em um movimento coletivo de aprendizagem com foco na transformação social.

Além do aprendizado, o projeto oferece suporte emocional, alimentar e material, criando uma rede de solidariedade que vai além da sala de aula. Frequentar as aulas, muitas vezes enfrentando trajetos longos e condições adversas, é, para essas mulheres, um ato de resistência e esperança. Bell Hooks (2017) descreve essa prática como um “esperançar”, que mantém viva a crença em possibilidades de mudança.

Figura 3 - Mudança



Fonte: arquivo pessoal (2023).

O Por Gentileza mostra que a alfabetização pode ser mais do que um processo técnico: ela é um caminho para ressignificar vidas, construir redes de pertencimento e empoderar indivíduos. Ao integrar as histórias de vida das educandas, promover o diálogo e valorizar seus saberes, o projeto se consolida como um espaço de transformação. Ele reafirma que a educação é, acima de tudo, um ato de resistência, que fortalece a luta por dignidade, justiça e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatar a experiência do Coletivo Por Gentileza com a educação não escolar e a alfabetização de ex-catadoras do antigo lixão de Itaoca/SG foi o objetivo geral deste capítulo. A pesquisa realizada confirmou a importância dos espaços não escolares no processo de aprendizado de mulheres adultas que não foram contempladas pela educação formal.

Nos estudos teóricos que realizamos com base nos trabalhos de Gohn (2002), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Graciani (2014) foi possível identificar as proximidades entre os conceitos de educação não escolar, de Pedagogia Social e de Educação de Jovens e Adultos, alicerçados pelas reflexões de Paulo Freire (1989) sobre a alfabetização como um processo libertador, capaz de reconhecer a experiência do adulto como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Na segunda seção deste capítulo, onde optamos por apresentar aos leitores o Coletivo Por Gentileza, percebemos que, muito além da alfabetização de adultos, o projeto enfrenta problemas como a insegurança alimentar e a falta de acesso à água potável e ao saneamento básico. Além de ensinar a ler e escrever, o desafio do Coletivo é empoderar as participantes, proporcionando-lhes

ferramentas para uma participação mais ativa na sociedade, cobrando por melhorias para a região.

Ao mergulharmos no cotidiano do Coletivo compreendemos a importância da participação social no processo de alfabetização de adultos. O projeto, ao oferecer suporte emocional, alimentar e material, cria uma rede de solidariedade que vai além da sala de aula, ou seja, traduz a educação como um dos espaços mais potentes para o enfrentamento das desigualdades.

Neste sentido, podemos confirmar através deste estudo que, diante dos limites e das possibilidades apresentadas, entendemos que existe um longo caminho a ser percorrido pela educação não escolar no Brasil. Iniciativas como a do Coletivo Por Gentileza, ao estabelecerem espaços de compartilhamento e de aprendizagens, promovem não apenas o conhecimento entre essas mulheres, mas transformam suas realidades.

REFERÊNCIAS

BASTOS, LC. **Traçando metas, vencendo desafios**: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/HJPB-7DSQ36>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BORBA, S. (2021). Educação de Jovens Adultos e Idosos - sujeitos de direitos de uma educação político-pedagógica. **Diversitas Journal**, 6, 1465-1477. <https://doi.org/10.17648/DIVERSITAS-JOURNAL-V6I1-1743>.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1981.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal: Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação - IIª Série**, Número 1, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, sociedade e cultura**: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

GRACIANI, M. S. S. A Pedagogia Social no Trabalho com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. In: Roberto da Silva; João Clemente de Souza Neto & Rogério Moura (Org.). **Pedagogia Social**. 3ed. São Paulo: Expressão e arte editora, 2014, v. 1, p. 188-205.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 1992. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.11i56.1864>

HARRINGTON, J. (2015). Um lugar próprio: liderança feminista negra e justiça econômica e educacional em São Paulo e Rio de Janeiro. Brasil. **Latin American and Caribbean Ethnic Studies**, 10, 271-287. <https://doi.org/10.1080/17442222.2015.1087840> .

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

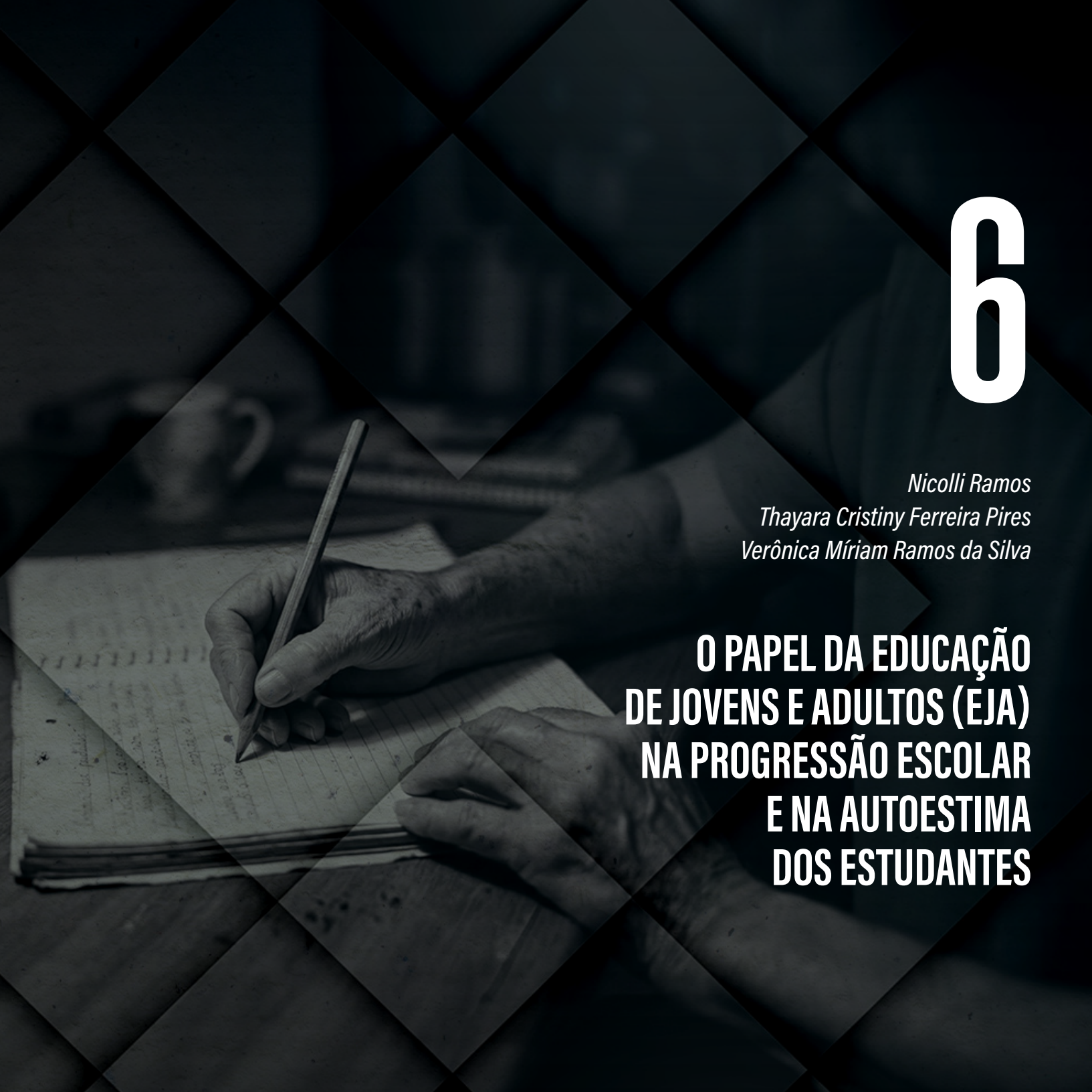
JUCÁ, L. DE ALMEIDA MATTOS, A. (2021). Education in Brazil: A Discussion of Current Problems and a Call to Action. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 21, 311-332. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117982>.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a Organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, v. 16, n. ½, p. 67-90, 2 out. 2018.

6

*Nicolli Ramos
Thayara Cristiny Ferreira Pires
Verônica Míriam Ramos da Silva*

O PAPEL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PROGRESSÃO ESCOLAR E NA AUTOESTIMA DOS ESTUDANTES



INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda o papel fundamental da educação de Jovens e Adultos (EJA) na progressão escolar e na autoestima dos estudantes. A EJA é crucial para compreender e enfrentar os desafios e oportunidades que essa parcela da população enfrenta. É essencial trabalhar na compreensão e superação das dificuldades dos jovens e adultos que buscam retornar à educação formal por meio da EJA. A EJA desempenha um papel vital na redução da desigualdade educacional, oferecendo uma segunda chance para aqueles que não concluíram seus estudos na idade adequada.

O objetivo desta pesquisa é investigar os fatores que influenciam a progressão escolar e a autoestima dos estudantes na EJA. Entender esses fatores é essencial para desenvolver estratégias eficazes de ensino, aprendizagem e apoio psicossocial. A pesquisa visa abordar as disparidades educacionais que afetam grupos específicos, como adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio. Analisamos como a EJA pode ajudar a fechar essas lacunas educacionais, promovendo a igualdade de oportunidades de aprendizagem.

A pesquisa também busca refletir sobre políticas e práticas educacionais que asseguram o acesso igualitário e inclusivo à educação para jovens e adultos. Nosso objetivo é proporcionar oportunidades de aprendizado significativas e relevantes, que promovam não apenas a progressão acadêmica, mas também o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Além disso, visa fortalecer a autoestima dos estudantes e fomentar uma cultura de valorização da educação ao longo da vida.

Utilizaremos uma metodologia exploratória e bibliográfica, com análise de textos que nos ajudarão a entender a progressão escolar, autoestima, práticas pedagógicas e políticas educacionais.

Nosso foco será identificar os problemas e as soluções desenvolvidas para esse público específico.

O capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, abordamos o impacto da EJA na progressão escolar, destacando sua contribuição para a inclusão social, melhoria das oportunidades econômicas e desenvolvimento pessoal dos estudantes. Na segunda seção, discutimos o papel dos docentes e da comunidade escolar no Ensino de Jovens e Adultos, ressaltando a importância de um ambiente acolhedor e inclusivo. Na terceira seção, exploramos como a autoestima dos estudantes influencia seu avanço escolar e sucesso educacional, mostrando que uma autoestima positiva pode impulsionar o desempenho escolar e, por sua vez, ser fortalecida pelo sucesso acadêmico.

O IMPACTO DA EJA NA PROGRESSÃO ESCOLAR

Segundo a pesquisa “Juventude Fora da Escola”, realizada pela Fundação Roberto Marinho e Itaú Educação no ano de 2022, constatou-se que 9,8 milhões de jovens entre 15 e 29 anos não concluíram a educação básica. Esta mesma pesquisa revela que pelo menos metade dos entrevistados demonstraram interesse em retornar aos estudos, com objetivos que variam desde a obtenção de um emprego melhor até ingressar em uma instituição de ensino superior. Adicionalmente, os dados indicam que 68% dos entrevistados já repetiram alguma série escolar e que 35% deles buscaram a EJA como uma via para reintegrar-se ao sistema educacional.

Diante deste cenário, torna-se evidente a importância da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro. Contudo, é crucial questionar como esta modalidade educacional é ofertada,

quais resultados ela proporciona e de que forma ela contribui na progressão escolar.

Os objetivos da EJA contam com alguns pontos que a tornam de fácil acesso para seu público-alvo, sendo esses principalmente trabalhadores, chefes de família, pessoas que já possuem vivências e experiências que devem ser respeitadas e valorizadas. Para isso é importante que a modalidade de ensino ofertada para este grupo garanta requisitos de flexibilidade, currículo adaptado, avaliação continuada, inclusão social e políticas públicas.

A flexibilidade encontrada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) reflete-se na sua organização, que geralmente é estruturada por etapas e ciclos. A Etapa 1 é destinada ao ensino fundamental 1, abrangendo do 1º ao 5º ano; a Etapa 2 cobre o ensino fundamental 2, do 6º ao 9º ano; e a Etapa 3 refere-se ao ensino médio. Outro aspecto importante da EJA é o currículo adaptado, que visa integrar conteúdos que respeitem as necessidades individuais dos alunos e da comunidade em que estão inseridos. Esse currículo enfatiza o conhecimento dos alunos, dos professores e a relação com o mundo do trabalho e social.

A avaliação continuada na EJA traz grandes benefícios aos estudantes, pois sua proposta é acompanhar o progresso do aluno por meio de diversas atividades, identificando dificuldades ao longo do percurso. Uma forma de incluir socialmente esses indivíduos é promovendo políticas públicas eficientes. As políticas vigentes constam em normativos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), além dos planos e programas vigentes, como o Plano Nacional de Educação, que define metas específicas para a EJA, como a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar; o Programa Brasil Alfabetizado, que visa alfabetizar jovens, adultos e idosos, promovendo a continuidade de estudos na EJA; e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, que atende jovens de

18 a 29 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental, integrando ações de elevação da escolaridade, qualificação profissional e desenvolvimento comunitário.

O financiamento da EJA é garantido por recursos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que financia a educação básica, incluindo a EJA, com repasses de recursos para estados e municípios. Além disso, a União e os estados destinam verbas específicas para programas e ações voltados para a EJA.

A EJA também desempenha funções importantes como reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora visa garantir o direito à educação para aqueles que, por diversas razões, não tiveram acesso ou não puderam concluir a educação básica na idade regular. A função equalizadora busca reduzir as desigualdades educacionais, proporcionando a todos os indivíduos, independentemente de sua faixa etária, a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade. A função qualificadora está voltada para a qualificação profissional dos alunos, oferecendo conhecimentos e habilidades que aumentem sua empregabilidade e possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Considerando que o cenário da EJA é mais sensível por inúmeros fatores, como a conciliação do trabalho e do estudo, o cuidado com a família, vícios, vergonha ou até a falta de conhecimento sobre a oferta da EJA, é necessário que os requisitos, políticas públicas, programas e as funções atribuídas a essa modalidade funcionem adequadamente. No entanto, essa não é a realidade observada em nosso país.

A pesquisa realizada pelo Porvir nos traz essa informação alarmante:

Nos últimos quatro anos, além de o país ter perdido mais de meio milhão de estudantes da EJA, os investimentos no setor educacional caíram vertiginosamente, sendo a EJA

a área mais afetada, com um corte de 94% no orçamento. A verba, que ultrapassava R\$ 1 bilhão em 2013, foi reduzida para R\$ 68 milhões em 2018 e, em 2021, contou com apenas R\$ 7 milhões (D'Maschio; Lopes, 2022).

Essa redução drástica no orçamento para a EJA evidencia a necessidade urgente de revisão e fortalecimento das políticas públicas para garantir o direito à educação e o desenvolvimento integral dos cidadãos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolve um papel especial e crucial na nossa sociedade. Em um país como o Brasil, berço de Paulo Freire, terceiro autor mais lido nas universidades do mundo, seria de se esperar que a modalidade que tanto inspirou seus pensamentos recebesse a devida atenção. No entanto, infelizmente, não é isso que observamos.

A EJA, que tem como base princípios freirianos de educação libertadora e inclusiva, muitas vezes é negligenciada em termos de políticas públicas e investimentos. Freire (1997) acreditava na educação como um ato de liberdade, um processo de conscientização que vai além da mera alfabetização, promovendo a emancipação dos indivíduos. Assim, a EJA não só proporciona uma segunda chance para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, mas também atua como um agente transformador, capacitando cidadãos para que possam exercer plenamente seus direitos e deveres na sociedade. É fundamental reconhecer e valorizar a importância da EJA, investindo em programas e políticas que garantam uma educação de qualidade para todos, especialmente para aqueles que, por diversas razões, foram excluídos do sistema educacional tradicional. Somente assim poderemos honrar o legado de Paulo Freire e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

O PAPEL DOS DOCENTES E DA COMUNIDADE ESCOLAR NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

O ensino de jovens e adultos (EJA) é desafiador, pois é preciso fugir das estruturas tradicionais de alfabetização para atender esse público adulto que além da idade traz consigo experiências de vida e necessidades educacionais diferentes das crianças e adolescentes. A alfabetização de jovens e adultos demanda um esforço colaborativo entre todos os envolvidos nesse processo de ensino/aprendizagem. Sabendo disso, os docentes e a comunidade escolar precisam ter a sensibilidade para entender que têm um papel importantíssimo no incentivo da permanência desse aluno na escola.

Nesse contexto, o papel dos professores consiste em planejar aulas diversificadas que atendam a diversidade de experiência e conhecimentos prévios que esses alunos trazem, fazer uma adaptação dos materiais didáticos e da metodologia de ensino, porque esse aluno precisa ser motivado a estar no ambiente escolar. Isso é desafio diário e requer uma certa habilidade para lidar com as demandas da adaptação curricular, da flexibilidade pedagógica e do estímulo da autonomia para que os conhecimentos mostrados na sala de aula não sejam vazios, mas que eles consigam aplicar o aprendizado na vida cotidiana e no mercado de trabalho de forma autônoma.

Segundo Paulo freire (1996), o papel do educador não é somente transferir informações, e sim facilitar o processo de construção de conhecimentos pelo discente, já que para ele o conhecimento é uma via de mão dupla, o docente ao mesmo tempo que ensina também aprende com os alunos, afinal, não só os alunos da EJA, mas também os alunos regulares trazem consigo conhecimentos e experiências que podem contribuir grandemente no processo de aprendizagem. Por esse motivo, os professores precisam estar

atualizados, atentos e pesquisando metodologias específicas para esse tipo de público.

Além dos docentes, a comunidade escolar tem um papel fundamental na assistência ao aprendizado desses discentes. Visto que, muitos desses alunos podem sentir-se inseguros e desmotivado; por isso, o ambiente escolar precisa ser inclusivo, acolhedor, estimulador e afetuoso. Logo, esse espaço deve ter suporte psicológico e social que impulse os alunos a superar obstáculos aos quais dificultam o aprendizado.

Além do mais, a escola pode buscar parcerias e colaboração com organizações locais, ONGs e empresas para fornecer recursos como materiais didáticos, treinamento e oportunidades de emprego. Assim, oferecer atividades extracurriculares que complementem o aprendizado dos alunos, como atividades artísticas, eventos esportivos e culturais para estimulá-los a sempre estar buscando o conhecimento. Nesse interim, a escola também deve oferecer horários de aula adaptáveis às rotinas dos alunos e espaços seguindo o desenho universal.

Desse modo, engajar as famílias no processo educacional estimula o aluno a permanecer na sua trajetória escolar e esse apoio socioemocional faz com que eles superem os desafios que são apresentados, impactando diretamente no seu aprendizado.

Portanto, o ensino de jovens e adultos é uma área da educação que exige uma comunidade escolar comprometida e professores qualificados. Uma vez que alfabetização de jovens e adultos é um desafio difícil e requer uma abordagem que combine várias estratégias. Por conseguinte, o reconhecimento e o apoio a esses atores fundamentais, podem promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, permitindo que adultos alcancem seus objetivos acadêmicos e contribuam positivamente em suas comunidades.

Este capítulo, procura expor o papel dos professores e da comunidade escolar em geral na melhoria do ensino de jovens e adultos, refletindo sobre o compromisso da educação na EJA.

AUTOESTIMA DOS ESTUDANTES NO SEU AVANÇO ESCOLAR NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

A autoestima dos estudantes é fundamental no avanço escolar no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), já que esse segmento educacional tem a particularidade de atender pessoas que, por diversos motivos, não concluíram sua formação na idade apropriada e retornam à escola em busca de melhores oportunidades. Nessa jornada, a autoestima torna-se um fator determinante para o sucesso acadêmico e pessoal desses alunos.

No contexto do EJA, a teoria de Vygotsky (2010) sobre a aprendizagem é aplicável e relevante, uma vez que ele enfatiza que a aprendizagem desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento do conhecimento e das habilidades dos alunos. Segundo o autor, todo processo de aprendizagem é uma interação de ensino-aprendizagem, envolvendo tanto o aluno quanto o educador e a relação entre ambos. Esta conexão é explicada através do conceito da zona de desenvolvimento proximal, que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real de um aluno (aquilo que ele consegue fazer de forma independente) e seu nível de desenvolvimento potencial (aquilo que ele pode alcançar com orientação e apoio de alguém mais experiente).

Aplicando essa teoria ao EJA, a zona de desenvolvimento proximal se torna um “espaço dinâmico” onde os educadores podem

intervir para ajudar os alunos a superarem os desafios que não conseguiriam enfrentar sozinhos. Isso é particularmente importante para estudantes adultos, que muitas vezes retornam à educação formal após longos períodos afastados e podem necessitar de apoio adicional para recuperar e avançar no aprendizado.

Os professores no EJA atuam como facilitadores, ajudando os alunos a resolverem problemas e a adquirirem novas competências até que possam dominá-las de forma independente. Esse processo não só impulsiona o desenvolvimento cognitivo, mas também reforça a autoconfiança e a autoestima dos estudantes, elementos fundamentais para seu progresso educacional.

A partir disso, é possível considerar que o modelo de desenvolvimento de Vygotsky (2010) destaca a importância da interação social, da linguagem e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo dos alunos adultos. O autor ainda argumenta que os estudantes constroem seu conhecimento através da participação em atividades mediadas socialmente e que seu desenvolvimento é moldado pelas práticas e interações sociais presentes em seu ambiente cultural. No EJA, essa abordagem sublinha como as experiências de vida dos alunos, sua linguagem e seus contextos culturais influenciam significativamente o processo de aprendizagem, tornando a educação mais relevante e eficaz quando essas dimensões são incorporadas ao ensino.

Estudos demonstram que a autoestima é um componente crítico para o sucesso educacional, influenciando diretamente a motivação intrínseca dos alunos, e no contexto do EJA, muitos desses alunos carregam histórias de fracasso escolar, abandono e dificuldades socioeconômicas, que afetam negativamente sua percepção de competência e valor pessoal. Wallon (1979) apresenta uma teoria sobre a ligação entre a cognição e a afetividade, superando a ideia de separar esses dois aspectos essenciais para o desenvolvimento, estabelecendo que a dimensão afetiva surge da

interação entre os indivíduos e seus agentes culturais, facilitando o processo de aprendizagem.

Essa relação é especialmente precisa e necessária no ensino de jovens e adultos, onde a integração entre cognição e afetividade desempenha um papel fundamental na motivação e no sucesso educacional desses estudantes, visto que a falta de autoconfiança é uma barreira significativa para a aprendizagem eficaz.

No contexto do EJA, Freire (1997) desenvolveu uma abordagem de alfabetização para jovens e adultos que pode se alinhar com as teorias de Wallon (1979) e Vygotsky (2010) sobre a interação entre cognição, afetividade e contexto cultural. Freire (1997) argumenta que a “leitura do mundo” precede a leitura da palavra, enfatizando que o aprendizado deve começar com a realidade e o vocabulário dos próprios participantes. Segundo Freire (1997):

Na sua relação com o mundo os sujeitos oprimidos quase sempre não se percebem como quem “conhece”, como quem tem um conhecimento, ainda que este seja no nível da pura doxa, descrendo de si mesmo, assumindo assim uma característica de auto desvalia. Os sujeitos “têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor. (...) Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração (Freire, 1997, p. 50-51).

O autor aplicou esse método inicialmente em Angicos e posteriormente em São Paulo, onde coletou palavras significativas para os alunos e usou essas palavras como base para o processo de ensino, e promoveu não apenas a alfabetização, mas também a conscientização e a compreensão do mundo por parte dos alunos.

Relacionando com Wallon (1979) e Vygotsky (2010), Freire (1997) também reconhece a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem, já que dimensão afetiva e a participação em atividades socialmente mediadas são cruciais para o

desenvolvimento cognitivo. De acordo com Wallon, a integração entre cognição e afetividade é essencial para o desenvolvimento, e Freire destaca que os problemas enfrentados pelos alfabetizados não são decorrentes de falta de vontade, mas sim das práticas excludentes da sociedade. Sua abordagem considera a realidade cultural e social dos alunos, promovendo uma educação que respeita e valoriza suas experiências de vida, facilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento pessoal de maneira inclusiva e significativa.

Sentir-se aceito ao retornar à sala de aula depois de muito tempo, seja na juventude ou na vida adulta, muitas vezes expõe sentimentos de fracasso e falta de sucesso, o que pode ser desestimulante para o aluno do EJA, que acaba se sentindo desacreditado pela comunidade onde vive. A construção de uma autoestima positiva, portanto, é importante para que os alunos acreditem em sua capacidade de aprender e de alcançar seus objetivos educacionais. Além disso, ambientes de aprendizagem que oferecem suporte emocional e reconhecem as conquistas individuais dos alunos podem significativamente melhorar a autoestima, ou seja, quando os alunos sentem que seus esforços são valorizados, eles são mais propensos a desenvolver um senso de pertencimento e a perseverar em seus estudos (Freire, 1997).

Segundo Freire (1997), a educação deve ser um ato de amor e coragem, promovendo a autonomia e a dignidade dos educandos, no EJA, isso se traduz na necessidade de educadores que atuem como facilitadores do processo de construção da autoestima, reforçando constantemente a capacidade dos alunos de superar desafios e de aprenderem ao longo da vida. Portanto, investir na autoestima dos estudantes do EJA não é apenas uma questão de bem-estar emocional do indivíduo, mas uma estratégia pedagógica essencial para garantir a motivação e a persistência necessárias ao sucesso educacional.

Os professores da EJA portanto, desempenham um papel importante na promoção da autoestima dos alunos e devem ajudar a criar um ambiente acolhedor e encorajador onde os alunos se sintam valorizados e respeitados além disso, o reconhecimento do esforço e do progresso, por menor que seja, pode ter um grande impacto. Professores compreensivos e empáticos constroem relacionamentos de confiança e incentivam os alunos a persistirem no aprendizado. De igual modo, é importante que o currículo e as metodologias de ensino no EJA sejam adaptados às realidades e necessidades dos estudantes, seja nas abordagens que valorizam o conhecimento prévio dos alunos, suas experiências de vida e seus contextos culturais, já que todos contribuem para o desenvolvimento da autoestima. Ou seja, quando os alunos percebem que o que já sabem e vivenciaram é valorizado, eles se sentem mais motivados e confiantes para aprender novos conteúdos (Freire, 1997).

Outro aspecto relacionado são atividades que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais, pois como já mencionado, a autoestima está intimamente relacionada à capacidade de lidar com emoções, relacionamentos e desafios diários. Atividades que incluem dinâmicas de grupo, debates e projetos colaborativos podem ajudar os alunos a desenvolver uma visão mais positiva de si próprios e das suas capacidades, aumentando assim a sua autoestima.

A família do aluno e a comunidade em que ele está inserido também desempenham um papel importante na melhoria da autoestima, uma vez que o apoio dos familiares e da comunidade ajuda a aumentar a confiança dos alunos no seu potencial. Desenvolver projetos que envolvam a comunidade escolar, como feiras culturais, apresentações e eventos, são oportunidades para os alunos mostrarem seus talentos e conquistas e receberem o reconhecimento que merecem.

Estudantes que se sentem confiantes e valorizados tendem a ser mais participativos, a se engajar nas atividades escolares e a

persistir diante das dificuldades. Isso resulta em uma maior taxa de conclusão e melhores desempenhos nas avaliações, contribuindo para a melhoria do índice de sucesso escolar no EJA (Freire, 1997).

Portanto, é preciso considerar que a autoestima pode ser abalada por fatores externos, como preconceitos e estigmas associados à educação de jovens e adultos, tendo em vista que, muitas vezes se manifestam através de estigmas sociais que rotulam os alunos do EJA como fracassados ou incapazes de seguir a trajetória educacional regular. Tais estigmas não apenas desmotivam os estudantes, mas também podem gerar um ambiente de exclusão e discriminação, impactando negativamente a autoestima e o engajamento escolar (Finger e Asún, 2003).

Combater esses preconceitos e promover a visão positiva e inclusiva da EJA é fundamental para que os estudantes se sintam proativos, nesse sentido, Freire (1997) enfatiza a importância de uma educação liberal que reconheça e valorize a dignidade dos indivíduos, independentemente de sua trajetória de vida.

Campanhas de conscientização e ações afirmativas podem ajudar a mudar a percepção social sobre essa modalidade de ensino, os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) indicam que programas de sensibilização e inclusão social têm um impacto significativo na redução do estigma e na promoção da autoestima dos estudantes. Iniciativas como a Semana Nacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida no Brasil, são exemplos de esforços para valorizar essa modalidade de ensino e reconhecer a importância do EJA na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (UNESCO, 2020).

Além disso, políticas públicas que incentivem a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para transformar a visão sobre o EJA. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) inclui diretrizes que

visam promover a valorização do EJA, destacando a necessidade de combater preconceitos e oferecer suporte adequado aos alunos. A partir disso, a implementação dessas diretrizes, aliada a uma abordagem educacional que enfatize o respeito e a inclusão, é determinante para fortalecer a autoestima dos estudantes e assegurar seu sucesso acadêmico.

Em suma, a autoestima dos estudantes no EJA é um fator importante para o sucesso escolar e pessoal, por isso é preciso que haja engajamento tanto dos educadores, como das famílias e da comunidade para criar um ambiente que valorize e fortaleça a autoconfiança dos alunos. Somente assim será possível garantir que esses estudantes possam aproveitar plenamente as oportunidades educativas, alcançando suas metas e contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial para o progresso educacional e o fortalecimento da autoestima dos alunos. Esta modalidade educacional oferece uma oportunidade vital para aqueles que, por diversos motivos, não puderam completar seus estudos na idade escolar regular. Através da EJA, é possível criar um ambiente de aprendizado que respeita e valoriza as trajetórias individuais, promovendo a inclusão e a equidade.

A EJA proporciona aos seus alunos a chance de adquirir novos conhecimentos e habilidades, o que pode ser transformador em termos pessoais e profissionais. Este aprendizado contínuo é fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoeficácia, pois os alunos veem que são capazes de atingir seus objetivos e superar desafios. Além disso, a EJA ajuda a desenvolver a

cidadania plena, permitindo que os indivíduos participem mais ativamente na sociedade.

Ao investir em EJA, estamos também investindo no capital humano e no desenvolvimento social. A educação para adultos é uma ferramenta poderosa para reduzir desigualdades, melhorar a qualidade de vida e promover a inclusão social. Quando os indivíduos têm acesso à educação de qualidade, eles se tornam mais aptos a contribuir positivamente em suas comunidades, promovendo o desenvolvimento socioeconômico.

A EJA também desempenha um papel crucial na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho contemporâneo, que está em constante evolução. Através da atualização de habilidades e conhecimentos, os alunos da EJA tornam-se mais competitivos e preparados para enfrentar as demandas de um ambiente de trabalho dinâmico e em mudança.

É imperativo que as políticas educacionais priorizem a EJA, garantindo que os recursos necessários estejam disponíveis para proporcionar uma educação de qualidade. Isso inclui não apenas o desenvolvimento de currículos adequados e a formação de professores, mas também a criação de ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis e acolhedores para adultos.

O reconhecimento da importância da EJA deve ser refletido em ações concretas que promovam a inclusão e o acesso à educação para todos. Só assim poderemos construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde cada indivíduo tem a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Portanto, valorizar a EJA é reconhecer a dignidade e o potencial de cada aluno, promovendo um futuro mais inclusivo e sustentável para todos. A educação não é apenas um direito, mas também um caminho essencial para o desenvolvimento individual e coletivo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: 2014-2024. Brasília, DF, 2014.
- D'MASCHIO, Ana Luísa; LOPES, Marina. No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade. **Porvir**, 8 nov. 2022.
- FINGER, M.; ASÚN, J. M. **A educação de adultos numa encruzilhada**: aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; ITAÚ EDUCAÇÃO. **Juventude fora da escola**. Pesquisa realizada em 2022.
- GADOTTI, M. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1983.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PORVIR. **Relatório sobre investimentos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Disponível em: <https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento-e-pouca-visibilidade/>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: América Latina e Caribe – Inclusão e educação para todos. Paris: UNESCO, 2020.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

7

Dionathan Medeiros de Carvalho Oliveira

O ENSINO NAS PRISÕES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES
NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO POPULAR**

INTRODUÇÃO

A vigente pesquisa tem como objetivo desenvolver um debate acerca da importância do ensino nas instituições carcerárias, a fim de apresentar as possibilidades positivas as quais podem ser atingidas a partir de sua execução. Nesse sentido, trata-se de abordar questões relacionadas a prática educacional nas prisões de modo geral, como sua história, dificuldades enfrentadas, o próprio Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que é o modelo de currículo seguido por essas instituições de ensino, além de destacar o quão influente essa prática é para a construção de um ser humano reflexivo. Partindo desse princípio, a pesquisa busca estabelecer uma discussão acerca das práticas educacionais exercidas nesses ambientes e de seu poder de influência e transformação sobre os membros ali presentes. Partindo desse princípio, compreende-se que alguns conceitos serão explorados para melhor reflexão sobre o tema, além da problematização de alguns estigmas relacionados a esses ambientes que foram desenvolvidos pela sociedade ao decorrer dos anos.

Seguindo essa linha de raciocínio, esse estudo tem como objetivo geral analisar a relação de poder proposta pelo sistema carcerário e suas simbióticas relações com diferentes estruturas sociais (como áreas de lazer, de empregos, de religiosidades), tendo como princípio norteador, a educação nas prisões. Além disso, busca-se também problematizar a invisibilidade de pessoas submetidas a privação de liberdade, pois quando submetidas a essa realidade, recai sobre esse indivíduo uma visão preconceituosa e pejorativa de uma espécie de “desvio de moralidade”. Em seguida, é atribuído a essa pessoa categorias tão nocivas que podem ser consideradas quase que desumanas, causando um aspecto de invisibilidade civil.

Nesse sentido, como objetivo principal da pesquisa, é necessário debater sobre a “recuperação de identidade” dos indivíduos que se encontram no sistema carcerário afim de extinguir esses estigmas

que recaem sobre eles. Diante disso, existem algumas estratégias que podem ser interessantes para a valorização do saber e do ser humano, como o conceito de “Educação Popular”.

No tocante as questões metodológicas, a pesquisa contará com a utilização de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de algumas escolas, que podem ser acessados a partir da abertura de um protocolo no site do Governo do Estado do Rio de Janeiro, na parte de “acesso a informações sobre a SEEDUC”. Os referentes documentos realizam uma certa apresentação das escolas, partindo de suas estruturas, condições, dados estatísticos e recursos, mas também destacam ideias referentes aos seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para com os indivíduos que fazem parte dessa realidade, como valores de vida, instruções pedagógicas-científicas (até pensando no desenvolvimento trabalhista), acesso à cultura, lazer, desenvolvimento de talentos, e projetos de vida buscando cada vez mais refletir sobre questões relacionadas ao seu contexto. Além disso, a pesquisa também contará com alguns dados estatísticos acerca das instituições carcerárias que podem ser acessados no site da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), na parte de Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN). Do ponto de vista da construção de conhecimento acerca do assunto, o estudo discute acerca das seguintes questões de investigação: Quais as concepções de saberes desenvolvidas nas penitenciárias? Todas as pessoas são passivas de saberes? O lugar de um indivíduo é capaz de categorizá-lo? Se sim, deveria não ser?

BREVE HISTÓRICO SOBRE AS PRISÕES E SUAS RELAÇÕES SIMBIÓTICAS

Há que se rever, em um primeiro momento, que para realizar um diálogo acerca do sistema carcerário, é necessário destacar os primeiros modelos de prisões. Diante disso é válido salientar as práticas realizadas por diferentes civilizações antigas, como Grécia, Pérsia, Roma e entre outros, os quais enxergavam os lugares de enclausuramento como ambiente de custódia, isolamento e tortura, a fim de punir determinados indivíduos a julgar por suas atitudes (Jayla, 2021, p. 5). Ainda pensando nessa perspectiva de modelo de cárcere, é interessante ressaltar o surgimento em Londres, no século XVI, das Casas de Correções a partir da transformação do Castelo de Bridewell, a qual propunha uma função corretiva sobre jovens delinquentes que infringiam as leis (Almeida, 2009, p. 1). Utilizando esses dois breves exemplos, é imprescindível que em um determinado momento da história, a ideia de prisão não necessariamente perde a sua função de custódia e pena, mas ela ganha uma característica de nova, a qual o indivíduo pode ser reeducado em suas atitudes e moralidades.

Ainda pensando sobre essas novas propostas e mudanças nesse ambiente, compreende-se que devido a Revolução Francesa, o século XVIII é marcado por inúmeras mudanças. Partindo desse princípio, países como França, Inglaterra e grande maioria da Europa, ensopados pelos ideais iluministas, pelo movimento revolucionário e suas reivindicações, propõem uma série de mudanças em seu âmbito social religioso e político, inclusive, reformulando suas leis e códigos criminais (Almeida, 2009, p. 1). Buscando exercer algum tipo de diálogo com o historiador brasileiro, compreende-se que esse momento da história é marcado por muitas transformações. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, por exemplo, exprime uma nova perspectiva que a sociedade tem sobre ela mesma pensar suas questões. Nesse sentido, é válido destacar o

ideal de liberdade, que é desenvolvido e pensado na sua manutenção, pois no mesmo sentido que as pessoas têm o direito de serem livres, ninguém deve realizar ações que podem comprometer essa condição do outro. Acerca disso, entende-se que uma nova estrutura social foi se transformando, e junto a elas, suas políticas, modelos econômicos e instituições.

Ainda traçando um panorama historiográfico e estabelecendo uma espécie de contextualização desse período de grandes mudanças, é válido direcionar uma devida atenção para as relações econômicas, como o desenvolvimento de novas classes sociais e do próprio capitalismo. Hobsbawn (2003) afirma que o desenvolvimento do comércio e a ascensão de negócio, configurou uma nova perspectiva para diferentes países de todo mundo, através do grande crescimento econômico por consequência dos novos métodos de produção, surgimento de máquinas, da economia capitalista moderna (Hobsbawn, 2003, p. 20). A partir dessas alterações, compreende-se que o capital, o tempo e as relações empregatícias ganham uma certa notoriedade, levando em consideração que ambos desses fatores são extremamente necessários para a o funcionamento dessa nova conjuntura, o proletariado tendo seu tempo explorado a partir de sua força de trabalho e o dinheiro como uma espécie de "benefício" de quem detêm os meios de produção para com essas massas trabalhadoras.

Diante das questões levantadas acima, entende-se que a sociedade passa a viver em uma perspectiva de produção, desenvolvimento e trabalho intenso, onde o objetivo gira em torno de produzir em grande quantidade, o mais rápido, da forma mais econômica e eficiente possível, a fim de atingir a maior oportunidade de alcançar as coisas que almejam, sejam bens materiais, lucros (por parte dos detentores dos meios de produção) ou, inclusive, o necessário para manter a sobrevivência. Ademais, é importante destacar que essa ideia de produção e consumo é proposta e muito bem explorada pelos meios midiáticos como propagandas, lojas de roupas ou comércios alimentícios, onde propõem a ideia de que, consumindo

os devidos produtos, como roupas de marca ou perfumes importados, uma espécie de “felicidade” ou “bem-estar” seria alcançada. Sendo assim, cada vez mais esse planejamento passa a se naturalizar entre os indivíduos.

Assim como qualquer outro aspecto civil, é impossível pensar essa perspectiva econômica dissociada das questões sociais, políticas, ambientais etc. Sendo assim, compreende-se que ambos os aspectos caminham tão juntos que, muitas vezes, torna-se difíceis pensá-los de forma individual. Um exemplo acerca disso, é o caso do surgimento dos sistemas penitenciários nos Estados Unidos no século XIX, o qual propunha uma ideia de pena a qual girava em torno do silêncio, isolamento e trabalho, o qual explorava a mão de obra carcerária não só como uma proposta de recuperação, mas também a sustentação (do ponto de vista custoso) dos criminosos e para a execução de obras públicas (Bretas, 2009, p. 15). Diante desse fato, é possível identificar que as propostas capitalistas não se limitam a condição financeira, mas que também podem estar entrelaçadas com diferentes estruturas da sociedade, como instituições de saúde, áreas educacionais, ou até mesmo, as prisões.

Como ponto de partida e objeto de análise- destaca-se a Casa de Correção no Rio de Janeiro. Diante disso, vale realçar que durante a sua proposta de desenvolvimento, o Brasil passava, assim como diferentes países por todo mundo, por um processo de rupturas e adaptações em suas estruturas. Dentre esses novos ares, compreende-se que a abdicação de Pedro I teve uma função relevante, levando em consideração que a partir de sua retirada do país, as elites temiam por reações revoltosas e lutavam pela manutenção da ordem social e política do devido momento (Bretas, 2009, p. 289). Ademais, pouco antes desse acontecimento, o Código criminal de 1830 e a Constituição de 1824, já trazia novas aspirações ao país e introduzia a proposta do aprisionamento moderno no Brasil (Bretas, 2009, p. 287). Partindo desse princípio, entende-se que essas instituições carcerárias, seriam fundamentais para a organização do país e de toda sociedade.

Nesse sentido, as prisões não mais se restringiam ao poder absoluto de um rei, abrindo-se margem para se pensar a proposta de civilização dentro dessa nova concepção moderna. Ou seja, se antes a prisão detinha um caráter exclusivo de custódia, onde o encarcerado aguardava o seu momento de sentença, agora é atribuída a mesma, uma proposta de construção e reparação de modelo de indivíduo, baseando-se assim, nos ideais iluministas.

Acerca do desenvolvimento desse novo projeto, entende-se que as suas obras estiveram em vigor de 1833 até o ano de 1850. Localizada na rua Nova Conde, em Catumbi, o edifício contava, inicialmente, com a Casa de Correção e em 1856 com a Casa de detenção, onde os prisioneiros aguardavam sua sentença (Bretas, 2009, p. 291). Evidentemente, o simples fato dessa estrutura contar com a presença de dois ambientes, já apresenta alguns diferenciais almejados a partir desse momento. A partir de agora, era compreendido que seria necessário desenvolver um ambiente a parte, o qual seria responsável por reformar o criminoso e corrigir o que se compreende como sua moral, seja por meio da disciplina, do trabalho ou até mesmo de um certo isolamento. Além disso, entende-se que agora o crime é um fator que deve ser analisado e devidamente tratado pela justiça e entendedores da lei, a julgar seus delitos e considerar as penalidades adequadas para suas infrações, e que a questão do trabalho nesse meio, teria uma proposta disciplinar (Bretas, 2009 p. 291). Entretanto, é importante compreender que cada vez mais, ao decorrer dos anos, a sociedade entra em uma união quase que simbiótica junto ao capitalismo, naturalizando cada vez mais suas práticas dentro de determinadas instituições, como por exemplo, o trabalho dos próprios detentos na edificação e manutenção desses edifícios.

Evidentemente, a partir dos dados levantados até agora, o objetivo desse panorama penitenciário seria a ideia de separar um indivíduo o qual teve certo desvio de moral e requalificá-lo para que possa voltar a viver no contexto social. Para isso, seria necessário o desenvolvimento de uma organização a qual prezasse pela disciplina,

trabalho e educação, pois é compreendido que muitos desses desvios de conduta, podem ser produtos de uma ignorância ou falta de instrução (Bretas, 2009, p. 310). Percebe-se que a proposta de recuperação de moral, pautava-se a partir de uma ideia de instrução, uma certa educação de moral ou de aspectos os quais era entendidos como civis e corretos.

Diante dessa proposta de recuperação da moralidade do indivíduo a partir do ensino, ou seja, da educação, compreende-se que é necessário que esses ambientes carcerários sejam lugares passivos de ensino, ou seja, tenham a devida estrutura e possam ser compreendidos como lugares dessa suposta “reparação social”. Logo, ao se pensar no sistema prisional e sua função, não se deve relacionar essa experiência, de forma limitada, ao discurso de “crime e castigo”, que ao praticar algum delito na sociedade que é proibido pela constituição, o responsável deve ser julgado, retirado de seu contexto social e responder por seus crimes, e não necessariamente ter acesso a uma política de instrução ou educação. Essa forma de pensamento está tão estigmatizada e naturalizada no decorrer dos anos que é quase impossível pensar em outras funções sociais dessa organização. A partir disso, alguns sociólogos não só exercem uma análise crítica sobre a funcionalidade das prisões, como também, apresentam teorias as quais evidenciam o quão prejudicial seu modelo pode ser para a sociedade.

A partir do Estado militarizado no início do século XX, Wacquant identifica uma “guerra” proporcionada pelo pensamento liberal e elabora uma série de raciocínios que aborda o fato de como os sistemas de encarceramento pode contribuir para o capitalismo e para a administração da pobreza (Wacquant, 2008, p. 13). Ao se pensar em um indivíduo que acaba de cumprir sua pena e busca uma oportunidade de subsistência, o mesmo sofre com olhares estigmatizantes e preconceituosos, a ponto de sentirem dificuldades de conseguir um emprego, inclusive porque não existem políticas públicas as quais buscam inserir este indivíduo no contexto social. Diante

dessa realidade, esse mesmo indivíduo se submete a condições insalubres ou trabalhos que podem levá-lo ao extremo do desgaste físico, pressionado pela necessidade de ter fontes de renda para sua subsistência, mesmo que de forma exploratória ou desumana. Pensando nesses trabalhos exaustivos, podemos pensar os próprios trabalhos informais, que tem se mostrado uma ocupação de bastante lucro para determinadas camadas sociais em um período que a própria legislação trabalhista corre bastante risco devido as políticas neoliberais e os discursos de “independência” e “empreendedorismo” que ajudam a camuflar as essas práticas de manutenção da pobreza (Tavares, 2004, p. 22).

A partir disso, podemos identificar que a ideia capitalista continua a se misturar quase que de forma simbiótica junto a diferentes questões sociais, como a política e segurança. Além disso, entende-se que esse discurso de uma suposta “guerra” contra todos e tudo que põe em risco a liberdade dos cidadãos do bem, intensifica ainda mais as políticas de segurança e a necessidade de se manter alerta a todo custo. Dentre esse sistema comercial de segurança, podemos citar os seguros de veículos, de bens materiais, câmeras de vigilância, ou em casos mais extremos, os a defesa de armas como símbolos de defesa. A partir desses conceitos e da elaboração de um medo público, do desenvolvimento de um inimigo e problema comum (os indivíduos em privação de liberdade e pessoas com supostos “desvios de condutas”) entre os considerados “cidadãos do bem”, é imprescindível que se manifeste na população um certo repúdio e abominação para com esses prisioneiros, gerando assim, discursos de ódio e até a ideia de desumanização dessas pessoas encarceradas, além de uma visão equivocada e fatalista das prisões.

Notoriamente, é possível identificar uma certa divergência entre o pensamento popular acerca das priões e a sua real funcionalidade, a de reabilitação e recuperação moral do indivíduo através do ensino. Sendo assim, é preciso pensar em um mecanismo que possibilite uma certa reintegração dessa pessoa, pois uma vez pertencente

a esse local, recai sobre esse cidadão um estigma muito cruel que o coloca em uma condição de diferente dos demais e que precisa ser instruído. Todavia, é indispensável compreender que essa ideia de moralidade, que são as bases que fundamentam essas instituições carcerárias, atendem reivindicações de determinadas camadas sociais, ou seja, podem ser benéficas para uns, porém questionadas por outros.

Indubitavelmente, alguns conceitos e escolhas de palavras devem ser problematizados para melhor compreensão desse debate. O termo “recuperação moral”, como utilizado anteriormente, se diz respeito apenas ao olhar estigmatizante da sociedade para com esse indivíduo, não necessariamente que a sua moralidade tenha sido obrigatoriamente alterada de alguma forma. Atualmente, ao se compreender o ensino como um importante fator na vida desses indivíduos privados de liberdade, alguns termos caem em desuso ou são substituídos por outro, como a escolha da palavra “reintegração” ao invés do conceito de “ressocialização”. A proposta de ressocializar um indivíduo, parte do pressuposto de que a sua capacidade de uma pessoa de viver em conjunto, de manifestar sua sociabilidade, foi ou está comprometida devido a suas práticas consideradas ilegais e que essas mesmas pessoas devem ser sujeitas ao cárcere. Todavia, seria essa uma medida talvez muito simplória levando em consideração os inúmeros fatores que podem condicionar um indivíduo a tais práticas, ou até mesmo para pensar os motivos de suas reincidências.

Buscando exercer aqui um diálogo, enquanto a ressocialização parte de uma predeterminação com o conceito de moralidade, a reintegração aborda a ideia de uma realocação, tanto em questão física (territorial) como também mental. Nesse sentido, entende-se que essa prática estaria mais inclinada a pensar uma forma não apenas da tratativa penal desse indivíduo dentro da prisão, mas também, o que esse espaço pode proporcionar para uma efetiva manifestação da sociabilidade desse detido. Em outras palavras, é interessante pensar a diferença entre esses dois conceitos a partir da ideia penal na

perspectiva de que, enquanto a ressocialização busca uma “suposta recuperação da moralidade” a partir do confinamento, a reintegração seria a proposta de analisar motivos que condicionam essas práticas ilegais e, a partir de determinada reclusão, pensar e criar medidas que possam auxiliar esses indivíduos a retomar a normalidade de suas vidas após cumprirem determinadas penalidades.

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO DOS SABERES E INDIVÍDUOS

Já nesse segundo momento, é interessante refletir acerca dessa proposta de classificação de seres humanos, no sentido em que o local onde os mesmos se encontram, nesse caso a prisão, seja capaz de definir sua personalidade e, assim, colocá-los em uma espécie de categorias no mínimo problemáticas para uma pessoa. Nesse sentido, podemos então citar o educador Paulo Freire, que para o mesmo, as prisões funcionam como um “mecanismo coercitivo” do Estado, a fim de convencer os indivíduos (majoritariamente pobres e negros) a não se rebelarem contra as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas as quais estão submetidos diariamente (Freire, 2017). Indubitavelmente, a ideia do autor não diverge muito com o que levantamos até aqui, pois de fato, as prisões foram desenvolvidas para os seres humanos que apresentassem algum desvio de conduta e não segue as leis que foram desenvolvidas e classificadas como adequadas ou corretas (novamente, é válido ressaltar que essa categorização foi e sempre será desenvolvida em prol de favorecer setores específicos da sociedade, ou seja, pensada de forma tendenciosa, como por exemplo, políticas capitalistas). Porém, é interessante trazer o filósofo brasileiro para um debate um pouco

mais complexo acerca dessa desumanização a qual se recai sobre as pessoas quando submetidas a realidade do cárcere.

Como já citado por diversas vezes até agora, quando submetidos a essa situação de privação de liberdade, esses presos, além de criticados, são "invisibilizados" pela própria sociedade ao ponto de não serem reconhecidos como seres humanos passivos de direitos. Logo, entende-se que esses encarcerados perdem sua identidade. Buscando estabelecer um diálogo sobre identidade e a importância da educação, é válido destacar Paulo Freire (1921-1977) o qual destaca a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando assim, uma leitura da realidade na ótica dos menos favorecidos (Fátima, 2012, p. 328). A partir da fala da autora baseada no pensamento do pensador brasileiro, compreende-se que a prática pedagógica ela é necessária, inclusive nos ambientes prisionais, porém, nesse sentido, é ainda mais importante a ideia de educação popular.

Acerca da Educação Popular, em sua própria essência, ela aborda aspectos culturais, ou seja, histórias e perspectivas das próprias classes populares (Fátima, 2012, p. 329). Sobre esses valores, eles contribuem não só para a consciência coletiva dos indivíduos, mas também ajuda a ressaltar a ideia do povo como pessoas com direitos e capazes de debater sobre qualquer impasse social.

Ainda pensando nesse modelo educacional a partir de experiências culturais dos indivíduos e seus conhecimentos, e principalmente uma educação dialogada, é possível identificar uma valorização cultural dessa camada popular, além de refletir sobre questões do dia a dia. Diante disso, essa proposta pedagógica traz a possibilidade de romper determinados tipos de preconceitos sociais, onde esses indivíduos submetidos a privação de liberdade fortemente rotulados e que são julgados aos olhos da própria sociedade, passam a ser reconhecidos como seres humanos dignos de direitos, portadores de saberes, e que ao serem enxergados, e só a

partir desse momento, podem ser respeitados como seres humanos. Sendo assim, compreende-se que ao se apropriar de características “libertadoras”, as práticas educacionais podem ser compreendidas como uma “válvula de escape” da visão fatalista que é atribuída às instituições carcerárias, como local limitado ao cárcere ou punição, mas também, um local de recuperação de identidade. Entretanto, para superar esse paradoxo entre punir e educar, é válido destacar que além da conscientização e criação de meios para o ensino, é necessário pensar sua forma de propagação, ou seja, a viabilização para as práticas educacionais dentro das instituições carcerárias.

Acerca dessas limitações de atuações dentro das prisões, é interessante pensar o quão prejudicial isso pode ser para as interações nesse ambiente. Em uma primeira análise, compreende-se que dois fatores tem sido objetos destaques para nossa análise: As instituições carcerárias e a educação. Levando em consideração, primeiramente ao campo geográfico, as prisões são instituições, e assim como qualquer outra (instituição), são passivas de regras e leis. Quando um indivíduo é sujeitado a privação de liberdade, o mesmo precisa passar por um processo de adaptação ou adequação a determinadas normas, para que possa permanecer nesse local e de forma “menos nociva”. Ou seja, de certa forma, a pessoa é obrigada a “vestir as roupas” dessas entidades para se manter nesse local. Todavia, segundo Goffman, é necessário destacar que ao chegarem nesses locais, os indivíduos detêm valores e pensamentos que desenvolvidos em sua realidade, e se essas disposições sociais divergirem com tais normas, imediatamente será necessária uma reformulação nesses significados (Goffman, 1961, p. 24).

Partindo desse princípio, o autor elabora o pensamento de que a pessoa passa por um processo de “mortificação do eu”, o qual significa que o “eu” dessa pessoa é mortificado e passa a ser relativamente padronizado e adequado a essas instituições com base em suas leis e regulamentos:



O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar, é imediatamente despido por tais disposições. Na linguagem exata de alguma de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua *carreira moral*, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que tem o seu respeito e a respeito dos outros que são significativos a ele...As barreiras que as instituições totais colocam entre o internado e o mundo externo assinala a primeira mutilação do eu" (Goffman, 1961, p. 24).

Seguindo essa linha de raciocínio, compreende-se que o ambiente é capaz de influenciar e reformular uma pessoa por completa, inclusive o que podemos pensar como suas perspectivas, pensamentos, prioridades, para que se enquadre em determinados padrões e normas as quais atendam ao interesse dessa instituição e de quem as estrutura. Sendo assim, trata-se de uma morte não simbólica ou abstrata, mas sim, de mentalidade, onde a pessoa submetida a essa realidade, perde até mesmo a autoridade de pensar por si próprio, ou seja, perde a sua essência como ser humano e pensante. Nesse momento, entende-se que esse indivíduo tem os seus valores subalternados e sua identidade roubada por discursos e imposições de terceiros.

Sendo assim, pode-se pensar o conceito de "Educação Popular", que tem como seu principal difusor no Brasil, o filósofo Paulo freire. Diante disso, entende-se que o educador brasileiro destaca a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando assim, uma leitura da realidade a partir da ótica dos oprimidos e suas colaborações.

A educação popular, a qual em sua própria essência, aborda aspectos culturais, ou seja, históricas e perspectivas das classes populares e desfavorecidas. Sobre esses valores, eles contribuem não só para a consciência coletiva dos indivíduos, mas também ajuda a ressaltar a ideia de que esses indivíduos, imersos em suas realidades sociais, sujeitos a interações e sentimentos, carreguem experiências de vida e sejam capazes de debater sobre qualquer questão social, inclusive agregar positivamente. Nesse sentido, essa proposta pedagógica possibilita a diminuição preconceito social, onde esses indivíduos submetidos a privação de liberdade, fortemente estigmatizados e que são julgados socialmente aos olhos da própria sociedade, passam a ser reconhecidos como seres humanos dignos de direitos, portadores de saberes, e que ao serem enxergados, e só a partir desse momento, podem ser respeitados como seres humanos. Ademais, essa valorização do contexto sociocultural popular não de forma hierarquizada de saberes, mas sim relativa, auxilia os indivíduos a pensarem o coletivo e se sentirem parte de um todo.

Partindo desse princípio, compreende-se que o conhecimento não deve ser compreendido como algo sistemático e pré-estabelecido, onde exista um local, forma ou movimento único de ser praticado. Ou seja, compreende-se que existem diversas formas e interações que podem (e devem) ser compreendidas como movimentos de aprendizagem, inclusive na nossa rotina diária. Seja através da troca de conhecimento sobre crochê com uma idosa, da conversa sobre jogos eletrônicos com uma criança, ou do conhecimento de pesca com algum vizinho, todas essas trocas que proporcionam qualquer grau de conhecimento devem ser compreendidas como forma de aprendizagem. sendo assim, as formas de aprendizagem extrapolam os ambientes escolares e os limites científicos.

EJA: EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

Inicialmente, ao se pensar na proposta de educação nas prisões, é necessário destacar que todo o contexto ao qual alunos e professores estão inseridos (ou seja, a prisão) influencia diretamente na prática pedagógica. Diante disso, entende-se que todas as regras de uma prisão, suas estruturas, suas simbologias e tudo que esta mesma representa, influencia diretamente no ato de ensinar. Nesse sentido, inclui-se também todos os estigmas e preconceitos que esse espaço carrega ao longo dos anos, como um ambiente de recuperação de moral, disciplina e de punição. Todavia, ao se pensar a instituição carcerária com essa função social, observa-se que essa realidade (de educação em prisões) já se apresenta como uma problemática, pois a mesma se encontra mergulhada em uma situação ilógica e contraditória. (Onofre, 2015, p. 241).

Buscando estabelecer um diálogo acerca dessa situação paradoxal, destaca-se aqui a proposta de educação como um instrumento funcional para a prática reflexiva, ou seja, uma proposta para problematizar alguns estigmas sociais e pensar sobre esses demais padrões. Todavia, essa prática estaria sendo exercida dentro de um ambiente onde os indivíduos são erroneamente invisibilizados ou até não reconhecidos como indivíduos iguais por consequências dessas nódoas desenvolvidas pela própria sociedade. De fato, não cabe nesse momento julgar, desenvolver graus ou até mesmo categorizar os indivíduos a partir de suas práticas, mas sim, pensar acerca dos motivos que condicionaram esse indivíduo até esse local e entender a dinâmica presente e proposta nesse ambiente, principalmente, acerca da educação. Sendo assim, como buscar um sentido para esse contexto tão dissonante, entre instituição pré-determinada e ensino de perfil transformador?

Há que se rever, em um primeiro momento, que o passo inicial seria desconsiderar essas infâmias propagadas e ressignificar a função social das prisões, ou seja, estabelecer uma nova interpretação sobre esses lugares, de preferência mais humanistas (Onofre, 2015, p. 247). A proposta desses locais, passa por uma ideia de “reabilitação”, onde nesse espaço, o indivíduo fique recluso e cumprindo pena, mas consiga socializar e interagir com pessoas dessa mesma área, diferente da cultura que é sustentada por discursos de ódio que enxergam esses locais como meros centros de castigos e cativo. Ou seja, essa dissonância, não se manifesta como algo de forma natural, mas sim, como algo construído. Logo, seu sentido e finalidade é passivo de uma certa transformação dependendo do que se considera plausível para se realizar uma análise.

Seguindo essa linha de raciocínio referente a potencial transformador, a educação pode (e deve) ser um excelente objeto de ajuda. Ao se pensar no ambiente educacional, é possível identificar uma série de benefícios, como as trocas entre pessoas, o desenvolvimento de identidades e do autoconhecimento, valorização de pensamentos, saberes e culturas marginalizadas, e entre outros vertentes (Onofre, 2015, p. 247). Além disso, o simples exercício de refletir sobre as estruturas gerais, contribui para romper paradigmas que são desenvolvidos com o passar dos anos, desenvolvidos sobre um contexto histórico e pensado para atender determinadas instituições que expressam alguma manifestação de poder, seja político, financeiro, social etc.

Buscando assim estabelecer uma relação entre esse local marginalizado e o estudo, seria justamente o fato de o ensino propor a reflexão sobre esse contexto social e todas as múltiplas experiências e diálogos que funcionam para a manutenção dessa realidade. Como reinserir alguém no ambiente grupal tendo como ponto de partida a exclusão? A quem interessa essa exclusão social? Quem são a maioria desses reclusos? Esses indivíduos têm algo a ensinar? Quantos presos conseguem emprego ao final da pena? Qual a

qualidade desses empregos? A quem interessa a qualidade desses empregos? Uma instituição de ensino é o “palco” ideal para esse “show” de questionamentos.

Ademais, compreende-se que a proposta educacional é uma válvula de escape muito eficiente para pensar realidades e experiências para além das regras e complexidade de uma prisão. De fato, o ambiente é algo que expressa uma grande influência para os indivíduos ali presente, porém a educação não se restringe (ou ao menos não deveria) a esse contexto prisional e seus estereótipos. A ideia, na verdade, seria estimular o pensamento para pensar suas interações em meio a sociedade, a contribuição a partir dos seus saberes, ideias para planejamento de vida, compreender sobre o coletivo e cooperativismo, pensar sobre preconceitos e racismo espacial, entre outras questões sociais. Ou seja, a ideia seria utilizar o próprio paradoxo entre prisão e ensino como objeto de análise e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, compreende-se que é necessário explorar os desafios e as possibilidades do ensino nas prisões do Estado do Rio de Janeiro, enfatizando o papel da educação popular como ferramenta de transformação e reintegração social. Nesse sentido, entende-se que o sistema carcerário historicamente funciona mais como instrumento punitivo do que reabilitador, perpetuando estigmas e invisibilizando as identidades dos encarcerados. Diante dessa realidade, a educação nas prisões, especialmente com base no modelo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no conceito de educação popular, surge como um meio de reconstruir essas identidades, oferecendo aos detentos a oportunidade de se verem como portadores de saberes e de direitos.

Através de uma análise crítica das práticas carcerárias e educacionais, percebe-se o carecimento de substituição da noção de “ressocialização” por “reintegração”, apontando para a necessidade de políticas que promovam não apenas o cumprimento de penas, mas o desenvolvimento pessoal e social dos encarcerados. Sendo assim, a educação transcende o papel meramente acadêmico, atuando como instrumento de resistência contra estigmas e como caminho para a revalorização do ser humano, possibilitando que os detentos contribuam ativamente para a sociedade após o cumprimento de suas penas. Conclui-se que a viabilização de práticas educacionais significativas nas prisões é fundamental para que estas deixem de ser interpretadas como apenas espaços de punição, tornando-se ambientes de transformação e ressignificação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gelson Rozentino de. **A crise do sistema penitenciário**: capitalismo, classes sociais e a oficina do diabo. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

BANDEIRA, Ana. **Educação prisional**: sua importância e possibilidade na ressocialização de pessoas em privação de liberdade. 2021. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.

BRETAS; MAIA; COSTA; NETO. Introdução: História e historiografia das prisões. In: MAIA, C. et al. **História das prisões no Brasil**, v. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GAMA, Taíza. **Limites e possibilidades do exercício do direito à educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro**. 1. ed. São Paulo: Pimental Cultural, 2023.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e17100, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.17100>.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

HOBBSBAMM, Eric. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2001.

JULIÃO, Elionaldo. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 450 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LEIBANTE, Thiago. **Algumas considerações sobre o trabalho informal no capitalismo contemporâneo**. [s. l.], [s. d.], p. 1-8.

MACIEL, K. de F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 2, n. 2, 2012. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i2.196. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 9 jun. 2023.

MELOSSI, D.; PAVARINI, M. **Cárcere e fábrica**: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX). Rio de Janeiro: Renan; ICC, 2006. 2. ed., 2010.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio 2015.

OLIVEIRA, Carolina. **A educação nas prisões brasileiras**: a responsabilidade da universidade pública. 2017. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RIO DE JANEIRO. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual José Lewgoy**: “Memória e letramento: construção da autoria” – triênio 2017-2019. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2017.

SANTOS, Layla Jamila dos Santos. **A formação do PCC no sistema carcerário brasileiro**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, p. 4-21, nov. 2021. Disponível em: <https://www.google.com/url?...> Acesso em: 1 abr. 2024.

WACQUANT, Lïc. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Novos Estudos Cebrap**, n. 80, 2008.



8

Fernanda Mendes de Souza
Débora da Silva Costa

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS PARA PESSOAS
PRIVADAS DE LIBERDADE**

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como tema a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional brasileiro. O objetivo é analisar o processo de implementação desse sistema educacional nas instituições penitenciárias do Estado do Rio de Janeiro, buscando compreender como essa modalidade de educação é retratada em um contexto social distante da realidade da maioria dos brasileiros e, muitas vezes, desconhecido por grande parte dos profissionais da educação. A problemática central consiste em investigar de que forma a EJA é inserida no sistema prisional e como ocorre sua efetivação na prática, uma vez que sua regulamentação legal existe, mas sua aplicação concreta pode ser negligenciada.

A escolha do tema decorre do interesse em aprofundar a compreensão sobre a educação no sistema prisional, especialmente na modalidade da EJA, visando verificar se esse direito é efetivamente garantido **às pessoas privadas de liberdade**, bem como analisar de que maneira essa prática contribui para o processo de reintegração social.

O principal objetivo desta pesquisa é compreender a inserção da EJA no sistema prisional do Rio de Janeiro, enquanto os objetivos específicos incluem analisar a situação da reintegração social dos educandos da EJA e compreender como essa modalidade educativa é percebida e operacionalizada no contexto prisional, investigando sua efetividade. Metodologicamente, a pesquisa é fundamentada em revisão teórica, com base em artigos científicos e documentos oficiais, que sustentam a construção do texto.

No primeiro tópico do capítulo, aborda-se a EJA no contexto prisional, apresentando dados quantitativos provenientes de relatórios públicos do segundo semestre de 2023, com o intuito de

compreender o modelo de ensino aplicado nesse ambiente pouco estudado e caracteristicamente inacessível para a maioria da população.

Na sequência, analisa-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual José Lewgoy, localizado no Complexo Penitenciário de Gericinó, em Bangu, Rio de Janeiro, promovendo uma reflexão sobre o funcionamento da educação nesse espaço e seus impactos na vida dos presos. Por fim, a terceira seção traz uma análise crítica acerca da adequação do modelo tradicional da EJA para a população privada de liberdade, questionando se o formato vigente responde às necessidades educacionais e temporais dos detentos, tendo em vista a duração média das penas cumpridas.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS RAÍZES NAS PRISÕES

A Educação é um direito garantido pela Constituição a todos os cidadãos, e dentre os cidadãos iremos falar sobre os indivíduos que são invisíveis perante a sociedade, os presos. A Educação de Jovens e Adultos está prevista desde a Constituição Federal de 1934 que garantia “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.” (BRASIL, 1934), porém em registro o ensino dessa modalidade se iniciou de fato 6 anos depois, em 1940 com a criação do SENAI e posteriormente em 1946 com a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos já que a porcentagem de adultos analfabetos era grande no país. E no ano de 1950 foi implementado oficialmente o ensino dentro do sistema prisional Brasileiro, a alternativa que eles buscavam para o insucesso desse sistema, já que não acreditavam na requalificação ou ressocialização desses presos. Foucault (1987, p. 224) diz: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável

no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar”.

A Lei de Execução Penal (nº 7.210/1984) torna obrigatório a educação no sistema prisional, e o seu artigo 17 assegura que essa assistência educacional dará uma melhor instrução escolar e formação profissional ao preso. Já no artigo 21 exige a implementação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todos e composta por livros instrutivos, recreativos e didáticos. Em 2011 foi instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito prisional (PEESP) segundo do decreto nº 7.626/201, com o intuito de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais e assegura a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior. Além disso o Plano Nacional de Educação de 2001-2020 estabeleceu como meta a implementação da EJA, bem como a educação profissionalizante, em todas as unidades prisionais e estabelecimento que atendem menores infratores.

Porém como sabemos, a teoria por trás das leis e direitos presentes em nosso país são belos e maravilhosos, já não podemos dizer o mesmo da prática, considerando que, segundo os dados do SISDEPEN levantados no segundo semestre de 2023, no estado do Rio de Janeiro as 50 prisões existentes possuem capacidade em sua totalidade de 31.024 pessoas, e possuem um total de 45.827 presos, sendo 44.279 homens e 1.548 mulheres. Essas prisões não possuem capacidade de entregar o mínimo direito aos detentos, e a escola chega para tentar entregar além de educação, uma vida melhor para eles durante a sua passagem pela cadeia.

Ainda segundo o levantamento da SISDEPEN no país os totais de atividades educacionais nas prisões do estado são de 52.777 no período de julho a dezembro de 2023, total de presos em ensino formal entre julho e dezembro de 2023 são de 16.067, na pesquisa foram considerados presos em Alfabetização ou Ensino Fundamental/

Médio/Superior ou em Curso técnico acima de 800hrs, sendo desse total 13.969 homens e 2.098 mulheres.

Se abordarmos as questões socioeconômicas e ainda analisar o público majoritário dessas prisões concluímos que são de maioria pobre, de periferia e com baixo nível de escolaridade. Considerando que segundo Ireland (2011) os baixos níveis de escolaridade é um dos fatores de exclusão econômica que resulta, junto a outros fatores, em um aumento da criminalidade. Isso nos faz questionar se a educação não é o ponto de partida para a diminuição desses números referente ao sistema prisional brasileiro, tendo em vista que devemos também dar uma educação de qualidade para aqueles que optaram por caminhos que os levaram para as prisões. E mesmo aqueles que já possuem um nível alto de escolaridade, deve ser ofertado outros meios que o permitam ter novas experiências educacionais, já que na maioria dos casos, essas pessoas passam anos ali.

Compreendemos então que o caminho percorrido até os dias atuais para a implementação da educação nas prisões foi longo e ainda não está em sua melhor fase, ainda temos muito que caminhar para que possamos atender a todos os indivíduos privados de liberdade em nosso estado. Considerando ainda que possuem muitos empecilhos que dificultam essa caminhada, devemos buscar garantir o direito de todos e não apenas de uma minoria, garantindo assim educação de qualidade, visibilidade perante a sociedade e ainda uma.

VISÃO GERAL DE UM PPP DE UMA ESCOLA NA PRISÃO

Durante a pesquisa realizada para a elaboração deste capítulo, constatamos que, embora exista ampla produção teórica sobre a escola na prisão, há uma escassez de estudos que abordem como

essa escola funciona na prática. Além disso, observamos que o tema é pouco discutido no meio acadêmico, com poucos pesquisadores dedicando-se a investigar e relatar a realidade desse espaço educacional. Essa lacuna evidencia uma fragilidade em nossa formação docente, uma vez que, apesar de estarmos habilitados a atuar nessas instituições, o tema não foi abordado em nossa grade curricular universitária, o que indicaria a necessidade de sua inclusão para uma formação mais abrangente.

No curso de Pedagogia, especificamente na disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual José Lewgoy, uma escola situada no Complexo de Gericinó, popularmente conhecido como Bangu, no Rio de Janeiro. Verificamos que esse documento se alinhava diretamente ao interesse de nossa pesquisa, pois fornece uma perspectiva prática sobre a realidade e o funcionamento da escola na prisão, tema até então pouco acessado em nossa formação.

A leitura do PPP ressaltou aspectos importantes que motivaram reflexões e questionamentos profundos. Destaca-se, por exemplo, a discrepância entre o número de detentos e as vagas oferecidas pela escola. Embora o PPP registre o total de 2.362 indivíduos privados de liberdade, sob regimes semiaberto e fechado, o número de vagas disponíveis para alunos é de apenas 170. Além disso, é mencionado que a maioria dos estudantes busca retomar os estudos para concluir a educação básica, apesar de terem longos períodos de afastamento da sala de aula. Essa insuficiência de vagas e o distanciamento educacional evidenciam desafios significativos para a inclusão e efetividade da educação prisional.

O ideal da EJA se faz presente na luta por oferecer um ensino de qualidade, baseado numa educação libertadora e cidadã, rompendo com toda forma de exclusão, contribuindo para a promoção do educando em sua totalidade, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Plano, etc, 2015, p. 14).

A proposta inicial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamenta-se em uma perspectiva libertadora, oferecendo ao indivíduo privado de liberdade a possibilidade de reconstruir sua trajetória após o cárcere. Nesse sentido, seria essencial garantir igualdade de oportunidades para todos. No entanto, ao observarmos a discrepância entre o elevado número de detentos e a limitada oferta de vagas escolares, torna-se evidente a necessidade de maior investimento e ampliação dessas vagas. Afinal, a educação tem o potencial transformador que Paulo Freire (2000, p.67) enfatiza ao afirmar que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

É fundamental refletir sobre a educação como um instrumento de transformação social e pessoal, uma vez que seus resultados são projetados para o futuro. O objetivo é que o apenado encontre, na educação, uma oportunidade concreta de reconstruir sua vida fora do sistema prisional, evitando, assim, a reincidência. Como Freire (1979, p.84) também destacou: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Diante disso, cabe indagar: estamos realmente proporcionando as condições necessárias para que esses indivíduos sejam reintegrados à sociedade de maneira efetiva, quando, dentro dos presídios, nem todos têm acesso igualitário à educação? A ressocialização é um tema central nas discussões sobre o sistema prisional, pois ela envolve pensar em como o egresso pode retornar à sociedade, carregando consigo oportunidades que o afastem da repetição de erros do passado. É preciso reconhecer que há um futuro possível e digno para essas pessoas.

A escola, nesse contexto, funciona como um veículo essencial para a redução das desigualdades sociais e, por consequência, da criminalidade. Oferecer educação aos presos possibilita um processo mais eficaz de reintegração social, transformando-os em agentes ativos da comunidade — e não em indivíduos invisíveis,

como frequentemente são tratados. Assim, a educação contribui diretamente para a diminuição dos índices de reincidência e para a construção de políticas que promovam a cidadania plena.

O EJA REGULAR É O IDEAL PARA OS ALUNOS DAS PRISÕES?

Quando se aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é comum lembrar que seu calendário escolar ocorre em períodos semestrais, diferentemente do ensino regular anual. Essa organização visa acelerar o processo educativo para aqueles que, por variadas razões, interromperam seus estudos no tempo usual e desejam retomar a formação posteriormente. No entanto, ao considerarmos a EJA no contexto prisional, onde a maioria das pessoas cumpre longas penas, surge a indagação: seria essa modalidade de ensino mais rápida adequada para essa realidade?

Sabe-se que a EJA apresenta bons resultados quando há um foco claro e objetivos definidos. Contudo, questiona-se qual é o real propósito do detento ao estar na escola prisional: concluir os estudos? Obter alguma qualificação? E de que forma o tempo dedicado à educação dentro da prisão pode influenciar sua vida após o cumprimento da pena?

Este capítulo não pretende negar a eficácia geral da EJA, mas sim refletir sobre as condições ideais de aprendizagem para os detentos, tema pouco explorado nos estudos sobre educação prisional. O primeiro aspecto a ser questionado é qual o papel da escola na prisão: será ela um instrumento efetivo para a reintegração social após a saída do preso ou meramente um meio de ocupação, que cria a ilusão da garantia de direitos?

Paulo Freire (1987) destaca que a educação é um processo libertador e deve estar inserida na realidade do educando. No caso dos presos, a realidade é de indivíduos que permanecerão por longos períodos privados de liberdade. Diferentemente de alunos que buscam acelerar seus estudos em função do tempo limitado, esses educandos dispõem de um tempo mais extenso que poderia ser utilizado para aprofundar o aprendizado com calma e melhores condições.

Um dos relatos recorrentes entre alunos da EJA é o amor pela escola, mas também a sensação de que o conteúdo é absorvido de forma acelerada e insuficiente, já que o que normalmente seria ensinado em um ano letivo regular deve ser condensado em seis meses. Professores também sofrem com essa demanda, enfrentando dificuldades para adequar o cronograma educacional às condições do sistema prisional.

Além disso, a estrutura prisional é bastante distinta da escola tradicional, com falta de espaço e salas inadequadas, muitas vezes improvisadas em celas desativadas. Essa limitação exige que turmas e alunos sejam distribuídos em diferentes dias da semana, comprometendo a continuidade e qualidade do ensino.

Diante desse cenário, permanece em aberto o questionamento sobre a adequação da EJA no sistema prisional. Será que os detentos conseguem alcançar os objetivos educacionais propostos nesse modelo? Para responder com profundidade, seriam necessárias pesquisas mais longas e imersivas. Entretanto, esta reflexão busca oferecer um contraponto, visando garantir que os direitos educacionais desses indivíduos sejam efetivamente respeitados, evitando que se reduzam a formalidades burocráticas, leis no papel ou discursos institucionais.

Acredita-se que a educação é fundamental para a transformação da vida dos presos. Contudo, é preciso ponderar se o modelo tradicional da EJA, com sua grade curricular semestral, é o mais adequado

para a realidade prisional, onde a maioria cumpre penas superiores a cinco anos. Talvez seja necessário repensar uma educação que possa ser aproveitada ao longo de todo o tempo de reclusão, com um ritmo e organização que atendam às especificidades desse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo evidenciou a complexidade da implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional do Rio de Janeiro, destacando que, embora esse direito esteja formalmente garantido por leis e regulamentações, sua efetivação enfrenta numerosos desafios práticos.

Uma reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual José Lewgoy e os dados quantitativos recentes demonstram que a oferta educacional nas prisões ainda é incipiente e fragmentada, exigindo políticas públicas mais consistentes, continuidade nas ações e uma educação que realmente dialoga com a realidade dos internos, promovendo não apenas o acesso formal à escolarização, mas uma experiência educativa humanizadora e transformadora.

Além disso, a EJA no sistema prisional deve ser detalhada como uma importante estratégia de reintegração social, capaz de reduzir a reincidência criminal e ampliar as oportunidades de reintegração social e trabalhista desses indivíduos. No entanto, para que isso ocorra de maneira eficaz, é necessário que o modelo educacional seja adaptado às suas especificidades e ao tempo prolongado de reclusão da maioria dos presos, possibilitando um currículo mais flexível, que valorize o processo formativo contínuo e o desenvolvimento integral do educar.

Essas considerações sinalizam caminhos para pesquisas futuras que aprofundem a compreensão da EJA no sistema prisional brasileiro e para políticas educacionais que atendam de forma mais

adequada às especificidades dessa população. A educação, nesse contexto, confirma-se como um direito fundamental e um agente essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei de Execução Penal para dispor sobre remição de pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CORDEIRO, Andria Magalhães. A educação nas prisões / Education in prisons. **Revista de Psicologia**, v. 13, n. 48, p. 214-223, 29 dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/online.v13i48.2155>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: carta pedagógica e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 128 p.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016.

PEREIRA, Antonio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões. **Revista Tempo e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 11, n. 24, p. 235-252, jan. 2018.

SOBRE A ORGANIZADORA E O ORGANIZADOR

Taíza da Silva Gama

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP), onde foi professora do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) entre os anos 2022 a 2025. Desde 2014 está vinculada ao Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), atuando como coordenadora de disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ.

Jorge Antonio da Silva Rangel

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e licenciado em História pela mesma instituição. Desde 2003 é Professor-Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), atuando como docente da graduação em Pedagogia e do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa da FFP-UERJ.

www.pimentacultural.com

DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL