

# No passo, no compasso e no tecer de travessias:

narrativas de jovens  
e adultos de uma  
escola da rede  
municipal de  
Juiz de fora.



Anamaria Paixão Pereira

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO**

**Anamaria Paixão Pereira**

**NO PASSO, NO COMPASSO E NO TECER DE TRAVESSIAS:** narrativas de jovens e adultos de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora

Juiz de Fora

2021

**Anamaria Paixão Pereira**

**NO PASSO, NO COMPASSO E NO TECER DE TRAVESSIAS: narrativas de jovens e adultos de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Zélia Maia de Souza

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Anamaria Paixão.

No passo, no compasso e no tecer de travessias: narrativas de jovens e adultos de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora /Anamaria Paixão Pereira. -- 2021.

177 p.: il.

Orientadora: Maria Zélia Maia de Souza

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Tempo. 2. Espaço. 3. Estudantes jovens e adultos. 4. Narrativas. I. Souza, Maria Zélia Maia de, orient. II. Título.

ANAMARIA PAIXÃO PEREIRA

**NO PASSO, NO COMPASSO E NO TECER DE TRAVESSIAS:** narrativas de  
jovens e adultos de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Dr(a). Maria Zélia Maia de Souza – Orientadora e Presidente da  
Banca Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Dr(a). Maria Cassab Torres - Membro titular  
interno Programa de Pós-Graduação em  
Educação – UFJF

Dr(a). Sônia Maria Alves de Oliveira Reis -Membro titular  
externo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFBA

Eu, Maria Zélia Maia de Souza, orientadora e presidente da banca, assino o presente Termo de Aprovação com a anuência dos demais integrantes (Resolução nº 01/2020 – CSPP).



Juiz de Fora, 31 de março de 2021

## AGRADECIMENTOS

Quando criamos expectativas em relação a um determinado horizonte, a um percurso pensado e desejado, esse já faz parte desse universo e é composto por inúmeros encontros com amigos, conhecidos que nos fortalecem e nos impulsionam para avançarmos em nosso caminho. Desse modo, inicialmente, gostaria de agradecer a todos e a todas que fizeram parte dessa minha travessia enquanto pessoa e profissional da educação, que, até de forma indireta, não sabem o quanto contribuíram e ainda contribuem para tantas outras reflexões e que torceram por mim, pois, se hoje comemoro uma conquista, esta se deve a todos àqueles que atravessaram meu percurso. Gratidão.

Sem perceber, vejo-me (e lembro) lá no dia de minha defesa, no processo de seleção de mestrado. Já se passaram dois anos - como o tempo passa rápido - estava nervosa e ansiosa. Hoje, o espaço, o tempo e as pessoas que ali se encontraram não são as mesmas. Com o resultado favorável da aprovação no mestrado, fiquei muito feliz em ter sido escolhida e ter meu projeto aceito pela Professora Doutora Maria Zélia Maia de Souza. Não a conhecia até então, mas já sentia por ela respeito enquanto ser humano. Agradeço-lhe imensamente a oportunidade dada. Esse acolhimento enriquecedor me atravessou com inúmeros questionamentos ainda nem inimagináveis e que hoje me rondam e fazem parte de meu cotidiano, levando a tantos outros... O meu respeito e honra em poder fazer parte desse processo com você. Então, à minha orientadora, pela sabedoria compartilhada, pelo apoio, pela confiança e por acreditar em meu trabalho, o meu muito obrigada!

À minha família, por sentirem orgulho do que sou, dedico meu agradecimento. Aos meus irmãos e, em especial, ao meu irmão Beto, sempre ajudando na formatação das apresentações, sempre presente, dividindo as incertezas e alegrias em todos os momentos do trabalho.

Aos amigos Mariângela e Rafael, que me acolheram e me ajudaram na revisão do texto e na formatação do trabalho, fica aqui o meu agradecimento!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, pois carrego um pouco das reflexões que cada um me apresentou e proporcionou.

Agradeço, também, à Secretaria do PPGE, ao Rafael e Everton, sempre atenciosos em auxiliar e esclarecer as dúvidas necessárias para o andamento do processo.

Agradeço, também, aos colegas desse percurso do mestrado, aos inúmeros encontros com os educandos ao longo da minha trajetória profissional, aos educandos da EJA que

contribuíram com suas narrativas e ao acolhimento da escola e dos profissionais, principalmente nesse momento de pandemia nunca esperado por todos nós.

Um muito obrigado a todos que de alguma maneira participaram deste momento em minha vida. Em especial, à amiga Ângela, que sempre me deu força para não desanimar e acreditar que era possível continuar os estudos, buscar meus sonhos e objetivos.

Hoje, meu antigo horizonte de expectativas se transformou em espaço de experiências, ou seja, é um presente.

Que nada nos limite  
Que nada nos defina  
Que nada nos sujeite  
Que a liberdade seja a nossa  
própria substância.

Simone de Beauvoir

## RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, atravessada por um período de pandemia do Covid-19, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A partir de cartas trocadas entre pesquisadora e estudantes, buscou-se refletir a respeito das relações socioculturais que perpassam a vivência do espaço escolar em relação à figura do jovem e adulto e como se construiu a sua inserção no processo educativo. Nesse sentido, buscou-se abordar as especificidades desse público historicamente marcado por preconceitos inerentes de raízes surgidas desde a colonização do nosso país, evidenciando-se, até os dias de hoje, discursos e práticas escolares não condizentes com as reais necessidades destes estudantes. Assim, o objetivo foi compreender como o estudante jovem ou adulto traz, em sua vivência, por meio de suas narrativas reveladas, significados em relação ao espaço escolar a partir do retorno aos estudos. A elaboração do percurso, construído e consolidado por meio das narrativas de histórias das escutas das vozes, tece, como uma rede, a constituição dos sujeitos e o significado que estes dão às suas vidas e à escola.

**Palavras-chave:** Tempo. Espaço. Estudantes Jovens e Adultos. Narrativas e Subjetividades

## ABSTRACT

The present work has been carried out within the Graduate Program of Education of the Federal University of Juiz de Fora and conducted with students of Youth and Adult Education (EJA) in a school of the educational system of the city of Juiz de Fora during the Covid-19 pandemic. Through an exchange of letters between researcher and students, this work aimed at reflecting on sociocultural relations that pervade the experience of the school space concerning the image of youths and adults and on how the inclusion of this public in the educational process has been established. In this regard, we present the aspects of this particular public, which historically has been marked by preconceptions inherent in roots emerged since Colonial Brazil. To this day, improper speeches and school practices disregard the real needs of these students. Therefore, through their narratives and based on their experience, our aim was to understand how young and adult students portray meanings related to the school space as from the moment they resumed their studies. Thus the path of the students was elaborated, set up and consolidated through narratives of their storytelling, weaving the constitution of the subjects and the meaning they give to their own lives and to school.

**Keywords:** Time. Space. Young and Adult Students. Narratives and Subjectivities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustrações do livro Miguel .....	21
Figura 2 – Fotos de partes do vídeo Alike.....	54
Figura 3 – Interior da penitenciária de Stateville, EUA .....	55
Figura 4 – Grupo Escolar – Palacete de Santa Mafalda .....	94
Figura 5 – Grupo Escolar de São Matheus – 1919 .....	95
Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Brasil, 2015-2019.....	104
Gráfico 2 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – faixa etária e sexo. Brasil, 2019.....	105
Gráfico 3 – Percentual de matrículas na educação de jovens e adultos de nível fundamental e de nível médio segundo cor/raça – Brasil, 2019.....	107
Figura 6 – Eixos Temáticos Integradores da EJA.....	121

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Número de matrículas de alunos da EJA no período 2010-2018 .....	110
<b>Tabela 2</b> – Processo avaliativo da EJA.....	122
<b>Tabela 3</b> – Número de alunos matriculados na EJA por idade, gênero e raça – março/2020	142

## LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC	Círculo de Alfabetização e Cultura
CEB	Câmara de Educação Básica
CEM	Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor Geraldo Moutinho
CESU	Centro de Estudos Supletivos
CF	Constituição Federal
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG/TV	Jornal Televisivo de Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de alfabetização
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEI	Programa de Educação Integrada
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAAAB	Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
SE	Secretaria de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEJA	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
SEJA/SE/JF	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora
SSAPE	Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	United Nations Education Social and Cultural Organization

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 DIZER DE MINHA HISTORICIDADE.....	13
1.2 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA.....	16
1.3 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS.....	26
<b>2 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES EM MOVIMENTO</b> .....	32
2.1 CONCEPÇÕES EM MOVIMENTO.....	34
2.1.2 Governo de si.....	48
2.2 GOVERNO DE POPULAÇÕES: DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO .....	53
<b>3 EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO PÚBLICA NA CIDADE DE JUIZ DE FORA: HISTÓRIAS FRONTEIRIÇAS E MALEÁVEIS</b> .....	84
3.1 CIDADE DE JUIZ DE FORA NA TRAMA DE SUA TESSITURA HISTORIOGRÁFICA: DEMANDAS SOCIAIS E ECONÔMICAS .....	85
3.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM JUIZ DE FORA.....	88
3.3. A (IN) VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTOS.....	102
<b>4 TEMPOS, ESPAÇOS E SUBJETIVIDADES: NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES</b> .....	113
4.1 TEMPOS, ESPAÇOS E SUBJETIVIDADES.....	113
4.2 TRAVESSIA: NARRATIVAS TECIDAS.....	131
4.3 NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES DA EJA: DISCURSOS QUE CIRCULAM E ENTRECruzAM POR MEIO DE CARTAS TROCADAS .....	136
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	154
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	163
<b>APÊNDICES</b> .....	176

## 1 INTRODUÇÃO

Tu tens um medo:  
 Acabar,  
 Não vês que acabas todo o dia.  
 Que morres no amor.  
 Na tristeza. Na dúvida.  
 No desejo.  
 Que te renovas todo o dia.  
 No amor. Na tristeza. Na dúvida.  
 No desejo.  
 Que és sempre outro.  
 Que és sempre o mesmo.  
 Que morrerás por idades imensas.  
 Até não teres medo de morrer.  
 E então serás eterno.  
 (Cecília Meireles, 2001, s.p.)

Este trabalho, realizado com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola municipal de Juiz de Fora – MG, aqui denominada Escola Municipal Esperança<sup>1</sup>, é fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou, como instrumento de produção de dados, a troca de “cartas” entre a pesquisadora e os estudantes. Pensar na troca de cartas com os educandos é trazer a sua voz muitas vezes silenciada no percurso educacional e histórico, além da reflexão de uma educação popular dentro da perspectiva de uma prática pedagógica que venha contemplar as reais necessidades desses educandos da EJA, desveladas por meio de suas narrativas, de suas vozes.

Este capítulo introdutório, que se encontra subdividido em três partes, apresenta a trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora, a construção do objeto da pesquisa e as perspectivas metodológicas utilizadas na investigação.

### 1.1 DIZER DE MINHA HISTORICIDADE

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF e em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Vianna Júnior, sempre estiveram presentes, no meu cotidiano profissional, a legislação e a educação. Por conta disso, investi no concurso de professora da Prefeitura de Juiz de Fora, na qual já atuo há mais de vinte e cinco anos como professora efetiva. Desde o início, tinha a forte impressão e uma inicial percepção de que esses conhecimentos me proporcionariam uma forma melhor de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, que garantisse os direitos dos alunos, muitas vezes excluídos pelo

---

<sup>1</sup> A fim de garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados e da instituição, adotou-se nome fictício para a escola e para os estudantes que foram sujeitos da pesquisa.

próprio processo educacional. Dessa forma, atuando na educação e de posse dos conhecimentos adquiridos nas duas graduações, percebi que ainda tinha muito a aprender e experienciar em relação ao processo educacional e que este deveria ser constituído junto com toda a comunidade escolar, para que assim pudesse iniciar uma reflexão e desenvolver anseios de uma sociedade mais democrática e participativa.

Mas, mais do que isso, ou seja, da minha formação acadêmica, relato, nesta introdução, um pouco das minhas experiências vividas, experiências essas que representam e significam um encontro de tudo aquilo que fez parte de meu percurso, em relação a tudo que estranhei, a tudo que me afetou e, também, a tudo em que me constituiu enquanto sujeito. Foi no tecer de minhas experiências que teci um pouco de minha existência e isso se entrelaça com a pesquisa, no sentido de buscar também a tessitura da história dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Diante do exposto, iniciamos um pouco da trajetória que foi me constituindo ao longo de minha vida...

Quando comecei meu trabalho, nova na escola, na maioria das vezes, era a última a escolher a turma. Assim, normalmente, a turma que apresentava mais dificuldades de aprendizagens e com determinados tipos de comportamentos tidos como inadequados era a que ficava para as professoras que estavam iniciando na profissão. Pensava que, com a minha formação e em busca de ideais de justiça, conseguiria resolver tudo. Confesso que a teoria me ajudou muito, mas só depois que passei a conhecer meus alunos é que fui me acalmando e conseguindo iniciar um planejamento para a turma. Inicialmente, reconheço, houve um grande desespero, uma vontade de largar tudo e todos e ir embora. Embora tivesse um grande desafio pela frente, com o apoio da diretora pedagógica, juntas vencemos o ano e guardo, com grande carinho, a lembrança das memórias deixadas pelas vivências com a turma que tinha tantas dificuldades, mas, ao mesmo tempo, tanta potência trazidas por suas histórias, suas vidas e que foram invisibilizadas pelas minhas fragilidades e devido à minha falta de experiência.

Nesse sentido, comecei a perceber o outro à medida que ia me conhecendo. Dessa forma, por meio das relações existentes e presentes no ambiente escolar, os discursos que estavam visíveis e invisíveis iam aos poucos se revelando, fazendo parte da constituição e definição dos sujeitos que ali se encontravam, ou seja, constituindo-se ora como um indivíduo ativo, falante, vivo, ora como um indivíduo passivo, ouvinte e invisível.

No contexto escolar, é fundamental que se trabalhe a autonomia dos alunos, pois esse trabalho os auxiliará a se ocuparem de si mesmos. Isso porque, conhecendo-se melhor, tendo mais consciência de si, começariam talvez a estabelecer um caminho para a construção de

relações mais éticas, o que nada mais é, do que a prática refletida da liberdade. Com isso, compreendemos que o cuidado de si também diz respeito ao cuidado do outro. Para Foucault (1984),

[...] o êthos era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O êthos de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos. (FOUCAULT, 1984, p. 04).

Assim, o ser humano, cuidando de si, acaba cuidando dos outros e, conseqüentemente, aprende a se governar. Sabendo se governar, acaba tendo controle nas relações de poder e governando os outros. Todas as relações existentes com os outros remetem ao cuidado de si e, também, em administrar o espaço de poder em um determinado tempo/período. Esse poder de governar por meio do conhecimento e cuidado de si torna-se imprescindível para que o ser humano também aprenda a construir o sentido da não dominação nas relações com os outros, que é essencial para o desenvolvimento do sentido ético.

Esse percurso, que deveria ser traçado não só pela escola, mas por toda a sociedade, poderia contribuir para que muitos dos estudantes não abandonassem seus estudos, pois o que vemos é que muitos educandos, por vários motivos, abandonam a escola e, quando retornam, estão cheios de expectativas. Essa volta pode ser uma busca pela conquista desse cuidado de si, pelo acerto de contas e, com isso, pela liberação desse sujeito capaz para constituir, de forma ética, seu percurso histórico.

Em uma entrevista realizada por Becker com Foucault em 1984, ele questiona à Foucault sobre o exercício das práticas de liberdade, o qual poderia exigir um certo grau de liberação. Para Foucault, mais importante que o processo de liberação são o estabelecimento e o exercício das práticas de liberdade. Neste ponto, precisamos esclarecer que há uma diferença entre práticas de liberação e práticas de liberdade:

[...] práticas de liberação não são suficientes para definir práticas de liberdade, necessárias para que um povo, uma sociedade e os indivíduos possam definir formas válidas e aceitáveis de existência ou formas válidas e aceitáveis no que diz respeito à sociedade política [...] a liberação é, em ocasiões, a condição política ou histórica para que possam existir práticas da liberdade. (FOUCAULT, 1984a, p. 2).

Dessa forma, o problema ético se define a partir da preocupação em estabelecer quais são as práticas de liberdade que definem as relações com os outros. Em outras palavras: “como pode se praticar a liberdade?”. Como vemos, ética e liberdade parecem duas faces da mesma

moeda e, de fato, elas são definidas assim: “a liberdade é a condição ontológica da ética, mas a ética é a prática refletida da liberdade” (FOUCAULT, 1984a, p. 3).

Desenvolvo meu trabalho em escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora há 25 anos. Com dez anos de experiência em sala de aula, essa vivência deu-me a oportunidade e a vontade de participar do primeiro processo eletivo para diretora escolar. Nessa unidade de ensino, até então, não existia tal processo e os cargos de diretor e vice-diretor eram ocupados por indicação. A citação acima me faz retornar às minhas memórias em relação ao que desejávamos, ou seja, lutávamos inicialmente pelo processo de liberação por meio da eleição para diretores, mas, na realidade, o que desejávamos também era o desenvolvimento das práticas de liberdade, de possibilitar o exercício dessas práticas por meio da participação de toda a comunidade escolar no processo educativo.

Com a união do grupo, surgiu o desejo de escutar as vozes que estavam presentes naquele espaço educativo e de lutar por um processo de construção coletivo diferenciado, principalmente para a reformulação dos tempos e espaços educacionais que representassem certos significados e sentidos para aquela comunidade escolar. Essa conquista na eleição proporcionou maior abertura desses espaços para a participação de toda a comunidade escolar, trazendo mais diálogo, ou seja, mais envolvimento e responsabilidade na tomada de decisões, de forma coletiva e compartilhada. Desse processo, resultaram crescimentos, conflitos, desafios, entraves e avanços, indicando que a proposta de trabalho construída pelo coletivo poderia caminhar junto e em consonância com a cultura escolar e com o estabelecido pelas legislações vigentes. Importante destacar que, no momento de construção coletiva dessa proposta pedagógica da escola, que é o documento de “identidade”, não houve apenas uma busca de consensos, houve muitos conflitos, mas, com isso, o grupo se fortaleceu e construiu o sentido de pertencimento daquele espaço e daquele tempo no contexto sociocultural educativo, de um determinado período.

## 1.2 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Entendemos a escola como uma instituição com cultura própria, ou seja, tudo que faz parte daquele período, naquele espaço, é a própria cultura escolar, incluindo-se todos os atores que fazem parte e estão envolvidos no processo escolar, ou seja, famílias, professores, funcionários, gestores, estudantes, comunidade, representando os discursos, as instituições e as práticas desenvolvidas naquele contexto. Viñao Frago (2000) compreende a cultura escolar como

esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100).

É no interior da escola que tudo se desenvolve, sendo a definição do uso dos tempos e espaços nesse ambiente que, de uma certa forma, contribuirá para a construção de novas subjetividades. Assim, tanto o espaço como o tempo são concebidos como uma das práticas que auxiliam na definição dessas subjetividades. Segundo Viñao Frago (1998), espaços e tempos escolares não são dimensões neutras da educação, muito pelo contrário, eles fazem parte da constituição da corporeidade dos sujeitos escolares que, naquele ambiente, estabelecem e se constituem mediante às suas experiências vividas. Assim, os significados apreendidos acabam expressando e manifestando outras realidades corporais, ou seja, aparecem no corpo, como se fosse a incorporação de um novo hábito incorporado pelo corpo. O espaço constitui o lugar do corpo, já que ele habita o espaço, qualificando-o, entrelaçando-se com a corporeidade (MERLEAU-PONTY, 1997). Segundo o mesmo autor, no ser humano, a corporeidade é que nos permite ‘ser’ e ‘estar no mundo’. Acrescentando, Ortega (2006) ressalta que

a corporeidade [...] parte da ideia de que o corpo é o sujeito da cultura – base existencial e não um objeto a ser estudado relativamente à cultura. Ao longo desses discursos filosófico-pedagógicos o corpo é o lugar de inscrição dos códigos ou dos signos, um tradutor ou decodificador/ permutador desses signos ou códigos, pois sozinho não significa nada (corpo inscrito ‘de’), porque ele acarreta a cultura e a linguagem e, por consequência, um distanciamento da natureza. (ORTEGA, 2008, p. 23-44).

Assim, é por meio do corpo que nos relacionamos, interagimos, para a construção do que é significativo para cada um de nós. Nessa perspectiva, temos que estar atentos em relação à microfísica, pois o espaço escolar pode servir para disciplinar os corpos, contando com dispositivos para fazer dóceis os corpos e as consciências. Dessa maneira, é essencial olhar esse espaço e tempo escolar como forma de construir subjetividades da não dominação, mas sim da resistência e da construção de práticas de libertação.

Para Viñao Frago (1998), o tempo e o espaço são, respectivamente, conceituados como,

primeiramente, um tempo pessoal, institucional e organizativo. Por outra parte tem sido entendido, desde essa dupla perspectiva, um dos instrumentos mais poderosos para generalizar e apresentar como natural e única, em nossas sociedades, uma concepção e vivência do tempo como algo mensurável,

fragmentado, seqüenciado, linear e objetivo que traz implícita uma visão de meta e futuro. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 19).

E prossegue Viñao Frago (1998):

[...] nem um ‘contenedor’, nem um ‘cenário’, mas sim uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores [...] uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semiótica que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e, ainda, ideológicos. E, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, ‘uma forma silenciosa de ensino’. Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território modifica sua natureza cultural e educativa. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 69).

Com isso, tudo que acontece no interior da escola poderá ser modificado conforme as diferentes manifestações das práticas discursivas que são instauradas nesse ambiente educativo. Em sua interpretação, Viñao Frago (1995) englobava tudo o que acontecia no interior da escola:

Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. Dentre ellos elijo dos a lo que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69)

A escola não se constitui apenas em espaços de encontros, é a vida, é o mundo. Muitas vezes, ela tem sido espaço de desencontros, de conflitos, o que também é fundamental para desvelar todas as questões que estão relacionadas às tensões e, conseqüentemente, à visibilidade em relação à diversidade na escola.

Em seu artigo, Silva<sup>2</sup> (2006) define a escola como

uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, 2006, p. 206).

---

<sup>2</sup> SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

Dentro desse contexto, diante de minha trajetória profissional e no percurso do trabalho de pesquisa, venho refletindo sobre questões que me afetaram nesse percurso, fazendo-me olhar de outra forma o que, até então, estava tranquilo no meu saber/fazer docente em meu cotidiano escolar. A inquietação e a reflexão provocadas na minha trajetória enquanto profissional da educação fazem com que essas reflexões sirvam sempre de suporte para o desenvolvimento desta pesquisa, que perpassa pela escuta das vozes dos educandos, presentes ou não nos ambientes educativos. Assim, com a investigação, busco perceber como se eles reconhecem enquanto sujeitos daquele ambiente, naquele tempo e espaço, e como tecer elos para a criação de ambientes educativos mais significativos, de maneira a possibilitar a construção de novas subjetividades vindas da realidade e dos desejos dessas diversas vozes abafadas ao longo de suas trajetórias escolares.

A realidade é que inúmeros educandos abandonam precocemente a escola ou continuam de forma precária seu percurso. Mas, apesar disso, muitos se reorganizam e reconstróem suas vidas em busca de melhoria social e ainda consideram a escola como ponto de encontro dos sujeitos no processo de construção de seus percursos. Inicialmente, precisamos saber o porquê dos abandonos, para, depois, entendermos o motivo do retorno.

A escola não consegue atender às expectativas de todos os seus educandos. Tampouco somos ingênuos a tal ponto de colocar a instituição como salvadora da pátria e a única responsável pelo fracasso de seus estudantes. O que se percebe é que a escola ainda é ponto de referência para muitos estudantes e famílias. É preciso que essa instituição desenvolva um ensino organizado de forma a proporcionar sentido, ou seja, significados para esses educandos.

A experiência na gestão escolar me trouxe possibilidades de visualizar a escola com outros olhares, de outros lugares e funções, distanciar dos olhares a que já estava acostumada e, com isso, perceber o quanto nossa escola ainda tinha que avançar no sentido de contribuir para a melhoria da aprendizagem, de forma a não colaborar para o processo de evasão e exclusão dos alunos, ou seja, era preciso tornar visível o que precisava ser visível e tornar visível também inúmeros estudantes que passavam pela escola como invisíveis. Essas questões me enviaram para um livro de literatura que se chama “Miguel”, de Tony Bradman e Tony Ross (1990)<sup>3</sup>, que traz e retrata esse processo de invisibilidade do estudante, mostrando como a escola

---

<sup>3</sup> Bradman Tony: “Miguel”. Ilustrações: Tony Ross. Editora: Salamandra. Sinopse: Miguel era diferente das outras crianças da escola. Desligado, sempre atrasado, ele parecia alheio a tudo o que acontecia, vivendo num universo dele. Mas Miguel, na verdade, era um pequeno cientista, cheio de planos e sonhos. Para ele, os modelos e padrões tradicionais de aprendizagem de nada serviam, sua mente estava sempre em busca de novidades. Como lidar com o educando que não se interessa pelas propostas escolares, mas tem olhos abertos para o mundo? O livro possibilita uma bela reflexão sobre essa realidade, apontando para a necessidade de repensarmos o nosso modelo atual de escola.

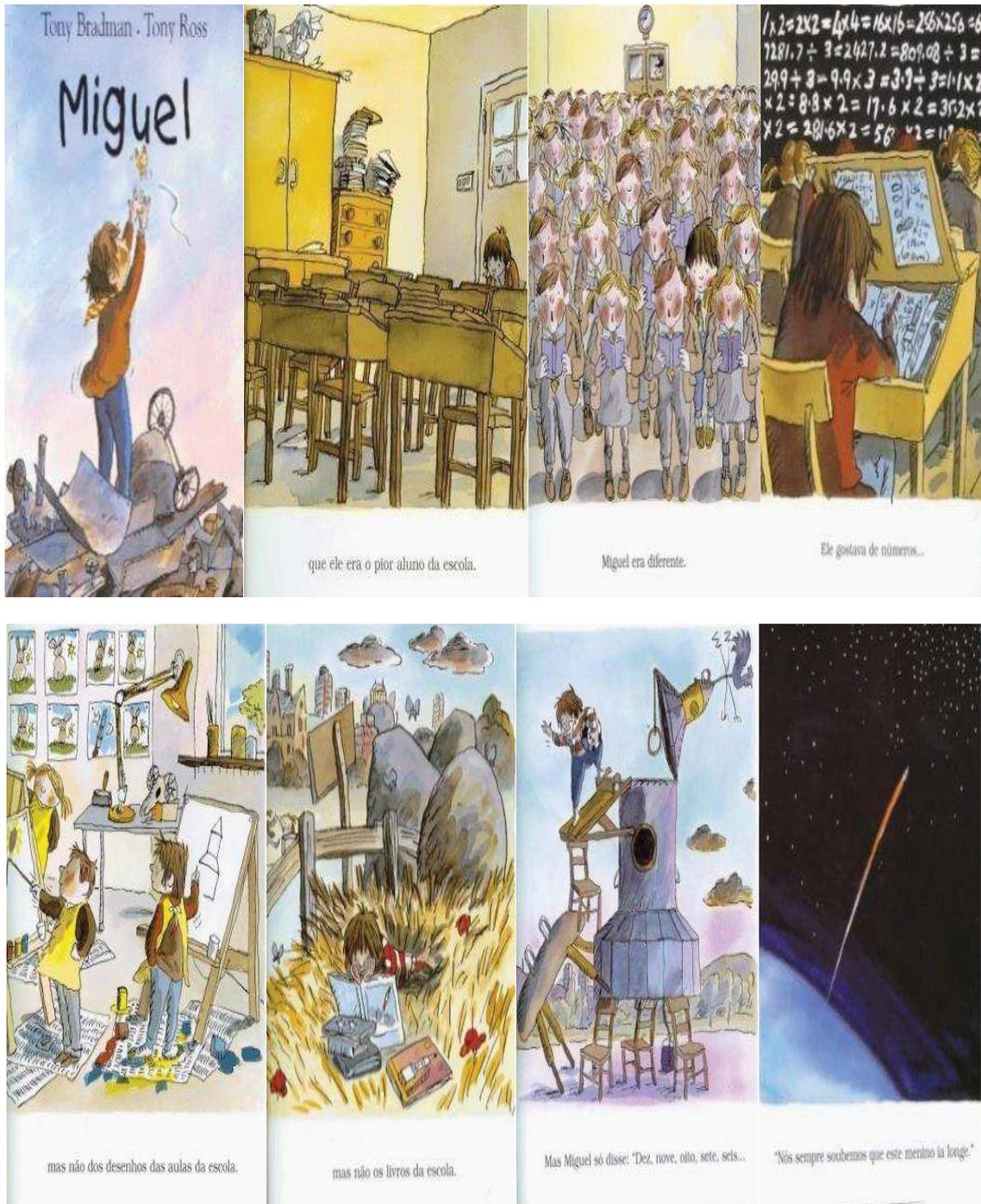
pode ter contribuído para o afastamento ou abandono de inúmeros “Miguéis”, que se sentiram excluídos do processo educativo. Além disso, o medo de trabalhar com a diferença pode fazer com que a escola se feche cada vez mais. No livro, os professores diziam que Miguel era diferente, o pior aluno. Mas, em algum momento, a escola o escutou? Por sua vez, a escola estava preparada para trabalhar com turmas homogêneas, ordeiras e disciplinadas. Isso, de certa forma, facilita o trabalho, tornando os estudantes mais obedientes e dóceis. Enquanto todos faziam e reproduziam o que os professores desejavam, eram bem vistos. Já Miguel - que fazia o que era significativo para ele - era deixado de lado.

O artigo de Míriam Furlan Brighente e Peri Mesquida (2011) traz o sentido de Foucault em relação à disciplinarização dos corpos nas instituições escolares, como meio e mecanismos disciplinares, como uma das formas para docilizar os corpos dos educandos. E, complementando essas questões, Araújo (*apud* BRIGHENTE; MESQUIDA, 2011) afirma que

[...] por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, *op. cit.*, p. 79).

Assim, percebemos o quanto a escola tem funcionado como mecanismo de reprodução das práticas sociais. O livro “Miguel” nos provoca várias reflexões e retrata a repetição e a reprodução de comportamentos, como forma de controle e treinamento para a formação de corpos dóceis, que estariam aptos para a dominação. Assim, seguem algumas imagens do referido livro para ilustrar o contexto trabalhado anteriormente.

Figura 1 – Ilustrações do livro Miguel



Fonte: Bradman e Ross (1990).

As imagens do livro nos revelam a exclusão de Miguel que, na realidade, só queria ser livre, poder criar, mas a escola tirava e sequestrava todas essas possibilidades, como se isso fosse uma afronta ao sistema educativo. Talvez Miguel seja a prova concreta de que esse sistema já não estava dando conta do seu objetivo. Assim, um dos sinais de que a escola não sabia trabalhar a diferença era a eliminação do sistema escolar, a exclusão. Com isso, nesse

caso do livro, em relação à diferença, a escola não a valorizou, pois não percebeu a capacidade de Miguel, não o ouviu, ele não foi acolhido por aquele espaço.

Segundo Bourdieu (1994), o aluno-corpo é considerado a essência do *habitus*, ou seja, nele se inscrevem as relações de poder que reproduzem, ao nível corpóreo, o sistema de dominação que impera na sociedade global e, nesse caso, o sistema educacional. Dessa forma, Bourdieu (1994) define *habitus* como um

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura às práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou domínio das operações para atingi-los, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1994, p. 60-61).

Nesse sentido, o autor revela o potencial gerador do *habitus* como elemento invisível, tácito, mas constituído de praticidade e flexibilidade que são essenciais, a ponto de engendrar as práticas de modo latente e imperceptível. Assim, o *habitus* constrói ações, objetivamente organizadas e com probabilidade de ocorrência compatível ao contexto, sujeitas, porém, a permanentes modificações e renovações nas condições materiais de experiência. O *habitus* se apresenta como um sistema de disposições abertas diante de experiências novas, sendo, ao mesmo tempo, afetado por elas.

O *habitus* é historicamente constituído ao longo do tempo no seio das diferentes comunidades humanas, tornando-se um elemento natural na vivência. Nas palavras de Bourdieu (1994, p. 76), “enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história”.

Dessa forma, na escola, por meio das relações sociais, ou seja, o que é constituído e constituído como habitual serve para orientar as ações e assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que serviram para a construção do *habitus*. Bourdieu (1998) acrescenta que o *habitus*,

enquanto produto de incorporação de um *nomos*, do princípio de visão e de divisão constitutivo de uma ordem social ou de um campo, o *habitus* engendra práticas imediatamente ajustadas a essa ordem, portanto percebidas e apreciadas, por aquele que as realiza, e também pelos outros, como sendo justas, direitas, destras, adequadas, sem serem de modo algum o produto da obediência a uma ordem no sentido imperativo, a uma norma ou às regras do direito. (BOURDIEU, 1998, p. 177).

No livro, Miguel gostava de ler, de estudar, era curioso, adorava ciências, mas não da forma como era apresentada pela escola. Interessante que, por meio do hábito, os estudantes não percebiam que determinadas práticas eram exatamente ajustadas para atender a determinadas ordens e que, muitas vezes, eram apreciadas por estes. Com isso, Miguel, que fazia o que era necessário, mas da sua maneira, sempre estava excluído. E, cada vez mais, a escola não possibilitava a diversidade que poderia conter naquele universo de potencialidades dos educandos.

Miguel teve a escola como ponto inicial de referência e construiu seu sonho, dentro da instituição, e, por incrível que pareça, ninguém sabia o que ele estava fazendo. No final do livro, fica a fala dos professores: “Nós sempre soubemos que esse menino ia longe”. O estudante passou pela escola como um sujeito invisível. Na escola, às vezes contribuímos, sem perceber, para a existência de “Miguéis” que, cheios de sonhos, passam por nós de forma invisível. Talvez, essa possa ser uma das hipóteses de abandono de inúmeros alunos durante o período de sua trajetória escolar. Com isso, é fundamental o investimento na formação continuada dos profissionais de educação tornando-os cada vez mais sensíveis ao olhar ao outro em sua diferença, ou seja, no diálogo entre escola e educandos afirmar as diferenças é também afirmar as travessias coletivas.

O primeiro passo para o trabalho com a diferença é a aceitação dessa, o acolhimento. A escola precisa tornar esse acontecimento como habitual, é preciso atentar para a escuta dessas vozes diferentes, para que se possa construir o *habitus* da diversidade. Isso porque o *habitus* constrói o mundo e, de uma certa maneira, se orienta por ele e, pelo que percebemos, somos responsáveis por aquilo que estamos construindo. Até que ponto o *habitus* pode servir como mecanismo de proteção para não nos posicionarmos perante o mundo e não sermos rotulados? Talvez essa barreira seja tão grande e escrita pela história de quem só teve sucesso ou de uma história única que alguém que sofreu diversos tipos de racismo acaba negando a sua capacidade de luta para recomeçar uma nova história. Por meio das relações com o outro defino quem eu desejo ser. Mas será que essas relações permitem que se encontrem brechas para tentar descobrir quem eu sou ou nelas só existem imposições para que eu seja o que desejam?

Nesse contexto, para o estudante se tornar visível nesse tipo de escola, teria que passar por um processo de interiorização e internalização dos valores, normas e princípios que eram próprios daquele ambiente e que estavam presentes nos espaços educativos por meio das relações sociais como forma de assegurar a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo.

No livro “Miguel”, percebemos que a escola não conseguiu dialogar com esse educando. Dessa forma, ele a abandonou, excluindo-se de um contexto ao qual ele não pertencia. Isso, não raro, acontece com educandos que também a abandonam e, mais tarde, retornam ao contexto escolar. A escola, depois da família, assume esse processo de reprodução do *habitus* por meio das relações sociais que nela são estabelecidas. Essa instituição, que traz a potência da diversidade, poderá contribuir para o desenvolvimento dos educandos no sentido de possibilitar suas aprendizagens no encontro e reconhecimento da história das famílias, de suas realidades e possibilidades outras.

Acrescentando a essas inquietações, o autor Rubem Alves assim fala sobre a instituição escolar:

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. (ALVES, 2001, A3).

O sentido de estar preso em uma gaiola, muitas vezes, nos remete à experiência de aprisionamento dos corpos por meio do estabelecimento das regras e normas fixadas por um determinado lugar, de forma a tornar os corpos mais dóceis e fáceis de controlar. Ao se ajustarem àquelas regras e normas estabelecidas, os estudantes acabam perdendo sua criatividade e, desse modo, acabam se anulando em ser quem realmente são, com medo de fracassar.

Quando a escola desenvolve um trabalho no qual os educandos participam de um processo educativo homogeneizador, de um modo geral, acaba contribuindo e direcionando a forma padronizada e globalizada para construção de corpos dóceis e obedientes, que se tornam mais fluidos e produtivos de se conduzir, conseguindo, assim, atender às necessidades medianas de todos. Nas palavras de Bourdieu (2007):

Sabe-se, no entanto, que a verdade do sistema escolar não se realiza completamente: o essencial do que a Escola transmite é adquirido, também, como suplemento, à semelhança do sistema de classificação que o sistema escolar inculca através da ordem em que ele impõe os saberes ou através dos pressupostos de sua organização (hierarquia das disciplinas, seções, exercícios, etc.) ou de seu funcionamento (modalidade de avaliação, sanções, etc.). (BOURDIEU, 2007, p. 65).

O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. Assim, o corpo se tornou alvo de poder, ou seja, descobriu-se que ele poderia ser moldado, treinado e formado para se tornar ao mesmo

tempo tão útil quanto sujeitado, como relata Foucault (1987, p. 163): “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Então, para que formar sujeitos que, assim como os pássaros, querem liberdade, se a liberdade é um caminho para o conhecimento de si e dos outros e, talvez, para se deixar governar?

Importante ressaltar que muitos professores também estão engaiolados... São obrigados a ensinar o que os programas enviam, sabendo que muitas vezes estão distantes da realidade dos educandos e do ambiente escolar.

Dessa forma, minha angústia e questionamentos, enquanto professora e gestora por dois mandatos daquela comunidade, me trazem inquietações sobre o que estamos contribuindo e fazendo para que cada vez mais aumente o número de estudantes que passam por todo o processo educativo de forma invisível, que se excluem do processo educativo, como aqueles que são excluídos também sem perceberem, pois, quando fazem tudo que se espera deles, de forma homogênea e uniformizada, nesse momento, são os mais prejudicados, ou seja, já perderam seu potencial de criação.

A escola onde atuo oferece Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando fui trabalhar na gestão escolar, me reencontrei com alunos que haviam passado por mim nos anos iniciais e isso me assustou e afetou. Brotaram, em meu imaginário, inúmeras cenas tentando descortinar como se desenvolvesse esse processo educacional desses alunos que acabaram retornando à noite, na EJA, para finalizar seus estudos, com expectativas e objetivos diversos. Dessa forma, enquanto escola, temos contribuído para a exclusão desses estudantes, que retornam a esse ambiente repletos de memórias várias que trazem todos os tipos de recordações. Nesse novo percurso, a pesquisa por meio das narrativas produzidas pelos educandos pretende desvelar o que buscam, desejam e o que esperam dessa escola nesse retorno.

É preciso rever as questões referentes à organização dos tempos, espaços e subjetividades, ou seja, ouvir as narrativas de jovens e adultos estudantes, para que o ambiente escolar seja percebido como espaço e tempo de construções de subjetividades e que, por meio disso, possam se apresentar possibilidades de viabilizar a reformulação de práticas educativas e de liberdade que atendam às reais necessidades desses sujeitos e contribuam para o avanço em sua trajetória escolar.

Mas, para que isso aconteça, devemos lembrar a importância da ação coletiva no espaço escolar, pois esta implica uma atitude responsiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Esses sujeitos, juntos, podem, no espaço escolar, construir um espaço em que as diferenças sejam acolhidas, de maneira que todos possam encontrar significados no

espaço/tempo em que se encontram e no qual constroem sua história. Por isso, para traçar o caminho da pesquisa, aqui se estabelece o elo e o desejo de tecer esse percurso por meio das narrativas dos estudantes. Dessa forma, despontam a questão da pesquisa e algumas indagações que o tema nos evoca:

- Em que medida as vozes os educandos da EJA, trazidas por meio de suas narrativas, nos informam sobre os tempos e espaços vividos em seus trajetos de vida e escolares?

Conforme a questão da pesquisa e das indagações que dela surgem, entendemos a importância em trabalhar com os conceitos de espaço e tempo, por percebermos e compreendermos que esses dois conceitos não são neutros, pois refletem a ideologia presente naquele determinado período, naquele ambiente. Entendemos que, na escola, estão repletas inúmeras vozes, sendo a utilização desse tempo e espaço nada mais que a sua própria expressão. Mas, se é assim que acontece, por que a escola acaba privando essas vozes, não as ouvindo?

Nesse sentido, podemos destacar alguns objetivos da pesquisa:

- compreender, nas tramas históricas, os movimentos que a Educação Popular desenvolveu no Brasil e na cidade de Juiz de Fora;
- compreender como tem acontecido a inserção do estudante da EJA no contexto escolar;
- analisar e compreender as narrativas dos educandos da EJA sobre os tempos e espaços vividos em seus trajetos de vida e seus percursos escolares e concepções sobre a escola e a EJA.

### 1.3 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Tendo em vista o exposto anteriormente, em relação à questão de pesquisa e às indagações que a acompanham, a principal preocupação metodológica da produção de dados foi poder captar que marcas significativas os estudantes da EJA poderiam trazer em seus relatos, em forma de troca de cartas, que fizeram parte de sua existência sobre o lugar em que a escola esteve presente e contribuíram para a sua constituição enquanto sujeitos de sua história. Trazer essa história é partir do concreto, do real, que, por sua vez, é diverso e possui inúmeras realidades.

Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma pesquisa do tipo exploratória, com abordagem qualitativa. O lócus da investigação foi uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, aqui denominada Escola Municipal Esperança, que atende à Educação de Jovens e Adultos, tomando por base as vozes dos atores que estão presentes ou não no cotidiano escolar da escola pesquisada, ou seja, educandos, com o intuito de compreender como tem acontecido a inserção desse estudante no contexto escolar, quem são esses educandos, seus percursos escolares e suas concepções sobre a escola e a EJA.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudos de textos, documentos de jornais, revistas, livros, obras de literatura, poemas, imagens, enfim, tudo aquilo que nos informa e nos afeta em relação ao tema investigado, como suporte e embasamento teórico para a efetivação da pesquisa, de forma a compreender a importância das vozes dos alunos presentes nesses espaços para a visibilidade e construção de suas subjetividades.

Inicialmente, foi realizada uma revisão literária e um levantamento bibliográfico em documentos, jornais, notícias e livros, em relação ao período destinado ao início da instrução pública mineira e à inserção do adulto (educação de adultos) no contexto escolar na cidade de Juiz de Fora. Para tal levantamento, foi utilizada a pesquisa em jornais periódicos de Juiz de Fora, dentro de um recorte temporal, que se estende até os anos iniciais da República. Os jornais consultados para a pesquisa foram *Jornal do Commercio*, *O Pharol*, *Diário Mercantil* e outros, encontrados no Setor de Memória da Biblioteca Murilo Mendes.

Logo em seguida à pesquisa nos documentos, com o intuito de entendermos que a elaboração do percurso, construído e consolidado por meio das narrativas de histórias escritas por meio da escuta das vozes, tece, como uma rede, a constituição dos sujeitos e o significado que estes dão às suas vidas, visitamos Koselleck (2011), suporte para o entendimento das categorias de tempo e espaço. Isso porque o tempo histórico não é apenas uma palavra sem conteúdo, mas uma grandeza que se modifica com a história, sendo que essa modificação dependerá dos tempos e espaços vividos. Assim, os educandos jovens e adultos dela devem se fortalecer para criar novas possibilidades. Paiva<sup>4</sup> (2015) nos trouxe contribuições valiosas acerca do tema.

Já Michel Foucault (2008) nos auxiliou com os conceitos de governamentalidade, subjetividade e, também, em relação ao espaço que tende a disciplinar, distribuir e coordenar os corpos marcados pelo processo histórico de exclusões e discriminações. No contexto da EJA

---

<sup>4</sup> PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular: Educação Popular e Educação de Adultos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

e quanto ao direito à educação, buscamos suporte em autores como Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2017) e Cury (2002). Como apresentamos anteriormente, também foi utilizado um conjunto heterogêneo de fontes que constitui o corpus documental, periódicos como *O Pharol*, o *Jornal Mercantil* de Minas Gerais, além de cartas trocadas entre esta pesquisadora e os estudantes.

Como tudo que nos acontece, nem tudo é destino, seguimos um pouco do rumo que tecemos e estabelecemos por meio de nossos objetivos desejados e perseguimos em nossa existência, mas sempre cientes das intempéries e dos momentos de incertezas que nos assolam e atravessam o tempo todo pela vida.

Diante disso, fica aqui meu registro de que, inicialmente, a pesquisa teria um desenho diferente a ser seguido. Em um primeiro momento, tinha-se previsto a presença da pesquisadora no ambiente educativo, que participaria de inúmeros momentos e encontros que fazem parte da construção daquele lugar, ou seja, estaria com os estudantes na entrada, na sala de aula, no refeitório, enfim, nos lugares que nos marcam e nos constituem, lugar de existência e relação com o outro, da troca de experiências, no escutar e circular das vozes que dizem muito da existência de cada um.

Participaria, também, de forma presencial, dos encontros com os professores nas Reuniões de Planejamentos e Pedagógicas, Conselhos de Classe e outros, com a utilização de um diário de campo para facilitar a coleta e o registro dos dados, a fim de refletir sobre a temática estudada e verificar se as vozes dos educandos eram levadas em consideração e utilizadas para que ocorresse um diálogo com a proposta pedagógica da escola. Junto a isso, outra ação indispensável seria a análise da Proposta Política Pedagógica (PPP) da instituição selecionada no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, além de entrevistas com alunos e professores. A partir desses procedimentos, nosso objetivo com a pesquisa seria verificar e produzir, junto aos atores principais da pesquisa, o processo de envolvimento entre as vozes dos educandos presentes nos tempos e espaços educativos, de forma para que eles percebessem o que isso representou em sua travessia escolar e pela sua vida.

Na época do início do trabalho, tudo estava fluindo muito bem, os contatos com a escola para o início da pesquisa já estavam definidos, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora já tinha liberado a aprovação para o desenvolvimento do projeto. Contudo, somos atravessados o tempo todo por acontecimentos e estes acabam direcionando nossas vidas para outras direções. Mesmo que não saibamos ainda o que nos espera, sabemos que mudanças são necessárias e que precisamos estar abertos às circunstâncias e à escuta do outro.

Diante desse contexto, no Brasil, a partir de março de 2020, começamos a vivenciar uma situação precária nos mais diversos setores da sociedade devido à disseminação de um vírus, o Covid-19, que nos encontrou e se desenvolveu de forma progressiva. Com o avanço da propagação do vírus, medidas para a contenção da doença foram introduzidas aos poucos pelo governo e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), fazendo-se necessário o isolamento social, em casa, em família, para que pudéssemos conter essa pandemia em nosso planeta.

Dessa forma, com a pandemia, tivemos que nos reinventar e reelaborar a pesquisa, pois não foi possível estar com os estudantes da EJA presencialmente e ouvi-los. Esse acontecimento imprevisto causou-me muitas preocupações em relação ao desenvolvimento do trabalho, sobretudo acerca dos instrumentos metodológicos que tinham sido definidos para o processo de produção dos dados. Confesso que, inicialmente, fiquei muito angustiada, não sabia ainda o rumo que tudo tomaria. Entrei em contato com a direção da escola a ser pesquisada e, aos poucos, fui me acalmando. A escola me acolheu e me convidou para participar das reuniões de planejamento com os professores, coordenador e direção da escola. A partir de agosto de 2020, uma vez por semana, de forma remota, as reuniões foram se efetivando, tendo-se tornado quinzenais a partir de setembro.

Nesses encontros de forma remota, a escola vem refletindo e discutindo sobre os temas e atividades que estão sendo repassadas para os estudantes, via mediação tecnológica, ou seja, a escola fez um grupo de *WhatsApp* e, por meio desse elo, mantém contato com os estudantes da EJA. Mas, devido aos problemas de acesso às tecnologias, muitas vezes precários, e a várias solicitações dos estudantes, a escola resolveu fazer atividades impressas. Assim, agendam-se o dia e o horário para que os estudantes busquem as atividades na escola, tomando, para isso, todas as medidas e protocolos de segurança em relação ao vírus – Covid-19. Fiquei encantada com o comprometimento da escola. Na fase de alfabetização, por exemplo, cuja maioria dos estudantes pertence a uma faixa etária mais avançada que não possui familiaridade com os recursos tecnológicos, as atividades eram enviadas às suas residências.

Nesse percurso de reinventar toda a trajetória da pesquisa, assim como a escola, a pesquisa sofreu deslocamentos e a escola e os estudantes passaram a fazer parte da pesquisa de forma remota. Assim, aproveitando o envio de atividades para os estudantes, acordou-se que a pesquisa poderia ser feita a partir de uma troca de cartas entre a pesquisadora e os estudantes. Com isso, a pesquisa foi possível, em outros espaços e tempos, ou seja, a escuta das vozes, as trajetórias escolares desse grupo foram conhecidas.

Para iniciar esse processo de troca de “cartas”, depois de uma conversa com os professores, com o coordenador da escola, apresentei-me no grupo de *WhatsApp* dos educandos

da EJA, falando sobre o desenvolvimento da pesquisa. Assim, no mês de agosto, foi enviada a primeira carta, a segunda em setembro e terceira em outubro. Por intermédio desse procedimento metodológico, foi realizada a construção das narrativas dos estudantes que nos revelaram alguns indícios de como os sujeitos se constituem em suas subjetividades. Assim, a escola e as vivências em seu interior foram norteadas, trazidas e reveladas pelas narrativas contidas por intermédio da escrita dessas cartas.

Portanto, isso nos permitiu visibilizar a escrita dos educandos e, ao mesmo tempo, a percepção que estes têm a respeito da escola, que sentidos e significados são atribuídos em relação à sua inserção e acolhimento no contexto escolar frente a tantos desafios encontrados em sua trajetória escolar, além de nos revelar os sentimentos que esses estudantes carregam consigo em relação ao processo educativo. Esses procedimentos permitiram perceber experiências, vivências, limites e possibilidades de atuação dos atores envolvidos na pesquisa. Foram utilizados nomes fictícios para a garantia do sigilo dos sujeitos da pesquisa.

Isso posto, esta dissertação foi organizada, além deste capítulo introdutório, com mais quatro capítulos. A princípio, destaco, na introdução, parte de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, as marcas deixadas no tecer de minha travessia como professora da escola pública, incluindo a justificativa da escolha do tema e revelando o meu desejo em pesquisar as narrativas dos estudantes a respeito de sua inserção no contexto escolar. Além disso, apresento o encontro com os principais referenciais teóricos utilizados, a questão que norteou o desenvolvimento da pesquisa com seus respectivos objetivos e as perspectivas metodológicas.

No segundo capítulo, intitulado “Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: concepções em movimento”, apresento o debate acerca da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, compreendendo que são concepções em movimento relacionadas a um público envolvido em constantes lutas, entre as quais a luta pelo direito social à educação. A intenção é que essa descrição possibilite a compreensão das singularidades e das regularidades entre os sujeitos da Educação Popular e da Escola Pública.

O terceiro capítulo, nomeado como “Educação e instrução pública na cidade de Juiz de Fora: histórias fronteiriças e maleáveis”, é dedicado à parte de construções teóricas e de consulta na Biblioteca Municipal Murilo Mendes sobre a história de Juiz de Fora e dos debates acerca da educação e instrução dessa cidade.

O quarto capítulo, intitulado “Tempos, espaços e subjetividades: narrativas de jovens e adultos estudantes”, é norteadado pelas seguintes questões: compreensão dos corpos que estão presentes no espaço educativo da EJA e compreensão desse tempo, espaço como possibilidades

de construção de novas subjetividades. Nesse contexto, indagamos: as narrativas dos educandos da EJA trazem indícios do que esse grupo social espera da escola? Quais desvelamentos de suas histórias, lugar de proteção, fortalecimento de suas resistências são captáveis nas cartas? Para finalizar, analiso as cartas recebidas dos estudantes da EJA de forma a desvendar e desvelar os lugares e olhares diferentes e diversos que marcam, constroem e definem a formação e a constituição dos sujeitos, apresentando significados dados pelos estudantes ao seu processo de inserção ao contexto escolar.

Concluindo, são expostas, nas considerações finais, ponderações sobre o problema investigado, apontando sua importância para a área da educação e a necessidade, ainda, de reflexão sobre a organização dos tempos e espaços escolares como forma e suporte para a construção de subjetividades dos estudantes da EJA.

Nesta introdução, busquei apresentar tudo que me tocava e afetava em minha trajetória em relação ao tema da pesquisa e o desenho em que ela foi se constituindo. Não sou educanda da EJA, sou aluna de um Programa de Mestrado, mas sinto em parte como se fosse uma educanda de EJA, pois, depois de um longo tempo, retorno aos estudos, devido a vários motivos e escolhas que me levaram a outros caminhos, ficando um bom tempo distante dos estudos. É nesse olhar o outro que nos reconhecemos. Trouxe, também, a metodologia e organização do desenvolvimento do trabalho.

## 2 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES EM MOVIMENTO

Autores como Esteban e Tavares (2013, p. 293), no artigo “Educação Popular e a Escola Pública – Antigas questões e novos horizontes”, relatam que “no Brasil, a escola pública não tem sido uma instituição pensada para o acolhimento das classes populares”, reconhecidas pelas autoras como “as camadas da população que vêm ocupando historicamente uma posição de subalternidade econômico-social no país”.

Segundo Saviani (2013), o termo

educação popular assume outra significação no início da década de 1960, associada à preocupação com a participação política das massas a partir da conscientização, se pensava em uma educação do povo, pelo povo e para o povo. (SAVIANI, 2013, p. 317).

A Educação Popular visava à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e à organização do trabalho político para afirmação do sujeito. Para Freire (2001), a educação é um ato político e deve ser vista também como ato de conhecimento e transformação social.

Assim, era essencial pensar em uma concepção de Educação Popular não dirigida aos excluídos, mas uma educação em que as classes populares se educassem com a sua própria prática, de forma a se constituir um aspecto de classe vinculado à criação de um saber popular, ou seja, construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade a partir da visão do oprimido, bem como por meio das relações históricas e sociais que o constituíram.

Para aprofundarmos nas questões relacionadas à Educação Popular e Educação de Adultos, utilizamos, como base referencial, o livro de Vanilda Paiva, “História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos”, obra importante para a construção da presente reflexão no sentido de compreender o lugar marcado e construído para a educação popular e, conseqüentemente, para a educação de adultos de maneira a contribuir para a inserção desse grupo social no processo educativo.

Dessa forma, indaga-se: Que tipo de ensino foi destinado às chamadas classes populares? E o que seriam essas classes populares? Esteban e Tavares (2013) definiram anteriormente classes populares. Lênin e Stavenhagen (1979) compreendem classes como

[...] grandes grupos de homens que se distinguem pelo lugar que ocupam num sistema historicamente definido de produção social; por sua relação, na maioria das vezes fixada e consagrada pela lei com os meios de produção; por seu papel na organização social do trabalho; e, conseqüentemente, pelos meios que têm para obter parte da riqueza social de que dispõe e o tamanho desta. As classes são grupos de homens dos quais um pode apropriar-se do trabalho de outro em virtude da posição diferente que ocupa num regime determinado da economia social. (LÊNIN; STAVENHAGEN, 1979, p. 30).

As classes populares são designadas como detentoras de um saber não valorizado, tendo sido, muitas vezes, excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. Dessa forma, o trabalho de pesquisa tem por objetivo capturar as subjetividades dos educandos, presentes ou não nos espaços educativos, para escuta de suas vozes, compreender o que eles anseiam nesse mundo de tantas incertezas e de exclusões.

Para Gadotti (1996, p. 35), “a educação de adultos e as populações marginais [...] teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizados para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases”.

Assim, faz-se necessário que esse conhecimento não seja somente o das letras, mas, antes, que haja um envolvimento com todo o contexto social, a fim de que os sujeitos possam perceber a importância de garantir o direito à educação, caminho esse marcado por inúmeras lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade/equidade contemple o necessário respeito à diversidade.

Interessante é que temos uma legislação que estabelece a garantia da educação para os educandos que não conseguiram se alfabetizar em um determinado período, conforme o estabelecido nos incisos VI e VII do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996):

Art. 4º – O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

A escola, enquanto espaço permanente de reconstrução do conhecimento, tem papel fundamental no sentido de oportunizar a aprendizagem dos educandos que não conseguiram ser alfabetizados na “idade certa”. Mas, para que isso aconteça, é preciso que ela possa criar espaços e tempos, experiências e expectativas escolares de discussões em um contexto de participação ativa e democrática para a construção de saberes que sejam significativos para a

EJA, promovendo, desse modo, a inserção social dos educandos, instrumentalizado o pensamento desse grupo social em direção à construção de autonomia intelectual, despertando a consciência crítica para o desenvolvimento de ações e atitudes mais éticas.

Se a escola, por meio do uso que faz dos tempos e espaços educacionais, pode contribuir para a definição e formação do sujeito, pensar na Educação Popular e na Educação de Adultos é também uma forma de repensar a educação para que esta esteja voltada para atender às necessidades das classes populares. Este capítulo será dedicado a esse debate.

## 2.1 CONCEPÇÕES EM MOVIMENTO

Quando nos referimos à educação popular, logo vem à mente o significado mais imediato que seria uma educação para atender às demandas da população. Mas a questão toda seria definir: quais são as demandas educacionais reivindicadas pela população? Nesse sentido, em relação à educação, temos um nó a desatar, ou seja, quem definiria essas demandas teria uma certa intencionalidade em definir o tipo de educação destinada a um determinado tipo de população?

Entendemos que o significado de uma palavra depende de seu uso (WITTGENSTEIN, 1989). Desse modo, refletimos o tempo todo sobre o significado das palavras e dos conceitos/sentidos que eles carregam e marcam. O poeta Manoel de Barros, em uma passagem de seu poema “Escova”, nos traz a mesma compreensão em relação ao significado e sentido das palavras:

Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. (BARROS, 2003, s. p.).

O poeta nos relata ter visto homens “escovando ossos”, mais tarde descobriu que aqueles homens eram arqueólogos. Por analogia ao trabalho dos homens, o poeta fez algo semelhante, mas com as palavras, aprendendo, então, a “escová-las. Esse escovar as palavras seria buscar a fonte, a sua origem etimológica, o signo que ela possui naquele contexto, como forma de guardar, resguardar aquele momento, pois arquivamos em nossa memória não apenas o passado, mas o que dá sentido ao nosso presente e o que tem relação com nossa existência.

Desse modo, pensar na Educação Popular talvez seja escovar o sentido dessas palavras, buscar a sua essência para compreender o sentido de sua existência a partir de uma certa arqueologia do saber aos moldes de Foucault (2008). Para esse autor,

a arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”. (FOUCAULT, 2008, p. 157).

Foucault, na “Arqueologia do Saber”, mostra que o saber é prática de construção de “arquivos” que coexistem sem se sucederem em progressão. O que foi arquivado funciona como signo, como sentido. Assim como o poeta Manoel de Barros nos fala sobre escovar as palavras, o importante não é a palavra em si, mas o significado, o sentido que cada uma representa e perpetua em nossa memória, pois isso ecoa na eternidade.

Com esse entendimento, concentrando nossos olhares para que busquemos escovar mais sobre o conceito e sentidos, Gadotti (2011) nos auxilia no entendimento da educação popular como

prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências. (GADOTTI, 2011, p. 7).

A educação popular passou a ser entendida como um conjunto de lutas para que a educação fosse realmente acessível ao povo. A educação popular vinha sendo construída, primeiramente, com conhecimentos do cotidiano e entendida como o saber popular que não era considerado pelos currículos escolares. No começo da história da educação no Brasil, qualquer educação voltada para o povo seria considerada educação popular.

Segundo Paiva (2015), a educação popular no período colonial esteve presente na ação dos jesuítas e religiosos. Acrescentando, a autora relata que, em relação ao percurso inicial da trajetória da educação popular, nos

[...] primeiros tempos, utilizada como instrumento de cristianização e sedimentação do domínio português, não sobrevive à ação de Pombal. Já no Século XIX, a vinda da família portuguesa para o Brasil em 1808 provocou a criação de escolas superiores e preocupações com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral. Mas até mesmo a Independência pouca contribuição trouxe à difusão do ensino popular; as leis de 1823 e 1827 foram ineficazes e tosa sua ação potencial perdeu-se nas determinações do Ato Adicional. Somente a partir de 1870, começam a se multiplicar as preocupações com a instrução elementar e elas desempenham um papel de pequena importância nas lutas políticas que precedem a proclamação da República. Derrubada a Monarquia, os ideais democrático-republicanos, dos quais se poderia esperar consequências favoráveis à difusão do ensino popular, sobreviveram por muito pouco tempo no poder e as pretensões educativas do período foram tolhidas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder pelas oligarquias estaduais nos últimos anos do século passado. (PAIVA, 2015, p. 63-64).

Dessa forma, entendemos que a educação popular sempre esteve vinculada aos acontecimentos e movimentos constantes existentes na sociedade. Com isso, a cada tempo, a cada espaço, um novo acontecimento, uma nova forma de pensar e governar emergiam e, conseqüentemente, surgia uma nova forma para se estabelecer a manutenção do sistema vigente. Conforme Brandão (2009), a educação popular “emerge como um movimento político de trabalho político com as classes populares por meio da educação (BRANDÃO, 2009, p. 27).

É fundamental, antes de mais nada, nesse entendimento da trajetória da educação popular, percebermos seu espaço de atuação e efetivação, para, assim, entendermos a sua dimensão, que é essencial para o desenvolvimento da vida. Nesses espaços estão presentes e são construídas as relações sociais que, por sua vez, expressam seus interesses e vão sendo estabelecidas por meio das relações de poder.

Nesse contexto, a educação popular na época do Brasil Colonial tinha por objetivo converter os indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução como forma de obter êxito na colonização. Desde o início, a intenção era fazer com que ocorresse o processo de aculturação dos nativos por meio da educação, ou seja, nesse período colonial, já estava estabelecida e determinada a forma para que efetivasse o processo de homogeneização. Segundo Paiva (2015), como não tinham meios de oferecer a instrução para todos, escolhiam os filhos dos caciques e outros mais importantes para que funcionassem como aliados, influenciando os adultos com a intenção de manter o controle dos “gentios”. Complementando, Paiva (2015) informa:

Esta incipiente “educação dos adultos” foi, no entanto, ao lado e através da educação das crianças, decisiva “no progressivo abrandamento das resistências aborígenes e de suave, mas persistente penetração das barreiras étnicas e culturais, transformando ferozes antropófagos em cristãos submissos

e obedientes”, facilitando o êxito da colonização, bem como a sedimentação dos padrões culturais europeus e da religião no Brasil. (PAIVA, 2015, p. 67).

A intenção era tornar, por meio da educação, os corpos mais dóceis, e lembrando Foucault (1998, p. 163), pensar o corpo como “objeto e alvo de poder [...] ao corpo que se manipula, [...] que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”.

Mais tarde, com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, já estava consolidado o processo de colonização. A economia do país se baseava no trabalho escravo, não lhe sendo destinada nenhuma possibilidade de educação formal<sup>5</sup>. No entanto, se ao espaço escolar foi negada a frequência às pessoas escravizadas, inclusive, por meio de leis de interdição<sup>6</sup>, ainda assim se pode afirmar que esses sujeitos lançaram mão de diferentes estratégias para aprender a ler e a escrever. Cito, como exemplo, as iniciativas da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco e do professor Pretextado dos Passos Silva. Nesses espaços, os negros livres e escravizados tiveram acesso à cultura letrada<sup>7</sup>. Nesse contexto,

o domínio e utilização, pelos escravizados, da linguagem escrita, foram armas para a conquista da liberdade e do respeito, imprescindíveis para a construção da cidadania de mulheres e homens negros. Conquista essa que, infelizmente, ainda está longe de ser consolidada. (BARROS; FONSECA, 2016, p. 8).

No período imediato à declaração de independência do Brasil de Portugal, observam-se intensos movimentos em direção à constituição das normas necessárias à condução de um país independente. Em nossa primeira Constituição, outorgada em 1824 pelo imperador D. Pedro I, foi previsto, no artigo 179, que a instrução primária e gratuita seria extensiva a todos os cidadãos<sup>8</sup>, como veremos adiante. Nos anos que se seguiram, tivemos a Primeira Lei Geral do Ensino promulgada em 15 de outubro de 1827. Como já mencionado, aos escravizados não era permitida a frequência aos espaços escolares. No entanto, não se pode negar que o caminho

---

<sup>5</sup> O conceito de educação formal mobilizado aqui é aquele que considera como educação formal a modalidade de ensino que toma como base o espaço escolar. Esse debate pode ser conferido em CASCAIS, Maria das Graças Alves; TÉRAN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em tela**, vol. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.uftj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

<sup>6</sup> Cf. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 – Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados; § 3º Os escravos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 jul. 2020.

<sup>7</sup> Para aprofundamento dessa temática ver: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Marcus Vinícius. **A História da Educação dos negros no Brasil**. Niterói: Ed UFF, 2016.

<sup>8</sup> Vários estudos discutiram o entendimento do que era ser cidadão no império brasileiro. Cf., especialmente, os estudos de CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

em direção à conquista da cultura letrada, ainda com as interdições legais, iniciara os primeiros passos em direção a uma educação pública e gratuita voltada para todos<sup>9</sup>.

Ainda que os estudos demonstrem as estratégias dos negros livres e escravizados para terem acesso à cultura letrada, outras formas de exclusão de um contingente populacional maior, incluindo o “povo miúdo”, estavam em curso. Refiro-me à Lei Saraiva<sup>10</sup> que, pensando no processo civilizatório, trouxe propostas e reformulações das condições para a concessão do direito ao voto, associando-o à escolarização, que, por sua vez, funcionava como parâmetro para a ascensão social. Segundo Leão (2012),

o analfabetismo só se constituiu como problema nacional no final do Império, quando a reforma eleitoral (Lei Saraiva, 1881) excluiu os analfabetos do direito de participar da vida política no país. Cabe ressaltar que o analfabetismo despontou como problema unicamente político, vinculado à questão eleitoral. Não tendo nenhuma relação com a questão pedagógica, visto o desinteresse pela instrução da população. O estudo dos discursos que apoiavam a exclusão dos analfabetos do direito de voto [...] permite verificar que a condição de analfabetismo adquire novo sentido ao expressar ignorância, cegueira moral e material, dependência e, por tudo isso, incapacidade eleitoral. Ganhando a conotação, inclusive, de marginalidade e periculosidade. A propagação de que o analfabeto não possuía discernimento suficiente e a capacitação para perceber o bem comum é utilizada como qualidade depreciativa na constituição do discurso da incapacidade eleitoral do analfabeto. Ao identificar negativamente os analfabetos como ignorantes, cegos, incapazes e mesmo perigosos e ao exigir o saber ler e escrever para o cidadão ser considerado eleitor, as elites brasileiras, na sua maior parte latifundiárias e escravistas, não tinham o objetivo de purificar as urnas, mas sim evitar o alargamento da participação popular. Excluindo-se do direito de voto as pessoas que não sabem ler e escrever, o analfabetismo passa a ter um aspecto negativo – uma estigmatização que afasta os analfabetos da sociedade. (LEÃO, 2012, p. 9-10).

É nesse período que se verifica aquilo que se pode chamar de construção do discurso da incapacidade eleitoral dos analfabetos, resultando, a partir de então, na exclusão dos analfabetos do direito de voto por mais de um século (até 1985) e na sua estigmatização até hoje.

A estigmatização dessa parcela da população brasileira, ou seja, dos analfabetos como incapazes, acabou por afastar os sujeitos por um bom tempo da participação política e social do país, reforçando também o lugar dado de inferioridade. Nesse sentido, percebemos o quanto um

---

<sup>9</sup> A historiografia da educação é abundante e pode ser consultada, dentre outros espaços, por meio dos periódicos especializados nessa temática. Cito apenas o exemplo da Revista Brasileira de História da Educação, disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/index>. Acesso em: 6 jun. 2020.

<sup>10</sup> A Lei Saraiva – Decreto n. 3.029, de 9 de janeiro de 1881 - foi a lei que instituiu, pela primeira vez, o Título de Eleitor, estabelecendo a exclusão dos analfabetos do direito de voto, por ocasião da reforma eleitoral para introdução do voto direto para todos os cargos eletivos do Império brasileiro.

ordenamento, uma legislação foi capaz de criar todo um processo de constituição de subjetivações impostas para reproduzir um determinado desejo por um certo período, criando caminhos perversos de incapacidades e interpretações diversas, cheios de determinismos e enquadramentos que definem a vida e trajetória de inúmeros indivíduos, marcando-os no corpo e na alma, como impossibilitados de se autoconstituírem e de se definirem.

Com a Proclamação da República, são retomados os ideais democráticos e a defesa para a difusão do ensino primário. Para Paiva (2015, p. 65), “a instrução começava a ser percebida como um instrumento para a recomposição do poder político”.

Foi com os movimentos populares que nasceu a discussão de uma educação que atendesse às necessidades da população e que ampliasse a relação entre Estado, sociedade e educação das classes populares. Contudo, foi após a 1ª Guerra Mundial que se intensificou, de forma mais ampla, a luta por uma educação popular voltada para a efetiva redução do analfabetismo que apresentava índices muito elevados<sup>11</sup>.

Brandão (1984) considera que a educação popular teve duas divisões temporais: a primeira ocorreu antes da divisão social do saber e da criação de escolas, e a segunda, na luta pela democratização do ensino, a partir do século XIX. Gadotti (1991) nos mostra que a educação popular teve seu avanço por meio de movimentos populares que trabalhavam a conscientização de grupos e comunidades.

Paulo Freire, em “Prática cultural para a liberdade (1981)”, traz uma nova forma de ver a educação popular, que apresenta uma nova responsabilidade em relação à educação, o bem-estar dos indivíduos. Segundo Freire, a educação deveria, primeiramente, transformar sistemas tradicionais de ensino e construir uma proposta de reescrever a prática pedagógica, repensando o sentido político da educação. Com o movimento de uma nova educação, Freire abre possibilidades para transformação social, a partir da construção de uma perspectiva segundo a qual, com a educação popular, possam ser criados espaços/lugares de oportunidade de educação do povo, para o povo. Tal processo de transformação deve ser vivido e efetivado no coletivo, fortalecendo, dessa forma, o saber popular em meio a uma tentativa de transformação da ordem social dominante. Para Brandão (1984, p. 103), esse acontecimento faz com que, por meio da educação popular, “a educação através da qual ele, o sujeito, não se

---

<sup>11</sup> Como os estudos demonstram, a questão do analfabetismo estava posta desde os tempos do Brasil Império, como no exemplo do censo de 1872. Nesse sentido, não se trata de marcar o ponto inicial do debate, mas demonstrar ações presentes, inclusive na Liga Brasileira Contra o Analfabetismo do ano de 1915. Sobre essa ação, ver o verbete “Liga Brasileira Contra o Analfabetismo” no portal do CPDOC. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LIGA%20BRASILEIRA%20CONTRA%20O%20ANALFABETISMO.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

veja apenas como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país”.

Brandão (1984) deixa claro, em termos teóricos, que

a educação popular é mais um modo de presença assessora e participante do educador comprometido, do que um projeto próprio de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares. Ela se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares, as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam. A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado. (BRANDÃO, 1984, p. 72).

É preciso que a educação popular encontre força e caminhos para que possamos realmente direcionar uma educação comprometida com um novo cenário para nosso planeta, para que não seja tão acelerado, tão desigual e cruel. Nesse cenário, a maioria da população, desprovida de todos os tipos de bens, ainda é “escrava” do mercado, tendo que levantar todos os dias, ainda à noite, para ir em busca de um mísero salário que não atende às suas reais necessidades. Mesmo assim, essa população sofrida não desiste, resiste. Segundo Freire (1995),

[...] uma sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança. (FREIRE, 1995, p. 59).

É nessa realidade de infinitas demandas sociais que se encontra a educação popular e, frente ao desafio de buscar a formação de uma cultura político-democrática e cidadã das classes populares, ou seja, visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã. É essencial a construção da participação popular para que ocorra o direcionamento da vida social. Segundo Freire (2002, p. 45), “a conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa”. Podemos perceber que, de acordo com o autor, a educação popular era destinada de uma forma mais geral e promovida pelo estado.

Para Paiva (2015),

os sistemas educacionais e os movimentos educativos, além de influir sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Desta forma, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas

pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e o que surge a partir disso, como metas educacionais a orientação do ensino e a política da educação, mostra de forma clara seu caráter histórico. Interessante observar que a forma como o movimento da sociedade se reflete na educação pode ser observada claramente sempre que se inicia um período de transformações e o sistema educacional existente já não atende às novas necessidades criadas, necessitando ou de ampliação urgente ou de movimentos paralelos que preencham as lacunas deixadas pela organização do ensino vigente. (PAIVA, 2015, p. 29).

Dessa forma, é imprescindível a criação de movimentos educacionais que acompanhem e possam contribuir para a transformação dos sistemas existentes, diminuindo e resistindo à ampliação desses poderes dominantes.

Como já dito anteriormente, segundo Paiva (2015), o “entusiasmo pela educação” na década de 1910 esteve atrelado às questões vinculadas à ampliação das bases eleitorais, acreditando-se que, por meio da educação, haveria possibilidades de resolver os problemas da nação.

Os movimentos de EP, na época do desenvolvimento industrial, estiveram associados ao entusiasmo pela educação popular. Nesse período, a educação estava voltada para atender às exigências do domínio das técnicas da leitura e da escrita. A igreja tinha uma grande influência e os motivos religiosos funcionavam como instrumento de ascensão social, instrumento para facilitar a conscientização das massas para a disputa do poder político. Dessa forma, o progresso do país viria por meio, também, da educação popular no Brasil, voltada para atender às demandas de uma sociedade socialista dominante.

O nacionalismo, em 1910, faz crescer as atenções voltadas para o analfabetismo, mas ainda não existiam profissionais da educação, sendo os assuntos educacionais discutidos pelos políticos e intelectuais que atuaram nas lutas a favor da educação popular. Nesse contexto, o entusiasmo pela educação estava vinculado ao ensino em quantidade, com programas de alfabetização visando ao voto.

A visão da educação passa a ser a solução como resultado e, ao mesmo tempo, responsável pelo surgimento dos preconceitos contra o analfabetismo. Assim, com a declaração de Miguel Couto, quando relata que a ignorância é doença, surge uma visão humanitária da educação e a preocupação com o bem público. Logo, a educação continua sendo a responsável pelos problemas brasileiros.

Na década de 1920, com o aparecimento dos primeiros profissionais da educação que acreditavam que não bastava expandir a oferta de educação, surge o “otimismo pedagógico”, caracterizado pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio

Teixeira são formados e considerados os primeiros profissionais e intelectuais da educação no Brasil. Nesse período, pensava-se na qualidade dos sistemas de ensino, na formação dos professores e no aprimoramento do currículo.

Assim, o período também é marcado pela conjugação de perspectivas, tais como: o realismo pedagógico, a objetividade na qualidade de ensino, os sistemas educacionais e os movimentos educativos na sociedade e, em decorrência disso, havia a associação e a interferência no plano político-social e econômico.

Na década de 1940, segundo Paiva (2015), devido aos altos índices de analfabetismo, a educação de adultos toma visibilidade. Em função da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, são empregados 25% de seus recursos para a campanha de alfabetização destinada à população adulta analfabeta. Completando, segundo Paiva (2015),

[...] a efetivação do programa do Fundo ocorre exatamente quando termina a Segunda Guerra Mundial, num momento em que o fortalecimento dos princípios democráticos colocava o problema da representatividade do poder político e da **necessidade da educação das massas para assegurar a legitimidade dos governos**. (PAIVA, 2015, p. 58-59, grifo nosso).

Com a criação da *United Nations Education Social and Cultural Organization* (UNESCO), aumenta a pressão externa e a atenção para a educação de adultos analfabetos. Nesse período também ocorre a tomada de consciência por parte dos educadores governistas destinando, assim, mais recursos para atender à demanda social. Tanto as questões externas quanto internas em relação ao analfabetismo dos adultos serviram para iniciar sua orientação e, em 1946, a educação dos adultos já era considerada independente da educação popular. Mas, infelizmente, seu fundamento estava voltado para a ampliação das bases eleitorais como forma de recompor o poder político e promover a sedimentação da ordem vigente.

É no início da década de 1960 que o termo “educação popular” assume outra significação, ligada à emergência de uma preocupação com a participação política das massas a partir da conscientização, passando a ser identificada como “uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2013, p. 317), que pretendia superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites para o povo.

Várias propostas inovadoras surgiram, naquele momento, no terreno educacional, dando ênfase especial à alfabetização, considerada requisito fundamental para que o país avançasse em direção ao progresso e tendo como objetivo a transformação das estruturas sociais e a valorização da cultura do povo.

Dentre as iniciativas desse período, capitaneadas por Paulo Freire, tivemos a experiência do projeto intitulado “De pé no chão também se aprende a ler”, cobrindo o período

de 1961 a 1964. Contudo, quando ocorre o golpe militar, toda luta por uma escola democrática seria suspensa<sup>12</sup>.

Uma das peculiaridades marcantes desse contexto é a visão de uma educação integrada à cultura. A concepção de Paulo Freire era de pensar a construção de uma educação do povo e para o povo, em que se fizessem a leitura e a percepção do mundo do oprimido, ou seja, uma educação que potencializasse a conscientização e a libertação do oprimido. Segundo Brandão (1984),

Já nos primeiros escritos de Paulo Freire, a educação popular, uma forma de “prática cultural para a liberdade”, deveria transformar todo o sistema e toda a lógica simbólica da educação tradicional. Trabalhos como os de alfabetização e pós-alfabetização seriam apenas um de seus momentos. Assim, um movimento revolucionário de educadores surgia contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja como educação não-formal de adultos. Emergia como proposta de re-escrever a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação. (BRANDÃO, 1984, p. 48).

Ainda de acordo com esse autor, surgia aí uma nova concepção de Educação Popular, que já não era uma educação dirigida aos “excluídos” e, sim, uma educação por meio da qual as classes populares se educariam com a sua própria prática. A educação funcionou como um processo de elaboração de uma consciência crítica do mundo, não como forma de massificação, padronização, dominação, mas como algo que servisse à libertação. Mais do que isso, era indispensável que a educação fosse oferecida como um direito. Nas palavras de Brandão (1984):

Ao mesmo tempo que é necessária e legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de uma educação popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, à custa de lutas e conquistas, ela venha se transformar em uma educação oferecida, pelo poder de Estado, a serviço de interesses e projetos das classes populares. Isto é parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma educação popular. (BRANDÃO, 1984, p. 29).

E, completando, segundo Gadotti (2015),

Na década de 70, essas duas correntes continuaram, a primeira entendida basicamente como educação não formal – alternativa à escola – e, a segunda, como suplência da educação formal. No Brasil, se desenvolve nessa corrente o sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire. (GADOTTI, 2015, p. 24).

---

<sup>12</sup> Cf. FREIRE, Paulo & GOES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**. Uma escola democrática (1961-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

A educação de adultos, entendida como educação não formal, era libertadora e colocava o sujeito como protagonista de sua história, enquanto que a segunda, destinada à escolarização, prendia o sujeito a uma determinada forma de reprodução de conhecimentos, desvalorizando seus saberes e processo educativo, sendo direcionada e tendo como finalidade manter os interesses do sistema vigente. Reis<sup>13</sup> (2009) traz a reflexão e análise a respeito dos significados e sentidos atribuídos aos conhecimentos escolares dos estudantes da EJA, egressos de movimentos de educação popular, em continuidade ou não de estudos no ensino regular noturno. Segundo a autora, observou-se a existência de uma tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e reguladoras, pois esses estudantes, ao retornarem à educação escolarizada, todas as suas práticas culturais e sociais são esquecidas, tornando-se, no processo de escolarização, homogêneas.

Para Reis (2009), a educação popular é

vivenciada nos movimentos sociais, proporciona processos educativos e de produção de saberes entre pessoas que comungam de objetivos e identidades comuns, mediados por práticas organizativas e discursivas em que todos são sujeitos do processo. Assim, as variadas formas e linguagens utilizadas, como a música, o teatro, a mística, os símbolos, os textos escritos, a linguagem oral e todos os recursos utilizados constituem uma rica contribuição para as concepções de educação. As estratégias de luta e de organização, as análises de conjuntura contribuem como elementos metodológicos para uma educação política, para a identidade social dos sujeitos e para a construção da cidadania. (REIS, 2009, p. 148).

Isso posto, seria fundamental associar as práticas educativas escolares com práticas de educação popular, pois isso permitiria uma troca de experiências. Vale a pena ressaltar e lembrar que as classes populares produzem saberes, ligados às suas experiências de vida e ao contexto social em que estão inseridos. Esses saberes devem ser articulados com os saberes acadêmicos para a construção de novos saberes. Se entendermos quais são os processos para a articulação de uma educação voltada para atender ao povo, por que não avançamos e não conseguimos modificar a realidade da educação e, conseqüentemente, a realidade social? Entendemos que, de acordo com a sua concepção, a educação popular tem por objetivo promover a construção de um olhar crítico e transformador da sociedade. O que faltaria, então, para que a escola dinamize e potencialize esse movimento para novas possibilidades?

---

<sup>13</sup> REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação.** 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Brandão (1986) contribui para a compreensão da questão supramencionada com o seguinte entendimento: para esse autor, a educação é a condição da permanente recriação da própria cultura e uma forma de dominação de uma cultura pela outra. Assim, segundo o autor, existe uma separação entre os saberes eruditos dos saberes populares, tratando o primeiro associado aos especialistas da educação e o segundo como conhecimento difuso, destinado à população subordinada ao sistema dominante vigente. Dessa forma, para Brandão (1986),

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular. (BRANDÃO, 1986, p. 26).

Essa grande separação entre o conhecimento dito erudito e o dito popular leva à marginalização dos oprimidos e promove cada vez mais uma sociedade desigual. É para contrariar essa realidade que surge a Educação Popular que, segundo Paulo Freire, retrata a situação de uma comunidade e daquele que vive sem as condições essenciais para o exercício de sua cidadania e que pode ser considerado fora do sistema, pelo fato de não possuir posse e uso de bens materiais produzidos pelo sistema econômico.

Brandão<sup>14</sup> (2017), em contato com um lavrador, o senhor Antônio Cícero de Souza (Ciço), em Minas Gerais, um folião de Reis, em um local de descanso, realizou com ele uma conversa sobre a educação.

[...] 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. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação: no seu, essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui. Então, quando o senhor vem e fala a pronúncia "educação", na sua educação tem disso. Quando o senhor fala a

<sup>14</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Universidade Estadual de Campinas – Brasil. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>. Acesso em: 15 set. 2020.

palavra conforme eu sei pronunciar, também, ela vem misturada no pensamento com isso tudo; recursos que no seu mundo tem. Uma coisa assim como aquilo que a gente conversava outro dia, lembra? Dos evangelhos: “Semente que caiu na terra boa e deu fruto bom”. [...] Então eu digo “educação” e penso “enxada”, o que foi pra mim.

E a conversa continua, quando Ciço faz uma associação em relação a uma educação que, para ele, ainda não existe e que ele gostaria de ver:

[...] O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? [...] Se bem que a gente fica pensando: “O que é que a escola ensina, meu Deus?” Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. [...] O senhor fala: “Eu tô falando duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim”. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: “Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?” [...] (ANTÔNIO CÍCERO DE SOUSA – SEU CIÇO – camponês residente entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais).

Ciço nos deixa profundas reflexões. Ele percebe que a educação é diferente, sente essa desigualdade na pele, porque ela deixa marcas e calos nesse corpo. Ele diz que a sua educação é a enxada, visto que aprendeu com a vida o que era necessário fazer. Para ele, a educação deveria olhar para todos, mas com o olhar daquele que necessita também, pois a compreensão da cultura popular deve ser vista como projeto de uma outra educação, que represente as pessoas que escrevem sobre elas, para que assim se tornem visibilizadas e sujeito de suas histórias.

O lavrador nos traz ensinamentos de um educador e acaba denunciando a escola em relação à falta de conexão com as experiências culturais dos estudantes das camadas populares, quando revela que, para ele, o que deve ser ensinado, em seu caso, é o que se aprende nas beiras dos sertões, ou seja, deve estar relacionado com a vida, algo que motiva, que é contextualizado e significativo. Ele nos leva a refletir que lugar é esse que o outro ocupa, levando-nos a observar o que pensa aquele que não recebeu e não teve acesso à educação.

Muitas vezes, a escola se distancia da realidade do educando, oferecendo uma realidade, uma visão de mundo que não corresponde à sua vida concreta. Assim, pensar na Educação Popular é também repensar toda a educação. Os lugares da educação popular não são estáticos, são vivos, dinâmicos, e é por meio deles que é possível reinventar, em outros tempos e espaços, uma ação criativa e transformadora na sociedade como forma de resistência às imposições emanadas pelos órgãos governamentais.

Completando ao contexto de Ciço, apresentamos o poema de Amadeu Thiago de Mello, “A Vida Verdadeira”:

[...] Piso firme no meu chão sei que estou no meu lugar, como a panela no fogo e a estrela na escuridão/ O que passou não conta? /Indagarão as bocas desprovidas./ Não deixa de valer nunca./ Que passou ensina com sua garra e seu mel./ Por isso é que agora vou assim no meu caminho./ Publicamente andando. /Não, não tenho caminho novo./ O que tenho de novo é o jeito de caminhar [...]. (MELLO, 2020, s.p.)

Como o poeta acima nos relatou em seu poema, é fundamental sabermos o lugar no qual nos constituímos, mas, mais importante ainda, é a possibilidade de se constituir em algo novo, algo inesperado, aberto para a mudança, em uma vida real, cheia de experiências e significados, uma vida verdadeira. Pensando na construção da trajetória do poeta, com esse sentimento de força, despidendo-se para oportunidades diversas, é que reflito e vejo, muitas vezes, o poder que a Educação Popular tem para a tomada de consciência por parte dos educandos para que possam compreender o processo de constituição de seu ser, de sua subjetividade, de sua essência, de sua força e de suas potencialidades, ou seja, o projeto e o processo de uma educação real, para o povo, lógico que cheio de desafios, possibilidades e limites contidos em todo processo educativo.

O conceito de Paludo (2015, p. 220) em relação à concepção de educação popular vem ao encontro do exposto acima: “como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida”.

Se nós entendemos que uma escola tem esse papel fundamental de promover a emancipação humana, tendo como objetivo educar para o mundo, vez que ela representa o próprio mundo, por que é tão paradoxal encontrarmos a escola ainda mantendo suas estruturas, não raro, com as mesmas disposições de tempos e espaços, com sentimento disciplinador, com apresentação de conteúdos e conhecimentos que não correspondem às realidades vividas pelos seus educandos? Por se apresentar como um dos mecanismos de manutenção da estrutura vigente, o Estado está longe de atender e propor um tipo de educação que, efetivamente, vá ao encontro dos anseios do público ao qual se destina. Sendo a educação fruto de reflexão teórica e prática social, deveria ter por finalidade promover os movimentos sociais que se reúnem para refletir sobre suas realidades, reivindicar direitos e buscar a transformação de seus destinos e da sociedade como um todo.

### 2.1.2 Governo de si

Falando em movimentos, tudo isso nos leva a pensar em corpo, no conhecimento do tempo e espaço, pois tudo é movimento e quem faz o movimento são os nossos corpos. Nesse sentido, o que pode o corpo, o que nós podemos realizar enquanto corpo coletivo?

Estar em movimento é estar envolvido no/com o social. A forma como os corpos se organizam no espaço revela as marcas de suas experiências, os valores e as escolhas da vida. Nesse sentido, a forma como o corpo percebe e age no mundo acaba se materializando em seu próprio corpo e nos espaços que encontra ao seu redor. Assim, os movimentos que realizamos geram acontecimentos, fatos sociais. Conforme destaca Durkeim (2002), fato social é

toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter. (DURKHEIM, 2002, p. 11).

Só que, para o autor, o fato social se apresenta como regras gerais no modo de agir dos sujeitos de uma sociedade, sendo exteriores e coercitivas ao sujeito. Dessa forma, os fatos sociais compõem uma consciência coletiva geral das sociedades. Diante disso, a educação funcionaria como um fenômeno sociológico que molda o indivíduo de acordo com essa consciência coletiva. Assim, a educação formal, além de ensinar o educando, também estabeleceria a cultura e as normas sociais, para que o indivíduo se integrasse a um determinado grupo social. Nesse contexto, a finalidade da escola seria para reforçar esse processo de preparação cultural dos indivíduos para a vida em sociedade, para que eles se façam presentes, em todos os espaços, de maneira hegemônica.

Com o olhar de educadora, pode-se compreender que a corporeidade é a maneira de o homem estar presente no mundo, isto é, a forma com que este interage com as coisas e as pessoas. Todavia, é preciso vincular e pensar sobre o movimento dos corpos não como forma de determinação e de sujeição deste, mas como a possibilidade de novas construções, de novos olhares, de mudanças. Conforme nosso tema de pesquisa, precisamos olhar com o olhar dos estudantes da EJA e, mais do que isso, precisamos ouvi-los, conhecê-los melhor e de forma profunda.

No poema “Canção Excêntrica”, de Cecília Meireles, os espaços se constroem de forma subjetiva, pois dependem de como percebemos esses lugares, o jeito como desenhamos nesses espaços a nossa vida.

**Ando à procura de espaço. Para o desenho da vida.** Em números me embaraço. **E perco sempre a medida.** Se penso encontrar saída. Em vez de

abrir um compasso. Projeto-me num abraço. E gero uma despedida. **Se volto sobre o meu passo. É já distância perdida.** Meu coração, coisa de aço. Começa a achar um cansaço. Esta procura de espaço para o desenho da vida. Já por exausta e descrida. Não me animo a um breve traço – saudosa do que não faço, do que faço, arrependida. (MEIRELLES, s.d., s.p., grifos nossos).

O poema de Cecília Meirelles aborda e nos revela o quanto buscamos de nós mesmos nos espaços e como ajudamos a desenhá-los conforme as nossas experiências construídas nesses lugares. A importância de um caminhar responsável, que nos diferencia e que ao mesmo tempo nos aproxima, nos marca como seres incompletos enquanto viventes, sinalizando a importante necessidade da união de todos para o bem comum.

Quando estamos caminhando, estamos em processo de construção, pois, à medida em que andamos, saímos do lugar e do tempo em que nos encontrávamos. Muitas vezes é necessário perder a medida, como é colocado no poema. Será que existe uma medida certa, que nos enquadra e limita o tempo todo? Precisamos, sim, perder as medidas, para que outras possam ser encontradas, medidas que sejam suas e que façam parte, ao mesmo tempo, de coletivos, que agregam, que constroem, que sejam gente, que sejam lugares, cheiros, em vez de nos sufocar, segregar, fragmentar. Perdendo as medidas, achamo-nos enquanto seres reais, com inúmeras possibilidades de erros, de acertos e fragilidades, como humanos que somos. Isso é vida, é o que nos coloca a todo instante em seus debates, desafios e contradições.

Quando a autora diz que “Se volto sobre o meu passo, é já distância perdida”, não é mais possível refazer ou reviver uma trajetória da mesma forma. Isso é maravilhoso, pois, quando mergulhamos no tempo, resgatamos o que somos no presente, gerando uma tensão do que está por acontecer, modificar, ou seja, o presente/futuro. Assim, apesar de tudo, não podemos nos acomodar, acostumarmo-nos com as condições impostas por uma sociedade acelerada, voltada para o capital, para a correria dos lucros incessantes, tornando-nos cada vez mais objetos do/de consumo.

Nesse contexto, como educadora, questiono: qual é o espaço que a escola tem ajudado seus educandos a desenhar, a construir? Será que é um espaço marcado pela reprodução ou espaço de abertura para a libertação e emancipação do sujeito? A escola já é um espaço dado, o que nos falta é transformá-lo com as experiências do coletivo. Devemos lembrar o que muitas vezes nos esquecemos de que, juntos, somos força potente.

Caso contrário, conforme a música “Another Brick In The Wall”, do Grupo Pink Floyd, não será possível saírem, da escola, pessoas, mas partes e pedaços desconectados, que não conseguem formar um corpo, serão corpos fragmentados. A própria escola, em seu currículo, trabalha com a questão das “grades” curriculares, ou seja, as organizações

curriculares, sendo as matérias chamadas de disciplinas. Nossas escolas ainda estão preparando nossos educandos da rede pública para atender ao mercado de trabalho, para a linha de produção e de montagem. Precisamos ter uma escola que tenha coragem, pois viver no mundo é ter atitude. O vídeo<sup>15</sup> do grupo Pink Floyd retrata a escola da repetição e reprodução.

Segundo Merleau-Ponty (2018, p. 328), “Kant tentou traçar uma linha de demarcação rigorosa entre o espaço enquanto forma da experiência externa e as coisas dadas nessa experiência”. Dessa forma, para Ponty (2018),

o espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível [...] **devemos pensá-lo como potência universal de suas conexões**. Portanto, ou eu não reflito, vivo nas coisas e considero vagamente o espaço ora como ambiente, como seu atributo comum, ou então eu reflito, retorno o espaço em sua fonte, penso atualmente **as relações** que estão sob essa palavra, e percebo então que **elas só vivem por um sujeito que as trace e as suporte, passo do espaço espacializado ao espaço espacializante**. (PONTY, 2018, p. 328, grifos nossos).

A vida é uma invenção nossa junto com as invenções e experiências dos outros. É na relação de poder do corpo exercida nos espaços que construímos nossas experiências, as quais, por sua vez, revelam-nos o contorno da vida de cada um, de um coletivo.

O conceito que criamos da nossa vida é consequência da nossa própria vida e não o contrário. Se queremos mudar a nossa vida, temos que mudar a nossa ação, as relações de poder. Com isso, mudaremos a nossa forma de ver o mundo e de pensarmos. A mudança da rotina do cotidiano pode determinar uma mudança radical na nossa vida. Nós habituamos o nosso corpo, nós somos o nosso corpo, qualquer experiência com o corpo pode vir a mexer com o que nós somos. A vida é uma invenção entre tempos e espaços que são tomados pelos sujeitos e que constroem suas histórias e percursos que vão sendo desenhados, cheios de certezas, dúvidas, medo, alegrias, esperança.

Pensando em todas essas questões, de tempo/espaço/experiência, de governo de si, como fica a Educação de Adultos, no contexto educacional, já que os educandos fazem parte desse universo de constituição da vida?

No final do século XIX e início do século XX, a expressão “educação popular” coincidia com o conceito de instrução pública, identificando-se, portanto, com a educação

---

<sup>15</sup> PINK FLOYD. **Another Brick In The Wall**. Londres, Reino Unido: BMG Rights Management, 1979. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>>. Acesso: 12 fev. 2020.

elementar que se pretendia estender ao “povo”, por meio da expansão escolar. Iniciativas no sentido da difusão do ensino, naquela época, partiam de uma preocupação quantitativa que visava ao aumento do eleitorado, tendo em vista que o direito de voto estava condicionado à alfabetização. Essa preocupação motivou a implantação dos sistemas educacionais, com a difusão das escolas primárias, bem como a organização de programas, campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, conforme já mencionado.

Então, compreender a educação popular é também tentar identificar quais são os objetivos, os programas, a quem e a que se destinam. Muitas vezes isso nos leva a refletir sobre o caminho que tudo isso permeia e o sentido que é dado ao processo de constituição do sujeito. Será que essa trajetória dos adultos na educação está atravessada e associada à questão da formação do sujeito vinculado a um modelo para a manutenção do sistema vigente? Nesse sentido, será que, quando esses educandos chegam à escola, um espaço já constituído pelos modelos reproduzidos pela sociedade, acabam sendo assujeitados a esse espaço?

Nessa lógica, fica realmente complexo definir Educação Popular sabendo que muitas vezes nem conhecemos a quem ela está sendo destinada, porque não há necessidade de se pensar de onde vem esse sujeito, o que ele anseia na educação, porque o espaço já está determinado. Dessa forma, o conceito de Educação Popular está muitas vezes associado a questões negativas, por exemplo, como tem sido utilizado pelos poderes públicos – federal, como Analfabetismo Zero; estadual, como suplência; municipal como EJA – de forma a condicioná-los aos dispositivos de constituição dos sujeitos já considerados inferiores e segundo os interesses do contexto político e histórico. Assim, o movimento da EP, que deveria ser um encontro de interesses de jovens e adultos para se fazerem escolhas dentro de uma consciência crítica e ética, acaba sendo mais estigmatizado, perdendo força e sentido.

Entendemos que, ao pensar a Educação de Adultos, temos que refletir ainda sobre diversas questões, entre elas: quais são as causas do analfabetismo, ele está a serviço de alguém, a qual estrutura política social está vinculado. Assim, o que é a Educação de Adultos e como os saberes dos estudantes são articulados aos saberes acadêmicos de forma que possam compreender a concepção de educação para o desenvolvimento de uma maior participação política?

Se a oferta para a Educação de Adultos não consegue atender às reais demandas dos educandos em proporcionar a emancipação dos sujeitos, qual será a justificativa do poder público em relação ao espaço dado e ao retorno dos alunos aos estudos na Educação de Adultos?

A educação atravessa as transformações que acontecem pela nossa sociedade, de forma a atender aos anseios da população, mas também das estruturas vigentes que fazem parte de

nosso sistema social. Então, a educação tem como pressuposto influenciar na evolução da sociedade, mas o fato é que ela, ao mesmo tempo que serve para produzir novas possibilidades, serve também para reproduzir, conservar e manter o projeto de nação vigente.

Segundo Paiva (2015), a educação depende do encaminhamento da luta pelo poder político. Dessa forma, a autora mostra, em seus relatos sobre História da Educação, que, nas crises, a atuação educativa de massas adquire importância e os grupos comprometidos na luta política ligam-se ao campo da educação para fortalecerem suas posições.

As reformulações do sistema educativo e o aperfeiçoamento do sistema geram movimentos em favor da difusão da instrução popular, sem que mudem as ideologias, pois pensar em lutas ideológicas opostas às estruturas socioeconômicas gera uma educação consciente e emancipadora e isso é tudo que os grupos dominantes temem. Com isso, podemos entender por que os estudantes são tão afetados em seus direitos mais básicos.

De acordo com Paiva (2015, p. 26), a educação dos adultos era “destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não logrando-se alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar”.

Segundo a autora, é nesse momento que a educação de adultos se identifica com educação popular, pois coloca as duas dentro de um mesmo processo de ensino. Devido à grande preocupação com o analfabetismo, na maioria das vezes, os problemas relacionados à educação de adultos eram tratados como atribuição da educação popular até o Estado Novo.

Segundo o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996),

**Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996, grifos nossos).**

Conforme nossa legislação, o que é tratado no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº9394/96) é o que entendemos que realmente deveria acontecer, aliás, não só com a Educação de Jovens e Adultos, como também com a destinada a qualquer nível da educação. O problema educativo central se encontra na educação popular em geral. É

preciso focar realmente no vínculo que existe entre a educação do povo e a política interna que se dispensa a essa questão. Fico refletindo até que ponto a maioria das reformas educacionais foram propostas por situações convenientes para atender às demandas daquela necessidade governamental.

Mudam-se os cenários, mudam-se os sujeitos e mudam-se as demandas, mas o que não podemos esquecer é que já está passando da hora de as classes populares ganharem visibilidade, lembrando que elas não são homogêneas e uniformes, muito pelo contrário, são plurais, resistem e lutam pela pluralidade de coisas, lugares e ideias.

## 2.2 GOVERNO DE POPULAÇÕES: DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO

Nesse caminho percorrido pelas classes populares se encontram os educandos da EJA, em sua precária trajetória de vida e escolar, transpassados por vários conflitos que os atravessam, o que nos leva a diversas reflexões que vão sendo tecidas, descobertas, de acordo com a construção das tensões que emergem nos tempos e espaços sociais. Analisando essas tensões, buscamos suporte para trabalharmos os conceitos como espaço, tempo, subjetividade e governamentalidade, o referencial teórico do autor Michel Foucault, entendendo esses conceitos permeados e imbricados, ao mesmo tempo, por inúmeras relações de poder.

Inicialmente, Foucault nos trouxe em seus conceitos de espaço e tempo como forma de disciplinar e ordenar os sujeitos. O espaço funciona como forma de disciplinar os sujeitos e, por sua vez, isso é feito por meio da disciplina, que é uma arte de distribuir, ou seja, de delimitar o espaço para que se possa estabelecer determinadas regras. Quando pensamos em um corpo dócil, percebemos que ele só é possível por meio de um esquadramento e uma distribuição no espaço. Assim, cada sujeito desempenha sua função, por meio das relações de poder, ou seja, ora ele pode estar em uma relação de forma a exercer o controle, ora ele pode ser controlado.

Nesse contexto, o vídeo de nome “Alike”<sup>16</sup> é bem interessante, no sentido de trazer reflexões em relação à disciplina dos corpos para torná-los dóceis. Desde o começo, o vídeo nos revela traços de tentativas de fixação de determinadas marcações de tempos e espaços. Logo no início, a criança sente o peso dessa fixação, quando o pai coloca os livros na sua mochila. Nesse momento, a escola marca presença e parece que é depositária de conhecimentos. Tudo segue um ritmo, um tempo, todos têm seus espaços definidos e tudo é feito de forma repetitiva e exaustivamente, marcando sempre espaços e tempos, como se não fosse possível ter tempo

---

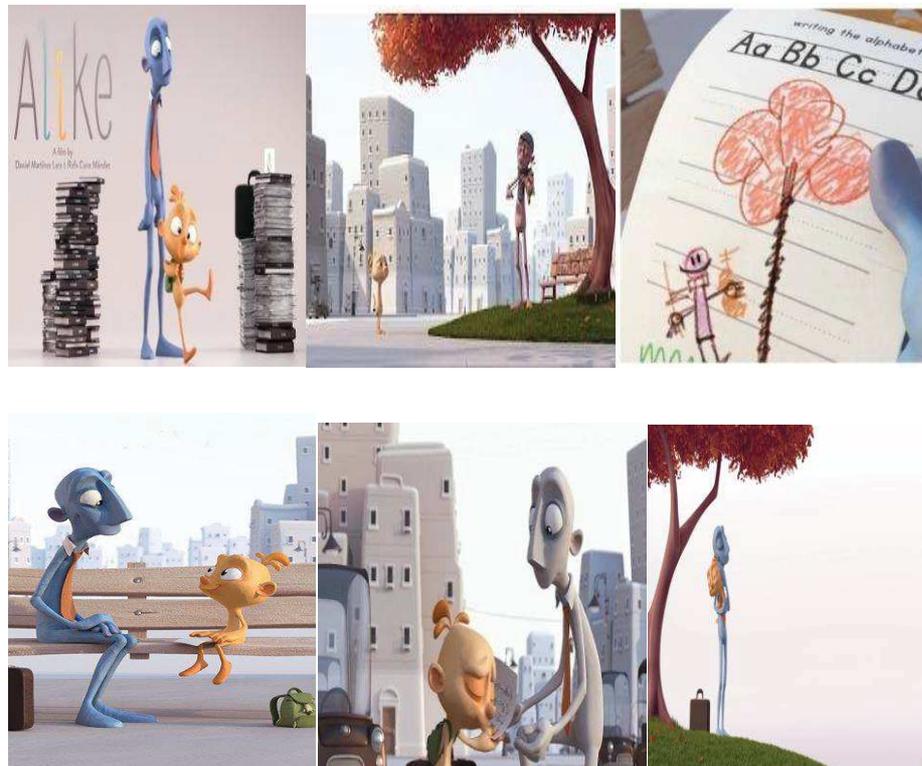
<sup>16</sup> LARA, Daniel Martínez & MÉNDEZ, Rafa Cano. **CGI Animated Short Film HD**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfMI\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfMI_U)>. Acesso em: 14 jul. 2020.

para aproveitar o tempo, para pensar, refletir, sentir o movimento dos corpos, como é mostrado o tempo todo no vídeo. Ser igual é ser produtivo, ser dinâmico, ser capaz e ser desbotado, sem vida. Será que é esse o desejo do governo de populações?

Ao contrário, tudo que era diferente, era criativo, tinha vida, colorido, trazia criatividade, reflexão e felicidade. Mas poderia causar desordem. Pai e filho ainda resistiram, mas, com o passar do tempo, a pressão era tão grande que o filho também começou a reproduzir os mesmos hábitos para ser aceito. A criança queria levar para a escola e dividir com seus colegas o que era significativo para ele, mas a escola não percebia sua história. É triste ver quando a criança está desbotando e, mais ainda, aceitando, acabando com sua capacidade de criação e até se assujeitando a tudo e a todos.

Conforme o vídeo, pai e filho, ao perceberem perceberam que a vontade de viver estava acabando, assustaram e estranharam, pois até então não eram sujeitos desbotados. Olhar o que é fundamental, escutar suas próprias vozes, ter a consciência de quem eles eram realmente trouxeram-nos de volta, tendo a situação sido revertida, fazendo com que começassem a ver possibilidades outras de fazer coisas diferentes, fora do padrão estipulado. Assim, o vídeo “Alike” pode ser um alerta e, também, nos revelar: até que ponto estamos sendo governados sem percebermos todo esse processo?

**Figura 2** – Fotos de partes do vídeo Alike



Fonte: <[https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfMI\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfMI_U)>.

Segundo Foucault (1999), o corpo humano acaba se adaptando ao ambiente, sendo disciplinado e controlado para que todos desenvolvam uniformemente as atividades. Para esse autor,

o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1999, p. 164 e 165).

Assim, o corpo se torna alvo de controle, de poder, sendo moldado, rearranjado e treinado para se tornar, ao mesmo tempo, tão útil quanto assujeitado. Pouco a pouco, o corpo foi perdendo a sua força criativa e passou a se sentir mais útil e produtivo. Isso foi acontecendo de forma sutil, por meio de técnicas de dominação, no espaço, no tempo e nas relações com o outro.

Muitas vezes, os espaços estão postos e se nos apresentam, conforme a forma das relações de poder que serão exercidas naquele contexto. Para pensar e refletir o espaço, vamos tomar como exemplo a figura 3, a seguir, que faz referência ao Panóptico, que aqui se encontra referindo a uma penitenciária, mas cuja arquitetura foi utilizada em muitos colégios, hospitais e outras instituições para proceder a uma forma melhor de controle e disciplina.

**Figura 3** – Interior da penitenciária de Stateville, EUA



Fonte: Foucault (1987)

Em relação à imagem de Panóptico, segundo Foucault (1999),

o Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. A princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 1999, p. 223-224).

Dessa forma, a imagem do panóptico nos remete à percepção de que seus efeitos de autodisciplina e autorregulação fazem com que as pessoas estejam em conformidade com as normas que foram estabelecidas por um determinado ambiente. Com isso, sentem o tempo todo que estão sendo vigiadas e controladas, mas sem perceber que o controle já faz parte de cada um. Nesse sentido, para Foucault (1999, p. 163), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Enfim, os corpos dóceis são efeitos reais de uma sociedade disciplinar que produz indivíduos fragmentados e seriados. Ninguém escapa. A violência agora é a conta-gotas, com receitas para cada sujeito, de forma a adequar as doses que serão distribuídas homeopaticamente ao longo da rotina.

Foucault (1987) retrata o espaço como forma de disciplinar e, com isso,

trabalha o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar, segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer,

dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1987, p. 169).

Cada pessoa representa uma multiplicidade e, conforme o envolvimento que acontece com o outro e de acordo com a posição que cada um ocupa, é que a relação de poder será estabelecida, sendo por meio dessas relações de poder e da posição ocupada que o sujeito se constitui e é constituído. Dessa forma, somos distribuídos em redes de relações e somos o resultado do que exercemos nessas relações. Por sua vez, essas relações vão se alterando e as relações de poder vão se adaptando à necessidade e aos interesses de cada indivíduo, ou seja, o poder como prática social presente em todas as relações.

Vale a pena ressaltar o quanto o espaço que ocupamos, é atravessado por significados. Esses espaços se constituem em lugares e, quando nos posicionamos, quando nos tornamos visíveis em nosso cotidiano, marcamos sempre nossos lugares, como, por exemplo, na sala de aula, no lugar da mesa na hora do almoço, a forma como nosso corpo se expressa, fala e se movimenta nos ambientes sociais. Parece que tudo tem que ter seu lugar, tem que ser ordenado e delimitado. Assim, quando se otimiza o espaço, faz-se a organização hierárquica do múltiplo para impor-lhe uma ordem, pois, dentro desse enquadramento, é mais fácil ordenar, controlar. Nesse espaço, o corpo desenvolve seu trabalho de forma disciplinada e eficiente. Segundo Foucault (1987),

as disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização características, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 1987, p. 174).

Para Foucault (1987), não é só o espaço, mas também o tempo se faz necessário e presente para efetivar o controle das atividades, vindo o tempo como instrumento para que a rotina seja estipulada e repetida naquele ambiente. Encontramos o tempo nos controlando em todas as nossas atividades. Na escola, ele se apresenta e orienta na organização dos tempos (“grade de horários”), hora de entrada, intervalos, saída, sinal... O tempo é precioso e deve ser usado sem desperdício. Estar dentro do tempo é uma forma de controlar o corpo, tornando-o dócil, pois se deve ficar concentrado para agir com desembaraço nas várias atividades propostas no transcorrer de seu dia. A intenção é de que não fiquemos com tempo ocioso, pois isso

significaria pararmos para refletir sobre a vida, sobre nós mesmos, e é nesse momento que poderíamos potencializar nossa criatividade. Completando, segundo Foucault (1987), o tempo não é só uma definição de horários, mas também

[...] um quadro geral para uma atividade; é mais que um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um “programa”; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases. Passamos de uma forma de injunção que media ou escandia os gestos a uma trama que os obriga e sustenta ao longo de todo o seu encadeamento. Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder. (FOUCAULT, 1987, p. 178).

Nessa perspectiva, a produção se multiplica, o corpo nunca se cansa, o trabalho nunca acaba, ficamos atrelados ao tempo e ao espaço.

Isso posto, tentar entender os caminhos históricos da educação é compreender e investigar as tensões que estão gravadas no espaço/tempo, experiência/expectativa, na memória, nas experiências vividas, no passado presente, no futuro presente, para que, assim, possamos vislumbrar a construção da sociedade e da função do Estado em relação à educação, procurando entender as relações de poder que ali se estabeleceram.

As instituições escolares tiveram sua história sempre marcada pelos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais de cada época e lugar. Dessa forma, a construção de um percurso histórico da Educação Brasileira, muitas vezes, é referendada e legitimada por questões legais e normatizadoras para que se possa corresponder a uma determinada estrutura social.

Assim, a história da Educação no Brasil se confunde com a descoberta do país e com a chegada dos portugueses, por meio da Companhia de Jesus, em 1549, quando aqui chegaram e passaram a catequizar os índios. A atuação da Companhia de Jesus perdurou até por volta de 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou os catequizadores e passou a organizar a escola de modo a servir aos interesses da coroa portuguesa.

Em 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, foram abertas academias militares, de Direito, Medicina, Biblioteca Real e Jardim Botânico.

Em setembro de 1822, o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, no processo conhecido como independência. Dom Pedro I outorgou, em 1824, a primeira Constituição. A constituição, documento essencial do país, nos ajuda a perceber a trajetória referente a cada contexto histórico, mas também a refletir sobre os avanços e retrocessos no que se refere ao

direito à educação, tantas vezes marcado por processos de exclusão. Vale lembrar que tanto os textos das constituições quanto as reformas merecem ser interpretados à luz dos contextos em que são produzidos.

Segundo a Constituição de 1824, que estabelece em sua ementa: “Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador”, no que diz respeito à educação, estabelece nos incisos XXXII e XXXIII do artigo 179:

Art. 179 – A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...] XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; XXXIII – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e letras. (BRASIL, 1824).

Vale a pena ressaltar que a Constituição de 1824 afirmava a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, excluindo-se os escravos, que não eram considerados cidadãos. Percebemos, nesse período, a existência em relação às tensões referentes à igualdade de direitos, mas também as desigualdades em relação a eles e ao acesso escolar.

Dessa forma, a elaboração de uma constituição está atrelada a uma organização da estrutura política do país, por meio de um texto fundamental que vem descrevendo os poderes do Estado, suas limitações, mas, ao mesmo tempo, definindo as formas de controle e estabelecimento da ordem vigente. Um desses caminhos era definir e considerar quais eram os cidadãos brasileiros, pois estes teriam seus direitos garantidos, e que eles deveriam estar “enquadrados” conforme o estabelecido pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1824:

Art. 6º – São Cidadãos Brasileiros: I. **Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos**, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriramáesta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (BRASIL, 1824, grifos nossos).

Nesse contexto, pensar a sociedade brasileira e reconhecer os seus cidadãos era uma forma de organizar o país, estabelecer uma ordem e preparar para o processo civilizatório que traria o avanço para a nação. Assim, podemos complementar, em relação a esse entendimento com o respaldo fornecido pelo trabalho de Souza (2008), que implementar medidas civilizatórias para promover esse desenvolvimento era um desejo da elite política e que

os representantes da classe dirigente acreditavam que a educação funcionaria como suporte para que a Nação alcançasse o “Progresso”, a “Ordem”. Atingir tal condição exigia que a instrução alcançasse o povo a partir de um conjunto de iniciativas que passaram a ser vinculadas a uma política educacional direcionada para a expansão das escolas de primeiras letras/instrução primária, incluindo a escola noturna, ou ainda por associações filantrópicas, leigas e religiosas (Schueler, 1998 apud Souza, 2008). No entanto, o sonho dos dirigentes imperiais de alcançar uma dada civilização não constituía mero reflexo ou transplantação de instituições estrangeiras. Ao projetarem medidas e apresentarem soluções para o problema brasileiro, seus esforços foram direcionados para a questão sanitária, inclusive. Higienizar e sanear, vacinar, construir diques e lavadouros, reformar a zona portuária e comercial, construir habitações salubres, jardins e praças, destruir cortiços e estalagens, entre outras, eram medidas necessárias (Gondra, 2002 apud Souza, 2008). O foco das atenções foi dirigido especialmente para a Corte Imperial, pois interferir naquele espaço, através de diferentes mecanismos, fez parte dos ideais da elite brasileira, pautada na noção que possuía sobre “civilização”, “progresso” e “ordem social”. A “civilização” era representada pelo desenvolvimento material e industrial, como as estradas de ferro, pelas invenções modernas, tão em voga nos países europeus e nos Estados Unidos (Schueler, op. cit). (SOUZA, 2008, p. 16).

Nesse sentido, estruturar e organizar medidas para o país conduziam e serviam para definir e direcionar toda a população no sentido de manter uma determinada ordem e passividade e promover um maior processo de civilização no país. Conforme Souza (2008),

manter uma Ordem, portanto, significava a passividade de uma parcela considerável da população composta de homens livres e pobres, conservando mundos distintos e hierarquizados que a dividiam. Essa massa de homens livres e pobres era um problema que se colocava para o ideal de civilização desejada, pois não representava os atributos desejáveis dos sujeitos de uma sociedade que se queria civilizada, conforme os trazidos por Abreu (2002), “boa educação”, “etiqueta”, “boas maneiras” e outros. (SOUZA, 2008, p. 19).

Na legislação mineira, a Lei n. 13, de 28 de março de 1835, estabelece, em sua ementa que regula a criação das Cadeiras de Instrução Primária, o provimento, os ordenados dos professores, trazendo em seus artigos a obrigação de mandar à escola os meninos na idade de 8 a 14 anos. Nas legislações posteriores, os limites de idades dos meninos variavam conforme as demandas sociais e as determinações legais. Para as meninas, entretanto, a compulsoriedade foi prevista apenas na Lei de 1882, restrita às idades de 6 e 11 anos. Tem caráter também excludente, quando traz, em seu Art. 11, que somente as pessoas livres poderiam frequentar as escolas públicas. Nesse contexto, destacamos os artigos 12 e 13 da Lei Mineira n. 13, de 28 de março de 1835, que determinava:

Art. 12 – Os Pais de Famílias são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária do 1º grau ou nas Escolas Públicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar delas, enquanto não souberem as

matérias próprias do mesmo grau. A infração deste Artigo será punida com multa de dez a vinte mil réis, uma vez que aos infratores se tenham feito três intimações no espaço de seis meses, e não tenham eles apresentado razões, que justifiquem o seu procedimento, ou as apresentadas tenham sido julgadas inatendíveis pelo Governo em vista de informações dos Delegados. Nas reincidências a multa será dobrada. Considere-se reincidência a continuação da falta dois meses depois da condenação. Art. 13 – A obrigação imposta no Artigo precedente aos pais de famílias começa aos oito anos de idade dos meninos; mas estende-se aos que atualmente tiverem quatorze anos de idade. (MINAS GERAIS, 1835).

Conforme os artigos acima, percebemos que a obrigatoriedade foi colocada levando em conta somente os aspectos que diziam respeito às decisões do governo. Segundo Viana (2017), era complexo exigir que os pais pagassem multas, se muitos não tinham condições nem de comprar os materiais para que seus filhos frequentassem as aulas.

O reconhecimento legal da obrigatoriedade escolar e, portanto, da necessidade de se estabelecerem relações entre o Estado e as famílias por meio da escola pública estatal, possibilitou a ampliação do debate voltado para estabelecer a obrigatoriedade escolar em outras províncias, incluindo a então Corte Imperial (Cidade do Rio de Janeiro). A alusão aqui é ao Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino elementar e a gratuidade, além da previsão de classes para adultos<sup>17</sup> para a Corte Imperial.

Para a entender o caminho da obrigatoriedade da instrução pública mineira – educação popular –, reportamo-nos ao referencial de Almeida<sup>18</sup> (2012). Fundamental para nossas análises, a autora traz em sua dissertação o sentido de se pensar essa compulsoriedade do ensino, ligada a uma forma de disciplinar os corpos, de utilizar o espaço e tempo como estratégia de governo, de ordenamento, de esquadramento dos sujeitos. Nesse sentido, Almeida (2012) nos contempla em relação à compulsoriedade do ensino ressaltando que

[...] procuramos pensar na imposição do instituto da obrigatoriedade do ensino como uma tentativa de controle dos indivíduos e gestão da população, como uma tecnologia da disciplina e da biopolítica perceptível nas experiências mineira [...]. (ALMEIDA, 2012, p. 240-241).

Acrescentando a essas colocações, o referencial de Michel Foucault, relacionado ao tema da pesquisa, foi utilizado como suporte para a compreensão dos discursos que se fazem presentes no ambiente educativo. Discursos esses que muito contribuíram para que os corpos

<sup>17</sup> Sobre o ensino para adultos, consultar: COSTA, Ana Luisa Jesus da. **À luz das lamparinas**. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

<sup>18</sup> Sobre a obrigatoriedade do ensino primário, consultar: ALEMIDA, Cíntia Borges de. **Entre a “tiramnia cruel” e a “pedra fundamental”**: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

dos sujeitos fossem marcados por processos de exclusões e discriminações. Como exemplo, destacamos a seguir o que nos apresenta Almeida (2012):

[...] a instrução popular e o ensino compulsório como ações de governo, voltadas para atender a emergência do Estado e o funcionamento da sociedade. Assim, procuramos dar visibilidade aos discursos educacionais em uma perspectiva diferente das questões de direito e cidadania. [...] medidas como uma tentativa de governar os corpos e suas populações, uma tentativa de “moldar” a conduta e o comportamento, de disciplinar o diverso e inculcar saberes para um doutrinamento de acordo com os interesses dos que ocuparam postos de direção dos equipamentos sociais. (ALMEIDA, 2012, p. 241).

O que podemos compreender é que a associação existente na arte de governar e o vínculo com a instrução popular/Educação Popular/Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes, funcionou como manobra e instrumento de separação dos sujeitos em relação à instrução do ensino. Se a percepção de que a Educação Popular atendia mais às demandas da classe popular, será que combater a falta de instrução seria justificativa para a legitimação e a consolidação do controle por meio do governo de populações?

A Educação Popular, viés de atuação com as classes populares, ou seja, dirigida aos sujeitos excluídos do processo educativo, pode ser pensada, muitas vezes, como um mecanismo de controle para que os cidadãos se constituíssem dentro de um determinado padrão que atendesse aos anseios da classe dominante, servindo ao interesse de um determinado contexto social, histórico e político.

Entendemos que o percurso da trajetória escolar da classe popular é marcado por muitas angústias, frustrações, precariedade. Tanto é que a escola não deu conta de atender a esses educandos em suas dificuldades e, de certa forma, contribuiu para a sua exclusão. Os alunos que retornam para o caminho dos estudos estão mais velhos, muitas vezes trabalhando e, com isso, se destinam aos estudos noturnos. Conforme Almeida (2012) relata em seu artigo<sup>19</sup> sobre a importância da criação das escolas noturnas desde o século XIX, como estratégia fundamental impulsionada pela obrigatoriedade do ensino,

a escola noturna foi criada para atender o aluno que precisava trabalhar durante o dia, sem descumprir a obrigatoriedade de sua instrução. Mais uma vez, fica subentendido a população que se queria ver instruída e a perspectiva de tal ação. A escolarização elementar, tanto diurna como noturna, estava voltada para o conjunto da população, ainda que a obrigatoriedade tenha se justificado ação junto aos pobres e ignorantes da sociedade. (ALMEIDA, 2012, p. 181).

---

<sup>19</sup> ALMEIDA, Cíntia Borges de. Escolas públicas noturnas: uma alternativa no final do século XIX em prol de uma demanda social. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, Belo Horizonte, 2008.

Pensar uma educação que atenda às necessidades da população excluída muitas vezes dos processos escolares é também poder repensar a Educação Popular e aproximá-la do desejo de ser pautada na cultura popular como elemento fundamental para a emancipação da classe trabalhadora, ou seja, é o método de educação que valoriza os saberes do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes.

Mudanças substanciais no campo da política, da educação e, sobretudo econômicas, serão as marcas daqueles tempos em que se observa o que Faria Filho (2009)<sup>20</sup> denomina como o império da lei. Nesse sentido, com a Proclamação da República, há continuidade da construção de dispositivos legais que ordenam a gestão das populações. Tanto assim que nos anos que se seguiram a 1889 ocorreu a promulgação da 1ª Constituição Federal Republicana em 1891. No que diz respeito à educação, a Carta priorizava o ensino leigo nas escolas públicas em oposição ao ensino religioso.

A Constituição de 1891 apresenta significativa importância para a educação, explicitando alguns temas que irão estar presentes ao longo da história. Foi precursora fundamental em seu texto em relação à bandeira da laicidade, assim como à separação entre os poderes. A Constituição traz no § 6º do artigo 72 que: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Essa Constituição, também, consolida a prioridade ao voto eleitoral, pois inviabiliza o voto do analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que dominassem as técnicas de leitura e escrita, conforme o estabelecido no § 1º do art. 70:

Art. 70 – São eleitores os cidadãos maiores de 21 annos, que se alistarem na fórma da lei. § 1º **Não podem alistar-se eleitores para as eleições federaes, ou para as dos Estados:** 1º Os mendigos; 2º Os analphabetos; 3º As praças de pré, exceptuando os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º Os religiosos de ordens monásticas. companhias, congregações, ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra, ou estatuto, que importe à renúncia da liberdade individual. § 2º. São inelegiveis os cidadãos não alistáveis. (BRASIL, 1891, grifos nossos).

O que podemos notar é que, apesar das reformas constitucionais, ainda está presente seu caráter excludente, quando prevalece a proibição do voto aos analfabetos, revelando, assim, a exclusão e o direito à cidadania.

No período de 1920 a 1930, as discussões no âmbito educativo giravam em torno do ideal de uma nação moderna a fim de superar o atraso e os problemas que ocorriam na educação brasileira. Assim, a educação escolar possui determinadas finalidades e objetivos que se

---

<sup>20</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes de; INÁCIO, Marcilaine Soares (orgs.). **Políticos, literatos, professores, intelectuais:** o debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

modificam de acordo com os interesses de cada período e dos grupos influentes na sociedade. Nessa medida, a escola é responsável por produzir novas realidades e novas culturas.

Como mencionado anteriormente, a sociedade brasileira das primeiras décadas do século XX vivia grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo Governo Federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, incluindo, também, esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos.

Em 1930, com a Segunda República, Getúlio Vargas assume o poder como presidente provisório e dissolve o Congresso. Nesse período, a mão de obra especializada torna-se exigência, ficando em segundo plano os estudos literários e clássicos da educação. No mesmo ano (1930), é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona o Decreto-Lei n. 19.850, que estabelece em seu artigo 1º que: “Fica instituído o Conselho Nacional de Educação, que será o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assumptos relativos ao ensino” (BRASIL, 1931).

Depois de governar provisoriamente por quatro anos, Getúlio Vargas é eleito presidente pelo Congresso em 1934 e promulga a 3ª Constituição Federal, dispondo, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Em linhas gerais, a Constituição de 1934 mantém a estrutura anterior do sistema educacional e tem como princípio de direito à educação, que “deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (art. 149) e o princípio de obrigatoriedade, pela frequência obrigatória (art. 150). Tem a demanda de organizar a educação nacional, fazendo a previsão de um plano nacional de educação, criação dos sistemas educativos nos estados, prevendo os órgãos de sua competência e a destinação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. O texto constitucional expressa tendências conservadoras, favorecendo o ensino religioso de frequência facultativa, nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Tais influências também estão presentes no apoio irrestrito ao ensino privado por meio da isenção de tributos. Finalmente, vale citar dispositivos relativos ao magistério: a isenção de impostos para a profissão de professor e a exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial.

A Constituição de 1937 foi a 4ª Constituição Brasileira e a 3ª do período republicano. Em 1937, aconteceu uma nova ruptura política e educacional na história do Brasil. O texto, elaborado pelo jurista Francisco Campos e outorgado em 10 de novembro de 1937, trazia a

extinção dos partidos políticos, conferindo ao Presidente controle sobre os poderes legislativos e judiciários. A nova forma de governo, chamado de Estado Novo, revela na nova constituição um retrocesso, quando retirou do texto que a educação era direito de todos. Diante desse fato, houve reação e dela emergiu a União Nacional dos Estudantes (UNE). Também no Estado Novo, algumas reformas no ensino secundários e industrial são regulamentadas por meio de decretos-lei. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, em relação à educação, estabelece, nos incisos e artigos abaixo, respectivamente:

Art. 15 – Compete privativamente à União: [...] IX – fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude [...]. Art. 129 – À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. Art. 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

Importante ressaltar que, nesse período, o interesse pelo ensino profissionalizante era destaque, vez que era preciso que jovens e adultos fossem capacitados para trabalhar nas indústrias. Assim, as escolas noturnas são marcadas na história da Educação de Adultos como a única oportunidade de alfabetizá-los, após um dia cansativo de trabalho.

Com o fim da ditadura de Vargas, em 1945, o país vivencia a agitação política da redemocratização. Na Constituição de 1946, é estabelecida a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O texto faz ressurgir o tema da educação como direito de todos. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. Entre outros dispositivos a destacar no texto de 1946, cabe lembrar, ainda, a novidade da vinculação de

recursos para a educação, estabelecendo que a União deva aplicar nunca menos de 10%, e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. A Constituição de 1946 estabelece, em seu inciso III do artigo 168, uma possibilidade de se pensar no jovem e adulto em relação ao processo educativo, dispondo: “Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: [...] III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes[...]” (BRASIL, 1946).

Entendemos que, com o advento da expansão das indústrias, o aumento da oferta de escola para os servidores e seus filhos contribuiu para uma maior abertura de escolas para adultos, como também elevou a base eleitoral. Mas será que houve uma certa intencionalidade em relação à ampliação da oferta de escolas associada à expansão do processo de industrialização no país? Quem, nesse contexto, usufruiu melhor essas possibilidades?

A educação brasileira, quando Getúlio Vargas é deposto por um movimento militar, passa por transformações significativas após 1945, com a instituição da Nova República. Entramos agora em um período de redemocratização brasileira. Com o fim do Estado Novo, é eleito, em 1946, como Presidente do país, o Brigadeiro Eurico Gaspar Dutra. Assim, uma nova Carta Magna, de cunho mais democrático e liberal, é elaborada, determinando a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, retornando o princípio de que a educação é direito de todos. Retomando o tema da obrigatoriedade do ensino a partir do conceito de Foucault sobre governamentalidade, Almeida (2012) nos revela que,

problematizando a ideia de que universalizar o acesso à educação representava apenas uma iniciativa de garantia de direitos, a hipótese que defendemos consiste na ideia de que o ensino obrigatório pode ter sido perspectivado enquanto uma estratégia de governo dos outros, de controle dos sujeitos. Partindo desse pressuposto, como efeito esperado, seria possível obter sujeito com outras atitudes, as atitudes derivadas da coação promovida pela escola. Ao legitimar a escola, o dispositivo da obrigatoriedade funcionaria como estratégia e produziria *positividades*. Por meio da escola e de seu caráter compulsório, tratava-se de atingir e gerir a população dos pequenos, de modo a equipá-la com os códigos mínimos do mundo civilizado, com os efeitos disciplinares correlatos. (ALMEIDA, 2012, p. 10, grifo da autora).

Nesse sentido, pensar a obrigatoriedade do ensino é, também, compreender a sua vinculação na atuação da escola como forma de contribuir para a formação, definição e construção de subjetividades que dessem conta de organizar aquele contexto e, ao mesmo tempo, trazer a família mais próxima de forma a agilizar o processo civilizatório.

Em 1947, o governo lançou a primeira campanha de educação de adultos, que propunha, em uma primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, além da condensação do curso primário em dois períodos de 7 meses.

Em 1948, tem início a campanha pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). A discussão acerca da lei é apenas umas das iniciativas que marcam a história da educação no Brasil durante a década de 1950.

Em 1951, o país está novamente sob o governo de Getúlio Vargas, que volta ao poder por meio de eleições diretas. Nesse novo mandato de Getúlio Vargas, a educação passa a ser ministrada por um governo próprio. O Ministério da Educação e Saúde foi desmembrado em dois ministérios, a saber: Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura.

Em 1954, pressionado pelos adversários políticos, Getúlio Vargas suicida-se e, em 1956, o Brasil passa a ser governado por Juscelino Kubitschek. Sua administração ficou marcada na memória política brasileira como um governo que impulsionou a industrialização e que levou o desenvolvimento para o interior do país. Com a construção de Brasília em 1960, promoveu a integração nacional, tendo seu plano como foco a formação de pessoal técnico.

A discussão seguiu até 1961, quando foi aprovada a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As regulamentações do projeto foram consideradas desfavoráveis às classes populares pelos escolanovistas – como eram chamados os pioneiros da escola nova –, que criticavam o apoio financeiro dado pelo governo às instituições particulares e, ao contrário, a pouca atenção à rede oficial de ensino, conforme o estabelecido na alínea c, do artigo 94, da LDB/61:

Art. 95 – A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: [...] c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor. (BRASIL, 1961).

Os debates para a aprovação da LDB giravam em torno de iniciativas como o movimento da cultura popular de Pernambuco, que passou a difundir as manifestações da arte popular regional e a desenvolver um trabalho de alfabetização de crianças e adultos. Desenvolveu-se uma proposta de uma iniciativa que tinha o jovem educador Paulo Freire como responsável pela sua autoria, que ganhou dimensão nacional e serviu de exemplo para iniciativa em outros estados brasileiros.

Com o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) e de João Goulart (1961 a 1964) e o advento da industrialização no Brasil com a chegada de capital estrangeiro, a

limitação da educação tornou-se um problema e passou a ser necessário instruir o povo para expandir o capital.

Não é demais retomar aqui o debate que nessa fase envolveu o educador Paulo Freire<sup>21</sup> e as questões da alfabetização. Freire defendia, como objetivo da escola, ensinar o educando a ler o mundo e, com isso, poder transformar a sua realidade a partir da consciência crítica e da construção do seu próprio caminho de liberdade. Freire modificou o caráter apenas alfabetizador da educação popular e passou a trabalhar também com a conscientização crítica e libertadora do educando.

Na década de 1960, com a presença de programas de educação voltados a essa modalidade de EJA, além de promover uma reformulação no campo educacional em relação a questões específicas dos planos pedagógicos e didáticos, acarretou a visibilidade da EJA como um instrumento de ação política. Dessa forma, tomou força a valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

Influenciado no método de ensino inspirado por Paulo Freire são elaborados o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Nacional de Alfabetização. Esse caráter de redemocratização da educação brasileira será sufocado a partir de 1964, quando o Golpe Militar anula as iniciativas de revolucionar o setor educacional sob o pretexto de que as propostas eram agitadas. Assim, a multiplicação dos programas de alfabetização e educação popular no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus representantes foram severamente reprimidos. Devido a esse período, que perdurou até 1985, houve uma ruptura política no tocante aos movimentos de educação e cultura popular, permitindo o governo somente a realização de programas de caráter assistencialistas e conservadores de alfabetização de adultos.

Em função de críticas em relação aos programas de alfabetização de caráter mais conservador, foi criado, por meio da Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha por objetivo alcançar uma política educacional que compreendesse não somente os interesses das camadas marginalizadas do sistema escolar, mas também os objetivos políticos dos governos militares. Dessa forma, o MOBRAL veio para atender e dar uma resposta a uma séria situação do analfabetismo no país. Durante a década de 1970, ocorre a sua expansão e, junto a isso, uma diversidade de atuação em todo território nacional.

---

<sup>21</sup> Verbete Paulo Freire. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)>. Acesso em: 5 jul. 2020.

Em relação à Constituição de 1967, a liberdade de ensino, conflito gerado entre o público e o privado, fica visível na legislação. A Constituição de 1967 define a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e acrescenta atribuições relativas aos planos nacionais de educação. Orientações e princípios de constituições anteriores são reeditados, tais como: o ensino primário em língua nacional, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o ensino religioso, de matrícula facultativa como disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

No artigo 168 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, fica estabelecido que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. (BRASIL, 1967).

A noção de educação como direito de todos é acrescentada na Constituição como forma de garantia a esse atendimento e como dever do Estado. A Constituição determina que o ensino seja ministrado nos diferentes graus pelos poderes públicos. Além disso, definindo a obrigatoriedade escolar por faixa etária e não por nível de ensino: o ensino dos sete aos quatorze anos obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais.

Com o regime militar, em função dos programas militares destinados à educação, foi incluída a modernização, mas essas modificações foram marcadas pela repressão e pela imposição dos ordenamentos necessários, de forma a manter a ordem e o progresso da nação. Podemos citar aqui o exemplo do Decreto-Lei n. 477<sup>22</sup>, que dava às autoridades universitárias e educacionais o poder de desligar e suspender estudantes e professores e funcionários envolvidos em atividades consideradas como infrações à ordem pública.

Em 1969, lançou-se uma campanha massiva de alfabetização. Das iniciativas que derivaram do programa de alfabetização, a mais importante foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que correspondia a uma condensação do antigo curso primário. Esse programa abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados.

Assim, com a intensificação dos movimentos de resistência e luta pela redemocratização da sociedade, a partir do autoritarismo e violência implementados pelo

---

<sup>22</sup> O Decreto-Lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969, foi baixado pelo então presidente Artur da Costa e Silva durante o regime militar brasileiro. O Decreto-Lei previa a punição de professores, alunos e funcionários de universidades considerados culpados de subversão ao regime. Na prática, o processo a que se submetia o acusado era sumário. Os professores atingidos eram demitidos e ficavam impossibilitados de trabalhar em qualquer outra instituição educacional do país por cinco anos, ao passo que os estudantes eram expulsos e ficavam proibidos de cursarem qualquer universidade por três anos Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Decreto-Lei\\_Federal\\_do\\_Brasil\\_477\\_de\\_1969](https://pt.wikipedia.org/wiki/Decreto-Lei_Federal_do_Brasil_477_de_1969). Acesso em: 12 fev. 2020.

regime civil-militar implantado em 1964, novas possibilidades e formas de organização reivindicatórias vão se firmando na sociedade civil organizada em meio às lutas dos cidadãos comprometidos com a democracia e sua realização no contexto social e político mais amplos. Com a anistia em 1979, muitos dos que haviam sido exilados do país voltam, assumindo a bandeira da educação como um dos fatores essenciais para a construção de uma sociedade democrática e plural. Em 1980, após permanecer no exílio por 16 anos, Paulo Freire volta ao Brasil.

Os acontecimentos do final da década de 1970 e a de 1980, exigindo-se uma nova Constituição (a de 1988) e a redemocratização do país, contribuíram para compor, na pauta política e institucional, a importância da educação, incluindo-se a EJA e sua expansão, uma educação que se estenda aos jovens e adultos que tiveram seus direitos aos estudos negados.

No contexto dos anos 1990, segundo Tamarozzi e Costa (2009),

a EJA toma um novo rumo, baseada, principalmente, na pressão decorrente de algumas lutas implementadas pela sociedade civil organizada e por acordos internacionais ligados à Educação [...] favorecem a construção de instâncias de mobilização em âmbito nacional, como é o caso da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), e os Fóruns Estaduais de EJA. Outras discussões passam a ganhar maior peso, como é o caso da Educação Continuada e da institucionalização da EJA nas redes públicas de ensino. Essas discussões vão criando espaço para que a EJA vá aos poucos deixando de ser marginal, extraoficial e comece a ocupar gradativamente um lugar nos espaços de mobilização política. (TAMAROZZI ; COSTA, 2009, p. 17-18).

Esse período de muitas mudanças para a EJA foi marcado por algumas conquistas na legislação e acordos internacionais. Tais conquistas começam com a Constituição de 1988, que estabelece a educação como direito público subjetivo, sendo, portanto, para todos, e passível de cobrança em caso de sua negação.

A Constituição Federal de 1988, em relação à perspectiva política e à natureza pública da educação, é a mais extensa de todas as constituições em matéria de educação, tratando-a em seus diferentes níveis e modalidades. Com isso, o ideal de uma Constituição Cidadã, construída nesse contexto de abertura política, recomenda a inclusão de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, ficando estabelecido no inciso I do artigo 206 da CF/88: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e no artigo 208, estabelece o dever do Estado com a educação mediante a garantia de: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

A garantia de acesso à educação associada à obrigatoriedade do ensino nos releva um certo projeto de controle necessário para a construção de um modelo de nação amparado pela legislação, resguardando a cidadania de todos. Para Almeida (2012),

A instrução da população consiste, pois, em uma das emergências do Estado e a obrigatoriedade do ensino o mecanismo, o dispositivo de governo, capaz de fazer cumprir essa tarefa e funcionar como o “remédio” para a emergência da “ignorância” popular. (ALMEIDA, 2012, p. 33).

A CF/88 traz, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e acaba definindo o tipo de indivíduo que se deseja constituir por meio da educação, ou seja, preparando-o para a cidadania e para o trabalho.

Acrescentando, a CF/88 mantém a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e compartilhada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. Segundo Cury (2002),

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. Isto explica o enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda grande o número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza. Para os tempos contemporâneos, em que vai se constituindo a chamada “sociedade do conhecimento”, a distância entre pobres e ricos aumenta também por causa do acesso aos conhecimentos disponíveis e às novas formas de linguagem que necessitam de uma socialização própria. Essa distância também tem aumentado a distância entre países ricos e países pobres, no momento em que o conhecimento se tem constituído em mais-valia intelectual e base para o desenvolvimento auto-sustentado dos países. Isto não quer dizer que se deve diminuir a importância da declaração de direitos. Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. (CURY, 2002, p. 258-259).

O contexto da educação na atualidade, cada vez mais condicionado ao neoliberalismo, tem se orientado segundo as exigências da produção e do mercado com vistas a formar sujeitos produtivos para o mercado, ficando, assim, cada vez mais distante o ideal de uma educação

crítica e emancipadora, sendo esse, portanto, um dos grandes desafios enfrentados pela educação na sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que, mesmo sendo reconhecido legalmente como forma de ser declarado e garantido, a respeito dessa garantia em relação ao direito à educação, Cury (2002), completa que

o Brasil [...] reconhece o ensino fundamental como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988. Em 1967, o ensino fundamental (primário) passa de quatro para oito anos obrigatórios. Ele é obrigatório, gratuito e quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade pode recorrer à justiça e exigir sua vaga. Neste sentido, o direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão. Para esses oito anos obrigatórios não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes. (CURY, 2002, p. 259).

Depois da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.396/96) institui a EJA como modalidade da Educação Básica, quando afirma sua destinação, abrindo espaço para ações diferenciadas para o seu público, como nos mostra o texto abaixo:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Os artigos 37 e 38 tratam exclusivamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como forma de garantir oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Entendemos que, nesse sentido, possibilitará aos educandos da EJA não só as questões associadas à alfabetização e à elevação de escolaridade, mas também promover o desenvolvimento do sujeito “de direito”.

Mas pensar um sujeito de direito não faz parte de uma construção da constituição do sujeito em ser cidadão de direitos para estar de certo modo assujeitado a um determinado sistema para compor àquela sociedade?

Completando, a Lei n. 9.394/96 (LDB) estabelece no inciso XIII de seu artigo 3º, como um dos princípios do ensino, incluído este pela Lei n. 13.632, de 2018, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, e também traz em seu artigo 32, a ampliação do “ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”. Mas qualquer indivíduo-cidadão que não foi contemplado pelos estudos em idade dita como certa, por diversos fatores particulares, poderá requerer ao Estado o direito à educação. A educação como direito público subjetivo, pode ser protegida por ser um bem jurídico, individual e coletivo, com a força de direito de ação.

Destacam-se, a seguir, alguns pontos históricos em relação aos movimentos da educação de adultos, assinalados por Tamarozzi e Costa<sup>23</sup> (2009), lembrando que, no decorrer da História, foram influenciados pelos movimentos e programas em prol da educação de adultos. Dessa forma, Tamarozzi e Costa (2009) nos relatam que, além das demandas da EJA citadas anteriormente, outras vieram e em,

1990, a Unesco institui a Década da Alfabetização, e mais tarde, em 1997, convoca a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), em Hamburgo (Alemanha). A partir dessa conferência, duas grandes discussões têm acompanhado a EJA: a inclusão do jovem nas discussões da Educação de Prática Educativa da Língua Portuguesa em EJA, História da alfabetização de adultos no Brasil Adultos (é a primeira vez que se usa oficialmente o termo EJA – incluindo jovem) e a ideia de uma educação continuada, ao longo da vida (TAMAROZZI; COSTA, 2009, p. 18-19).

A participação do Brasil nesse evento desencadeou uma série de processos de mobilização em vários estados e deu origem, no Rio de Janeiro, ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos. Esse contexto levou à promoção do Movimento dos Fóruns e tem hoje lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), do MEC, sendo um importante instrumento de articulação da sociedade civil em torno da EJA, em nível nacional.

---

<sup>23</sup> TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes (2009). **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IESDE Brasil e Pontes Prática Educativa da Língua Portuguesa em EJA. Curitiba, PR: IESDE, 2009. O livro de Prática Educativa da Língua Portuguesa em EJA II propõe uma abordagem metodológica atual e diferenciada, valorizando trabalhos práticos e a experiência dos alunos.

Caminhando mais um pouco pela história da educação, em julho de 2004, é criada, no Ministério da Educação, por demandas sociais, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), uma secretaria que olhava atenta, dentre outras questões, para as especificidades da EJA, na qual são elaboradas estruturas específicas para essa modalidade de ensino que deveriam ser desenvolvidas junto às Secretarias Estaduais e Municipais de todo o país. A atuação da SECADI tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Ficam estabelecidas, no artigo 20 do Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, as atribuições da SECADI:

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

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

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

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

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

Nos primeiros meses do governo de Bolsonaro, várias incertezas são acometidas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No dia 2 de janeiro de 2019, o Presidente da República, Jair Bolsonaro, dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável não apenas pela modalidade de EJA, mas também por outras modalidades, cujos sujeitos são também estudantes da EJA, como, por exemplo, a Educação do Campo e a Educação nas Prisões.

Com a extinção da SECADI por meio do Decreto<sup>24</sup> n. 9.465, de 02 de janeiro de 2019, percebemos como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e indício na

---

<sup>24</sup> Decreto n. 7.690, de 2 de março 2012 – Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. O que traz as atribuições da SECADI é revogado pelo Decreto nº 9.665, de 2019.

contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. Nesse contexto, atualmente, no Brasil, o que observamos é uma série de impasses e de um desgoverno, causando, assim, um esfacelamento no cenário educativo. Para substituir a SECADI, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Mas, conforme o Decreto n. 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que as instituiu, não há nenhuma diretoria específica dedicada à modalidade de EJA.

É necessário que o Estado faça uma reflexão a respeito das últimas ações do Ministério da Educação e que possa ofertar políticas públicas educacionais voltadas a garantir o acesso e a permanência dos alunos, no sentido de promover a aprendizagem, a valorização das diferenças e a construção do pensamento crítico, como preconiza e está respaldado e garantido pelo ordenamento jurídico. Todavia, muitas vezes, nem o império da lei tem garantido sua legitimidade, pois o que verificamos é uma ausência de diálogos necessários para com os princípios democráticos e para com o ensino que levem verdadeiramente em conta a o que já está legitimado e promova a diversidade e o direito à educação.

Atreladas às legislações, as outras normatizações educacionais devem seguir e ser orientadas por uma certa estrutura e parâmetros da CF/88, da LDB/96 e dos planos<sup>25</sup> nacionais e municipais de educação. O PNE visa melhorar a educação no país com base em 20 metas, que devem ser atingidas em um período de 10 anos. No que diz respeito ao nosso tema de trabalho, o plano traz, em suas Metas 9 e 10, encaminhamentos para a EJA. Ao todo, para que essas metas sejam alcançadas, deverão ser colocadas em prática 23 (vinte e três) estratégias. A seguir, destacam-se as Metas 9 e 10 estabelecidas pelo PNE (2014-2024):

**Meta 9:** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

**Meta 10:** Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2014-2024).

Os sujeitos que fazem parte desse universo acima citado não concluíram suas trajetórias escolares ou foram impedidos de realizá-las. O que podemos imaginar é que o retorno desse grupo, muitas vezes, marcado pelo histórico de fracasso escolar, quando volta aos seus

---

<sup>25</sup> Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei n. 13.005 – documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nacional, por um período de 10 (dez) anos, relacionados aos anos de 2014 a 2024, respaldados por sua vez pelas legislações hierarquicamente superiores que servem de base para a construção dos planos e outras orientações e determinações educacionais.

estudos, talvez não deseje repetir e permanecer no mesmo tipo de modelo educacional. Dessa forma, em uma mesma etapa escolar, teremos diversos educandos com inúmeras expectativas de aprendizagens. Assim, é preciso que a escola esteja aberta para a escuta das vozes desses estudantes e que desenvolva, em uma mesma etapa escolar, possibilidades outras de aprendizagens sustentadas por propostas pedagógicas diferenciadas.

Precisamos pensar na EJA não só em relação ao processo de alfabetização, que, por sua vez, é fundamental, mas para um olhar além, ou seja, proporcionar a esses educandos um espaço de encontro, vivência e experimentação, construção de possibilidades múltiplas de criação e que tenha como foco central um horizonte de expectativa voltado para atender a um desenvolvimento que contribua para seu projeto de vida. Contudo, não raro, o educando passa por nós com uma certa invisibilidade, até mesmo pelo medo de se expressar justamente em sua diferença, ele se reprime e se assujeita às regras determinadas por aquele ambiente escolar, anulando-se e constituindo-se em um outro sujeito. Mas que sujeito é esse?

Conforme a Lei n. 13.502, de 28 de março de 2017, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Juiz de Fora, plano este que é um instrumento de planejamento da Política Educacional com vigência de 10 (dez) anos a partir da data da sua publicação, estabelece metas e estratégias que deverão ser implementadas no prazo de vigência desse plano. No que se refere ao nosso tema de pesquisa, destacamos a Meta 8, que trata da EJA e determina:

Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população jovem e adulta do território para superar a desigualdade educacional, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo até no último ano de vigência do Plano Municipal de Educação, para as populações correspondentes aos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros assim declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (JUIZ DE FORA, 2017).

Seguindo a legislação, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada por Mendonça Filho e, em 14 de dezembro de 2018, a BNCC foi homologada para a etapa do Ensino Médio. No artigo<sup>26</sup> de Santos e Lemos (2017), faz-se um esboço, em linhas gerais, sobre a construção da BNCC, respaldada pelas legislações vigentes, trazendo a problematização em relação ao currículo da EJA e suas especificidades, revelando a ausência da EJA e tentando compreender o motivo dessa versão preliminar do

---

<sup>26</sup> SANTOS, Débora da Silva Lopes dos; LEMOS Amanda Guerra de. (In) Tensões: a ausência da EJA na BNCC. III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA), 2017. Disponível em: [https://alfacejablog.files.wordpress.com/2017/05/debora-da-silva-lobes-dos-santos-amanda-guerra-de-lemos\\_intensc3b5es\\_-ausc3aancia-da-eja-na-bncc.pdf](https://alfacejablog.files.wordpress.com/2017/05/debora-da-silva-lobes-dos-santos-amanda-guerra-de-lemos_intensc3b5es_-ausc3aancia-da-eja-na-bncc.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

documento. A preocupação é que essa ausência gera tensões e deixa incertezas quanto ao que isso pode realmente significar em relação ao direito à educação para os jovens e adultos.

No artigo, as autoras relatam que o Fórum<sup>27</sup> Mineiro da EJA produziu uma carta aberta posicionando-se contra a concepção e a metodologia adotadas na construção da Base Nacional Comum Curricular, alegando que o documento não leva em conta as especificidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos que apresentam como demanda a necessidade de uma organização espaço/temporal pedagógicos que pressupõem o diálogo, bem como o respeito às identidades expressas na diversidade dos sujeitos. Mais contemporaneamente, há outras manifestações importantes de desagravo em relação ao alinhamento da EJA à BNCC. Em dezembro de 2020, o GT 18 da Anped<sup>28</sup> também emitiu uma carta aberta manifestando o repúdio contra o teor do Edital de Chamada de consulta pública emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre o alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Temos o direito à educação enquanto respaldo legal, mas o que parece é que, infelizmente, ainda existe uma enorme distância entre essa legitimação e a sua efetiva aplicação. O direito à educação é inerente a qualquer pessoa, entretanto, ele acontece de maneira desigual no Brasil.

A despeito de, a partir da CF/88 e da LDB/1996, a EJA ter sido constituída e positivada no Brasil, entendemos que essa modalidade educacional ainda carece de um ordenamento curricular. É preciso uma maior atenção para a EJA, que precisa ter um currículo capaz de

---

<sup>27</sup> FÓRUM MINEIRO DE EJA – Fórum Mineiro de EJA se manifesta sobre o Documento Base Nacional Curricular Comum: A Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mg/node/1708>. Acesso em: 12 set. 2020.

<sup>28</sup>O CNE lançou edital de consulta sobre as Diretrizes Operacionais que buscam alinhar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) às Diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular. Em virtude do processo aligeirado e pouco transparente de elaboração dessas diretrizes, da desconsideração de direitos já expressos na legislação e dos aspectos conceituais que alicerçam as diretrizes, o GT 18- EJA elaborou uma carta aberta em repúdio ao tratamento dado à modalidade.

Confira: Nós, professores/as pesquisadores/as reunidos/as na 14ª Reunião da ANPED – Sudeste, no dia 02 de dezembro de 2020, vimos a público manifestar nosso veemente repúdio contra o teor do Edital de Chamada de consulta pública emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre o “Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às Diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Nossa posição contrária ao documento é sustentada nos seguintes pontos:

1. A construção do documento ocorreu de forma aligeirada e não transparente, pois não foram escutados os movimentos da EJA, as instituições de ensino superior (universidades e institutos federais), as associações científicas, especialistas e pesquisadores do campo, gestores, educadore(a)s e educando(a)s, indicando que não houve diálogo, o que fere a democracia e os preceitos de uma gestão democrática. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>

promover uma dialogicidade, respeitando-se as peculiaridades desses sujeitos envolvidos. Como Ciço diria: “existe?” Caso não exista, a percepção e a sensação são que o caminho dessa construção, ou melhor, não construção, é uma tentativa de invisibilizar a EJA, sua história, seus sujeitos, suas lutas, enfim, para que a história continue a mesma.

Dessa forma, entendemos que as regulamentações andam entrelaçadas com a situação do país, ou seja, com as demandas e práticas sociais. Em função desse contexto, as normas estabelecidas contribuía para a adaptação dos indivíduos em uma determinada forma estabelecida pelo sistema/governo. Mudava o governo, mudavam as novas formas de governar, e era preciso que os indivíduos, por meio do respaldo legal, seguissem as orientações do novo governo. Nessa linha de pensamento, Almeida (2012) nos informa que “[...] as práticas sociais adotadas no Brasil [...] pautavam-se a partir das emergências do contexto. Essas emergências requereram novas formas de subjetividades, as práticas jurídicas, que fazem parte dos jogos da verdade” (FOUCAULT, 2001, p.11 apud ALMEIDA, 2012, p. 58).

E prossegue Almeida (2012) afirmando:

Verdades essas que se formam onde “certo número de regras de jogo são definidas”, a partir das quais, vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber. As leis, enquanto uma prática judiciária está inserida no conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais. São subjetivas e funcionam como um instrumento de poder, já que elas são instituídas como uma verdade. (ALMEIDA, 2012, p. 58).

Assim, as demandas sociais requeriam também novas posturas construídas a partir de um ordenamento legal. Nesse sentido, as subjetividades construídas estavam amparadas e respaldadas pelas normas legais, constituindo o sujeito muitas vezes estigmatizado como o dito “sujeito politicamente correto”. Exatamente nesse momento, em que esse sujeito se reconhece dessa forma, consciente de ser cidadão de direito e deveres, ávido por justiça, é que se torna mais obediente ao regime vigente da sociedade. Quando se governa por essa questão de sua consciência, amparado pelas questões jurídicas, existe um governo maior, sendo ao mesmo tempo externo e internalizado. Nesse sentido, recorreremos a Foucault (2008), no que o pensador forjou como governamentalidade, como um

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial o dispositivo de segurança [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Com isso, a governamentalidade, para Foucault, seria o campo estratégico das práticas de governo, sendo possível por meio do exercício de poder nas sociedades

democráticas. Desse modo, em uma sociedade democrática, amparados pela sua constituição, em nosso caso a CF/88, tornamo-nos sujeitos de direitos, dentro de um governo legítimo. Complementando, segundo Revel (2005), trabalhando conceitos de governamentalidade em Foucault, que

a governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da “população”, isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral da “espécie humana”, mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àquele das instituições. É por essa razão que Foucault estende a análise da governamentalidade dos outros para uma análise do governo de si: “Eu chamo governamentalidade o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. (REVEL, 2005, p. 55).

Assim, o sujeito, como objeto da construção da gestão política global na vida dos indivíduos, torna-se um cidadão como efeito dessa governamentalidade. Nesse contexto, como pensar a produção de subjetividades no âmbito da biopolítica? Segundo Revel (2005), o termo biopolítica em Foucault designa

a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica – por meio dos biopoderes locais – se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas. (REVEL, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva, a biopolítica funciona como uma prática governamental sobre os indivíduos de uma população por meio da gestão dessa população na construção e reformas de hábitos de vida que sirvam como âncora para a disseminação do exercício e controle do poder. Nesse sentido, entendemos que todas as relações existentes na sociedade são relações de poder e estão sendo adaptadas o tempo todo, conforme a posição e a função exercidas pelo indivíduo em um dado acontecimento. Com isso, podemos inferir que a articulação entre biopolítica e biopoder nos leva a perceber o regime de verdade que vai sendo traduzido nessas relações, tornando um discurso verdadeiro ou falso, contribuindo para o fortalecimento da homogeneização dos discursos que se fazem presentes na sociedade e necessários para melhor se governar.

No percorrer do trajeto educacional, muitos discursos se multiplicam, tomam conta de nossa consciência. Em função disso, é preciso entender os inúmeros desafios hoje enfrentados

pelos jovens e adultos na educação que, por meio dos discursos, vêm perpetuando há muito tempo em nossa sociedade e que ainda não conseguimos contribuir com os avanços necessários para atender à demanda dessa modalidade da educação.

Diante desse contexto, Haddad e Di Pierro (2000) nos revelam alguns fatores que não contribuíram para esse avanço na EJA:

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125-126).

Diante do exposto anteriormente, quando o sujeito produz a verdade de seu tempo, seu espaço e seu corpo (corpo esse reconhecido como seu primeiro espaço) ganham visibilidade e poder de enunciação no processo de conhecimento de si mesmo. Esse governo de si mesmo funciona como processo de subjetivação. Dessa maneira, a subjetividade está relacionada à nossa verdade, ao conhecimento de nós mesmos e, ao revelarmos nossa verdade aos outros, tornando-a pública, fazemos parte de um processo de visibilidade e constituição do sujeito. E é exatamente nesse momento que nos enquadramos dentro de uma normalização estabelecida e ancorada dentro de uma determinada forma, e nos tornamos mais obedientes. Falar a nossa verdade não é um ato de autonomia, falar a verdade é um ato de obediência. Dessa forma, nós nos fazemos sujeito, quando obedecemos aos outros e revelamos quem nós somos. Sermos cidadãos é sermos obedientes, ou seja, o poder que subjetiva assujeitando. O assujeitamento não é ser submisso, mas é se adaptar às subjetividades constituídas nas relações de poder existentes num determinado lugar e nas relações com os outros.

Pela nossa CF/88, percebemos que somos assujeitados a sermos cidadãos, cidadãos de direitos, sendo, assim, compulsoriamente objetivados em nossa subjetivação para obedecer aos princípios básicos de uma sociedade democrática. Com isso, ficamos limitados dentro de uma

homogeneidade de direitos. Ao sermos cidadãos, temos acesso aos nossos direitos, ao conjunto de direitos sociais e políticos que nos foram negados durante um longo período na história e conquistados por meio de luta de inúmeras pessoas. Interessante pensarmos que a biopolítica que nada mais é que uma reativação do poder de mando e de obediência, afirmação de si mesmo no ato de ser conduzido, está em conformidade com a questão temporal e espacial, associada ao contexto das demandas sociais. Pensando nisso, a escola tem contribuído para que esses educandos tenham acesso ao conhecimento de seus direitos como um instrumento de transformação de suas vidas e de tomada de consciência política?

Isso é muito forte em minha vida profissional, pois, ao longo de minha trajetória com os educandos, sempre quando era encaminhado para minha sala algum estudante com dificuldades e com determinados estigmas, como, por exemplo, de que: “larga pra lá, deixa ele quieto no canto da sala, você dá conta dele fácil”, isso muito me incomodava, aliás, em meu interior, me dava mais força para investir nesse sujeito já fadado ao fracasso. Isso me afetava profundamente, pois, naquele momento de escuta, ficava marcado e fadado para esse estudante o fracasso escolar, visto que esse discurso acabava de vez com todos os seus direitos e sua capacidade de aprender. Dessa forma, sabia que, naquele espaço, naquele tempo, iniciavam para mim e para o educando, movimentos de resistências, não de bater de frente e brigar com quem o condenou ao fracasso escolar. A batalha agora era nossa, ele tinha que saber que iríamos juntos percorrer um caminho de descobertas e novas possibilidades de acertos e erros, de experiências múltiplas, mas que seria por uma luta profunda, a sua valorização enquanto sujeito capaz de ter ação, de se fazer e ser responsável por sua atitude, o resultado não sabíamos qual seria.

Entendemos que as salas de aula possuem uma multiplicidade de educandos, com inúmeras especificidades e dificuldades e que, às vezes, torna-se impossível desenvolver atividades diferenciadas para todos, mas temos possibilidades de fazer diferente, por meio de grupos de estudos diferenciados, determinados modos de atuação em que os educandos possam contribuir e participar ativamente. O fazer de atividades homogeneizantes na escola possibilita um maior controle dos alunos, mas entendemos que a riqueza e a criação consistem, justamente, na diversidade. Para a escola, isso se torna inviável, pois, quanto mais multiplicidade, menor será o controle. Talvez a possibilidade de ruptura com todo esse contexto político-social seria promover a (re)existência, ou seja, um fazer de uma nova ação, na direção de possibilitar multiplicidades de produções, protagonistas na diferença, pois quanto mais diferenças tivermos, mais teremos possibilidade de escapar do controle.

Esse percurso nos leva a refletir sobre o retorno dos jovens e adultos aos estudos: seria uma forma de se constituírem cidadãos de direitos para serem governados, ou tomada de consciência que serviria como forma de criar (re)existência para a construção do verdadeiro projeto de vida desses educandos?

É interessante refletirmos, para que possamos perceber o quanto somos constituídos por meio das subjetividades nossas e dos outros, mas que sempre somos cobrados a nos constituirmos em nossa subjetividade dentro de uma objetividade governada, em que a governamentalidade democrática nos coloca como “sujeito de direitos”. Assim, nesse momento em que achamos que estamos sendo levados em conta pela questão das conquistas dos direitos, é quando nós aceitamos o governo dentro de nós mesmos, pois procuramos esse ideal, sendo essa questão que nos faz sermos governados. Isso porque somos orientados, não pensamos mais. Na realidade não somos, se temos que ser cidadãos, não perdemos a subjetividade, somos incluídos em uma subjetividade nossa que é promovida pelo desejo do governo...

Pensar a pesquisa em relação à EJA é fazer essa imersão nesse campo para tentar compreender tanto o abandono como o retorno dos sujeitos aos estudos, como esses educandos conseguem forças para desconstruir e, ao mesmo tempo, construir percepções contraditórias, subjetividades que foram praticamente pré-determinadas em um certo tempo e espaço. Como esse estudante ainda consegue voltar para esse lugar que lhe foi negado?

Será que o retorno dos educandos envolve o enquadramento e o processo de construção de subjetividades daquele espaço para que não sejam excluídos novamente? O aluno tem que abrir mão dessa tentativa de construção de novas possibilidades e entrar nesse contexto para ser aceito? Será que só a escola passa por esse viés de esquadramento para que a aceitação do sujeito seja efetivada, ou será que, em tudo que nós fazemos, as relações de poder existentes sofrem esse processo de assujeitamento e aos poucos novas construções de subjetividades vão sendo construídas?

O tempo tem passado tão rapidamente, que escorre pelas nossas mãos, da mesma forma que nos chegam tantas informações que não damos conta de processá-las. Essas informações perpassam pelo nosso corpo, ou seja, as informações não foram experienciadas, não as vivenciamos, embarcamos e viajamos nas subjetividades construídas pelo outro, ou seja, por meio do que é dito pelo outro, e assim somos representados por uma subjetividade flutuante, que viaja pelo tempo e espaço, mas acaba não criando possibilidades outras de construirmos novas formas de existência, de nos tornarmos mais sensíveis, humanos e termos mais empatia. Será que fazemos isso com medo de assumirmos as nossas posições e não ficarmos tão expostos

ou de uma certa forma tornaram invisibilizados. Mas uma coisa é certa, o que não se pode tornar invisibilizado é o direito à educação de jovens e adultos, tão arduamente construído na história da nação brasileira e que pode atingir ou excluir milhões de brasileiros.

A proposta até o momento de fechamento do primeiro capítulo foi propor uma reflexão entre os fios que unem os debates acerca da educação popular e a educação específica para jovens e adultos. Laços tecidos como fios advindos, inclusive, do império da Lei.

No próximo capítulo, traremos para o debate parte da história da cidade de Juiz de Fora e dos que se interessam pela educação e instrução desta cidade, tomando como fonte principal os jornais *O Pharol*, *Diário Mercantil* e *Jornal do Comércio*, sempre entrelaçados com os fios matizados da história da educação.

### 3 EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO PÚBLICA NA CIDADE DE JUIZ DE FORA: HISTÓRIAS FRONTEIRIÇAS E MALEÁVEIS

As fontes documentais, segundo Koselleck (2011), são capazes de nos dar notícias sobre fatos e acontecimentos que não vivenciamos no momento histórico em que ocorreram. Pensar nessas narrativas<sup>29</sup> é pensar uma fração da história vivida e contada na cidade de Juiz de Fora por meio de revisão bibliográfica e de pesquisas em jornais. Nesse sentido, é mergulhar no tempo através do olhar daqueles que fizeram parte dessa história. É fazer um movimento de reflexão acerca daquele tempo histórico, no qual o que importa é a percepção de que há possibilidades múltiplas de abordagens da história da educação entrelaçada com a tessitura da história das cidades, e nesse caso específico, da cidade de Juiz de Fora. Histórias fronteiriças, maleáveis e com presenças tratadas em uma perspectiva histórica, pois, segundo Ginzburg (2001), essa opção epistemológica é fundamental para a compreensão do outro no tempo e no espaço. Com essa preocupação teórico-metodológica, para elaboração deste capítulo, foi realizada pesquisa nos seguintes periódicos: *Jornal do Commercio*, *Diário Mercantil* e *O Pharol*, em circulação na cidade de Juiz de Fora no recorte temporal do final do Império e se estendendo até as primeiras décadas do século vinte e um<sup>30</sup>. Utilizaram-se, também, dados do Censo Escolar de 2019.

A reflexão que envolve o processo de construção e reforma da instrução pública mineira e os debates voltados para a educação das gerações mais novas nos remetem a ancorarmos nossa análise em dois conceitos: tempo e espaço sob a perspectiva de Koselleck (2011). Dado que tais conceitos estão em constante movimento histórico, social e cultural, isso nos permite perceber a forma de organizar e mediar a relação dos homens com seus pares e consigo mesmos. Tempo e espaço irão expressar as relações sociais presentes na vida em sociedade, atravessando e reunindo condições de possibilidades de experiências e expectativas dos indivíduos, construindo e tecendo a trajetória de vida Koselleck (2011).

Feitas essas considerações iniciais, o objetivo deste capítulo é compreender uma fração do processo histórico da instrução pública mineira, mais especificamente, de Juiz de Fora e,

---

<sup>29</sup> A utilização do conceito de narrativas está ancorada nas reflexões de Antoine Prost (2020, p. 213). Para esse autor, “as narrativas têm a característica de descrever um percurso no tempo; seu plano, para não falar de seu título é, principalmente, cronológico”. E o autor prossegue afirmando que “para haver uma narrativa, é necessário que haja dois acontecimentos, ou situações, por ordem no tempo. Esses traços formais são suficientes para definir a narrativa”.

<sup>30</sup> Os periódicos utilizados nesta pesquisa estão disponibilizados no Setor de Memória da Biblioteca Murilo Mendes de Juiz de Fora. O critério de seleção dos periódicos foi sua importante circulação na cidade de Juiz de Fora e por trazerem indícios referentes aos acontecimentos da instrução pública.

dessa forma, refletir acerca do espaço destinado à educação de adultos. Apresentamos parte da história cultural, política e social da cidade de Juiz de Fora, com maior ênfase para as questões que envolvem os debates e ações sobre a educação.

### 3.1 CIDADE DE JUIZ DE FORA NA TRAMA DE SUA TESSITURA HISTORIOGRÁFICA: DEMANDAS SOCIAIS E ECONÔMICAS

Juiz de Fora tem uma história de povoamento relacionada ao desenvolvimento econômico que nos faz retornar ao século XVIII. Por aqueles tempos, foi utilizada como rota de trânsito do ouro para a Corte. Sobre o escoamento do ouro, historiadores nos dão notícias de que a construção do Caminho Novo, em 1707, era para o seu transporte da região de Vila Rica (Ouro Preto) até o porto do Rio de Janeiro. Assim, estimulados pelo movimento das tropas que ali atravessavam, inúmeros povoados foram surgindo ao longo das margens do Caminho Novo, como exemplo o arraial de Santo Antônio do Paraibuna, povoado por volta de 1713.

No entanto, foi a partir do início do século XIX que a cidade viveu a expansão cafeeira que se estendeu pelo solo mineiro, alcançando o Vale do Paraibuna. Essa atividade econômica acelera o desenvolvimento de Juiz de Fora, cuja produção contribuiu para que a cidade reunisse os maiores produtores de café da região da Zona da Mata Mineira.

Vejamos um pouco desta história.

Por volta de 1840, inicia-se o crescimento da plantação de café e do desenvolvimento de atividades urbanas. No ambiente urbano, esse cenário propicia maiores investimentos no setor de construção e, nos planos dos cafeicultores, estão a construção da Igreja Matriz da Santa Casa de Misericórdia<sup>31</sup>.

No campo, as lavouras de café eram tocadas por meio de mão de obra formada, predominantemente, por escravos. Nesse sentido, a população da região se apresentava com uma alta concentração de cativos, durante a segunda metade do século XIX, tornando a cidade de Juiz de Fora um importante centro escravista da Zona da Mata. Essa realidade marcava a cidade que se constituía por meio de uma hierarquia econômica e social intensa e tensa.

Com a ocupação desse caminho pelas famílias de fazendeiros e colonos nessa região, vindas também da região auríferas, surgiu, no início do século XIX, a vila de Santo Antônio do Paraibuna, que se desmembrou de Barbacena em 31 de maio de 1850, foi elevada à Cidade do Paraibuna em 1856 e, posteriormente, em 1865, passa a se chamar Juiz de Fora.

---

<sup>31</sup> Fonte: Verbete Igreja Matriz. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Catedral\\_Metropolitana\\_de\\_Juiz\\_de\\_Fora](https://pt.wikipedia.org/wiki/Catedral_Metropolitana_de_Juiz_de_Fora)>. Acesso em: 8 jul. 2020.

Na década de 1850, é fundada, por Mariano Procópio Ferreira Lage, a Companhia União e Indústria, surgida como forma de resolver a ligação com o Rio de Janeiro, de forma a reduzir o tempo de viagem entre a Corte e a província de Minas Gerais, facilitando, assim, uma rápida expansão do comércio e da indústria em Juiz de Fora. Com esse avanço em seus empreendimentos, Juiz de Fora passa a ter o título de “Manchester Mineira”<sup>32</sup>.

Sinais de mudança nas relações econômicas estavam em processo e um deles foi a abertura da Estrada União e Indústria, já com presença da imigração, que contribuiu para a industrialização, vez que o imigrante se constituía como mão de obra qualitativamente superior à do escravo. Esses empreendimentos foram os responsáveis pela fundação da primeira colônia de Juiz de Fora, a Colônia Pedro II, que serviu de acolhimento e destino para as pessoas que se estabeleceram naquela região.

Nesse sentido, a instalação dessa colônia constituiu-se como a principal ação que alterou as relações de produção: a introdução da mão de obra livre em uma economia escravocrata. Assim, a partir de meados do século XIX, com a chegada de imigrantes e suas famílias às cidades de outras regiões de Minas e do país, os negócios, o fluxo comercial e o comércio escravista são ampliados. Além disso, inúmeros imigrantes, principalmente alemães e italianos, chegam à cidade. Segundo Rodrigues (2009),

se as muitas histórias se desenvolveram nas variadas tramas do tecido social, a cidade de Juiz de Fora se constituiu em um cenário plural para os grupos de imigrantes. Das muitas experiências vivenciadas pelos imigrantes neste município, chama-nos a atenção o fato de que diferentes nacionalidades e tipos de imigrantes fundaram nesta cidade uma **diversidade social e cultural que encontrou espaços na vida coletiva**, quer seja **em associações, escolas ou igrejas**. (RODRIGUES, 2009, p. 127, grifos nossos)<sup>33</sup>.

A cidade vivenciou experiências imigratórias desde o Império, concentrando em sua maior parte na Colônia de Pedro II, fundada em 1856, constituída por um maior número de alemães, considerados como um dos elementos indispensáveis ao progresso verificado nesse município.

Assim, com a construção da Estrada União Indústria, foi comprada uma extensa área de terra na Vila Santo Antônio do Paraibuna, destinada tanto para a instalação da empresa quanto para a instalação da Colônia Pedro II. Os imigrantes que aqui chegaram não eram apenas

---

<sup>32</sup> Fonte: Verbetes Mariano Procópio. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mariano\\_Proc%C3%B3pio](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mariano_Proc%C3%B3pio). Acesso em: 8 jul. 2020.

<sup>33</sup> RODRIGUES, Maysa Gomes. **Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais. (1888-1912)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2009.

agricultores. A maior parte era de operários, mas havia também trabalhadores especializados em vários níveis, tais como: engenheiros, arquitetos, dentre outros, e que tinham, por objetivo, planejar e organizar o trabalho daquela região.

A fundação dessa colônia foi uma iniciativa particular, pois tinham a percepção de que colonizar poderia ser um negócio rentável com o governo. Com a construção da Estrada União e Indústria, a empresa se beneficiava dos contratos com o governo, sendo revertidos para a cidade inúmeros benefícios do governo imperial, no sentido de auferir empreendimentos que foram relevantes para a consolidação de seu desenvolvimento.

Nessa experiência de colonização de Juiz de Fora, percebemos que a colônia foi dividida em duas partes. Bastos (1991) nos informa que, em relação à Colônia Pedro II,

os imigrantes estavam divididos em duas grandes categorias: lavoura e o serviço da estrada propriamente dita. A Colônia, na sua totalidade, recebeu o nome de Colônia Pedro II, estando esta dividida em duas subcategorias: a colônia agrícola, denominada Colônia de São Pedro, atrás do Morro do Imperador (atualmente morro do Santo Cristo) e a colônia industrial que inicialmente recebeu o nome de “Villagem” e, posteriormente, Mariano Procópio. Em meio caminho desta à Colônia de São Pedro, surgiu uma florescente área populacional, conhecida sob a designação de “Borboletas”, por iniciativa dos próprios alemães, pela necessidade de encurtar distâncias. (BASTOS, 1991, p. 69-70).

Aos poucos, percebemos que a própria separação das colônias, conforme a função que era desempenhada pelos colonos, seria significativa e determinante em relação à sua inserção social. Assim, essa pluralidade composta de variados sujeitos, além de resultar em uma pluralidade sociocultural, contribuiu também para marcar a distinção existente entre os sujeitos, ou seja, promoveu uma divisão que segregou os grupos em campos diferentes, fortalecendo-os em suas diferenças.

Vale ressaltar que o sucesso da Estrada União Indústria também foi comprometido pela concorrência com duas estradas de ferro construídas na mesma época, de igual finalidade, ou seja, para o escoamento da produção cafeeira: a Estrada de Ferro D. Pedro II e a Estrada de Ferro Leopoldina<sup>34</sup>. Mas essa experiência de colonização de Juiz de Fora, além de ter uma certa intencionalidade para atingir a um determinado fim, também tinha data certa para finalizar, ou seja, seria o prazo da vigência do contrato da construção da estrada. No entanto, com o término das obras, os colonos e os imigrantes se estabeleceram em Juiz de Fora, acabaram permanecendo nas colônias.

---

<sup>34</sup> Fonte: Verbetes Estrada de Ferro Leopoldina. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Estrada\\_de\\_Ferro\\_Leopoldina](https://pt.wikipedia.org/wiki/Estrada_de_Ferro_Leopoldina). Acesso em: 8 jul. 2020.

Com a extinção da Colônia Pedro II, em 1885, os ex-colonos ficaram no centro da cidade ou em sua periferia, tendo, aos poucos, surgido fábricas, comércios, oficinas e malharias. Juiz de Fora, em função disso, se sobressaiu pelo seu desenvolvimento na agricultura, no comércio e na industrialização, devido à presença de agricultores, comerciantes e operários.

A partir de 1890, instalam-se as fábricas de maior porte e a população operária aumenta significativamente. No início do século XX, os principais setores da indústria eram o têxtil e o de alimentos, com maior quantidade de operários, investimentos e força motriz.

Nas décadas iniciais do século XX, Juiz de Fora passa a ocupar uma posição de destaque no cenário industrial mineiro e brasileiro. É nesse novo cenário que a cidade propicia a implantação do projeto racionalista modernizador, capitaneado pela elite econômica local, representada pelos industriais, cafeicultores e comerciantes.

Conhecer um pouco do percurso histórico de Juiz de Fora nos possibilita entender e refletir sobre os encaminhamentos em relação à educação nessa cidade. Em consequência desse avanço econômico, havia a necessidade de se expandir a malha escolar, bem como as modalidades de ensino. Vale a pena ressaltar que estas deveriam estar em consonância com um investimento necessário à expansão econômica e para atender às demandas da república.

Nesse sentido, devido ao crescimento e à diversidade da população em Juiz de Fora, podemos dizer que, em relação à educação, a cidade passa a construir um horizonte de diferentes níveis de ensino e instrução pública municipal e estadual, complementando, assim, o projeto educacional já existente no município, o qual assegurava, até então, somente a educação dos filhos da elite industrial, garantida pelas instituições particulares, escolas católicas e protestantes.

### 3.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM JUIZ DE FORA

Como sabemos, um fato constrói um percurso e, em função de seus desdobramentos, outros vão surgindo e tecendo a trajetória histórica. Entendemos, ainda, que tempos e espaços revelam os acontecimentos, os momentos vivenciados e que ficam marcados em nossa história. Isso não seria diferente em relação à cidade de Juiz de Fora, que, em 2020, no dia 31 do mês de maio, completou 170 anos.

Pensar na história da educação de Juiz de Fora nos remete pensar a institucionalização da instrução primária nesse município em decorrência das necessidades trazidas pelas demandas sociais e econômicas destinadas à população daquele espaço e naquele tempo histórico

Nesses 170 anos de existência, flagramos, no Jornal *Diário Mercantil* do ano de 1869, a criação da Escola Agrícola União & Indústria, fundada por Mariano Procópio Ferreira Lage, e responsável por toda articulação, criação e instalação da escola em 4 de junho de 1869. Para Yazbeck (2003, p. 100), a educação popular marca presença por meio do ensino profissionalizante que acontecia também na Escola Agrícola União & Indústria, cuja clientela era formada pelos filhos dos imigrantes alemães.

Assim, a Escola Agrícola União & Indústria tinha como objetivo fundamental formar

[...] lavradores que, através do ensino teórico e prático, adquirissem conhecimentos básicos para a administração de estabelecimentos agrícolas. Eis que, para isto, foi elaborado um programa de ensino em que, além da agricultura propriamente dita, estavam incluídas as ciências necessárias, quer em sua parte teórica, quer em sua parte prática, e relativamente à agricultura e pecuária de produtos estrangeiros aclimatáveis, bem como as economias e as escriturações rurais. Para tal, possuía a Companhia União & Indústria uma ampla superfície de 72 (setenta e dois) hectares de terras, de todas as classes, onde o serviço técnico de plantação e adubagem. (DIÁRIO MERCANTIL, 21/08/1981, p. 12).

A Escola Agrícola é instituída em 1869 com o objetivo de proporcionar aos filhos dos imigrantes alemães ensino profissionalizante. Essa iniciativa de Mariano Procópio configura-se como uma tentativa de oferecer àquela comunidade ensino para atender a demandas específicas. Ou seja, havia interesse de homens públicos em formar alunos não só com a instrução elementar, mas também com um curso teórico e prático, cujo plano de ensino contemplava as ciências, a economia e a escrituração, no sentido de que eles pudessem assumir os estabelecimentos agrícolas, tanto como proprietários ou como administradores. Devido à baixa procura, a experiência dessa escola foi de curta duração. Com o falecimento de Mariano Procópio, no dia 14 de fevereiro de 1872, os problemas, tanto em relação à referida Escola quanto à Companhia, aumentaram.

No jornal *O Pharol* encontramos registros de fatos em relação a alguns problemas que escolas e docentes enfrentavam. A notícia veiculada nesse periódico nos informa sobre a rotina dos exames realizados nas escolas públicas. O jornal reporta que, em 4 de dezembro de 1886, os exames realizados com alunos do sexo masculino, em um total de 68 alunos, somente 11 compareceram e, entre estes, foi possível observar que os alunos não tinham respeito pelo professor, que era uma falta de ordem completa, tendo que chamar a atenção dos alunos várias vezes. Com isso, o regulamento da instrução não foi possível ser respeitado e avaliado, sendo apenas verificadas a leitura e a escrita dos alunos. Segundo a notícia, constatou-se, também, que os alunos não tinham noção de gramática, não aprenderam princípios de religião, nem conheciam elementos gerais da geografia e história da pátria.

No entanto, o autor da reportagem em questão deixou registrado que as condições de funcionamento daquela escola poderiam ser desmotivadoras para a aprendizagem dos alunos. Em seus registros, informa que o salão estava jogado às traças, com janelas quebradas, tetos esburacados, portas arrombadas, materiais precários. E, também, segundo relato do referido jornal, um outro resultado de exames com turma do sexo feminino não foi como se esperava, vez que meninas matriculadas em 1882 e 1886 não sabiam ler, não demonstrando nenhum tipo de avanço nessa competência.

Destacamos, também, no *Diário Mercantil*, outra notícia em relação à educação que nos informa que

até 1870 não existia no Município nenhum estabelecimento de ensino secundário. Foi por essa época que se cogitou da fundação da Escola Normal, que apenas começou a funcionar em 1894, tendo sido seu primeiro diretor o prof. Leônidas Detsi. Depois de alguns anos de funcionamento, entrou em recesso até que, quando o presidente do Estado de Minas Gerais, o Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, ressurgiu como Escola Normal Oficial (Modelo), sendo atualmente Instituto de Educação de Juiz de Fora. (DIÁRIO MERCANTIL, 21/08/1981, p. 12).

Dessa forma, até 1890, a cidade não possuía estabelecimentos de ensino voltados para a formação de professores e o que havia era o predomínio do ensino particular, expandido pela ação do clero em seminários e escolas confessionais e sua tradição católica conservadora. No entanto, já se observava a existência de debates em torno da defesa do Estado laico que afastasse da religião, e que a educação e a cultura fossem pautadas pelo ideário liberal e cientificista.

É importante destacar que esse debate está em consonância com o próprio crescimento da cidade e com a emergência de atores sociais que se interessavam pela educação pública, como o exemplo de Estevam de Oliveira, inspetor escolar em Minas Gerais, escritor e jornalista com atuação em Juiz de Fora. O inspetor se destaca pelo importante papel desempenhado nos debates sobre a educação no estado de Minas Gerais. Almeida (2012, p. 105), sobre o inspetor, destaca que “o fato de ocupar a função de agente do estado não o impedia de tecer críticas às medidas tomadas pelo governo ao qual fazia parte”.

O cenário da cidade de Juiz de Fora da segunda década do século XIX, do qual os sujeitos interessados em educação faziam parte, segundo Rodrigues (2009), era de uma cidade que,

em seu crescimento e diversidade, contava ainda com o funcionamento de diversas escolas, em um panorama que congregava diferentes níveis de ensino e a instrução pública – 157 – municipal e estadual – muitas instituições particulares, escolas vinculadas às religiões católica e protestante, além de escolas italianas e alemãs e diversas sociedades. (RODRIGUES, 2009, p. 154).

Duas dessas escolas fundadas no período se destacam, representando a ação das elites locais em relação à nova ordem competitiva, atribuindo um novo perfil à educação primária, secundária e superior: o Granbery (1890) e a Academia de Comércio (1894)<sup>35</sup>.

Outros dados sobre a “malha escolar pública” de Juiz de Fora foram encontrados no Relatório do Conselho Distrital da cidade de Juiz de Fora, apresentado à Assembleia Municipal em 31 de janeiro de 1898 e publicado no Jornal do Comércio desse mesmo ano. Informava o periódico:

Funcionam com a maior regularidade as sete escolas mistas dos subúrbios e **uma aula noturna para adultos**; os quadros de matrícula e frequência publicados trimestralmente atestam os bons resultados colhidos e a média de 300 alunos frequentando as escolas municipais ainda é a maior recompensa de seus fundadores. Além do prédio construído na colônia de cima, foi adquirido outro de maiores proporções à rua Bernardo Mascarenhas onde podem funcionar outras duas escolas e uma outra noturna. (JORNAL DO COMÉRCIO, 31/01/1898, p. 2, grifos nossos).

O administrador previu a necessidade de contínuos melhoramentos, “com insistente perseverança”, para não ficar no início da jornada, “o que já não é lícito à primeira municipalidade de Minas pela educação do povo como primeira necessidade do regime democrático” (JORNAL DO COMÉRCIO, 31/01/1898, p. 2).

Nesse período, o município construiu um prédio escolar na colônia de cima, ou seja, na área agrícola da ex-Colônia Pedro II. Essa publicação abordou, também, a questão do trabalho de crianças que eram desviadas para as fábricas, ao que sugeriu o relatório:

Lembraremos, portanto, mais uma vez à Câmara Municipal, a conveniência de votar uma lei estabelecendo que nenhum patrão de oficina ou fábrica possa, sob pena de multa, ocupar um menor antes de 12 anos completos, sem que ele tenha os elementos indispensáveis de instrução, sem que saiba ler, escrever e contar. (JORNAL DO COMÉRCIO, 31/01/1898, p. 2).

Os anos iniciais da República brasileira são marcados por um projeto modernizador, que tem em seu bojo a reorganização das relações capital-trabalho e, mais além, a reestruturação do projeto educacional no Brasil.

Nas décadas iniciais do século XX, dentro do contexto referido anteriormente, ocorreu, na cidade de Juiz de Fora, em função da sua expansão econômica, a divisão e a intenção no

---

<sup>35</sup> Outras informações sobre a Academia de Comércio estão disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Academia\\_de\\_Com%C3%A9rcio\\_de\\_Juiz\\_de\\_Fora](https://pt.wikipedia.org/wiki/Academia_de_Com%C3%A9rcio_de_Juiz_de_Fora). Acesso em: 8 jul. 2020.

sentido de possibilitar dois tipos de ensino: um destinado à formação das elites e outro à formação de trabalhadores. Desde então, havia uma preocupação por uma certa homogeneidade no tratamento educacional como forma de manter a unidade nacional.

Nesse cenário, retomamos a importância já comentada anteriormente do papel desempenhado pelo inspetor escolar, escritor e jornalista Estevam de Oliveira, nas discussões sobre a educação no estado de Minas Gerais, no final do século XIX e início do século XX. Como inspetor extraordinário a partir de 1889, ficou encarregado de fiscalizar o ensino público, formular novas ideias para a organização da instrução, além de promover a efetivação da obrigatoriedade do ensino.

Em Juiz de Fora, um dos fatores que proporcionava a diversidade na educação era devido ao aumento de imigrantes alemães e italianos que acabavam organizando sua educação, sem levar em conta os princípios nacionais e, também, com a frequente precariedade do ensino encontrada nas escolas de modo geral, como o exemplo dos exames noticiados no jornal *O Pharol* já mencionados anteriormente.

Iniciava-se, nesse contexto, uma tentativa de organização de forma uniformizada para que todos pudessem ter a instrução voltada para atender às demandas e aos ideais da nação brasileira. Rodrigues (2009) retrata muito bem esse trajeto da história em relação à instrução em Juiz de Fora e o jogo traçado entre a política e a educação, entendendo a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade e para o progresso da nação.

Assim, as reformas acontecem e, em 1906, por meio da Lei estadual n. 439, João Pinheiro, então presidente do estado de Minas Gerais, entre 1906 e 1908, autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado. A finalidade da reforma era organizar a instrução pública, prover a escola de equipamentos e conteúdos pedagogicamente adequados. Dessa forma, conforme o artigo 1º desta Lei, “fica o Governo de Minas Gerais autorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intelectual, moral e física” (MINAS GERAIS, 1906).

Nesse momento, fica recorrente a afirmação de que os anos iniciais da República Brasileira, especificamente, a partir da década de 20 do século passado, representaram, por parte das políticas governamentais, o advento de configuração da escola pública em uma perspectiva reformista e modernizadora, como é o caso do surgimento, nesse contexto histórico, dos Grupos Escolares em Juiz de Fora.

Nesse sentido, conforme o acervo de biblioteca/catálogo IBGE dos municípios brasileiros, em relação aos grupos escolares em Juiz de Fora,

[...] foi o município designado a ter a instalação dos primeiros Grupos Escolares no estado de Minas Gerais. Em 05 de fevereiro de 1907, pelo Decreto nº 1886, foi criado o Grupo Escolar Delfim Moreira, juntamente com o Grupo Escolar José Rangel, ambos ocupando o prédio que havia pertencido à Escola Normal. O Grupo Escolar José Rangel foi instalado no dia 04 de fevereiro e atingiu neste dia o número de 470 alunos, de acordo com o jornal Correio de Minas. Atualmente o prédio abriga a Escola Estadual Delfim Moreira. (IBGE, 2020, s/p).

Yazbeck (2003) nos informa que a implementação dos grupos escolares na cidade de Juiz de Fora, em 1907,

constitui o novo espaço escolar da cidade, criado à luz da Reforma Educacional proposta para Minas Gerais em 1906. A sua instalação é resultado das aspirações culturais e das lideranças políticas, que se tornaram importantes fatores na conjugação das relações de poder econômico e político entre a esfera municipal e estadual. Para tanto, o texto aponta a importância **da instalação do Grupos Escolares estaduais, enquanto local de educação para os filhos da classe pobre**, que vieram ajudar a complementar o projeto educacional já existente na cidade, o qual assegurava, até então, **somente a educação dos filhos da elite industrial**. (YAZBECK, 2003, p. 99, grifos nossos).

O que se pode observar é que foi pensado o tipo de escola que seria destinado aos filhos da classe pobre. Diante dos movimentos políticos e sociais, a escola, nesse contexto, começou a ser percebida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como lugar para possibilitar e direcionar tanto a formação e quanto a profissionalização dos sujeitos em consonância com a sociedade vigente.

De acordo com o estabelecido no artigo 3º da Lei 439, “o ensino primário – gratuito e obrigatório – será ministrado em: I – Escolas isoladas; II – Grupos escolares; e III – Escolas-modelo anexas às escolas normais”. (MINAS GERAIS, 1906).

Destaca-se, também, o relato do jornal *O Pharol*, nos dias 4 e 5 de fevereiro de 1907, sobre a instalação do primeiro Grupo Escolar do Estado de Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora:

Realizou-se, hontem, com solemnidade, às 11 horas do dia, à installação do Grupo Escolar desta cidade, o primeiro organizado em todo o Estado. A cerimonia da installação effectuou-se no vasto salão nobre do palacete Santa Mafalda; por essa ocasião foi cantado um bellohymno escolar, letra do nosso confrade José Rangel e musica do maestro Carlos Alves. Esse hymno foi cantado pelos meninos e meninas formados em turmas defronte do grandê estrado sobre o qual se achavam os Srs. Director do Grupo, Presidente da Camara e Inspector Escolar. [...] Municipal um projecto concedendo, a titulo de auxilio, uma certa quantia ao Grupo Escolar para que os. Professores distribuam vestuários aos seus alumnos mais necessitados — lembrança esta com a qual não concordamos deante da situação precária do erário municipal.

[...] O grupo está dividido em oito classes, sendo quatro do sexo feminino e quatro do masculino. [...] Acham-se matriculados 470 alumnos. A biblioteca organizada pelo Director já conta 300 e tantos volumes. Em todas as dependências do vasto edificio observa-se a mais rigorosa hygiene. [...] Sendo este o primeiro Grupo Escolar que se inaugura no Estado merece especial menção o crescido numero de alumnos matriculados, facto esse que deve constituir motivo de animação e confiança não só para o respectivo corpo docente como pára todos, principalmente os que se interessam pela educação e instrução dos entezinhos que lhes são caros. (O PHAROL, 04-05/02/1907).

A proposta educacional efetivada em Juiz de Fora se imbrica ao movimento do governo, estadual e nacional, de efetivar o projeto nacionalista e modernizador. Pelo seu desenvolvimento e posição de destaque no cenário, instala-se, em Juiz de Fora, no dia 4 de fevereiro de 1907, pelo Decreto n. 1886, o primeiro grupo escolar, sob a direção de José Rangel, cujo total de matrículas foi de 470 alunos. No mesmo ano, em 23 de março, foi inaugurado o segundo grupo escolar, com 396 alunos. Posteriormente, o segundo grupo ficava sob a administração do mesmo diretor, do servente e do porteiro do primeiro grupo escolar.

**Figura 4** – Grupo Escolar – Palacete de Santa Mafalda



Fonte: FASOLATO (2003).

A figura 4 reporta ao prédio construído na década de 1860 para homenagear e presentear o Imperador D. Pedro II, quando este aqui esteve em nossa cidade, para a inauguração da Cia. União e Indústria. O Imperador agradeceu, mas não aceitou o presente. Insatisfeito com a recusa do Imperador, o comendador Manoel do Valle Amado, responsável pela obra, ordenou que a casa jamais fosse habitada. Com isso, a primeira Escola Normal em Juiz de Fora foi criada em 1894, tendo permanecido até por volta de 1907, no Palacete Santa

Mafalda<sup>36</sup>. Mais tarde, o mesmo espaço, em 1907, foi ocupado pelo primeiro grupo escolar de Minas Gerais.

Já o Jornal *O Pharol*, destaca que

Segundo Grupo Escolar: Realiza-se hoje, ao meio dia, no vasto edificio onde funciona o 1º grupo escolar, a solemnidade para a instalação do 2º grupo. Ao acto, que será público, comparecerão as autoridades locais, Paes dos alunos e mais pessoas que se interessarem pela instrução. (O PHAROL, 23/03/1907).

O periódico *O Pharol* também exibia em suas páginas fotos de inauguração dos Grupos Escolares de Juiz de Fora, como vemos na figura 5.

**Figura 5 – Grupo Escolar de São Matheus – 1919**



Fonte: Acervo Elton Belo Reis.

Pela leitura da legenda que acompanha o registro imagético da inauguração do Grupo Escolar de São Matheus<sup>37</sup> (figura 5), bairro localizado na zona sul de Juiz de Fora, percebe-se que a demanda pela abertura desse modelo de ensino é também reivindicada pelos professores da instrução pública, como o caso do prof. Pelino Cyrillo de Oliveira.

Há evidências de que *O Pharol* mantinha notícias, as mais variadas possíveis, acerca das questões relacionadas à instrução pública. Exemplificando essa afirmativa, lemos, em suas páginas do dia 10 de abril de 1907, a seguinte notícia: a preocupação em prol dos Grupos

<sup>36</sup> Figura 4 – FASOLATO, Douglas. Juiz de Fora: imagens do Passado. Jundiaí, SP: Panorama, 2003. Disponível em: <http://mauricioresgatandoopassado.blogspot.com/2016/03/fotos-colorizadas-1-fotos.html>. Acesso em: set. 2020.

<sup>37</sup> Na figura 5 é retratado o Grupo Escolar São Matheus em comemoração ao 2º ano de inauguração do referido Grupo Escolar. Jornal *O Pharol*, edição de 08 de maio de 1919. Fonte: Acervo Elton Belo Reis. Disponível em: <http://mauricioresgatandoopassado.blogspot.com/2016/02/escolas-0-fotos.html>. Acesso em: 12 jul. 2020.

Escolares de Juiz de Fora em relação à saúde, mostrando-se necessária uma inspeção médica nas escolas:

[...] E' intuitiva a necessidade da inspeção medica das escolas, e sobretudo dos grupos escolares. Vede o grupo escolar, esse exército de crianças, de onde amanhã hãõ de sahiròs que nos devem substituir!! Que variedade de typos: uns eniezados, tristes, abatidos e submissos, parecendo já vencido se desanimados pela doença muitas vezes; outros altivos, alegres, fortes, deixando transparecer nas physionomias tão variadas, a coragem, o desejo ínstmctivo da lueta em que terão, mais do que os primeiros probabilidades de victoria. E dizer-se que todos [...] E' pois necessário que o alumno seja submettido a exame medico antes de ser admittidou a escola, e com maioria de razões nos grupos escolares, que synthetizam um progresso, progresso que não pôde contestar o aphonismo de Hypocrates: Mens sana in corpore sano! (O PHAROL, 10/04/1907, p. 1).

A inspeção médica era importante para evitar o avanço de doenças, além de funcionar como um instrumento de controle em relação à frequência às aulas, a fim de afastar o contágio dos demais alunos. Assim, cada aluno tinha uma caderneta guardada na escola para registrar o resultado do exame, podendo ser acessada pelo médico para proteger o sigilo profissional. Podemos dizer que, atualmente, nas escolas, o controle é realizado pela apresentação do cartão de vacinas e, quando necessário, a escola solicita a presença dos responsáveis pelo aluno, impedindo-o de frequentar as aulas, devendo apresentar atestado médico. No mesmo jornal acima citado consta, logo abaixo do artigo, um anúncio de um professor oferecendo aulas domiciliares para alunos que estavam impossibilitados de assistir as aulas na escola.

Retomando a questão do engajamento educacional do inspetor Estevam de Oliveira, que se mostrava insatisfeito com as questões referentes à diversidade na educação, pois, segundo ele, era preciso propor uma reforma do ensino elementar mineiro como forma de uniformizar as escolas primárias, já que não possuíam programas definidos, cabendo, então, a cada professor a responsabilidade em defini-los. Dessa forma, conhecendo toda a forma de organização do ensino primário por meio das escolas isoladas, o inspetor passou a defender a adoção dos Grupos Escolares como forma moderna e eficiente de organização da instrução.

A defesa dos Grupos Escolares não partia somente dos inspetores de ensino, mas também de políticos e autoridades republicanas interessados em incorporar toda a população à nação e ao mercado de trabalho capitalista. Desse modo, segundo Yasbeck (2009), a educação passa a ser um símbolo da República:

Para a recém-criada República era imperioso que o cumprimento de seus ideais incluísse o preparo intelectual do trabalhador urbano. Esta proposta foi bem aceita na cidade mineira de Juiz de Fora, que se firmava naquele momento como cidade de vocação industrial, de importância na política

republicana, zelosa da sua cultura e que abrigava boas instituições particulares de ensino. (YAZBECK, 2009, p. 241).

Esse passou a ser um momento fundamental para fazer emergir uma escola pública, distante da que já existia nos moldes de escolas isoladas, mencionada anteriormente, e que eram consideradas como atrasadas e desorganizadas. Segundo Yazbeck (2003), em contribuição às escolas isoladas,

[...] muitas vezes funcionavam na casa do próprio mestre com programas, horários por eles definidos e tendo como método a utilização das antigas e famosas cartilhas. O Estado era omissivo na criação e manutenção de escolas e esta ausência era compensada com o enaltecimento da figura do professor sacerdote. O que realmente importava era o zelo, a dedicação com que o mestre executava o seu trabalho. Não eram enfatizadas questões como competência, metodologias e domínio de conteúdos. (YAZBECK, 2003, p. 101).

Dessa maneira, fica implícito que a criação dos grupos escolares foi possível devido ao crescimento e movimento da sociedade que se tornava cada vez mais heterogênea. Sua instalação também estava vinculada às aspirações culturais e das lideranças políticas, que se fizeram presentes e tornaram fatores fundamentais na conjugação das relações de poder econômico e político entre a esfera municipal e estadual. Com isso, pensar os Grupos Escolares, de acordo com Faria Filho (2000), naquele contexto, levava a entender que

[...] a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade. (FARIA FILHO, 2000, p. 31).

E, mais além, completando em relação ao Grupo Escolar, Yazbeck (2003) assim se manifesta:

o Grupo Escolar nasceu com uma função social bem definida: fazer bons cidadãos e, acima de tudo, bons trabalhadores. O ensino elementar **era concebido a partir de uma missão moralizadora e civilizatória onde o discurso liberal era sobreposto pelos mecanismos disciplinadores era preciso formar o cidadão submisso aos moldes impostos pela camada dominante**. A visão que se possuía da escola se aproximava da visão do funcionamento de uma fábrica: a hierarquia, a obediência, a disciplina, os bons hábitos. (YAZBECK, 2003, p. 104, grifos nossos).

Por conseguinte, o inspetor Estevam de Oliveira, enquanto jornalista, se utilizava dos meios de comunicação para divulgar suas ideias, ao mesmo tempo em que defendia as reformas do ensino como forma de fortalecer o governo, por meio da criação dos Grupos Escolares. Assim, segundo Almeida (2012), em relação ao jornalista Estevam de Oliveira, o jornal para ele era fundamental, pois

[...] passava a se apresentar como principal veículo para críticas, já que a ineficiência do ensino era algo que, segundo o articulista, deveria ser denunciada e reconhecida por toda a população e pelo próprio governo do estado. Como se pode observar, temos os sinais do uso da imprensa como instrumento da política. Partindo desse pressuposto, analisamos a participação de Estevam de Oliveira nos jornais Minas Livre, Correio de Minas e Jornal do Commercio. Cabe ressaltar que a presença desse intelectual nos periódicos citados ocorreu de forma distinta, de modo que nos dois primeiros sua atuação se configurou a partir das funções de proprietário e redator e no terceiro, simplesmente como articulista do jornal. Este fato é significativo, já que remete a ideia de uma escrita “mais livre” naqueles periódicos, ou seja, seus textos não passavam por um crivo/seleção de um redator externo, o que supomos ter acontecido em relação ao Jornal do Commercio, permitindo textos e posicionamentos distintos. (ALMEIDA, 2012, p. 107).

Nesse contexto, é interessante destacar a posição do articulista Estevam de Oliveira nessa relação de jogos de poder, em posicionamentos diferentes, construindo discursos distintos, ditos conforme o personagem encarnado, a função ou posição que exercia. Isso nos leva a refletir que o que se constrói e o que se divulga, está à luz dos jogos de poder, dando visibilidade a quem fala, onde fala, quando fala, por que fala e para quem fala. É instigante pensar a sua atuação em relação ao seu engajamento nas questões educacionais e como esses artigos influenciaram tanto os governos da época quanto aqueles que tiveram a possibilidade de ter acesso a essas informações.

Com isso, muitas vezes, os discursos proferidos também por meio das notícias e informações nos jornais acabam cristalizando e fazendo parte de todo um percurso de uma época, embora, diante de tanta diversidade, ainda procuramos e somos pegos de surpresa por contribuirmos com a visibilidade de uma história única, ou seja, aquela que se faz de verdade dentro dos jogos de poder.

Nessa questão em relação à visibilidade dos discursos, destaca-se a importância da criação de uma Escola Noturna em 1914, até o nascimento do Grupo Escolar Estevam de Oliveira, em 1926. Existiam outros grupos escolares, que atendiam aos estudantes no turno da manhã e da tarde. A criação do Grupo Escolar Estevam de Oliveira tinha por finalidade atender à classe de trabalhadores os quais necessitavam estudar no horário noturno.

Inicialmente, na escola noturna, havia uma turma para alunas, para o primeiro ano e, posteriormente, uma turma para o segundo ano. O atendimento a essas turmas era devido ao grande avanço da indústria têxtil em nossa cidade, que dava empregabilidade em sua maioria para mulheres. Mais tarde, no ano de 1917, turmas do sexo masculino também começaram a ser atendidas na escola noturna. A escola noturna era destinada ao grupo de trabalhadores de Juiz de Fora. Cohn (2007) assim se manifesta:

O Grupo Escolar Estevam de Oliveira foi criado para atender adolescentes e adultos trabalhadores no período de dezoito às vinte e uma horas da noite. Vale lembrar que de acordo com o Regulamento da Instrução Pública, de 1911, definia como limite para se frequentar as aulas noturnas aqueles que estivessem na faixa etária de 16 a 40 anos de idade. (COHN, 2007, p. 190).

Mas, segundo o artigo trazido por Cohn<sup>38</sup> (2007), apesar da regulamentação em relação à idade para frequentar a escola noturna, muitas famílias que possuíam crianças de 12 anos pediram autorização judicial para que seus filhos estudassem à noite, por serem considerados arrimo de família, de auxiliarem na complementação da renda familiar e trabalharem durante o dia.

O Decreto que cria a Escola Noturna data de 28 de setembro de 1906, tendo ocorrido sua regulamentação em março de 1907, conforme o Decreto<sup>39</sup> n. 1.994, de 20 de março de 1907. Dessa forma, seguindo o modelo dos Grupos Escolares, o poder público se apropria da tarefa de organizar e manter a propagação do ensino para a população.

Com a República, a visão do regime democrático estava direcionada para a instrução popular e conclamava o melhoramento contínuo da instrução pública da municipalização. As escolas públicas mantidas pela municipalização eram em número de oito e tinham elevadas médias de matrícula e frequência. Eram mistas e localizadas nos subúrbios da cidade.

Em 1914, conforme relata Albino Estêves, existiam em Juiz de Fora numerosos estabelecimentos de ensino estaduais, isto é, escolas primárias distribuídas pelos bairros e três Grupos Escolares: José Rangel, Delfim Moreira e Antônio Carlos. Pela Municipalidade eram mantidas uma escola em Borboleta e uma na Colônia de São Pedro, remanescentes, possivelmente, da antiga colônia de imigrantes alemães. Numerosos eram os colégios

<sup>38</sup> COHN, Maria Aparecida Figueiredo. O surgimento de uma escola noturna pública em Juiz de Fora – MG: O Grupo Escolar Estevam de Oliveira, **Educação em Foco**, n. especial, p. 185-196, mar./ago. 2007.

<sup>39</sup> Decreto n. 1.994, de 20 de março de 1907: “Crea a escola noturna em Juiz de Fora”. O Presidente do Estado de Minas Geraes, usando da atribuição que lhe confere o artigo 4º da lei número 439, de 28 de setembro de 1906, resolve criar uma escola noturna na cidade de Juiz de Fora, de conformidade com o artigo 20 do Regulamento da citada lei, baixado com o Decreto nº 1960, de 16 de dezembro daquele ano. Palácio da Presidência do Estado de Minas Geraes, Belo Horizonte, 20 de março de 1907. João Pinheiro da Silva Manoel Thomaz de Carvalho Brito.

particulares projetando o nome de Juiz de Fora nos planos regional, nacional e até mesmo internacional. (DIÁRIO MERCANTIL, 21/08/1981, p. 12).

A cidade de Juiz de Fora, muitas vezes, aparece como espaço democrático de partilha entre os diferentes grupos. Nesse contexto, pode-se questionar até que ponto, nessa partilha entre os grupos, já havia uma intencionalidade em relação à diversidade observada que não funcionava como uma forma de constituição daqueles grupos. Assim, essa divisão contribuiu e marcou mais as distâncias entre as condições sociais, culturais e econômicas dos sujeitos, reafirmando e constituindo-os por meio da separação em estratos sociais, definindo, assim, os grandes contrastes e as desigualdades sociais.

O anseio da época republicana era que, por meio da reforma, fosse possível definir seus objetivos no sentido de compreender o significado e o entendimento dos grupos escolares para aquela época, como escolas da “República para a República”. Parece que vem subentendido que aquela escola era necessária para a classe trabalhadora e, que por sua vez, atendia ao processo de urbanização social. Um avanço, mas ao mesmo tempo um retrocesso, no sentido que, em função de um contexto social, cultural, econômico e político, se constrói um discurso fundamental da importância da escola, que, na realidade, muito se destinava a encaixar todos os indivíduos em cada contexto possível, adaptando-os e adequando-os a uma normalização e normatização. Isso posto, podemos refletir que a construção dos grupos escolares contribuiu para o processo civilizatório, pois a percepção é de que a sua finalidade era criar e recriar novos sujeitos para atender ao novo contexto social.

Era preciso que a educação, assim como a escola, passasse por significativas mudanças e que seus objetivos, organização e suas práticas seguissem um novo ordenamento político que atendessem aos ideais republicanos. Nesse sentido, Faria Filho (2000) afirma:

O crescente movimento em defesa da instrução como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, que se viu sobremaneira fortalecido com a proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo, significou também um momento crucial de produção da necessidade de refundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada. [...] O mundo, as relações sociais se complexificavam, tornando-se muito menos transparentes aos diagnósticos da elite mineira, que via na crescente heterogeneidade dos agentes sociais um perigo imediato ou potencial à realização dos ideais de ordem e progresso defendidos pelos diversos grupos dominantes, notadamente pelos republicanos históricos. (FARIA FILHO, 2000, p. 30).

Iniciava-se, nesse contexto, uma tentativa de organização de forma uniformizada para que todos pudessem ter a instrução voltada para atender às demandas e aos ideais de uma nação brasileira. Completando esse entendimento, Veiga (2002) argumenta que,

não obstante, embora a ideia de uma difusão da unidade nacional no Brasil já viesse sendo elaborada desde os tempos do Império, é com a instalação da República que essa perspectiva vai se consolidar de forma mais efetiva. O fim da escravidão e a plena instalação do trabalho livre faz com que seja uma nação inteira a ser educada, uma população apta à cidadania. (VEIGA, 2002, p. 302).

A intenção de se efetivar a homogeneização da cultura escolar se apresenta também como forma de controle das novas práticas educativas para que estas estivessem em consonância com o ordenamento do governo. Dessa forma, todas as subjetividades deveriam ser construídas e implementadas no processo escolar e conforme o ordenamento político. Esse sentimento era associado a um avanço e progresso, tendo como justificativa que esse tipo de escola pudesse promover uma identidade nacional e um sentimento de pertencimento, de acordo com o qual todos lutavam por um mesmo objetivo.

No período da República no Brasil, o aumento da escolarização estava associado à compreensão do papel da escola como instituição do novo regime e como parte dos planos e estratégias para a consolidação da nação moderna. Assim, a criação do Grupo Escolar se torna o símbolo da modernidade e daquele período republicano. Com isso, a escola exerce a função de mediação na formação do sujeito político, como também na formação do trabalhador.

Logo, entendemos, também, que o grupo escolar correspondia, naquela época, à possibilidade de atender à demanda da população em relação às necessidades dos indivíduos e da própria sociedade em estabelecer regras e normas para a inserção deles no contexto educacional. Para atender a esse objetivo, o grupo escolar oferecia, em sua organização, uma divisão e hierarquização do trabalho que era interessante para as demandas da época, uma vez que submetiam o professor às exigências e ao controle do Estado e, ao mesmo tempo, não deixavam de ofertar uma escola para as camadas populares da época.

A instituição dos Grupos Escolares está associada à defesa da escola laica, à liberdade de ensino, à obrigatoriedade da instrução do ensino elementar, do direito à educação e do dever do Estado e da família em garanti-la. Esse ideal de instituição foi ampliado e será facilitado pelos princípios modernizadores e higienizadores, disfarçados em uma concepção racionalista dominante no processo político e econômico de evolução das relações capital-trabalho no Brasil.

O processo de implantação dos Grupos Escolares não será diferente de tais princípios, que são impostos por uma classe dominante: é necessário modernizar e expandir a educação das camadas populares, para que se obtenha um conjunto de trabalhadores ordeiros e capazes. Infelizmente, o que observamos, e foi brilhantemente descrito e evidenciado nos relatos

contidos na tese de doutorado de Rodrigues (2009), é que muitas políticas públicas pensadas para a reorganização do ensino público estavam imbricadas com as demandas partidárias ou interesses do governo que, desde sempre, disputavam a gestão e, conseqüentemente, a governabilidade da população brasileira e, por analogia, a juizforana.

### 3.3. A (IN) VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTOS

O esforço empreendido até chegar aqui foi para demonstrar que parte da sociedade brasileira se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica. Parte dessa sociedade marcada por tantas injustiças acaba se encontrando na EJA que, por sua vez e em função dessa trajetória histórica das desigualdades sociais, assume e é vista como uma forma de compensação da educação e não como um direito que vem sendo historicamente negado a milhões de trabalhadores e trabalhadoras. Como demonstrado no primeiro capítulo, à medida em que a EJA foi se tornando um direito, a ideia de compensação passa para a de reparação e equidade.

Entende-se que quem não pode estudar na idade adequada também tem direito à educação. Relembrando: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme o estabelecido no artigo 37 da LDB/1996, “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Dessa forma, é preciso que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando.

A problemática que envolve o “conhecer para prover”, ou seja, diz respeito aos dados de censos escolares, também foi objeto de análise neste capítulo. Nesse sentido, trataremos dessa questão a seguir.

Interessante pensar na EJA, pois, ao refletirmos todo esse processo educativo, retomamos, às vezes, uma discussão maior, ou seja, a educação em sua extensão, pois a EJA é produto e efeito de um resultado de um processo educativo precário e defasado.

Em vista desse processo educativo precário e defasado, pode-se verificar e lançar mão de alguns dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE<sup>40</sup>), no dia

---

<sup>40</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – PNDA Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de->

15 de julho de 2020, dados esses importantes sobre a educação no Brasil. Um deles diz respeito ao abandono escolar, vez que o país ainda não conseguiu evitar que milhões de jovens larguem seus estudos. Infelizmente, esse abandono escolar é uma realidade bem conhecida de milhões de brasileiros, ou seja, em 50 milhões de pessoas com idades entre 14 e 29 anos, 10,1 milhões, isto é, 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. No índice, a grande maioria, equivalente a 71,7%, é composta de pretos e pardos.

Em relação ao motivo do abandono escolar, aparece, em primeiro lugar, a necessidade de trabalhar (39,1%), seguida da falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, a gravidez vem em primeiro lugar (23,8%), acompanhada das tarefas domésticas (11,5%).

Segundo os dados do IBGE, o atraso ou abandono escolar

[...] atingia 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. Entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos, sendo que 11,0% estavam atrasados e 63,5% não frequentavam escola e não tinham concluído o ensino obrigatório. Por outro lado, a taxa de frequência líquida das pessoas de 15 a 17 anos cresceu 2,1 p.p em relação a 2018, com mais de 70% dessa faixa etária na etapa escolar adequada. (IBGE, 2020).

Outro indicador que merece destaque faz referência à taxa de analfabetismo que está em 6,6%, correspondendo a 11 milhões de pessoas, ficando claro que quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos.

Vale a pena destacar outro dado importante que se refere às crianças conseguirem se manter e fazer a correspondência em relação à idade/etapa até o 5º ano. A partir do 6º ano, o atraso começa a se evidenciar. Pelos dados apresentados pelo IBGE, em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam com algum atraso em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando. Esses dados repercutem e acabam revelando os percursos e os motivos de abandono e atraso escolar e auxiliam no entendimento do aumento do número de jovens na EJA.

Agora, alguns dados apontados pelo Censo Escolar<sup>41</sup> (2019), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são apresentados,

---

imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio. Acesso em: 03 set. 2020.

<sup>41</sup> Censo Escolar (coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep) – É um instrumento de coleta de informações da educação básica, realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais e tendo a participação de todas as escolas públicas e privadas, com o objetivo de compreender toda a situação educacional do país, bem com funcionar como suporte para a efetivação de

servindo para dar suporte e visibilidade ao nosso tema de pesquisa. Para isso, foram tomados por base os dados de 2019 em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foram disponibilizados no ano de 2020.

Inicialmente, o gráfico 1 nos revela o número de matrículas da EJA em relação a um período de 2015 a 2019.

**Gráfico 1** – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Brasil, 2015-2019

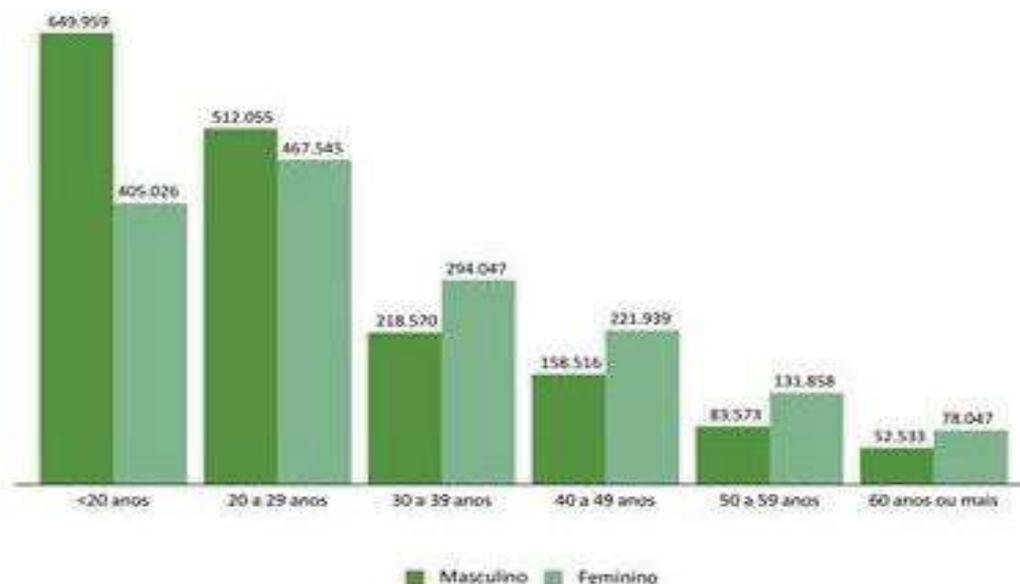


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O gráfico 1 faz referência às matrículas na Educação de Jovens e Adultos e vem justamente mostrando uma redução em relação ao número de alunos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Conforme os dados do Censo Escolar (2019), essa redução aponta uma queda de 7,7% de alunos da EJA. Os dados do gráfico 1 também revelam o número de 3.273.668 de estudantes matriculados na EJA.

Outro dado escolhido e trazido no gráfico 2, para a reflexão da EJA, é em relação às matrículas de alunos conforme a faixa etária e sexo.

**Gráfico 2** – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – faixa etária e sexo. Brasil, 2019



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

Interessante ressaltar que, segundo os dados referentes ao gráfico 2, a maior parte dos estudantes da EJA é composta por jovens do sexo masculino. A partir do momento em que a idade vai avançando, o número de alunos diminui e fica visível que essa redução é maior no número de alunos do sexo masculino. Segundo os dados fornecidos pelo Censo Escolar (2019), 62,2% representam os alunos com menos de 30 anos. Uma das hipóteses é que, nesse período da idade, os estudantes estão tentando se estruturar para que possam ainda entrar no mercado de trabalho. Com a idade avançando, muitas vezes, as chances de empregos ficam cada vez mais reduzidas, o que possa ser um dos fatores de encontrarmos, na escola, a diminuição do número de alunos dentro da faixa etária de 60 anos ou superior a esta.

Vale a pena lembrar a questão apresentada no livro “Miguel”, no início desta dissertação, em relação ao estudante que saiu da escola por não ter encontrado ali seu espaço. Em vista disso, pode-se inferir que os números revelados no gráfico 2, em relação ao aumento de jovens na EJA, possam levar à reflexão de que a escola no ensino regular tem contribuído para a invisibilidade desses estudantes e, conseqüentemente, para a sua evasão. Fazendo uma analogia, muitos desses estudantes que não encontram o acolhimento esperado nas escolas, acabam se evadindo. A letra da música “Não é sério”, de Charlie Brow Júnior, traz um pouco essa questão em relação ao acolhimento, e que transparece no livro “Miguel”, sinalizando que a falta desse acolhimento pudesse contribuir para que esse educando desistisse da escola. A

letra da música evidencia um pouco desse contexto, onde estudantes que gostariam de falar, de serem ouvidos, acabam percebendo a sua rejeição e de toda uma juventude:

[...] Sempre quis falar/ Nunca tive chance, / Tudo o que eu queria, / Estava fora do meu alcance, / Sim, já faz um tempo, / Mas eu gosto de lembrar, / Cada um, cada um, / Cada lugar, um lugar, / Eu sei como é difícil acreditar, / Mas essa porra um dia vai mudar, / Se não mudar, pra onde vou, / Não cansado de tentar de novo, / Passa a bola, eu jogo o jogo, / Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, / O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...] / O que eu consigo ver é só um terço do problema, / É o Sistema que tem que mudar, / Não se pode parar de lutar, / Senão não muda, / A Juventude tem que estar a fim, / Tem que se unir, / O abuso do trabalho infantil, / a ignorância, / Só faz destruir a esperança, / Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, / Deixa ele viver! / É o que liga (CHARLIE BROWN JÚNIOR, 2000, s.p.).

Muitos desses sujeitos abandonaram a escola para trabalhar. O jovem tem muito a falar, mas, enquanto não é ouvido, ele ainda precisa da EJA para concluir seus estudos, pois uma das questões que emergem para encorajar seu retorno para a conclusão de sua escolaridade é a necessidade de certificação comprobatória para ter acesso a melhores condições de trabalho. Com isso, precisa-se retornar exatamente ao lugar de onde se evadiu, para atender às demandas do mundo do trabalho. Mas é preciso que os estudantes estejam atentos, pois a EJA deve ser muito mais do que esse retorno, devendo se constituir como espaço de encontro para a construção de coletivos humanos, para construção de lutas, conquistas, sucessos e resistências.

Diante desses resultados, cabe refletir que a EJA foi pensada para atender a adultos, mas a sua juvenilização se faz uma realidade e um dos fatores que podem levar a esse fato é devido ao insucesso escolar, que acontece ainda no ensino regular. A Educação Básica, tentando resolver sua correção de fluxo, busca alternativas para desafogar na EJA, que, por sua vez, também absorve muitos desafios, tais como a evasão, que faz parte da sua realidade no histórico de reprovação dos estudantes.

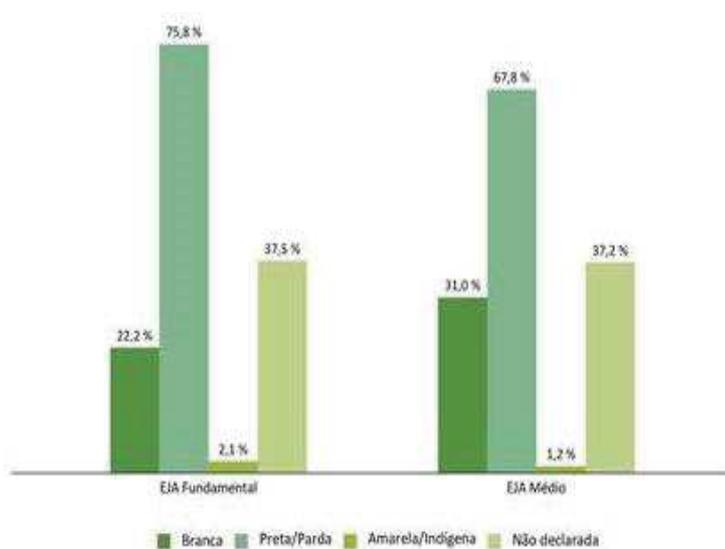
Segundo Arroyo (2006), há muito tempo, esses jovens e adultos são os mesmos, ou seja, pobres, oprimidos, excluídos, negros, vulneráveis, das periferias, dentre outros. Essa diversidade, de acordo com o autor, se transformou em diferenças e desigualdades. Por meio dos movimentos sociais é que se tem a proposição de afirmar e lutar por esses coletivos diversos, para que não se anulem as diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor. Por isso, Arroyo (2011) entende que é preciso reinventar o currículo e as práticas pedagógicas para que estes atendam às peculiaridades dos sujeitos da EJA, tendo como foco os sujeitos coletivos. Em suas palavras:

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos [...]. Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. (ARROYO, 2011, p. 15-16).

É preciso reconhecer a EJA como direito e isso implica compreender o seu campo de lutas e conquistas históricas marcado pelo direito à educação, com vista à promoção e à dignidade humana.

Outro dado que merece destaque em relação à EJA se remete ao número de matrículas em relação à cor/raça. A inclusão do item “raça/cor” foi uma modificação ocorrida no Censo Escolar de 2005. A partir disso, a orientação era para que nas fichas de matrículas de escolas de Educação Básica contivessem espaços para a indicação autodeclarada da cor do aluno, lembrando que quem tivesse 16 anos ou mais declararia sua raça/cor e, para os mais novos, essa declaração seria realizada pelos pais ou responsáveis. Segundo o Inep, em 14 de abril de 2005, esses dados em relação à declaração da cor/raça traria a contribuição para a criação de políticas afirmativas por governos estaduais, municipais e federal. Assim, o gráfico 3 apresenta esses dados:

**Gráfico 3** – Percentual de matrículas na educação de jovens e adultos de nível fundamental e de nível médio segundo cor/raça – Brasil, 2019



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

Em relação ao Censo Escolar, quanto ao fator cor/raça, percebemos que pretos e pardos predominaram nos dois níveis de ensino, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. O

gráfico 3 nos permite refletir sobre as condições de desigualdades sociais enfrentadas pelos grupos socialmente discriminados tanto pelo fator cor/raça, quanto em relação às condições econômicas vividas por eles. Esses dados da EJA revelam o processo histórico de exclusão desses sujeitos ao longo do qual lhes foi negado o direito de viver o processo regular de ensino. Muitos desistiram da escola devido a fatores internos e externos a esse ambiente educativo, entre os quais a necessidade de trabalhar e ajudar a família a se manter. Esses dados acabam retratando bem a condição de desigualdades sociais que perduram até hoje em nossos dias a quem muito foi negado.

Nesse contexto, a LDB, Lei Federal n. 9.394/96, assinala que, nessa modalidade, devem-se respeitar características, necessidades e peculiaridades dos estudantes a partir dos 15 anos de idade, valorizando os saberes não escolares que carregam consigo. No Parecer CEB/CNE n. 11/2000, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA é compreendida como uma dívida social que aponta necessidades de sujeitos históricos, portadores do direito de acesso a uma educação para além da certificação. Para isso, é necessário que se busque o reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos de direitos, para que haja a superação da visão desses estudantes como alguém com carências de saberes. Além disso, é necessário reconhecê-los como jovens e adultos em suas particularidades de condições sociais, de gênero, de orientação sexual, étnico-raciais, de geração, de classe, capazes de construir intervenções.

A seguir, alguns dados sobre a EJA nos foi revelado a partir do Projeto “Cadinho de Prosa”<sup>42</sup>. Em tempos de pandemia do Covid-19, esse projeto, criado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, tem sido ponto de encontro, discussões, diálogos, oportunidade de promoção de inúmeras *lives* com o objetivo de interagir com a comunidade escolar e promover formação. Em relação ao tema de pesquisa aqui desenvolvido, foi realizada, no dia 10 de outubro de 2020, uma *live* apresentada por Kátia Aquino<sup>43</sup>, Supervisora de Educação de Jovens e Adultos, e equipe do Departamento de Ensino Fundamental (SEJA/DEF/SSAPE/SE), com o objetivo de trazer à Educação de Jovens e Adultos discussões sobre o seguinte tema: “Revisitando a Proposta Curricular da EJA na perspectiva dos novos tempos”.

---

<sup>42</sup> O projeto “Cadinho de Prosa”, elaborado pela Secretaria de Educação (SE), da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), tem por objetivo favorecer articulações pedagógicas em tempos de isolamento social, proveniente das medidas sanitárias de combate ao novo coronavírus (Covid-19). O projeto cria percurso singular para a educação no Município, distanciando de uma proposta que se baseia em aulas remotas. Disponível em: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa>.

<sup>43</sup> Kátia Cristina Cândido Aquino Marciano, Supervisora da Educação de Jovens e Adultos (SEJA), do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), da Subsecretaria de Articulação de Políticas Educacionais (SSAPE), da Secretaria de Educação (SE).

No começo da *live*, Kátia Aquino nos apresenta de forma mais ampla a EJA na rede municipal de Juiz de Fora, revelando os seguintes fatos e dados<sup>44</sup>:

Hoje, a rede municipal de Juiz de Fora tem 36 escolas que oferecem a EJA, dentre essas, temos dois centros de educação de Jovens de Adultos (primeiro é o CESU Custódio Furtado de Souza) que oferece tanto a modalidade presencial, quanto a modalidade semipresencial no fundamental e médio, em 8 postos de atendimentos pela cidade, em diferentes regiões, e o segundo centro: Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor Geraldo Moutinho (CEM), que apresenta e oferece à comunidade uma proposta polivalente, calcada também nos pressupostos freirianos, e ela apresenta várias possibilidades: turmas de correção de fluxo, turma de EJA, turma específica de idosos, turmas com vários projetos tanto para os alunos como para a comunidade (como dança, percussão, informática, artesanato, dentre outros). O CEM também foca em um projeto Círculo de Alfabetização e Cultura (CACs), que tem a pretensão de atrair o público que estava afastado da escola e que pretende elevar a sua escolaridade ou ser alfabetizado. Os CACs funcionam em 6 postos na cidade, em regiões de alta vulnerabilidade social, e fazem um trabalho com uma dimensão tanto educacional, quanto social e que repercute de uma forma muito positiva na rede. E nas 36 escolas, fazem um trabalho peculiar, porque temos públicos diferenciados em diferentes regiões da cidade, temos escolas com maior número de idosos, outras com estudantes mais jovens, outras com turmas mistas e por isso a necessidade de um olhar peculiar para essa modalidade. (AQUINO, 2020).

A Supervisora da EJA também teceu comentários a respeito da construção da Proposta Curricular<sup>45</sup> da EJA da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Essa modalidade de ensino, desde seu início, foi pensada como uma proposta diferenciada, tanto pela relevância das interações ocorridas em sua construção, como também no envolvimento de inúmeros profissionais. Esse momento marcou o pontapé inicial para o desenvolvimento e discussão da proposta para EJA em nosso município, contando também com o apoio dos seguintes consultores: Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal Fluminense e Colégio de Aplicação João XXIII. A partir de então, foram constituídas equipes de trabalho por área de conhecimento para a elaboração de um primeiro documento a ser discutido no I Seminário do Currículo, em 2010, contando com a participação de mais de 500 profissionais entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores. O documento produzido por esse primeiro Seminário foi encaminhado às escolas para ser discutido por todos, principalmente nos momentos destinados às reuniões pedagógicas.

---

<sup>44</sup> Outros dados foram solicitados à SE, mas, até o momento de construção desta escrita, não foram fornecidos.

<sup>45</sup> Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos – Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/miolo\\_eja.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_eja.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

Em 2011, o II Seminário do Currículo apresentou o documento que foi enviado para a escola e retornou com várias contribuições para que pudessem discutir um pouco mais e pensar nas formas de implementação. Esse processo encerrou-se no final do mês de outubro de 2012, quando foi realizado o III Seminário do Currículo e os documentos foram consolidados para publicação. Com isso, Juiz de Fora conseguiu implementar um novo olhar sobre a EJA. Esse documento é fundamental para a EJA, mas é preciso que ele seja lembrado e revisitado o tempo todo em nossos espaços educativos. Importante lembrar, também, que ele é essencial para a base e sustentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A seguir, na tabela 1, acrescentam-se alguns dados obtidos em relação ao número de matrículas de alunos da EJA da Escola Municipal Esperança, no intervalo de tempo definido.

**Tabela 1** – Número de matrículas de alunos da EJA no período 2010-2018

<b>Ano</b>	<b>Número de alunos</b>
2010	33
2011	100
2012	65
2013	61
2014	54
2015	65
2016	71
2017	63
2018	49

Fonte:

[https://qedu.org.br/brasil/proficiencia?gclid=Cj0KCQjw5eX7BRDQARIsAMhYLP8vNjW\\_Nw8xbr4EmlL3bjQgAGsqT0GvKYw6OMXFX-\\_6-ncYkOe6ePgaAhvsEALw\\_wcB](https://qedu.org.br/brasil/proficiencia?gclid=Cj0KCQjw5eX7BRDQARIsAMhYLP8vNjW_Nw8xbr4EmlL3bjQgAGsqT0GvKYw6OMXFX-_6-ncYkOe6ePgaAhvsEALw_wcB).

Nesse momento de isolamento social, Miguel Arroyo realizou uma videoconferência em relação ao seguinte tema: “A luta pelo direito à Educação e a invisibilidade da EJA na pandemia”. Segundo Arroyo (2020), não dá para entender a EJA e a sua invisibilidade, sem entendermos todo o processo em sua dimensão política. Devemos olhar os tempos em que estamos vivendo e, nesse tempo, olhar os sujeitos que ali estão. Em sua fala, Arroyo assevera:

Como ver a EJA? Como ver os jovens? Essa pergunta nós temos que fazer [...]. Quem são os jovens e adultos que estão na EJA? [...]. São trabalhadores [...] que voltam para EJA, sabe por quê? Porque quando nos seus percursos regulares, a escola fez uma grande injustiça com eles. Não deram um atestado de conclusão da oitava séria, nona ou do ensino médio e consequentemente não tem condições de fazer um concurso para trabalhar. (ARROYO, 2020).

Nesse sentido, a videoconferência trouxe uma reflexão que vai ao encontro do tema da pesquisa, pois é fundamental tentarmos compreender a realidade de vida dos educandos da EJA,

entender o ser humano, pois talvez esse caminho possa iniciar e atribuir visibilidade aos jovens e adultos. Precisamos contar a história dos oprimidos, muitas vezes ocultadas e caladas, cujas marcas deixadas pelas discriminações, pelas injustiças e pelo racismo ficaram em seus corpos. O autor finaliza o seu tema, deixando claro que a função da EJA é fortalecer as suas resistências, ou seja, fortalecer os movimentos sociais, eu diria até mais além, posterior a esse o fortalecimento, construirmos a (re) existência, fazer um novo começo e um novo percurso, contando uma nova história.

O vídeo de chamada-convite da conferência de Miguel Arroyo traz um depoimento forte de uma senhora da EJA, que, parecendo estar fazendo parte de um momento coletivo na escola, depara-se com uma frase que chama a sua atenção. Segue seu depoimento:

Ainda quando cheguei aqui esta noite, eu falei para minha professora, olha que frase mais interessante, “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades, mas ao invés de estar criando, estão destruindo as possibilidades que nós podíamos ter de sermos pessoas melhores”. (NARRATIVA, 2020, sem identificação).

O que está evidente na fala dessa senhora são as marcas em seu corpo que nos revelam o quanto ela desejou e foi impossibilitada de obter. Não foi só a educação lhe foi negada, mas a dignidade humana; não é só a invisibilidade da EJA, mas todo um percurso de vida, tratado com descaso, promovendo, muitas vezes, o esquecimento desses sujeitos. Como acrescenta Arroyo (2019),

Na história da Educação de Jovens e Adultos as políticas e diretrizes têm sido legitimadas em múltiplos olhares sobre eles: analfabetos, logo no tempo para erradicação do analfabetismo, não escolarizados, em percursos escolares truncados, no tempo de recuperar os estudos não feitos na idade regular, tempo de reparação da aprendizagem... Não tem sido frequente vincular a EJA com direitos humanos, nem com direito à educação. (ARROYO, 2019, p. 105).

Nesse caminho de não reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito humano e de direitos, assisti uma reportagem exibida pelo MG/TV – 1ª edição, em 09/07/2020, de um catador de recicláveis, morador em situação de rua na cidade de Uberlândia, que recolhe materiais recicláveis nos lixos. De tanto encontrar livros, decidiu juntá-los e colocá-los à disposição para a leitura, montando uma prateleira para funcionar como uma “biblioteca de rua”. Para o entrevistado, Renilson, de 47 anos, cada livro importa. Para ele,

a pessoa **que aprende a ler um livro, vira um imortal**, porque ele aprende muitas coisas, ele consegue **sobreviver em qualquer lugar...** se eu tivesse pegado os livros, estudado, feito qualquer coisa, não perdía meu tempo com o que eu perco, talvez hoje estava com um grande carrão na porta de uma mansão... se a pessoa quiser ser alguma coisa tem que comer os livros. (NARRATIVA DE RENILSON, 09-07-2020, grifos nossos).

Vê-se a força que tem sua fala em relação ao conhecimento, pois, para ele, o conhecimento ocupa espaço, faz sobreviver em qualquer lugar. Interessante observar, no relato desse senhor, que o que despertou sua ação, ou melhor, o que afetou esse morador em situação de rua, na realidade, foi o que mais faltou em sua vida, oportunidades para ter acesso ao conhecimento. Fico imaginando... será que ele sabe ler? Mas, diante de tanta precariedade, em momentos de pandemia, sem máscaras e sem proteção, não lhe faltou sensibilidade, proporcionar a outra pessoa a possibilidade de ler um livro.

Parece que sua preocupação vai além, pois fica muito emocionado quando fala do descarte dos livros, fala do descarte do conhecimento e é como se estivesse descartando a própria vida. Talvez sem saber, sua atitude é a sua parcela de contribuição para a sociedade, de pensar no humano sem pedir nada em troca. Aquilo que mais lhe faltou, é exatamente o que deseja doar.

Renilson nos traz uma reflexão: sem educação o sujeito fica à mercê dos tempos e espaços sociais, ou seja, excluído de todo processo histórico-político-social. Temos clareza de que são inúmeros fatores que contribuíram e levaram para que esse senhor se encontrasse nessa situação. Mas o fato que o impulsionou ao desenvolvimento de sua atitude, marcou-o em sua experiência, como assinala Koselleck (2011, p. 312), “é o haver elaborado acontecimentos passados, é o poder torná-los presentes, o estar saturado de realidade, o incluir em seu próprio comportamento as possibilidades realizadas ou falhas”.

Cada um é responsável pela escolha, mas a questão é que há muito tempo os sujeitos menos favorecidos possuem pouquíssima margem de liberdade para que essas escolhas sejam realizadas. O valor dado ao conhecimento talvez seja ainda o único caminho de proteção e alternativas de construção para novas possibilidades. E o que a escola, a educação e a sociedade têm negado a esses milhares de sujeitos espalhados por nosso país? Essas questões serão objeto de reflexão do próximo capítulo.

## 4 TEMPOS, ESPAÇOS E SUBJETIVIDADES: NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES

Pensar esses estudantes em seus tempos e espaços percorridos é pensar a construção de suas subjetividades durante esse trajeto histórico evidenciado pelo desenho do fazer de uma costura de sua narrativa, para entender um pouco os discursos que se faziam e fazem presentes nesse emaranhado tecido de tramas e de poderes que podem tanto nos fragilizar quanto nos fortalecer por meio de nossas resistências.

O acolhimento desses educandos da EJA na escola constitui-se um desafio de natureza organizacional, política, pedagógica, cultural e subjetiva dos atores e das instituições que compõem os sistemas de ensino. Nesse sentido, é urgente a formulação de políticas públicas que sejam capazes de romper com essa exclusão social e educacional.

Por meio das narrativas dos educandos da EJA, o sujeito tem oportunidade de rever sua história e, sobretudo, de reconstruir não somente as experiências, mas também os sentidos subjetivos relacionados ao mundo. Nesse contexto, a subjetividade individual inicial que emerge nas relações sociais entremeadas nos espaços de ação dos sujeitos e, lógico, permeada por uma rede de uma determinada subjetividade social, visibiliza os acontecimentos, criando novas texturas nos discursos, que, por sua vez, proporcionam o tecer de novos desenhos para novas construções e possibilidades.

### 4.1 TEMPOS, ESPAÇOS E SUBJETIVIDADES

Em uma entrevista que Foucault a P. Rabinow, em março de 1982, o entrevistador lembra de outra entrevista em que o filósofo conversara com geógrafos. Nesse caminho, vamos iniciar nosso entendimento sobre o espaço. Segundo Foucault, a arquitetura, ou seja, esse espaço enquanto arquitetura, dado a partir do século XVIII, começa a ser pensado “como função dos objetivos e das técnicas de governo da sociedade (FOUCAULT, 1982, p. 2). A partir desse período, Foucault (1982) sinaliza que se inicia a percepção em relação a uma necessidade de organização do que deve ser da ordem de uma sociedade e, conseqüentemente, implicava uma certa arquitetura do espaço. Assim, a importância do entrelaçamento da arquitetura da cidade e do social, associada às técnicas de governo, estava contida nos relatórios de polícia desse período. Desse modo, emerge todo um direcionamento para pensar esse debate do controle por meio da arquitetura dentro de um processo de mudanças que se fazia necessário devido à própria mudança no espírito dos homens.

Existia uma preocupação e uma intencionalidade em organizar e distribuir os territórios como projetos de governo. Para isso, era necessário definir sua forma e suas regras dentro daquelas formas que garantissem a tranquilidade e uma certa ordem, ou seja, tendo-se o espaço dado, há que se governar os habitantes que ali se encontram. Assim, é pensado um novo espaço e seu modo de organizá-lo. Essa espacialização da cidade gerava mais controle o qual, aos poucos, ia se naturalizando para atender à demanda na contenção das mudanças/transformações.

No século XIX, as regras e normalizações são fundamentais para a organização espacial e, também, necessárias para uma dada organização social, ainda que isso não garantisse totalmente a disciplinarização dos sujeitos. Assim, a ideia de governo e de ocupação de seu território para controle de seus sujeitos vai mais além. Nessa passagem do século XVIII para o XIX, essa realidade se torna mais complexa e foge do controle do governo, pois, quando ocorre a manipulação de uma determinada sociedade, não se consegue fazê-lo em sua totalidade. Dessa forma, naquele contexto de tentar controlar todos por suas próprias leis, emergiam também reações que contribuíam para possibilidades de resistências e desordens.

Mesmo com a diminuição da espacialização do território, outros problemas acontecem da ordem do espaço, pois há que se pensar que esses espaços acabam se cristalizando nos corpos dos indivíduos. É preciso refletir que a circulação efetuada nesses tempos e espaços emaranhados e entrecruzados é efetivada pelo sujeito que se constitui, por sua vez, já espacializado por uma multiplicidade relacional em seus próprios corpos.

Esse corpo espacializado carrega uma diversidade de informações e nos revela suas transformações, resistências e mudanças de atitude o tempo todo. O que muda primeiro é o espaço ou o sujeito na sua relação com o espaço, permitindo-se a novas construções e possibilidades, ou tudo acontece ao mesmo tempo, em um processo dinâmico de intenso movimento. O espaço está dado, o tempo vive em constante movimento... Todos os deslocamentos do tempo e espaço que ocorrem com os sujeitos interferem e influenciam em relação às transformações das condutas dos sujeitos, uma vez que o próprio corpo já é seu primeiro espaço flutuante e sujeito a essas modificações.

Segundo Foucault (2013), em relação ao espaço,

não se vive em um espaço neutro e branco; não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel. Vive-se, morre-se, ama-se em um espaço quadriculado, recortado, matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escadas, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas. Há regiões de passagem, ruas, trens, metrô, há regiões abertas de parada transitórias, cafés, cinemas, praias, hotéis, e há regiões fechadas do repouso e da moradia. Ora, entre todos esses lugares

que se distinguem uns dos outros, há os que são absolutamente diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como os contraespaços. (FOUCAULT, 2013, p. 19-20).

De acordo com Foucault, como as mudanças são constantes, pensar no território, na comunicação e na velocidade com que isso acontece nos escapa. O importante é pensar e refletir como esses espaços e tempos nos auxiliam a pensar o presente com a possibilidade de fazer projetos que possam representar forças de resistência e de libertação. Esses projetos se tornariam possíveis, para Foucault, se existisse um lugar onde fosse possível exercer efetivamente a liberdade a qual se legitimaria não pela natureza dos objetos, mas pelas práticas de liberdade que ali se desenvolveriam. Dessa maneira, para que elas aconteçam e se efetivem, devem ser feitas por meio das relações recíprocas que são estabelecidas em inúmeros espaços e com variações indefinidas entre elas. Sobre a arquitetura, Foucault (1982, p. 213) diz que “a arquitetura pode produzir, e produz, efeitos positivos quando suas intenções liberadoras coincidirem com a prática real das pessoas no exercício de sua liberdade”.

Assim, o espaço é fundamental a partir do momento em que se oferecem possibilidades para o exercício da liberdade. Acrescentando em relação à liberdade, Foucault (1982) afirma que

a liberdade é uma prática. Assim, haverá, de facto, um certo número de projectos que procuram modificar alguns constrangimentos, flexibilizá-los ou mesmo quebrá-los, mas nenhum desses projectos pode, simplesmente, pela sua natureza, assegurar que as pessoas sejam automaticamente livres, que isso possa ser estabelecido pelo projecto em si mesmo. A liberdade do homem nunca é assegurada pelas instituições e leis destinadas a garanti-las. E esta é a razão pela qual quase todas estas leis e instituições estão sempre aptas a serem viradas ao contrário. Não porque são ambíguas, mas simplesmente porque a «liberdade» é aquilo que se deve exercer. (FOUCAULT. 1982, p. 212).

Nesse sentido, a pesquisa compreende o espaço e o tempo dos estudantes da EJA como uma forma de reelaboração do que já foi vivido, ou seja, reelaboração e reflexão do passado, para que, assim, possam criar novas possibilidades para o presente, tecendo novos horizontes de expectativas. Para que isso aconteça, é preciso pensar espaços e tempos diversos que permitam o exercício de práticas de liberdade, pois a garantia da liberdade é a própria liberdade. Interessante que, a partir do momento em que o sujeito muda, seu espaço também modifica, sendo que a forma na modificação do espaço também muda o sujeito. Muitas vezes, as modificações nas estruturas espaciais nos revelam o desejo de mudança.

O retorno dos educandos da EJA aos seus estudos traz esse desejo de mudança, ainda que incerto, de refletir sobre possibilidades de se fazer modificações em sua história. Isso

porque esse retorno não quer dizer que se foi ao passado para juntar os cacos deixados para trás, para fazer uma crítica ao presente ou solucionar seus problemas, mas, sim, para fazer inflexões, dobras possíveis e promover descontinuidades.

É preciso que os educandos compreendam as experiências realizadas, para que vejam o presente como uma nova fase, que possam desconstruir, descortinar o que foi estabelecido, pré-determinado e regularmente fixado como um sujeito incapaz e excluído do sistema. O fundamental é como fazer essa mudança em um local como a escola, onde uma simples presença do relógio colocado perpetua e se constitui como um símbolo cultural e como mecanismo de controle social da duração e continuidade dos mesmos tempos e espaços, contribuindo, muitas vezes, para a anulação da potência criativa. Essa incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições, ou seja, o controle.

É interessante também refletir que até a própria localização das escolas contribui para determinar um processo de exclusão, ou seja, o ato de ela se encontrar enquadrada em bairro periférico já nomeia inúmeros fatores que delimita e classifica o público destinado à qual irá atender. No caso da pesquisa, os estudantes do turno noturno, que frequentam a escola, na sua grande maioria, são pessoas jovens e adultas de baixa renda, trabalhadores braçais e domésticas. Até que ponto o mapeamento ou esse espaço delimitado para determinados educandos favorece e gera discursos que acabam fixando-os ainda mais em determinados lugares?

A maior parte das melhores escolas ficam mais bem localizadas, mais próximas ao centro da cidade, e, em sua maioria, são frequentadas por estudantes que possuem uma melhor situação financeira, e que, conseqüentemente, poderão ter melhores oportunidades. Como dito anteriormente, as escolas que se encontram na periferia são destinadas aos estudantes de uma situação financeira menos favorecida, filhos de trabalhadores assalariados e dos que possuem subempregos, ficando, assim, os espaços escolares restritos a esses estudantes da classe popular, os quais, talvez, frequentam esses espaços preparados para que sejam disciplinados e se adaptem ao mercado. Pensar Foucault nesta pesquisa é trazer a viabilidade de descontinuidades diante de todo o processo que, em sua maioria, busca, no tempo, a definição e a manutenção desses lugares fixos e, mais ainda, procurar entender como isso acontece, é exercido e o que faz com que ele funcione e perpetue.

Nos espaços escolares, as relações de poder acontecem o tempo todo, em todas as relações entre os estudantes, professores, direção da escola, funcionários, atendendo a uma hierarquia. Nesse sentido, todos se controlam e controlam os outros por meio da observação

das condutas de cada pessoa. Esses controles se internalizam de forma que o indivíduo acaba se autodisciplinando, dando visibilidade a todas as condutas e seus efeitos de sujeição.

Sobre essa visibilidade e seus efeitos de sujeição, segundo Foucault (2001),

quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua sujeição (FOUCAULT, 2001b, p. 168).

Infelizmente, ainda, dentro da escola, os estudantes são distribuídos mediante uma classificação, conforme seus conhecimentos ou idade, e depois são encaminhados e ordenados para os espaços internos da sala de aula, com mesas e cadeiras enfileiradas. Aos poucos, eles vão se acostumando com o lugar, conformando-se com aquela localização. Dessa forma, seus corpos acabam se transformando como se fosse uma peça de uma determinada máquina, deixada à disposição, de forma a disciplinar para a produção. Acrescentando, segundo Foucault (2001b, p. 138), “a disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”.

Uma vez que o educando da EJA já passou por essa escola disciplinar, quando retorna à escola, já não é o mesmo espaço, nem o mesmo tempo e, muito menos, o mesmo sujeito. Mas esse espaço e tempo são fundamentais para o encontro daqueles sujeitos em uma perspectiva de ruptura das continuidades. No entendimento de Foucault, a busca de nossa história não é para o reencontro das raízes de nossa identidade para encontrar fios de continuidade, mas sim no sentido de fazer com que apareçam as descontinuidades que nos atravessam.

Desse modo, os educandos da EJA precisam refletir sobre as relações de poder que estão sendo permeadas naquele ambiente educativo e como elas se manifestam, influenciam e orientam o espaço educativo. Foucault, por meio de seus pensamentos, auxilia-nos para a oportunidade de descortinar o passado, pensar o presente como algo novo, para que, assim, o sujeito não se encaixe nos mesmos lugares de sempre e para que haja possibilidade de uma nova história. Lembrando que, no presente, o sujeito exerce suas relações de diversas formas, conforme a situação que se é estabelecida naquele contexto, exigindo desses sujeitos, em espaços e tempos diferentes, posicionamentos diferentes.

Foucault (2010), logo no início de sua Arqueologia do Saber, já coloca o problema da continuidade histórica em termos bastante precisos:

E assim, o grande problema que se vai colocar – que se colocou – a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se

manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos, das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu – o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos (FOUCAULT, 2010, p. 6).

Em sua arqueologia, Foucault se preocupava não só com os diferentes saberes locais que determinavam a constituição de novos objetos, mas também como essa relação na construção desse novo objeto ocorria.

Em sua postura arqueológica, Foucault tem na experiência uma fundadora e condição da história, ou seja, ela passa a ser um desenho anterior à história. A experiência se fez em um tempo e em um determinado espaço e, com isso, ela será concebida como um espaço de ação onde os sujeitos históricos são constituídos. Para Foucault (1984c, p. 137), “é a experiência que é a racionalização de um processo, ele próprio provisório, que termina num sujeito ou em vários sujeitos”. Continuando e complementando em relação à experiência, para Foucault (1984a, p. 10), “se entendermos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”.

Por meio dessa experiência e das relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com os outros, levando em consideração os jogos de verdade dos quais ele participa, ele se reconhece e se constitui como sujeito. O essencial é que a experiência deve ser vista não como possibilidade de continuidades, mas como forma de descontinuidades, de transformações e mudanças. Além do mais, não seria diferente, pois, enquanto sujeito, estamos circulando em tempos e espaços diversos, participando de diversos jogos de verdade e assumindo posições diferentes conforme as relações de poder que emergem de um determinado ambiente.

Foucault, ao pensar o estudo do espaço, traz “as heterotopias”, ou seja, os outros espaços. Assim, a heterotopia se apresenta como forma de interligar espaços que se encontram em períodos diferentes. Nesse sentido, pensamos os educandos da EJA cujas narrativas trazem, a partir de um só lugar, vários espaços e discursos pelos quais são compostos e justapostos, em um só lugar, vários espaços. As heterotopias, os espaços outros, oferecem possibilidades outras de relações de poder, espaços esses em que cada sujeito se constitui pela sua própria história e conforme as relações de poder e os diferentes posicionamentos que elas vão sendo desempenhadas.

Esse talvez seja um dos aspectos que possa contribuir para a composição de outros campos nos quais a ação torna-se possível. Com isso, provavelmente possamos e entender melhor a possibilidade de trabalhar com a experiência associada à descontinuidade para a

construção de novas possibilidades, pois, afinal, em cada tempo/espaço distinto, o sujeito se revela de uma maneira diferente.

Pensar na heterotopia é, também, pensar na sua face utópica que encoraja e cria expectativas em relação ao desejo pelo lugar outro. Nesse sentido, as dificuldades encontradas e vivenciadas pelos educandos da EJA emergem como acontecimentos, promovendo novas possibilidades e contribuindo para construções de descontinuidades. Nesse contexto, esses outros lugares emergem, por meio das práticas outras ainda não vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, são encontros que se estabelecem, podendo produzir suas verdades, novos discursos e, quem sabe, a condução do sujeito que se quer. Como citado anteriormente e parafraseando Foucault, esse saber, com poder não para compreender, mas para cortar, poderá levar à construção de condutas outras, ou seja, de contracondutas. Para que esse descontínuo aconteça, precisamos entender o espaço conforme nos apresenta Foucault (2009, p. 413), no sentido de que “estamos em uma época em que o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamentos”.

A pesquisa mostra muito isso. A escola, por exemplo, já é um espaço dado e construído conforme o imaginário e a experiência vivida por cada estudante, ou seja, um mesmo espaço pode proporcionar inúmeras e as mais diversas experiências. Desse modo, os educandos da EJA, nos espaços escolares, começam a visitar outros espaços, espaços esses de posicionamentos, de enfrentamento em seus cotidianos, de práticas de liberdade, de possibilidades de mudanças de sua própria história ou não. Como sabemos, a escola é apenas uma parte desse espaço vivido por esse educando por um determinado período de tempo, ou seja, é simplesmente a ponta de um *iceberg*.

Mas é na escola, por meio do encontro com o outro e consigo mesma, por um certo período de tempo, que emerge uma infinidade de espaços e tempos agitados, nos quais esses estudantes vão assumindo diferentes funções e posições em cujo percurso as relações de poder e saber vão se constituindo.

Essa reflexão e relação sobre o tempo e espaço remetem ao movimento constante. É estranho que, muitas vezes, diversos movimentos que acontecem na escola não são registrados. Por exemplo, embora cada escola tenha seu Projeto Político Pedagógico (PPP), às vezes, esse documento é esquecido, não é revisitado, mas, por outro lado, as “coisas” estão acontecendo, as mudanças estão ocorrendo, projetos estão sendo realizados. O que precisa realmente ser revisitado no PPP são as referências sobre a “formação” do educando da EJA, para uma construção crítica, como ator responsável pela sua constituição. Contudo o que costumamos perceber é que, quando esse educando luta e chega à escola, depara-se com tempos e espaços

que são mantidos da mesma forma, ou seja, não possibilitam a construção de práticas de liberdade, vez que são pensados para contribuir muito mais para a organização da estrutura escolar e para a organização de horários dos professores do que para atender às especificidades do seu público.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que não somente a estrutura física precisa mudar. Conquanto se coloquem palavras bonitas no texto do PPP, as cadeiras permanecem enfileiradas da mesma forma, seguindo-se os ritmos e os tempos marcados, quase não possibilitando oportunidades para diálogos. Nesse contexto, é como se não houvesse tempo para ter tempo para o diálogo. Parece aquele trava-língua: “O tempo perguntou pro tempo, quanto tempo o tempo tem? E o tempo respondeu pro tempo, que o tempo tem tanto tempo quanto o tempo tem!”. Interessante que esse trava-língua ficou marcado em minha memória. Nas férias de minha infância, quando ia para casa de minha avó, passava um senhor que recitava esse trava-língua. Os adultos falavam para não darmos confiança, porque ele era maluco. Contudo, dentro dessa loucura, ele tinha as suas verdades. Certamente, o tempo existe, e quantos e quais tempos estão sendo descartados... Depende como o valorizamos e, nesse caso, é preciso dar tempo para que os diálogos aconteçam, é preciso dar importância aos tempos dos encontros, da vida, da reflexão, de colocar as problematizações que rondam a vida desses educandos da EJA. Talvez, como aquele senhor, muitas loucuras juntas fortalecem novas produções criativas.

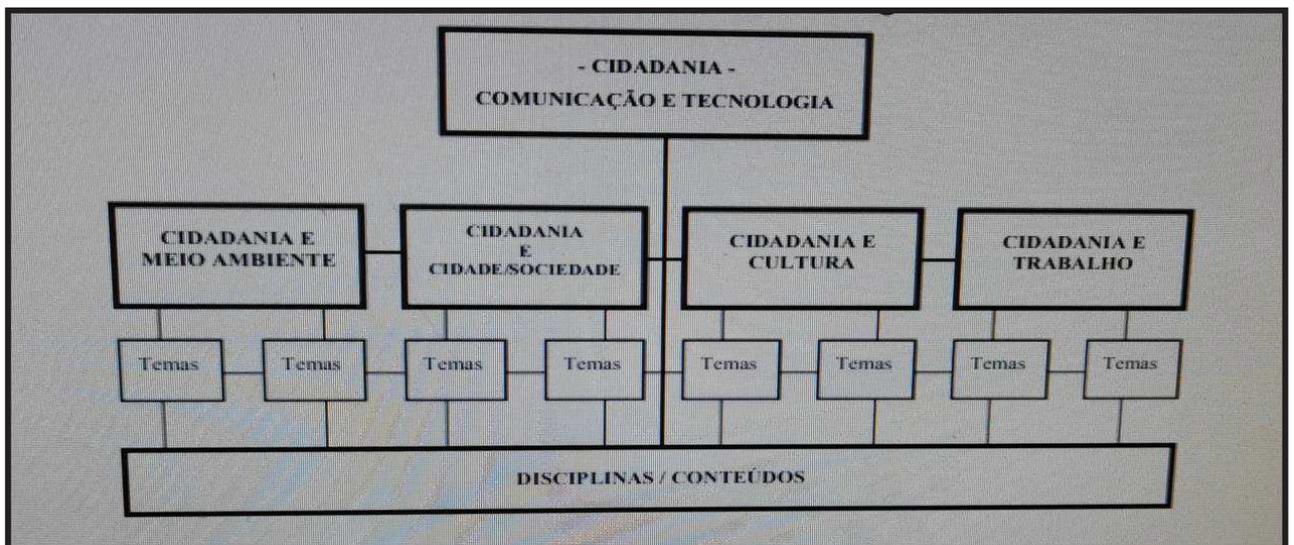
Como sabemos e entendemos, todo espaço e ambiente social e institucional são transpassados por regras, normas, para facilitar a convivência, mas também para que, de uma certa maneira, os sujeitos se enquadrem nessa organização. Lógico que, no espaço educativo, isso não seria diferente. Vários são os documentos que desenvolvem esse papel de organização e de controle, tais como o Regimento Escolar, as legislações educacionais, as orientações da Secretaria de Educação, dentre outros. Um deles é o Projeto Político Pedagógico (PPP), responsável, diria, para dar uma certa identidade ao trabalho pedagógico realizado em cada escola.

Esse documento é interessantíssimo no sentido em que ele possui e define objetivos, ações, organizações, orientações, metas e, ao nosso ver, é um instrumento que pode contribuir para que o coletivo faça mudanças significativas na escola. Trata-se de um instrumento de participação coletiva e, se sua utilização acontecer de forma consciente e participativa, pode contribuir para que ocorram mudanças favoráveis nos processos educativos. Mas, em sua maioria, as escolas não têm encontrado tempo para revisitá-lo e, com isso, acabam ficando engavetados.

Para a pesquisa, foi disponibilizado para minha consulta do PPP, o documento de 2012, que, segundo a direção escolar, estava ainda em processo de reformulação. Nesse PPP, a escola traz uma proposta para a EJA e revela que “os educandos serão os fios condutores, sempre nos auxiliando e indicando o caminho a seguir” (PPP, 2012, p. 28). Seguindo-se a sugestão da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF), nessa modalidade, o trabalho com Eixos Temáticos teria prioridade. Para a SEJA/SE/JF<sup>46</sup>, a EJA é construção da cidadania, incursão a novas oportunidades e o descortinar de possibilidades.

Conforme as orientações da SE/JF, o PPP de 2012 da escola pesquisada já segue as orientações para a EJA em relação aos eixos temáticos, sendo o eixo norteador Cidadania, Comunicação e Tecnologia. Esse eixo é perpassado por outros eixos temáticos a seguir: Eixo Cidadania e Meio Ambiente; Eixo Cidadania e Cidade/Sociedade; Eixo Cidadania e Cultura; e Eixo Cidadania e Trabalho. Para a escola, esses eixos de trabalho proporcionariam uma relação dialógica, que, segundo Paulo Freire (2005), é a essência para uma educação libertadora. A escola tem, por meio dessa proposta de dialogicidade, concretizar e efetivar a participação dos educandos na discussão em relação aos seus temas de interesses, conforme o eixo temático a ser trabalhado naquele semestre, como vemos a seguir na figura 6, trabalhando-se, a cada semestre, um eixo diferente.

**Figura 6 – Eixos Temáticos Integradores da EJA**



Fonte: Proposta Curricular EJA/PJF (2012, p. 25).

<sup>46</sup> SEJA/SE/JF – Supervisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Conforme o organograma estabelecido anteriormente (figura 6), é necessário que os temas e conteúdos devam ser pensados e organizados de acordo com a realidade dos educandos da EJA. É justamente no PPP que a comunidade fará valer a participação de todos para a construção das especificidades que atendam a essa modalidade de ensino na e da escola.

Desse modo, a escola traz em seu PPP a importância de que todos devam se inteirar das propostas contidas nesse documento, assim como quanto às orientações que são encaminhadas pela SEJA para os professores e para escola em relação à EJA. Mas, infelizmente, com a instalação da pandemia, foi impossível verificar a efetivação dessas questões e reuniões com todo o coletivo da escola. Isso porque, como já foi mencionado, no momento de escrita deste trabalho, as reuniões têm acontecido de forma remota, uma vez por mês, separadas por segmento, de forma mais objetiva, priorizando a definição dos temas e das atividades que deverão ser organizadas para a entrega aos educandos.

No PPP, em relação à avaliação da EJA, a tabela 2, a seguir, revela a distribuição de pontos nessa modalidade:

**Tabela 2** – Processo avaliativo da EJA

1ª Unidade		2ª Unidade		Total	Aprovação
Alternância de Estudos	Demais Avaliações	Alternância de Estudos	Demais Avaliações	100 pontos	50% 50 pontos
10	40	10	40		

Fonte: PPP da escola (2012, p. 52).

A tabela 2 mostra a distribuição das notas. No documento, a escola ressalta a importância e a observação sistemática da atuação dos educandos nas atividades diárias, levando em conta a análise das produções de cada estudante no decorrer do período. Mas o fundamental, tanto na proposta da escola quanto nas orientações encaminhadas pela SE/JF, é o destaque para o desenvolvimento das atividades tendo como foco central possibilitar e estimular a reflexão crítica a fim de formar um sujeito capaz de reconhecer o seu papel de cidadão.

Desse modo, os estudantes terão possibilidade de melhorias em seus processos de aprendizagem na escola, se, nos ambientes presentes – mesmo que ainda marcados por uma história totalizante e única, que se utiliza do controle disciplinar como forma de exercer poder para cristalização de condutas –, conseguirem romper com o exposto anteriormente. Isso nos leva a refletir que andar por esses tempos e espaços, se colocar em movimento, desenhar a vida é buscar o sentido de nossa existência, o sentido ético de estar no mundo e ter coragem para

rever tudo, fazer dobras, se arrepender, ser humano, errar e começar do/no presente o fazer de uma nova história.

Para a reflexão do tempo e espaço, também foi utilizado como suporte teórico o historiador desses conceitos, Reinhart Koselleck<sup>47</sup> (2011), para quem

sem conceitos comuns não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política. Por outro lado, os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais que são, de longe, mais complexos do que faz supor sua compreensão como comunidades linguísticas organizadas sob determinados conceitos-chave. (KOSELLECK, 2011, p. 98).

Nesse sentido, vamos procurar relacionar a vivência desses alunos em tempos passados e em tempo presente/futuro e como pode ser feita essa relação entre as mudanças ocorridas nesse percurso e a construção da história que leva o indivíduo a fazer parte daquele espaço escolar, quando vira produtor de seu texto. É fundamental lembrar que o presente de cada aluno nos leva à reconstrução de um passado, não para a sua perpetuação, mas para que ocorra uma significação em seu presente. Dessa forma, essa noção de espaço e tempo, no sentido de constituição desse sujeito da EJA, foi permeada pela narrativa das vivências, trazendo momentos diferentes em diversos espaços, entendendo a escola como um espaço de direito à educação do estudante da EJA. O espaço está dado, a escola se encontra no mesmo local, mas os momentos são distintos.

Em relação à Proposta Curricular da EJA, tempo e espaço,

são categorias criadas histórico, social e culturalmente como forma de organizar e mediar a relação dos homens com a natureza, com seus pares e consigo mesmos. [...] o tempo e o espaço, especificamente no ambiente escolar, devem ser pensados como forma de organizar as relações que ali se constituem, visando o processo de desenvolvimento de todos os sujeitos. (Proposta Curricular da EJA, 2012, p. 16).

Nessa perspectiva, o tempo e o espaço no ambiente educativo são levados em conta observando tanto os aspectos organizacionais, como as normas, regras, grades curriculares, dentre outros, quanto também sua natureza pedagógica, que ressaltamos aqui, como os aprendizados subjetivos, sentidos e significados. Conforme essas experiências com essas duas categorias que emergem nesse ambiente, as noções de linearidade, descontinuidades, permanências e transformações que, cheias de intenções e tensões, marcam os tempos da EJA. Esse tempo escolar na EJA reflete formas da gestão da escola e da educação, sendo uma das

---

<sup>47</sup> Reinhart Koselleck (2011) traz, em sua obra “Futuro Passado”, os conceitos de espaço e tempo, trabalhando com duas categorias, respectivamente, experiência e expectativa.

preocupações a distribuição do horário das aulas e de Alternância de Estudos dentro da semana.

A proposta da EJA

estabelece as bases para a constituição e a organização do novo tempo escolar, apontando a necessidade de “trabalhar com o tempo real dos alunos [...] e também as limitações de tempo [...] indicando critérios de seleção, organização de conteúdos e alternativas de tratamento didático compatíveis com um ensino de qualidade. (JUIZ DE FORA, 2010, p. 8).

Dessa forma, o tempo escolar da EJA foi distribuído conforme a seguinte organização e orientação da SE: carga horária de 400 horas semestrais distribuídas em 333 horas e 20 minutos presenciais, com módulos-aula de 50 minutos, computando 04 (quatro) aulas diárias. E para completar as 400 horas semestrais, foram estabelecidas 66 horas e 40 minutos não presenciais, sob a forma de Alternância de Estudos. Temos o tempo pedagógico, que é constituído de teorias e práticas educacionais, que dá vida e movimento ao tempo escolar, resguardado e legitimado pelo PPP da escola e no fazer das relações que são estabelecidas no cotidiano escolar, visando contextualizar as realidades encontradas naquele espaço educativo em um determinado tempo escolar.

Refletindo sobre esses espaços e tempos revelados na Proposta Curricular da EJA/2012, associamos aos conceitos propostos por Koselleck (2011), que traz, em relação aos conceitos de tempo e espaço, a tensão que se estabelece entre essas categorias, “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas”, o que, em nosso campo de pesquisa, foi fundamental para o entendimento do percurso escolar do educando, ou seja, as tentativas de construir diagnósticos e prognósticos em relação à história desse jovem e adulto diante de suas vivências, desde sua evasão ao retorno no processo educativo. Nesse momento, diante das múltiplas leituras em relação à questão da temporalidade do percurso desses estudantes, foram colhidos vestígios em relação aos períodos relatados de suas vidas, que nos revelam algumas evidências que foram para eles sensíveis diante do tempo que se apresentaram para eles no momento em que viveram.

Koselleck (2011) deixa claro em sua tese que

experiência e expectativa são duas categorias para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (KOSELLECK, 2011, p. 308).

Essas categorias propostas por Koselleck nos proporcionam uma viagem ao tempo em busca de conteúdos, de forma a dar suporte para a construção histórica daqueles acontecimentos e sua imbricação com os movimentos futuros.

O historiador Koselleck (2011) define que a experiência

[...] é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELLECK, 2011, p. 309-310).

E continuando, Koselleck (2011) apresenta expectativa como

[...] ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança, medo, desejo, vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (KOSELLECK, 2011, p. 310).

Essas categorias, por sua vez, possuem formas de ser diferentes, ou seja, passado e futuro não coincidem, tampouco uma expectativa pode ser deduzida à experiência por completo, visto que a experiência realizada está concretizada e suas causas já são passadas e, por sua vez, a experiência futura, antecipada como uma expectativa, se desfaz em inúmeros acontecimentos temporais. É por isso que o autor lembra que, tal como a experiência, herança do passado, se realiza no presente, e que também a expectativa se realiza no hoje, constituindo-se, portanto, em um futuro presente. Mas, como diz Koselleck (2011, p. 311), “as expectativas podem ser revistas, as experiências feitas são recolhidas”. É nesse sentido que o tema da pesquisa teve como proposta visitar o universo de expectativas que os educandos da EJA aguardam. Isso porque, por meio de cujas narrativas, talvez seja possível verificar e conseguir recolher suas experiências passadas para dar lugar a novas expectativas e novas experiências. Como acrescenta Koselleck (2011, p. 312), que nossas experiências sirvam para a construção de novas possibilidades, pois as experiências podem oferecer perspectivas diferentes à medida que “aprendemos com o tempo, reunimos novas experiências”; desta forma, “as experiências já adquiridas podem modificar-se com o tempo”, ou seja, precisamos romper com o “horizonte de expectativas”.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por meio de cartas respondidas pelos educandos da EJA revela os vestígios e alguns indícios que permitem dar subsídios para que possamos atentar para as questões a seguir: o que esses educandos buscam na escola? Esse retorno servirá para a continuidade de suas experiências, para promover a revisão de sua própria história ou fazer renascer a tensão entre a experiência e expectativa, promovendo o distanciamento das

duas categorias para que, assim, o espaço de experiência possa deixar de ser limitado e abrir para alternativas que vislumbrem a construção de um novo tempo histórico, ou seja, o presente?

Quando pensamos em nossas trajetórias vividas, refletimos e fazemos um desenho que se constrói de uma experiência, sendo esta a própria expansão de nossa subjetividade em seu momento de atuação. Desse modo, o sujeito, no momento de sua ação, nos revela que espaços e tempos estão incorporados em sua atuação. Assim, o sujeito nada mais é que o próprio movimento da ação no tempo e espaço e, com isso, atua na construção de sua própria história. A experiência nos revela a subjetividade. Foucault percebe a experiência como espaço onde uma ação se desenvolve segundo articulações de tempos distintos. Essa ação, a que se efetiva, é que valoriza o espaço de experiência e que se orienta do presente para o futuro, dirigindo uma ação para o futuro, ao devir, uma ação de algo a vir a ser real. Segundo Rago<sup>48</sup> (1993),

Foucault dirá que a história genealógica não tinha a pretensão de buscar reencontrar os fios da continuidade histórica que permite nos explicarmos a nós mesmos no presente, mas ela pretende fazer parecer todas as descontinuidades que nos atravessam. (RAGO, 1993, p. 29).

Muitas vezes, a construção de uma história totalizante contribuiu para que muitos comportamentos, condutas e regras fossem cristalizados no sentido de que o sujeito não pudesse mudar sua trajetória de vida, que estaria pré-determinada, conforme a história anterior, e que a marcação dos tempos e espaços serviria para o controle de suas vidas. No poema “Retrato”, de Cecília Meireles, citado logo a seguir, tudo passa tão rápido que nem se percebe a ação do tempo e do espaço.

Eu não tinha este rosto de hoje, / Assim calmo, assim triste, assim magro, /  
Nem estes olhos tão vazios, / Nem o lábio amargo. // Eu não tinha estas mãos  
sem força, / Tão paradas e frias e mortas; / Eu não tinha este coração / Que  
nem se mostra. // Eu não dei por esta mudança, / Tão simples, tão certa, tão  
fácil: / – Em que espelho ficou perdida a minha face? (MEIRELES, 1939,  
s.p.).

Nesse poema de Cecília Meireles, tempo e espaço escorrem pelas nossas mãos, entendendo esse espaço como o próprio corpo na ação do tempo. Dessa maneira, se, por uma certa analogia, a história totalizante evoca uma imagem congelada, cristalizada no tempo e no espaço, para que não se possa perceber a ação em que esses espaços e tempos estão agindo por nós e em nós. No último verso, a autora traz uma reflexão que nos remete a pensar nossa existência de forma profunda: onde foi que a essência do sujeito se perdeu? Mais interessante

---

<sup>48</sup> RAGO, Margareth. As marcas da pantera: Foucault para historiadores. **Revista Resgate**, Centro de Memória da UNICAMP, Campinas, 1993, pp. 22-33.

pensar que é, exatamente nesse momento de percepção de perda desse sujeito, que a pessoa se descobre e vê o que está visível, ou seja, naquele presente, a pessoa se reconhece e se descobre em sua constituição. Com isso, ao desconectar com o passado para construção de uma nova história, é preciso perder para que se possa achar de uma outra forma, outro jeito, poder ser outro, em outro tempo e lugar, mas também ser presente naquele tempo e habitar seu próprio corpo.

Segundo Rago (1993, p. 30), para Foucault, é fundamental “desconstruir a história e de perceber a que representação de história estivemos presos desde o século passado, impedindo-nos de abrir novos temas e de criar novas referências conceituais”.

Estar preso a uma história, a um passado e a inúmeras representações em que nos achamos alocados, faz parte da constituição que nos foi permitido enquanto sujeitos. O que precisa ser feito são as quebras desses lugares aos quais cada sujeito está habitado e habituado a se encontrar, a se colocar e a se fixar como uma verdade contínua. Lembro-me de uma frase que já escutei, que também faz parte da música “Oriente” de Gilberto Gil, “que a aranha vive do que tece”. Fico refletindo se os sujeitos da EJA estão conseguindo viver do que tecem, ou seja, estão conseguindo desenhar a sua história da maneira que realmente desejariam. Talvez não tecem o que desejam, acabam tecendo o que é necessário para a sua sobrevivência, não tendo, assim, opções de escolhas e nem materiais para tecer o que desejam para suas vidas. Mas também vejo tanta potência nesses educandos da EJA, que é tanta criatividade, experiência, que seus materiais para tecer são eles próprios na emergência do tempo presente.

Para tanto, é fundamental que, nesse momento de olhar o passado, possam emergir, no presente, por meio das narrativas desses estudantes da EJA, as experiências e o sentido que elas possuem para tomar o lugar em que o sujeito deseja estar e chegar. Completando, é preciso estar atento à história que está sendo efetivada, para que ela seja perseguida e desejada no sentido em que todos possam fazer parte dela, mas em suas diferenças. Para Foucault (1979),

A história “efetiva” faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. (FOUCAULT, 1979, p. 8).

O que podemos entender, com a contribuição da leitura de Foucault, é que, no percurso da pesquisa em questão, trabalhar com tempo e espaço deve ser feito em uma configuração de uma ação possível, em que a experiência da subjetividade possa se deslocar para fazer parte de inúmeros atravessamentos, promovendo acontecimentos e inventando novos modos de vida.

Segundo Foucault (1998, p. 27), “a história será efetiva na medida em que ela reintroduz o descontínuo em nosso próprio ser”. É esse próprio ser que tem que se aceitar nesse descontínuo.

É interessante que, quando se narra um determinado acontecimento, aquilo já foi realizado. Assim como na pesquisa, os educandos da EJA, por inúmeros fatores sociais e particulares, abandonaram seus estudos em dado momento de suas vidas. Talvez essa ruptura seja fundamental para a rarefação dessa identidade fixada como sujeito excluído do processo educativo. Nesse período, o educando já deixou de ser o que não é mais. Seu retorno abre as portas para a construção de novas narrativas e lhe dá oportunidades de alterar as continuidades indesejadas e marcadas em sua vida.

Voltando a Koselleck (2011), o espaço de experiência nos remete a um passado tornado presente e marcado pela recordação. O horizonte de expectativas nos leva a um futuro feito presente. Essa tensão existente entre o espaço e tempo nos leva, enquanto sujeitos de nossa ação, a estabelecer experiências possíveis, mas não as mesmas. O pensamento filosófico de Foucault é verdadeiramente uma experimentação, em diversos tempos e espaços, e o próprio movimento realizado na construção e constituição histórica por meio dos discursos, das práticas, das relações de poder e das subjetividades, revela uma genealogia. Segundo Revel (2005), trabalha-se justamente a “[...] partir da dispersão e da diversidade, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade”. (REVEL, 2005, p. 52).

Assim, os educandos da EJA, ao fazerem, na pesquisa, esse encontro com suas experiências, talvez possam sair dela modificados ou transformados. O fundamental é que as experiências desses estudantes possam ser atravessadas por outras experiências no encontro dos tempos e espaços escolares para que, assim, as experiências se associem às lutas, à resistência e rupturas em relação ao poder e aos processos de subjetivação e, conseqüentemente, que possam servir como momento de transformações.

De acordo com Revel (2005), para Foucault, o termo subjetivação designa

um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os “modos de subjetivação” ou “processos de subjetivação” do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência. (REVEL, 2005, p. 82).

Interessante refletir que o estudante da EJA possa, nesse percurso, modificar esse sujeito objetivado para a construção de um sujeito de sua própria existência. Tudo que está ao nosso redor faz parte da nossa constituição enquanto sujeito e nós a construímos conforme nossas relações sociais. Como já mencionamos, o espaço escolar é apenas uma ponta do *iceberg* em nossa vida, porém, é fundamental que, nesse ambiente, haja espaço para a escuta das vozes que nos revelam inúmeras histórias que podem ser compartilhadas, acolhidas e transformadas.

A história de cada um faz parte de uma tessitura do trajeto de escolhas feitas pelo indivíduo. Nesse percurso, o horizonte pode nos oferecer uma visão para além da qual sabemos que há algo, mas não sabemos o que nos espera, o que faz com que criemos diversas expectativas, entrecruzamentos e tramas. E sempre que nos aproximamos desse horizonte/expectativas tão desejado, ele recua para se transformar em algo conhecido – o presente – para depois se abrir para novas possibilidades, novas rupturas, para quebras das continuidades. Acrescentando, conforme as próprias palavras de Koselleck (2011),

horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado. A possibilidade de se descobrir o futuro, embora os prognósticos sejam possíveis, se depara com um limite absoluto, pois ela não pode ser experimentada. (KOSELLECK, 2011, p. 311).

É primordial que a escola não perca de vista a capacidade de criar expectativas e de promover o sentido de proporcionar o desenvolvimento do educando, seu preparo para o acesso às competências básicas, promovendo e garantindo sua inserção ao direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e ao mundo do trabalho, capacitando-o para interagir socialmente, para que possa ter consciência de que ter conhecimento é ter autonomia, é assumir responsabilidades, é se posicionar, para que seu discurso faça parte desse cenário social e circule, contribuindo, assim, para a transformação de sua vida e da sociedade em que vive.

E, nesse caminho de entender um pouco nossas experiências, esbarramo-nos o tempo todo, em diversos espaços, com as relações de poder/discursos que ali se encontram. No processo de tecer essa escrita, vinha à minha mente uma parte da música da cantora Marina Lima, “Acontecimentos”, que eu cantarolava, repetia o tempo todo, por isso achei melhor registrá-la: “Eu espero / Acontecimentos / Só que quando anoitece / É festa no outro apartamento”. Pois bem, vejo, não raro, esses estudantes da EJA esperando esses acontecimentos, esperando oportunidades e, com isso, desistindo de seus estudos, em função, muitas vezes, da necessidade imposta para melhorar sua condição financeira atual, tendo que trabalhar muito cedo, mas, enquanto isso, é festa em outro apartamento. É preciso que eles

lembrem de uma outra música, de Geraldo Vandré, “Pra não dizer que não falei das flores”, que traz em seu refrão: “Vem, vamos embora, que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. É preciso que os estudantes da EJA se tornem o próprio acontecimento, ou seja, que não esperem mais, que insistam, persistam e criem resistências a seu favor para que aconteça a finalização de seus estudos, para que a relação saber/poder possa ser invertida, para que assim essa festa em outro apartamento possa fazer parte e sentido em seu apartamento, em seu espaço e tempo, enfim, em seu corpo.

Pensar Foucault, do ponto de vista de sua ontologia do presente, é perceber os limites do discurso que se fazem presentes e as possibilidades de reavê-los para problematizar os atuais modos de existência, em especial aqueles que se instituem como estados de dominação. Dessa forma, é preciso fazer uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a verdade, tornando-nos sujeitos de conhecimento, nas nossas relações com o poder, permitindo a nossa constituição como sujeito nas relações com o outro e em nossas relações com a moral com a qual nos constituiremos como sujeitos éticos.

Quando penso a EJA, penso nos educandos como atores e autores de suas histórias, por meio da condução de suas práticas, desassujeitando-se, criando acontecimentos, cuidando de si e, ao cuidar de si, estão cuidando do outro, em uma rede infinita de associações e relações de respeito e ética, mas juntos.

Desse modo, haverá caminhos, haverá possibilidades para criação de tempos e espaços diferenciados, mais libertos, para se criar o criar hoje. Trazer o presente, tornando visível o que é visível. Quando esse estudante perceber o espaço escolar como ponto de encontro e lugar de força para produção de contracondutas, ou seja, espaço para possibilidades outras, onde o próprio estudante fará surgir essa nova oportunidade, não será dada a ele uma oportunidade, ele que será responsável por ela, fazendo emergir do caos o “novo”.

Pensar a escola e sua problematização em relação à questão do tempo e espaço vivenciados pelos estudantes da EJA é compreender que estes estão envolvidos pelos discursos e pelas práticas educativas que se fazem presentes naquele ambiente. E, conforme essa distribuição espacializante, é possível inferir como algumas relações de poder/saber têm sido efetivadas.

Dessa forma, não só a educação não é neutra, mas todos os tempos e espaços distribuídos no ambiente educativo produzem discursos e sujeitos. A seguir, entraremos nessa seara, tessitura e trama de como esses discursos se fazem presentes e permeiam as narrativas dos educandos da EJA.

## 4.2 TRAVESSIA: NARRATIVAS TECIDAS

Pensar na travessia dos educandos da EJA, nesse percurso traçado por meio de suas narrativas que foram tecidas durante sua trajetória, remete-nos a um rastro da história que foi se construindo na caminhada, envolvido por inúmeras relações que iam se estabelecendo em determinados momentos. Por meio dessas relações encontradas em seu percurso, tanto os lugares quanto os corpos desses estudantes foram marcados pela vivência e pelas múltiplas ramificações e tramas que aconteceram ao longo do tempo, fazendo da escola parte de apenas uma dessas ramificações.

Nesse sentido, somos constituídos a partir de discursos e práticas que nos rondam e nos desenham para que possamos ser o sujeito do tempo/espaço a que é necessário atender. Mas podemos ser também sujeitos autônomos que, tomando rédea da nossa condução e fazendo o traçado de nossa própria trama, podemos nos libertar à medida que tomamos consciência e conseguimos desenvolver novas práticas de liberdade. Foucault (2006) destaca que

[...] efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade [...] de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2006, p. 291).

Trazer as narrativas dos educandos da EJA na pesquisa é buscar perceber indícios e vestígios desse emaranhado a que fomos subjetivados, pois aquilo que somos atualmente traz as marcas dos lugares por onde passamos, e o que nos atravessou faz parte de nossas experiências. Registrar os acontecimentos que se evidenciaram em algumas histórias nos leva a refletir que as histórias, muitas vezes, se repetem, mas o que precisa ser efetivado, nesses espaços de acontecimentos, são as conexões que se fazem, visto que é no cruzamento de linhas que ocorrem a liberação e a criação de novas tramas e traços. Nesses novos traçados, talvez não mais se encontrará a repetição, mas o desenho em sua potência criadora e reinventada, forjada por novos acontecimentos, os quais, por sua vez, poderão ser a todo o tempo modificados.

É fundamental que, por meio dos acontecimentos, se realize a tomada de consciência para que ocorra a ruptura que determinados fatos e discursos os quais induzem e fixam nos sujeitos determinadas ordenações e condutas.

Para Foucault (2012), o discurso exerce uma função de controle, de limitação e validação das regras de poder em diferentes períodos históricos e grupos sociais.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

Nesse sentido, as possibilidades, por meio dos acontecimentos, auxiliam a escola a traçar, mediante seus documentos, percursos desejados. Há que se considerar que, nos espaços escolares, via narrativas que ali circulam, estão presentes e se entrecruzam inúmeros discursos, que funcionam como dispositivos de controle e normalização que vão sendo estabelecidos em toda comunidade escolar, influenciando os estudantes e subjetivando-os a partir das ideias que são propostas pelos professores, direção e coordenação, como, por exemplo, em seu PPP, na distribuição dos horários das disciplinas, proporcionando, muitas vezes, uma uniformização e homogeneização.

Assim, a equipe escolar, capturada pelas formações discursivas do poder disciplinar, se utiliza da vigilância hierárquica, das regras e normas estabelecidas no espaço educativo e dos exames/avaliações como estratégia para produzir sujeitos com uma identidade única. Isso tudo é construído com a participação de todos nesse processo escolar, em consonância com um currículo escolar e práticas pedagógicas que são levados a adotar no contexto escolar em que atuam.

Nessa perspectiva, as experiências vivenciadas pelos indivíduos que frequentam a escola são marcadas por regras e procedimentos que estimulam a docilidade, o disciplinamento e a uniformização das subjetividades. A função da escola não é apenas transmitir conhecimentos, mas contribuir e auxiliar na formação dessas pessoas, potencializar a produção de possibilidades outras de novas subjetividades. Esse poder disciplinar que ocorre nos processos de subjetivação dos educandos não significa que seja o único. Isso porque, como sabemos, somos atravessados por inúmeros discursos em diferentes lugares, produzindo diversos processos de subjetivação por meio de outras relações de poder e também por meio de relações de resistências a esse poder.

Foucault (2000a) propõe romper com a ideia de um sujeito constituinte mostrando como ele se constitui na trama da história:

É preciso livrar-se do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama da história. É isso que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que de conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com

relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 2000a, p. 7).

Na instituição escolar, não precisamos traçar uma história dessas construções sociais, mas buscar as ações que acontecem nesses espaços sobre os sujeitos. Talvez a escola, na tentativa de não saber lidar com os diversos acontecimentos, utiliza-se de um tipo específico de poder como forma de facilitar o desenvolvimento das práticas educativas. Nesse contexto, o poder disciplinar é,

[...] com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 1996, p. 153).

Como na sociedade, na escola não seria diferente. O poder será permeado por relações capilares que se entrecruzam, por meio da linguagem e da convivência entre as pessoas, as quais se utilizam de mecanismos sutis para o controle do quadriculamento do espaço e do tempo, com o olhar que vigia e pune, com regras que normalizam e regulam o indivíduo e a sociedade de forma a objetivá-los e a sujeitá-los. Nesse caminho, o espaço escolar tem elaborado um discurso pedagógico que favorece a formação de um sujeito para a sociedade capitalista e disciplinar.

Segundo Foucault (2001a, p. 142), “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder”. E esses elementos – poder e saber – materializam-se por meio de práticas e discursos que produzem regimes de verdade. Dessa forma, enquanto educadores, temos que estar atentos aos discursos que fazemos circular em nossos ambientes educativos, para que eles não virem regimes de verdades como imposição e hierarquização, sendo os estudantes os mais prejudicados nessa luta já tão desigual.

Normalmente, os dispositivos de controle e normalização do poder disciplinar, postos em ação no currículo escolar, atuam sobre os estudantes na tentativa de produzir subjetividades disciplinadas. Esses processos não acontecem de forma natural e tranquila, pois a resistência dos alunos e professores aos dispositivos de poder, a insatisfação de vários professores/as frente aos dispositivos disciplinares e a vontade de mudança desse quadro proporcionam, também, movimentos de resistência para rupturas e renovações. Embora muitos desses movimentos ainda sejam individuais e isolados, isso nos faz ver o espaço escolar como um lugar de permanente tensão, ou seja, tensões essas de poder/saber que ainda se colocam como

hegemônicas, mas que precisam ser transformadas para que o devir escola, o devir professor, o devir estudante e o devir de subjetividades aconteçam.

Nesse contexto, todos os sujeitos que fazem parte desse universo escolar são um efeito do discurso. Como não são estáveis, modificam-se, transformam-se, movimentam-se, sendo possível, desse modo, a produção de subjetividades que subvertam o poder da normalização.

Nessa perspectiva, o poder “é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 2001a, p. 248). Contudo, é importante destacar que ele não só acontece de cima para baixo, podendo ocorrer, também, de baixo para cima, para todos os lados. Assim, como diz Foucault (2001, 2001a, p. 183), “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali [...]. O poder funciona e se exerce em rede”.

Completando, para Foucault, a escola, como instituição, assemelha-se a um “bloco”, onde os regimes de verdades devem ser regulados e coesos para todos. Em suas palavras:

Há também “blocos” [...]. Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege a vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com sua função, um lugar, um rosto bem definidos – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Tal como a organização de uma sociedade, a escola se vê dentro da mesma organização, dentro de “blocos”. Hoje diria até que já se avançou, mas ela ainda está limitada, talvez em “combos” – no sentido em que parece que o indivíduo tem mais liberdade, mas triste ilusão, porque ele acha que está livre, mas a sua escolha se encontra dentro de determinados limites e opções. Isso é feito, em nossa sociedade capitalista, segundo a condição financeira do indivíduo e a diversos fatores, controlados de forma física pelo espaço e tempo, mas também controlados, de forma mais profunda, pelos discursos de poder que ali atravessam, fazendo sua trajetória, fixando identidades e produzindo subjetividades.

Por meio da busca de uma história, permeada pela verdade construída nas relações entre os sujeitos, faz emergir a problematização que, para Foucault (1984), é fundamental e diz respeito ao “conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que aparecem num “jogo do verdadeiro e do falso” e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de uma

reflexão moral, do conhecimento científico, de análise política etc.)”. (FOUCAULT, 1984, p.76).

Nesse sentido, tempo e espaço também ganham possibilidades nesse pensar o poder-saber como relacionamento de forças, Assim sendo, esse poder não emanaria de um mesmo centro, mas seria atribuído a todos os tempos e espaços, não seria localizável. Desse modo, é fundamental perceber não onde o discurso está localizado, mas o que ele diz, o que ele faz circular como verdade, em determinados momentos históricos, e, também, perceber a relação entre os saberes, por mais diversificados que sejam. Com isso, cada discurso se faz presente conforme as suas abordagens e da maneira como será disseminado em diferentes sociedades, podendo, dessa forma, promover tanto uma continuidade, quando reforça e propaga o controle, quanto uma retificação das ideias por ele produzidas, ou seja, fomentando reflexões e mudanças.

Nesse caminho de pensar o discurso como viés, como a agulha no tecer que vai direcionando todo o trabalho e construindo aquela trama, a pesquisa retorna ao passado em busca de documentos históricos para ver as possibilidades de construção desse lugar do jovem e adulto no universo escolar. Nesse sentido, Foucault (2012) afirma:

Certamente a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para reencontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição. (FOUCAULT, 2012, p. 53).

E, lá, foi possível perceber que muitos discursos nesse caminho foram construídos conforme o olhar e a narrativa dos historiadores frente aos fatos que ocorriam naquele ambiente e momento, ou seja, espaço/tempo presente daquele contexto. A pesquisa nos revela passagens da trajetória escolar, em que muitos discursos em relação aos estudantes jovens e adultos foram marcados como uma sensação de exclusão, afastados do processo escolar para atender a tantas outras necessidades e demandas sociais e políticas.

Em relação ao discurso, segundo Foucault (2012),

por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que

traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar. (FOUCAULT, 2012, p. 10).

Desse modo, é por meio da estrutura social que acontece a manutenção de inúmeros valores, os quais estão dispostos como rituais e estratégias específicas de validação e disseminação dos discursos. Assim, determinados discursos encontrados em determinados ambientes passam a ser verdadeiros e esperados por todos, acabando por se transformarem em expressão social, sendo oficialmente acolhidos e aceitos como uma única verdade.

Lógico que, em uma sociedade, existem regras e normas que são estabelecidas e reguladas para atender a uma determinada organização e ordem que atenda a todos, mas o que tem acontecido é que muitas dessas regulamentações não conseguem dar visibilidade e atender às diferenças. Desse modo, diante das regras estabelecidas, constrói-se o regime de verdades e, nesse jogo do que é verdadeiro ou falso, vão se estabelecendo as regras, que, atravessadas pelas relações de poder, vão fazer com que emergjam outras regras que vão sendo negociadas e criadas.

Nesse sentido, inúmeros discursos nos atravessam, nos entrecruzam, ziguezagueando nossos corpos, podendo, muitas vezes, parecer até ingênuos. Todavia, é preciso reiterar que não são neutros e que servem para atingir determinados fins, circulam em todos os tempos e espaços e que têm, entre outros, o objetivo da consolidação e propagação de determinadas verdades estabelecidas como únicas.

Inicialmente, essas verdades são construídas no ambiente familiar por meio da educação e, posteriormente, no social, acompanhadas pelas instituições de ensino que acabam dando continuidade a esse papel, auxiliando na construção e divulgação de discursos que estão repletos de verdades. Mas o fundamental é perceber as verdades que estão sendo construídas e quais discursos estão circulando em nossa sociedade.

A escola pode auxiliar os educandos da EJA a tornar visível o que é visível, por meio da percepção dessas verdades que estão circulando, que estão sendo postas por quem e, principalmente, para quê e por quê. Esse seria o primeiro passo para a conscientização e conhecimento e, conforme Foucault (2017, p. 7) nos traz, “é que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”.

#### 4.3 NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES DA EJA: DISCURSOS QUE CIRCULAM E ENTRECruzAM POR MEIO DE CARTAS TROCADAS

Trazer as narrativas de jovens e adultos estudantes da EJA de uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora é familiarizar com os discursos trazidos por esses

educandos para esse ambiente educativo, que se inter cruzam com tantos outros discursos que circulam e se encontram e se materializam nos corpos desses educandos da EJA.

O estudante da EJA, ao refletir e narrar sobre sua trajetória escolar, produz e configura o seu passado, que foi um dia seu presente, mesmo que longínquo, e que acaba revelando os discursos daquele período, com o olhar muitas vezes para o que não deu certo, encontrando, agora, em outro presente, a EJA como uma nova oportunidade de construção da sua história.

Dessa forma, a leitura a partir das narrativas dos educandos da EJA traz a possibilidade de ver o que é possível ver, ou seja, quais são os discursos e regimes de verdades que foram atravessados na trajetória desses estudantes e que foram tomando forma e se materializando enquanto discurso e que pode ser captado e capturado nessa narração.

Em relação às narrativas, segundo Prost (2020):

As narrativas têm as características de descrever um percurso no tempo; seu plano, para não falar de seu título é, principalmente, cronológico. No mínimo, partem de um primeiro elemento para chegarem a um segundo elemento mais tardio e explicam como se faz a passagem do primeiro para o segundo; por outras palavras, é necessário e basta, para haver uma narrativa, que haja dois acontecimentos, ou situações, por ordem no tempo. Em nosso entender, esses traços formais são suficientes para definir a narrativa. (PROST, 2020, p. 213).

Para Prost (2020), as narrativas não precisam ser e nos apresentar de forma linear, elas também são responsáveis por trazer as mudanças que estão ocorrendo em determinada sociedade ou de grupo social em um dado momento.

Ao narrar sua história, o estudante da EJA traz em seu relato possíveis vestígios para desvendar os fatos e acontecimentos ocorridos em sua trajetória. Nesse sentido, cada narrativa será construída por diferentes ritmos, conforme as articulações constatadas em relação aos fatos ocorridos. Assim, ao narrar sua história, traz em seu pensamento as impressões da experiência vivida, o que deu significado à sua existência.

Nesse sentido, trazer as narrativas dos educandos da EJA é, também, fazer circular e construir outras narrativas no sistema do discurso, é trazer o relato de um percurso no tempo, para que, assim, possa-se legitimar uma nova história, revelando mudanças e transformações, de forma a desgrudar e desregular do funcionamento de um determinado sistema vigente.

Segundo Foucault (2008), um dos traços essenciais da história nova é

[...] o deslocamento do descontínuo: sua passagem do obstáculo à prática; sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir, e sim o de um conceito operatório que se utiliza; por isso, a inversão de signos graças à qual ele não é mais o negativo da leitura histórica (seu avesso, seu fracasso, o limite de seu

poder), mas o elemento positivo que determina seu objeto e valida sua análise. (FOUCAULT, 2008, p. 10).

Interessante que, quando falamos dos educandos da EJA, em um mesmo tempo e espaço, ou não, não significa que estes, partindo de um mesmo ponto de referência para a pesquisa como educandos jovens e adultos da EJA, nos oferecem as mesmas respostas, nem poderiam, pois suas histórias e, conseqüentemente, suas narrativas não são idênticas. Mas, ao mesmo tempo, essas narrativas também representam inúmeros jovens e adultos que passam pelo mesmo percurso existencial, marcado pelas exclusões sociais e que possuem um ponto comum: foram, por inúmeros fatores, impedidos de continuar seus estudos em idade própria. Em relação a essa questão, segundo Prost (2020):

De fato, deve-se descartar a crença de que, à mesma questão – formulada em âmbito factual, definido e estruturado de maneira aparentemente análoga – dois historiadores venham a fornecer exatamente a mesma resposta: cada um constrói seu enredo e produz uma história original. Daí, o interesse em considerar, de forma mais atenta, as bases em que estão assentes os enredos. (PROST, 2020, p. 229).

Dessa forma, é possível entender que a experiência não acontece da mesma forma nem com o mesmo sujeito, pois ela nunca se repete, uma vez que não é a mesma no mesmo lugar com as mesmas pessoas e não é a mesma em outros lugares. Nessa perspectiva, o retorno do educando da EJA à escola será de um outro espaço/lugar construído e permeado por inúmeras experiências e novos discursos, assim como o sujeito da experiência não permanece o mesmo. Nesse sentido, Foucault (2008, p. 20) afirma: “não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo [...]”. O quanto isso traz de reflexão para a existência humana, ou seja, para o bonito da vida, o inacabado, é que, nesse percurso, temos a possibilidade da descoberta ou não de nós mesmos, o que nos leva para um lugar outro de infinitas construções de novos recomeços. Nesse sentido é que a continuidade se quebra, se dobra, quando não nos conhecemos mais. O educando da EJA, ao narrar sua história, vai construindo o sentido que foi dado à sua vida e, junto a isso, vem a possibilidade de reflexão para novas possibilidades.

Assim, a narrativa se encontra no discurso onde ela começa e se explica e é por meio desse discurso que se materializa e se produz, que cada sujeito nos revela um pouco de sua história, sua subjetividade, revelando o lugar de alguém que fala e quem está contando essa história, quem fala. Quando o sujeito narra e escreve sua história, ele é a sua própria construção no texto e no texto é que encontramos esse sujeito.

Uma parte do título da dissertação traz: “No passo, no compasso”, o que leva a uma reflexão que cada passo se abre para um leque de possibilidades. Isso quer dizer que, quando

você dá um passo, você se posiciona e ocupa um determinado lugar. Ocupando esse lugar, abre-se o compasso que, por sua vez, tem uma perspectiva de 360°. Para cada ângulo que se olhar, haverá uma visão diferente, não havendo visão certa e errada, mas, sim, possibilidades diante de cada sujeito. Não é possível visualizar tudo ao mesmo tempo do mesmo lugar e, muitas vezes, nem se consegue visualizar o que está presente no ângulo de nossa visão. Em cada ângulo visualizado, depara-se com infinitos acontecimentos, repletos de diversos discursos, produzidos naquele ambiente onde se fazem presentes as relações e os mecanismos de poder, refletindo e produzindo realidades, trazendo discursos parciais, construindo novos discursos, revelando nossas diferenças. Lembrando, tempo e espaço fazem parte dessa angulação e abertura de infinitos compassos em nossas vidas.

Muitas vezes, o discurso tende a produzir a realidade de quem fala, por meio das narrativas, revelando a subjetividade. Junto a isso vem a produção do regime de verdades cujos discursos são atravessados por mecanismos de poder, de forma a configurar determinadas realidades, legitimando-as e, conseqüentemente, excluindo outras.

Desse modo, impõe-se determinado olhar limitando como se fosse um ímpeto e resposta de controle, fazendo com que o sujeito ficasse impedido de ver o leque de possibilidades de visão que nos oferece o compasso. Mas é preciso tornar visível o que é visível. Foucault (1970), em sua aula no *Collège de France*, revela questionamentos sobre a fala das pessoas e em que lugar se encontra o perigo de esses discursos se multiplicarem:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, seleccionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade. (FOUCAULT, 1970, p. 2).

Talvez o medo da propagação dos discursos outros traria a perda do controle do que seria tido como regime de verdade para uma determinada ordem social, que, por sua vez, se favorecia da construção de determinados discursos classificados e selecionados como verdadeiros.

Ao construir um pouco da história de alguns estudantes da EJA na pesquisa, busca-se aproximar e verificar os discursos que vão sendo articulados com o retorno e a introdução dos jovens e adultos no ensino. É preciso fazer essa arqueologia, essa busca pelo saber, não só como diz Foucault, mas, parafraseando-o, é preciso saber para cortar. Nesse sentido, o saber traz junto o poder e as relações que por ele são atravessadas. Esse saber/poder faz com que o sujeito consiga romper com as identidades fechadas, que tenha a capacidade de fazer escolhas e, com

isso, rupturas com esse regime de verdade que lhes são impostos. Segundo Foucault (1970, p. 12), “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo”.

Dessa forma, o papel que a escola desenvolve é fundamental, pois, em seus tempos e espaços, ela contribui para a criação e circulação de discursos que são capazes de manter ou romper com determinada continuidade dos processos educativos. Assim, dependendo dos discursos que circulam e das práticas discursivas que se realizam, o sujeito terá potencialidade na construção de novas formas de subjetivação para reverter o jogo das relações de poder na construção de discursos que se tornarão outras verdades, criando possibilidades para se pensar o devir como todas as coisas em transformação.

Bem, como dito anteriormente, a pesquisa foi atravessada pelas circunstâncias de existência de nossas vidas. Veio a Covid-19 e com ela ainda estamos nos constituindo por meio de novas experiências, novos tempos e espaços, reformulando subjetividades até há pouco tempo discriminadas e que hoje nos auxiliam na articulação e flexibilização de outros encontros, em outros lugares. Nesse momento, pensando em tantos percursos planejados, tantos desejos, deparei-me com uma situação não pensada, esperada e imaginada. Isso acaba por me colocar em frente à promoção do descontínuo, gerando em mim uma grande tensão, pois lidar com o novo me fez perceber que poderia não ter como explorar todas as possibilidades que, numa situação normal, poderiam se me apresentar.

Vou alinhar um pouco dos acontecimentos, atravessados pela pesquisa. Na escola pesquisada, em março de 2020, foi fornecida pela direção da escola a lista de chamada com a montagem das turmas para a EJA – haviam sido matriculados, naquele momento, 71 educandos.

Essa escola pública da rede municipal de ensino de Juiz de Fora está localizada em um bairro da periferia de Juiz de Fora, um bairro extenso, que possui mais duas escolas municipais e uma escola estadual. Interessante que as outras escolas possuem o Ensino Fundamental completo, mas não oferecem a modalidade de EJA. Já a escola pesquisada, por sua vez, tem Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano, sendo a única na região que oferece a EJA.

As aulas se iniciaram em fevereiro e, logo depois, a partir do dia 17 de março, deparamo-nos com o fechamento de todas as escolas em função da pandemia da Covid-19. Diante do isolamento estabelecido como norma e orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) e dos governos federal, estaduais e municipais, as escolas foram fechadas.

Diante das dificuldades encontradas pelos educandos da EJA em relação aos estudos e em relação a todas as fragilidades que os atravessam, ficou mais visível essa desigualdade social nesse momento de pandemia.

Inicialmente, o isolamento provocou um distanciamento total desses educandos e professores da escola, formando-se um abismo. Com o passar do tempo, dos meses, a escola foi retornando aos poucos, inicialmente, de forma remota e administrativamente. Posterior a isso, o retorno foi se efetivando com os professores por meio de reuniões que aconteciam de forma remota. Como fora mencionado, essas reuniões com o grupo da EJA começaram a acontecer em agosto, inicialmente uma vez por semana, com a coordenação e direção da escola, para pensar, planejar e atender aos professores e educandos da EJA.

As reuniões da escola aconteciam com cada grupo específico, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e para os Projetos que a escola oferece aos educandos e à comunidade.

Nessas reuniões, a escola, diante desse novo cenário, estava aberta às ideias vindas de todos os lugares, de outras escolas, das orientações e das propostas enviadas pela Secretaria de Educação. Dessa maneira, foi se construindo, aos poucos, um universo de possibilidades, de forma remota, para o desenvolvimento de reuniões, de formação e atualização para os professores e de propostas de atividades para os alunos e professores, até então nunca imaginadas. Mas toda a estrutura em relação à educação e a suas tecnologias estavam atravessadas por muitas fragilidades sociais e estruturais.

Diante dessas limitações tecnológicas, a escola começou a adotar um sistema híbrido, ou seja, disponibilizando para os estudantes da escola atividades de forma remota e impressas entregues aos responsáveis dos educandos menores e para os educandos maiores e adultos.

O celular foi um dos instrumentos tecnológicos de comunicação mais utilizados e talvez o único como suporte até para o desenvolvimento das atividades, principalmente para os educandos da EJA. Por meio desse instrumento tecnológico, a construção de grupos de *WhatsApp* foi e está sendo de fundamental importância para viabilização e comunicação, para garantir que as informações cheguem aos educandos.

Nessa escola, em relação à EJA, foram criados dois grupos de *WhatsApp* – um grupo dos educandos da EJA e um grupo oficial dos profissionais da EJA, composto pela direção, coordenação e dois professores, de História e de Arte. A presença de apenas dois professores se deu pelo fato de a escola ter iniciado o período letivo com apenas esses dois profissionais e ter continuado até novembro com essa precariedade. Assim, o quadro de professores da EJA só foi completado em novembro de 2020.

Conforme as orientações estabelecidas pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, repassadas para o grupo pelo coordenador pedagógico, foi elaborado um novo calendário. Com isso, os educandos teriam praticamente esse quadro completo de professores para a EJA por mais dois meses, para o término do semestre, e com a garantia de prorrogação dos contratos desses professores para a sequência do próximo semestre da EJA.

Os alunos mais idosos tinham dificuldades em relação ao grupo do *WhatsApp*, o que fez com que a escola, por um bom tempo, entregasse as atividades desse grupo de risco em casa. As atividades eram entregues quinzenalmente, mas depois de dois meses, passaram a ser entregues uma vez por mês na escola, onde eram adotados todos os protocolos de segurança e alguém da família poderia buscar atividades para os educandos idosos, com o objetivo de diminuir a circulação e o contato.

Conforme a lista apresentada sobre a matrícula de educandos da EJA, a tabela 3 nos revela dados sobre a distribuição de alunos por idade, por gênero e raça.

**Tabela 3** – Número de alunos matriculados na EJA por idade, gênero e raça – março/2020

<b>Por idade</b>	<b>Quantitativo</b>
De 15 a 20	36
De 21 a 30	12
De 31 a 40	10
De 41 a 50	3
De 51 a 60	3
De 61 a 70	4
De 71 a 80	3
<b>Total</b>	<b>71</b>
<b>Por gênero</b>	<b>Quantitativo</b>
Mulheres	30
Homens	41
Outros	-
<b>Por raça</b>	<b>Quantitativo</b>
Pardos	29
Branco	20
Negros	15
Não declararam	7

Fonte: Elaboração própria.

No início desse processo, a participação dos educandos da EJA era bem maior, ou seja, segundo a listagem das chamadas, conforme a matrícula efetuada até março, a escola possuía 71 educandos, mas a participação e a realização das atividades de forma remota não estavam acontecendo como desejado e esperado pela escola. Sempre eram as mesmas pessoas

que respondiam, um grupo bem pequeno que oscilava entre 15 e 20 pessoas no máximo. Com o passar do tempo, esse número reduziu, oscilando entre 4 e 6 estudantes que respondiam as questões propostas pelas duas professoras (conforme o combinado na reunião de professores, as atividades estavam sendo postadas no grupo de *WhatsApp*, na terça-feira e na quinta-feira, uma atividade por vez). As atividades eram bem interessantes, leves e traziam reflexões bastantes atuais, podendo ser respondidas por escrito ou por meio de gravação em áudio. As atividades propostas de forma remota eram mais para que os estudantes trocassem experiências, narrassem os acontecimentos nesse momento de dificuldades e limitações impostos pela pandemia que estávamos atravessando.

Em agosto me apresentei para os educandos no grupo e falei sobre o desenvolvimento da pesquisa, explicando-lhes que faria meu contato com eles por meio de uma troca de cartas. Em agosto, enviei a primeira carta entregue aos estudantes junto com as atividades impressas da escola e enviadas por um motoboy. Apesar de haver 71 alunos matriculados, inicialmente, entregamos para 50 educandos que ainda tinham contato com a escola. Já em setembro, quando houve a troca de atividades, recebi resposta de somente 7 (sete) educandos. Naquele mesmo momento de recebimento, enviei uma nova carta com alguns pontos em comum, tendo recebido, na entrega do mês de outubro, 15 (quinze) retornos. Logo no mês seguinte, foi enviada outra carta, respondida por 13 (treze) educandos e entregues para mim em novembro. Contudo, desses educandos que responderam às cartas, somente 5 (cinco) autorizaram a divulgação dos dados. Esses estudantes eram exatamente aqueles que estavam fazendo todas as atividades propostas também pela escola, tanto as de forma remota quanto as impressas.

É importante ressaltar os desafios enfrentados em relação ao acesso à internet, à timidez e às dificuldades encontradas na realização das atividades impressas, o que foi afastando os estudantes e causando um certo desinteresse.

Quando encontrava alguns educandos no momento da troca de atividades, a pergunta recorrente que eles faziam era em relação se iriam ser aprovados no final do ano ou do término do período. O Coordenador da EJA, muito atencioso, sempre os acolhia falando que tudo era novo para todos, que não tínhamos respostas, que a escola estava seguindo as orientações enviadas pela SE/JF, e que todos deveriam fazer um esforço em relação à participação e entrega das atividades da forma como estava sendo efetivada, porque a avaliação poderia ser a partir desse material recolhido e da participação das atividades que estavam acontecendo de forma remota no grupo de *WhatsApp*.

Esse cenário tão novo e não esperado acabou por desvelar todo o despreparo do ensino remoto, as condições precárias em relação ao trabalho com as tecnologias e, também, com a

possibilidade de acesso a ela pelos nossos educandos por diversos fatores, principalmente o econômico, pois muitos não tinham um computador em casa que facilitasse o desenvolvimento das atividades, além do acesso precário à internet.

Mas, diante de todo esse contexto, nesse momento de tantas incertezas, não posso deixar de relatar aqui o acolhimento da escola em relação a minha pessoa e à pesquisa. Sabia que a pesquisa não seria desenvolvida da forma como esperava, como estava planejada e desejada, mas a escola me incluiu em todos os tempos e espaços. Assim, estaríamos juntos nesse novo momento, talvez até rompendo com as continuidades já esperadas, dando-nos possibilidades de fazer algo novo.

Foi nesse caminho, nos diálogos com a escola, sabendo da minha intenção de trabalhar com as narrativas dos educandos, que os ajudei de certa forma, como na construção e produção de texto, por meio de cartas trocadas. E, por meio dessas cartas, os educandos foram nos revelando um pouco dos discursos que se faziam presentes em suas vidas e no ambiente educativo.

É importante destacar que fiquei muito apreensiva em relação ao retorno das narrativas dos educandos, pois, como foi dito anteriormente, devido à situação de isolamento instaurada, os poucos professores, os alunos foram desanimando... Além disso, havia também o fato de que, embora alguns retornassem com a narrativa, não permitiam sua divulgação por diversos motivos particulares. Como as atividades seriam entregues uma vez por mês, fui entregando também, em cada mês, setembro, outubro e novembro, cartas para trocar com os educandos da EJA.

Ao ler as narrativas, e peço licença para aos poucos ir revelando as histórias de cada um, vamos fazendo parte dessa constituição de cada sujeito, conforme as narrativas dos acontecimentos que foram escolhidos por esses estudantes, fissuras essas que emergiram ao longo do tempo e espaço.

Utilizei nomes fictícios para resguardar a identidade dos estudantes da escola, já tão marcados e estigmatizados pelos seus percursos precários e de dificuldades. Ainda me incomoda, no retorno desses jovens e adultos aos estudos, a expressão “alunos/educandos de EJA”. Não deveriam ser chamados assim, pois o simples fato de nomear já os classifica e os seleciona em determinado lugar, lugar de pessoas que não foram capazes de terminar seus estudos, lugar em que precisa haver um reparo de aprendizagem.

Os educandos sempre trazem seus sonhos e, com a Maria, não seria diferente. Estudante da EJA, na Fase VI<sup>49</sup>, Maria, mulher, 38 anos, nasceu em Juiz de Fora, mora no bairro da escola, com sua filha de 16 anos, seu primo de 20 anos e um tio de 59 anos, revela-nos, em sua narrativa, a seguir, um pouco de seus sonhos:

Quando eu era menor tinha o sonho de ser médica, enfim os anos foram passando, tivemos problemas, mudávamos muito e com isso pulava de colégio em colégio e isso me trouxe muitas dificuldades de ensino e de convivência, quando adolescente passei para o turno da noite, aí piorou, porque tinha muita greve nas escolas, bagunça e rebeldia demais dos alunos, então parei de vez. Agora decidi voltar a estudar, pois vi que faz muita falta para ter um bom trabalho, conseguir uma colocação melhor na vida e minha filha já sabe se virar, não tenho que deixá-la com ninguém. Tenho o sonho de concluir o ensino médio, ir adiante e quem sabe ainda me formar para veterinária. É o que desejo agora. Fiquei desde a 6ª série sem estudar, então quase 20 anos, [...] tenho a ambição de melhorar, de progredir, por isso voltei a estudar. (NARRATIVA DE MARIA).

Fico imaginando em qual gaveta dos guardados deixei meus sonhos. Conforme Maria, alguns sonhos foram guardados e outros estão emergindo. As gavetas estão sendo deslocadas e remexidas e, com isso, seu desejo no presente é estudar para melhorar sua condição no mercado de trabalho e, conseqüentemente, alcançar seus sonhos interrompidos por diversos fatores, tantos internos quanto externos ao ambiente educativo.

Assim, ao narrarem suas histórias, os educandos escolhem, no tempo e no espaço, acontecimentos trazendo, dessa forma, vestígios que marcaram seus corpos, revelando suas subjetividades. Ao narrar, esse relato vai tomando forma e corpo, materializando-se, atravessado pelos discursos que ali se fazem presentes.

Com isso, os estudantes, ao elegerem acontecimentos, distanciam-se de uma história totalizante, que teima em fixar, cristalizar e estigmatizar inúmeros sujeitos em determinados tempos e espaços. Talvez seria a forma de resistir, respirar, tomar fôlego para se reinventar. Nesse sentido, as fissuras ocorridas em determinados espaços e tempos aparecem e contribuem para que os sujeitos consigam romper com a história única, sendo capazes de construir uma nova história.

Apesar de todo esse momento de pandemia que estamos vivenciando, Maria não parou de trabalhar, pois dependia do trabalho para seu sustento e de sua família. Em suas palavras:

Eu trabalho como diarista, não é bem o que gosto de fazer, mas é o que paga as minhas contas e que tira o meu sustento e de minha família, voltei a estudar para me qualificar e me formar pra conseguir algo melhor para minha vida.

---

<sup>49</sup> Na EJA, no município de Juiz de Fora, é usada a nomenclatura de Fases I à Fase VIII, correspondentes, respectivamente, ao 2º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Estou trabalhando com o devido cuidado, de usar máscara e sempre higienizando as mãos. E com muito esforço tenho conseguido fazer as atividades escolares, pois sei o quanto o estudo faz falta, para uma melhor colocação no mercado de trabalho e parar não é uma opção, desistir jamais. (NARRATIVA DE MARIA).

Maria nos traz, em sua narrativa, que o que está visível para ela em relação à sua condição de trabalho. Apesar de seu trabalho garantir seu sustento, não é o que deseja, não é o trabalho de que gosta. Isso é fundamental para romper com essa continuidade de fazer aquilo que, às vezes, está destinado a determinados sujeitos, como, por exemplo, aos estudantes que não conseguiram terminar seus estudos na idade própria e ficam à mercê de subempregos. Muitos desses subempregos são destinados exatamente aos educandos da EJA, que não conseguiram concluir seus estudos. Segundo Arroyo (2007),

isto nos mostra que esses jovens e adultos estão condenados ao que poderíamos chamar de um estado de permanente vulnerabilidade nas formas de viver. Viver significa para eles ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. Quando até essas bases do viver são incertas, a incerteza invade seu viver. (ARROYO, 2007, p. 4).

É estranho pensar que ainda existam, em pleno século XXI, situações infundas de sujeitos que parecem não ter um horizonte, não ter possibilidade de construir um caminho. Quando a pessoa se projeta no tempo, cria possibilidades de expectativas e vida. Esses educandos que não conseguiram terminar seus estudos, em sua maioria, vivem sem esperanças de um futuro, pois precisam resolver, urgentemente, problemas em seu próprio presente. Parece até que o futuro se distancia e que o presente de dificuldades se torna e se apresenta sempre alinhado e prolongado, sem horizontes melhores.

Dessa forma, ao voltar a estudar, Maria abre um universo de expectativas para que seu desejo se realize e faça a ruptura dessa construção no momento em que ela percebe e entende que um dos caminhos a percorrer para alcançá-lo são os estudos. Ainda se encontra presente o discurso que a formação educacional poderá levar aos estudantes da EJA mudanças significativas em sua vida, o que que ainda tem motivado esses estudantes a ingressarem no processo educativo.

Interessante que, ao ler as narrativas desses estudantes, enquanto educadora, coloque-me em um lugar de inquietação, pois muitos desses estudantes passaram por nós. Será que percebemos seus sonhos, contribuímos de alguma forma para a conquista deles, ou passamos simplesmente despercebidos nessa relação professor/estudante, como mais um período a ser cumprido? Conforme o exposto, Arroyo (2019) nos ajuda a refletir que

é preciso ver-nos e a ver os estudantes como novos sujeitos, com seus medos, sonhos, esperanças, inquietudes, insatisfações etc. Novas imagens, novos sujeitos que começam a falar, sem medo de falar suas linguagens. Aos professores também mudaram e falam outras linguagens, sem medos ou frustrações. Só assim será possível reinventar entendimentos e convívios de personagens reais. Assim poderemos avançar para apagar imagens do passado e abrir possibilidades de reinventar o presente. (ARROYO, 2019, p. 44).

Nesse sentido, a escola é peça-chave para que esse educando retorne a seus estudos em busca de novos sonhos para a construção de novas histórias. A escola que acolhe a EJA tem um papel fundamental para com seus educandos, pois, segundo Maria, esse acolhimento, nessa escola, aconteceu, foi essencial e a levou a pensar que o sonho de ter um diploma não estava perdido. Os educandos da EJA a veem como uma nova oportunidade e possibilidade. O querer fazer e ser são atravessados por possibilidades diferentes.

Para Maria, esse momento da pandemia não está sendo fácil para ninguém, principalmente para aqueles que precisam trabalhar e sair de suas casas todos os dias. Sabe das dificuldades enfrentadas pelos educandos da EJA e, segundo ela,

as dificuldades de adaptação à rotina não são fáceis pra ninguém com pandemia ou não, a maioria de nós temos filhos, somos casados ou mãe solteira, trabalhamos fora, temos jornada dupla. [...] muitos iriam realmente desistir independentemente da pandemia ou não, já eram poucos alunos na escola e sempre faltando. A Educação no Brasil já é muito frágil tanto à distância ou não, o baixo salário dos professores, as condições muitas vezes precárias da maioria das escolas, a falta de professores, etc. (NARRATIVA DE MARIA).

Vale a pena destacar que o depoimento de Maria está permeado e atravessado por tantos outros discursos que já fazem parte da EJA e já são até esperados, quando ela narra que, independentemente da pandemia, os estudantes da EJA desistem de seus percursos escolares e que a escola se esvazia com o passar do tempo. Quando a estudante nos revela esses acontecimentos, traz uma reflexão em relação aos estudantes da EJA, que desistem de estudar por diversos fatores, e também nos revela as condições precárias da escola, a fragilidade do ensino no país, os baixos salários dos professores etc. Até parece que a história continua a mesma, estando a EJA fadada a dar errado. A sensação é que acontece uma naturalização, uma acomodação de todos esses fatores internos e externos que servem para justificar e fortalecer a continuidade desses percursos incompletos.

Tive a oportunidade de conhecer também um pouco da narrativa da história de Renata, outra educanda da EJA da Fase VII, que tem 21 anos, mora em Juiz de Fora, no bairro da escola, com seu namorado e filha, tem dois filhos, mas só um mora com ela, o outro fica com a avó,

mas sempre está em contato. Ela nos conta, em sua narrativa inicial, um pouco de sua trajetória escolar:

Sempre gostei de estudar, mais o que fez eu deixar a escola foi meu filho. Fui mãe nova com 14 anos, mas minha gravidez toda sempre fui à escola e com o nascimento dele tive que deixar a escola. Foi aí que durante cinco anos que eu pensei em voltar a estudar mais aí acabei de descobrir que estava grávida novamente, foi aí que acabei me desanimando. Mas aí que esse ano que eu voltei a estudar, voltei, mas acabou vindo essa pandemia que atrapalhou tudo e que agora no momento não podemos frequentar a escola. Só Deus sabe quando voltará ao normal, mas espero que breve, breve tudo volte ao normal. (NARRATIVA DE RENATA).

Com essa narrativa, estou conhecendo um pouco da Renata adulta, pois a conheci quando era criança e ainda me lembro dela sempre presente e visitando a minha sala, linda e ativa, chamando a atenção. Agora, uma mulher feita, ainda tem os cabelos encaracolados e os olhos amendoados. Quando chegava conversando, com seu tom de voz alto, dava a impressão de que estava brigando, defendendo-se de algo, vez que estava sempre envolvida nos conflitos e disputas com seus colegas. O desejo de Renata é que tudo volte ao normal o mais rápido possível. Isso me faz pensar: qual seria o normal? Percebo que, para ela, o normal é que volte a estudar para alcançar seus objetivos, pois sente falta da escola:

Eu gostaria que tudo voltasse ao normal, porque no momento está difícil fazer as atividades sem uma professora para explicar as atividades [...]. Minhas expectativas é que as aulas voltem para eu terminar meus estudos. Eu espero melhorar na escola para que no futuro a gente consegue alcançar nossos objetivos. [...] Quero terminar os estudos, me formar pra seguir minha carreira no SAMU ou na Civil. (NARRATIVA DE RENATA).

Como fora falado, com o advento da pandemia, muitos alunos ficaram perdidos com a obrigação de lidar com as novas ferramentas tecnológicas, já que, em sua grande maioria, não possuíam computadores que facilitassem o desenvolvimento das atividades, além da precariedade no que tange ao acesso à internet. A maior parte dos estudantes fazia tudo via celular. Os educandos da EJA que fazem parte do grupo de *WhatsApp* se encontravam frequentemente muito silenciosos, parecendo, às vezes, que nem estavam presentes. Renata, em sua narrativa, deixa claro que os educandos da EJA enfrentam dificuldades para desenvolver suas atividades:

Não trabalho no momento por falta de oportunidade [...] no caso das atividades do grupo, eu não estou dando conta de fazer porque é muita coisa, já tem as atividades que pedem pra fazer em casa ainda tem as do grupo. Eu não dou conta, estou ficando perdida se eu parar e ficar só fazendo todas as atividades, aí eu fico sem cuidar da minha família por que se parar pra pensar é muita

atividade. [...] gostaria que fosse só as atividades de casa, porque muita gente não tem internet pra acompanhar as atividades no grupo e pelo que vejo e converso com meus colegas, quase ninguém está dando conta, isso não é só eu. (NARRATIVA DE RENATA).

Renata traz que vários colegas seus também não estão dando conta de tantas atividades. Contudo, essa dificuldade não foi apresentada à escola, visto que eles silenciaram e não se posicionaram pedindo modificações. Por sua vez, a escola também não parou, não pesquisou com os alunos o que estava acontecendo, para que pudesse repensar a sua prática educativa diante dos fatos que estavam acontecendo. Muitas vezes, esquecemos que o jovem e o adulto trabalham e possuem outras travessias de atividades, de saberes, de percepções, de questionamentos, de tempos e de espaços, de vida, já não são aqueles alunos de um passado que aguardamos e que não podemos fixar em nosso imaginário, julgando-os com os valores e padrões de conduta considerados como próprios ou não, conforme o entendimento de vida de cada um. Por isso, é de fundamental importância a escuta das vozes desses estudantes para que a escola possa construir espaços e tempos mais acessíveis e flexíveis para todos.

Enquanto professora, entendo também o lado da escola, pois percebo que estamos em um cenário novo e sofrendo pressões múltiplas, ou seja, os professores também têm que manter um trabalho de forma remota, segundo e seguindo as orientações da Secretaria de Educação. O ideal é que escola e estudantes pudessem ter uma maior abertura para o diálogo, para que juntos pudessem resolver as questões destinadas à realização dessas atividades, pois o que apareceu na narrativa de Renata releva o desinteresse dos alunos. Isso é comprovado pelo grupo de *WhatsApp*, no qual, praticamente, só quatro estudantes estavam respondendo e acompanhando as atividades *on-line*, o que contribuía para a real situação de esvaziamento dos educandos na escola.

Seguindo as narrativas, apresento um pouco de Ana, 34 anos, educanda da EJA da Fase VI que traz em sua narrativa parte de sua história escolar:

Aos 14 anos eu parei de estudar para trabalhar como babá, minha mãe, era mãe solteira e com seis crianças pequenas para cuidar, e como filha mais velha, tinha que ajudar em casa, aos 20 anos eu me casei, meu marido não me deixava estudar e com isso arrumei um novo emprego. Assim os estudos foram só ficando para trás. Sempre tive dificuldades pela falta dos estudos, agora com a modernidade há mais exigência, sempre ajudei meus irmãos nas atividades da escola e cada ano ficou mais complicado para mim com a falta dos estudos. Fiquei muitos anos fora da escola mais agora com a EJA, estou tendo uma segunda chance de me formar e realizar meu sonho que é ser agente penitenciário, e até melhorar na ajuda com as atividades escolares agora para meus filhos, estou aprendendo muito com meus filhos, sobre tudo, principalmente sobre os estudos. Hoje eu vejo como o estudo faz falta em nossas vidas. (NARRATIVA DE ANA).

Ao trazer sua narrativa, Ana revela que sua vida foi marcada muito cedo por acontecimentos sociais que a impediram de estudar, vez que tinha que assumir uma responsabilidade de ajudar sua família. Fica claro que a escola não é culpada por tudo que acontece aos seus estudantes. Entende-se que muitos desses estudantes são pressionados por diversos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, que os levaram a abrir mão de seus estudos para ajudar no sustento de suas famílias. Em sua narrativa, Ana também traz uma triste realidade que muitos maridos ainda impedem essas mulheres de efetivar seus direitos básicos, sendo um deles impedir que continuem seus estudos.

Para esses estudantes, a escola fica adormecida por um período, mas nunca esquecida. Conforme a narrativa de Ana, a vida foi levando-a a outros percursos que eram necessários trilhar naquele instante, naquele presente, tais como filhos, casamento e outros tantos acontecimentos. Mas como ela diz, a EJA é uma segunda chance, uma oportunidade de se ver realizado o seu desejo.

A despeito da pandemia à qual fomos todos acometidos, Ana traz em sua narrativa que está conseguindo dar conta das atividades impressas e as que são postadas no grupo, mas que vê a

possibilidade de alguns alunos parar de estudar pela dificuldade de adaptação. Mas isso para mim não iria acontecer, pois pretendo e quero sim me formar, com essa pandemia, dificultou um pouco nossas vidas. Os estudos à distância podem ser um pouco dificultados, mais não impossível. O melhor mesmo é ter contato pessoalmente com os professores, diretores, pois uma matéria explicada diretamente da sala de aula faz toda a diferença, a uma troca de ideias entre os colegas e professores. Vejo a EJA com uma segunda chance para aquelas pessoas que teve seus estudos interrompidos. (NARRATIVA DE ANA).

A estudante Ana lembra quando a escola foi construída no bairro. Ela vivenciou e fez parte da experiência da história dessa escola, inicialmente, como aluna, depois como mãe de estudantes e, agora, como educanda da EJA. Nessa trajetória, ela apresenta suas experiências:

[...] muito marcante na minha vida, me lembro como se fosse hoje de cada sala de aula, cada professor, até da merenda. Eu gostava da aula de educação física, das professoras, tinha aula de flauta e eu gostava muito, aula de artes, leituras na biblioteca e muito mais, não é apenas uma escola, para mim foi como um lar, eu aprendi muito com todos lá. (NARRATIVA DE ANA).

Essa escola para Ana traz um significado muito importante para sua vida, fez parte da sua formação, como também da formação dos seus irmãos, pois todos passaram por lá e agora está na vez de seus filhos, que estudam e participam dos projetos que a escola oferece. Ana não

conseguiu, como já foi relatado, terminar seus estudos devido às contingências sociais que demandavam em sua família. Segundo seu relato:

eu não consegui terminar os estudos, mais hoje graças a EJA eu voltei a sala de aula e estou novamente na escola à noite e tem até merenda. O carinho e a dedicação da escola, não mudou, só mudou às professoras, agora são rostinhos novos, o sabor da merenda não mudou nada, o mesmo cheirinho e o mesmo gostinho, se eu pudesse escolher eu não deixava meus filhos irem para outra escola, pois nessa escola me sinto em casa, segura, eu já ia me esquecendo, gostava quando os dentistas iam na escola e até davam escova para nós. (NARRATIVA DE ANA).

Observando o relato da estudante, percebo que a escola é fundamental para a formação desses educandos e como representou, para muitos deles, um porto seguro. Ana, a mais velha de uma família numerosa, fazia parte dessa escola que acolhia a todos sem discriminação, onde a maioria ficava o dia todo, almoçava, participando dos inúmeros projetos que eram oferecidos, tais como: informática, contadores de história, teatro, artesanato, flauta, dança, ginástica olímpica, futebol, dança e laboratórios de aprendizagem. Pena que muitos desses estudantes desistem cedo de seus sonhos, abandonam seus estudos. Ainda crianças têm quebradas imagens de esperança em seus imaginários, tendo que crescer rapidamente, para ajudar no sustento de seus familiares. Ana ainda nos traz um pouco dos sonhos que pretende realizar. Podemos observar a sua força de vontade, pois ela é uma das poucas estudantes que participa de todas as atividades propostas no grupo de *WhatsApp*. Ela diz que não vai desistir, pois tem um sonho:

Meu sonho era ser polícia, hoje já passei da idade para ser da corporação, mas eu encontrei na EJA uma nova oportunidade, agora eu quero ser agente penitenciário, hoje estou na função de segurança, mas sei que quando terminar meus estudos, eu posso realizar meu sonho, que é ser agente penitenciário. Quero manter a lei e a ordem, só tenho a agradecer a todos da escola por fazerem parte da minha história. (NARRATIVA DE ANA).

Ao narrar sua história, Ana vem estabelecendo e dialogando com os acontecimentos que contribuíram para a existência, construção e materialização dos inúmeros discursos que se fizeram presentes em cada momento de sua trajetória.

Seguindo com a narrativa, outra educanda, Carla, que está na Fase VIII da EJA, trouxe em seu relato que era muito responsável com suas atividades escolares, principalmente até aos 14 anos, mas fatos aconteceram e marcaram sua vida. Carla socializou um pouco de sua história, narrando-nos o seguinte:

Nos meus 14 anos de idade, minha mãe e meu pai se separaram, isso abalou muito eu e meus irmãos, nessa separação minha mãe me deixou um tempo com o meu pai. Meu pai não tinha responsabilidade nenhuma, e eu muito

novinha não tinha mente firmada para continuar meus estudos. Minha vó me ajudou em uma época com os materiais escolares, mas eu não tinha estimulação para estudar, devido ao aperto do dia a dia. Eu precisava era mesmo de um emprego, ninguém me estimulou, então eu ia, estudava um mês e outro e já desistia. Hoje em dia com a minha cabeça firmada, estou estudando novamente, voltei a morar com a minha mãe, ela me estimula muito. Já tive oportunidade sim e não soube aproveitar, esse ano estou refazendo a minha vida, na minha adolescência eu não ligava para os meus estudos, e hoje em dia, eu já estou com 18 anos, meus estudos fazem muita falta. Esse ano eu estava, e estou com a cabeça firmada, infelizmente veio essa pandemia que fechou muitas portas para mim, mas graças a Deus vai tudo melhorar, estamos tendo a oportunidade. (NARRATIVA DE CARLA).

Carla também nos revela em sua narrativa que a pandemia atrapalhou e abalou muito os estudantes em relação à adaptação a essa nova rotina, que não é uma tarefa muito fácil,

é tudo novo e complicado à distância, não estamos acostumados, mas com o passar do tempo vamos acostumando, eu olho os estudos assim bem melhor. Para nós que trabalhamos é uma oportunidade, temos mais tempo para os estudos. (NARRATIVA DE CARLA).

A estudante Carla traz em sua narrativa que, apesar de a pandemia distanciar todos, com a adaptação aos estudos a distância e devido ao fato de trabalhar, ela, nesse esquema de atividades *on-line* e impressas para casa, consegue estudar melhor, dispondo de mais tempo para fazê-lo:

Desse jeito está ótimo, mas tinha que ter mais atividades on-line mais professores, as aulas poderiam ser por um vídeo on-line, explicando melhor às matérias. As aulas on-line está me ajudando muito, estou muito mais prendada. Vejo que falta professores para nossa escola, gostaria muito que tivesse todas as matérias e professores. Estamos tendo apenas aula de história e artes, desejo que temos mais professores. (NARRATIVA DE CARLA).

O que Carla nos revela é que, no momento do retorno das atividades da EJA, de forma remota e com as atividades impressas enviadas para casa, a escola só contava com duas professoras, uma de História e outra de Artes. Só em meados de novembro os professores foram chegando, ficando o quadro completo apenas no final desse mês. Nesse contexto, no início das atividades, essa falta de professores acarretou para os alunos uma insegurança e incerteza quanto à finalização de seus estudos, desestimulando-os e afastando-os da escola.

Como fora mencionado, outros educandos participaram da pesquisa, entretanto, não autorizaram a divulgação de suas narrativas, daí o número pequeno de narrativas. Contudo, entre os que concederam a autorização, há Daniel, 20 anos, da Fase VIII da EJA, muito objetivo em sua narrativa:

Eu morava em Barra Mansa estado do Rio de Janeiro. Eu estudava lá, por motivo pessoal eu tive que parar de estudar porque meu pai ficou doente aí eu mudei para Juiz de Fora, fiquei um ano e meio sem estudar e aí eu decidi a

voltar a estudar, isso é tudo. Meu desejo que a EJA melhora, que tem muito jovem que vai para fazer bagunça. Que na minha antiga escola só iam para brincar e não para estudar. Já trabalhava e queria estudar, isso que eu quero que muda. (NARRATIVA DE DANIEL).

Daniel realmente não narrou toda a sua trajetória, mas deixa indagações interessantes para que possamos refletir: a questão do aumento de número de jovens na EJA, que, segundo dados estatísticos acrescentados na pesquisa anteriormente, vem crescendo cada vez mais. Esses acontecimentos podem nos revelar que a trajetória escolar desses sujeitos se apresenta marcada por interrupções, visto que foram excluídos da Educação Básica, não conseguindo acesso ou permanência no ensino regular em virtude de problemas de ordem social e econômica. Com a idade aumentando e as inúmeras repetências ocorridas durante o processo escolar, muitos estudantes ficam deslocados em relação à idade/ano escolar e acabam desistindo de estudar. Esse reconhecimento do aumento do número de jovens na EJA tem sido denominado de juvenilização da EJA, o que, por sua vez, leva a escola a perceber a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas. Que práticas educativas devem ser revistas para atender a essa nova demanda da juvenilização da EJA?

Esse educando tem expectativas de que a EJA melhore, pois, para ele, muitos estudantes mais jovens vão à escola para brincar e isso tem atrapalhado muito os que querem estudar e que já trabalham. Muitas vezes, essa também é a reclamação de vários adultos que chegam cansados de seu trabalho para uma jornada de estudos e encontram estudantes fazendo gracinha em sala de aula. Mas esse é o universo da EJA atualmente, por isso, é fundamental o trabalho conjunto entre escola e estudantes, para que possam dialogar sobre essa problematização.

EJA, lugar e tempo de heterogeneidades, repleta de tensões, conflitos, repleta de diferentes idades, histórias e desejos. Assim, as relações entre os objetos, corpos, espaços e discursos são atravessadas pelas relações de poder/saber que ali se desenvolvem. Nessa relação, nessa prática cotidiana, todos os acontecimentos se tornam visíveis. E, nesse visível, muitas vezes não conseguimos enxergar o que está permeado por essas relações discursivas, que a escola, em seus diálogos com os educandos, tem a possibilidade de juntos criar resistências, rearranjar novos discursos, para que a circulação desses se faça presente em novos tempos e espaços, e que se possa construir novas histórias, não únicas, mas de um universo de diferentes possíveis realidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nesse trabalho, inicialmente, levou-me a um mergulho em minhas lembranças e experiências vividas e que se constituem parte de minha história profissional na escola pública e como ser humano.

Narrar o traçado e os percursos lembrados traz, um pouco, à tona o reconhecimento de minha existência, incluindo, também, o desejo e a intenção desta pesquisa em dar visibilidade às narrativas dos educandos da EJA, que, como parte e modalidade de uma educação pública, uma educação popular, traz em sua essência um pouco da história, levando-nos a refletir sobre a Educação Popular e pensar o sentido de sua finalidade, ou seja, promover a participação popular para a transformação social.

Retomar e retornar à história é fundamental para entender e compreender o percurso em relação à inserção do jovem e adulto no processo educativo. Percebe-se que muitas foram as intenções dessa inserção, muitas vezes, vistas como forma de controle e em conformidade com as demandas sociais de cada época.

Penso a educação popular/EJA para além das fronteiras da escola, atravessando seus muros, quando conscientiza seus alunos a se incluírem e construírem seu lugar social. Por isso, deve ser vista como um ato de conhecimento e transformação, direcionada às camadas populares, para atender inicialmente a suas necessidades e seus interesses. Mas, para que isso aconteça, é indispensável que as classes populares tenham consciência do que almejam, do que desejam, para que, assim, possam compartilhar, por meio de suas experiências, o cuidado de si e dos outros.

Com isso, é relevante pensarmos na Educação Popular, mais que uma mera reprodutora das desigualdades sociais, e, sim, no sentido de possibilitar a oferta de um sistema de educação pública estatal que garanta o acesso e a permanência das classes populares na educação escolar, proporcionando-lhes uma maior participação do povo na sua própria educação escolar.

Assim, ao trazer as narrativas dos educandos de EJA, a intenção é que elas sirvam para que a escola comece a problematizar o conhecimento produzido e disponível, possibilitando que as memórias vivas tenham vez e voz, podendo, então, questionar as experiências que lhes foram negadas ou silenciadas. Com isso, o estudo realizado demonstrou que a educação popular é construída como processo de luta e de resistência das classes populares e deve cumprir um papel primordial no sentido de contribuir para a emancipação humana.

Nesse caminho, a pesquisa demonstrou que a EJA, como educação popular, é essencial para a construção e reflexão de se fazer emergir o lugar social desejado por esses jovens e adultos, contribuindo para a real inserção desse grupo social no processo educativo.

Foi importante olhar a história e percebê-la como uma forma de tomar consciência e compreensão de como nos tornamos e de que quem somos, faz parte de um processo histórico. Nesse sentido, o esforço para chegar até esse ponto do debate envolveu contar parte da história de Juiz de Fora e da Educação dessa mesma cidade. Esse tornar-se envolve projetos (de si e dos outros e de outras), em que pesquisadores vêm demonstrando que as múltiplas estratégias de escolarização visibilizam a pluralidade e a diversidade do que é ser escolarizado: escolas para uns e para outros. Essa dualidade será uma marca permanente na história da escolarização: uma escola propedêutica e outra tecnicista. Essa dualidade norteou e norteará um conjunto de reformas da educação pública, desde que “se inventou a escola” como o lugar de preparo para um futuro que virá a ser.

A pesquisa realizada por meio de revisão de literatura demonstrou também que Juiz de Fora teve um grande destaque no período de industrialização, período esse marcado por grandes avanços e progressos. Com isso, a cidade de Juiz de Fora, nesse período de industrialização, passou a olhar a educação/escola como um lugar a se constituir um inseparável vínculo da urbanização e escolarização.

Em função de todo esse avanço para atender às demandas sociais e o progresso da nação, a educação é vista como forma de uniformização e controle social. Para atender a esse projeto, foi pensada a criação dos grupos escolares.

Foi possível destacar o Grupo Escolar Estevam de Oliveira, que contribuiu para a tessitura da história de uma instituição escolar, vinculada à organização e funcionamento de uma escola noturna, levando em conta seu ordenamento normativo, sua representação e o conhecimento de quem eram esses sujeitos que frequentaram e reproduziram o primeiro grupo destinado aos trabalhadores de Juiz de Fora. Dentro desse contexto, tanto para atender às demandas sociais e da população, a escola, por sua vez, era imprescindível para as famílias, que viam a escolarização como um caminho para a melhoria na condição de vida. Com isso, a escola noturna recebeu alunos de diversas faixas etárias.

Nesse percurso histórico, muitos foram os olhares para a educação de jovens e adultos, em sua maioria, vistos de forma estigmatizada, procedendo-se a um processo de invisibilização dos sujeitos que faziam parte desse universo. A EJA passou por um tempo do não direito à educação. Nesse contexto, o governo praticamente desvinculou sua responsabilidade com a educação de jovens e adultos, principalmente, no momento em que não

faz a vinculação da educação como tempo de direitos. Hoje, com esse direito garantido pelas legislações, não podemos esquecer de ver essa modalidade de educação como dever do Estado, como dever político, de reconhecer as pessoas jovens e adultas como sujeitos de direitos. Investigar historicamente parte do processo de escolarização dos jovens e adultos me despertou para a compreensão de que é preciso ir além dessa visão, pois, quando se pensa em reconhecê-los como sujeitos de direitos, fica embutido que ainda não são considerados como tal. Parece que existe uma vinculação à escolarização para que assim possam ser considerados sujeitos de direitos.

Os discursos presentes nesse processo de avanço nacional faziam parte de um arranjo de verdades que eram convenientes para o avanço e progresso do país enquanto nação, na preparação desses educandos para atender à melhor forma de organização que satisfizesse às formas de trabalho. No século XXI, o contexto da educação está cada vez mais condicionado ao neoliberalismo e, dessa forma, tem se orientado segundo as exigências da produção e do mercado, com vistas a formar sujeitos produtivos para o mercado. Assim, cada vez mais distante, fica o ideal de uma educação crítica e emancipadora, sendo esse, portanto, um dos grandes desafios enfrentados pela educação na sociedade contemporânea.

Foi possível perceber que, em cada momento histórico, o discurso carrega e é atravessado por verdades que irão compor um contexto de controle, respaldado e amparado pelas legislações que, de uma certa forma, contribuem para o avanço e a garantia dos direitos, mas também estão servindo para enquadrar todos dentro de um mesmo controle e organização social.

Pensar na EJA e associar a esse retorno à história e à legislação contribui para a reflexão do que não desejamos mais para o nosso presente. Assim, entendo o retorno à história como elo fundamental para desvelar as continuidades que foram marcadas e que eram, muitas vezes, impostas a determinadas camadas populares. Dessa forma, a voz desse educando é crucial para trazer esse conhecimento da experiência, do conhecimento do vivido. Quando o educando narra sua história, o que foi vivido se organiza como uma experiência revisitada e compreensível para o narrador e, ao mesmo tempo, tem o poder de promover novas reflexões.

Todos esses questionamentos nos levam a refletir o porquê da invisibilidade dada aos educandos da EJA, pois visibilizá-la seria fazer parte de um projeto de formação desses estudantes de forma a auxiliar na formação de sujeitos não somente de direitos para serem governados, mas de sujeitos que, por meio da tomada de consciência e da resistência, possam construir um possível e real projeto de vida.

A análise da escrita epistolar me permitiu perceber o potencial desse gênero textual e a riqueza dessa fonte. Dito por outras palavras, ao narrar, tornar visível sua história, outras tantas narrativas vão se constituindo, pegando corpo, ou seja, mais do que espaço, um lugar, em determinado tempo, fazendo história e se estabelecendo em um coletivo potente no sentido de lutar e resistir. Assim, cada discurso carrega sua importância. Encontramos, nas narrativas dos educandos da EJA, presentes os inúmeros e diferentes discursos repletos de significados e que circulam e afloram no espaço e tempo escolar.

Quando se pensa o coletivo, é fundamental a escuta das vozes que estão presentes no ambiente escolar, pois, a partir delas, pode-se iniciar todo um processo de reformulação da organização dos tempos e espaços escolares. Desse modo, tudo que acontece no interior da escola é visibilizado pelos discursos que circulam naquele ambiente, que se materializam e transformam em práticas educativas e relacionais, carregando significados e sentidos para essa comunidade escolar.

Quando isso acontece, os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos daquele tempo e espaço e conseguem tecer elos para a criação de novas subjetividades. Para tal, é preciso estar disponível a olhar o outro em sua diferença, transitar por diferentes realidades e desejos contidos nas diversas vozes abafadas ao longo de suas trajetórias escolares e de vida.

Enquanto educadora, nesse universo de subjetividades, emergem inquietações em relação aos discursos que estamos construindo em nossas salas de aula. Nossos educandos percebem esses discursos, que, por sua vez, não são neutros e estão repletos de intencionalidades. Além desse ambiente da sala de aula, existem outros inúmeros espaços, tais como o refeitório, os corredores, banheiros, pátio etc., repletos de potentes discursos e que muitas vezes são ignorados e deixados em segundo plano.

É preciso ter cuidado e respeito por esse estudante, principalmente o educando da EJA, que, depois de um dia de trabalho, não pode chegar à escola para ficar diante de um discurso vazio, distante de sua realidade, e que, de certa forma, acaba contribuindo para o desencanto com a escola e o abandono escolar.

A escola, enquanto espaço dado, deve ser espaço de acolhimento, no sentido de ajudar seus educandos a desenhar, traçar e construir seu percurso por meio das experiências que são narradas e comunicadas no coletivo, marcando, assim, novos tempos e espaços para a abertura e emancipação do sujeito.

Outro destaque que a análise das cartas me desperta neste momento do ponto final de minha escrita diz respeito ao abandono desses estudantes aos estudos. Em suas narrativas, acabam confirmando os dados revelados nas pesquisas, tais como gravidez, necessidade

trabalhar para ajudar a família, casos de doenças em casa, mudança de cidades e escolas, dentre outros. Ao ouvir as narrativas de jovens e adultos estudantes, sinto uma maior responsabilidade e tomada de consciência para que o ambiente escolar seja percebido como espaço e tempo de construções de subjetividades, e que, por meio deste, apresentem-se possibilidades de viabilizar a reformulação de práticas educativas e de liberdade, que atendam às reais necessidades desses sujeitos e contribuam para o avanço em sua trajetória não só escolar, mas de vida.

As contribuições de Bourdieu (1992) foram fundamentais para a compreensão e apropriação do conceito de *habitus* na análise das vozes dos educandos. Segundo o autor, precisamos criar, produzir novas subjetividades individuais e coletivas, por meio das narrativas, visto que a escuta das vozes pode renovar e substituir novas práticas. Há que se entender o *habitus* também como possibilidade de renovação constante e quebra da continuidade dos acontecimentos. Percebo que essas vozes aos poucos estão entendendo o poder que elas têm, ou seja, sua capacidade de produzir novas práticas, individuais e coletivas e, dessa forma, produzir novos hábitos e uma nova história.

Frequentemente, no espaço escolar, as vozes têm se manifestado de forma muito tímida, muitas vezes ficam silenciadas ou se tornam silenciosas. Muitos educandos tiveram a oportunidade de participar da pesquisa, mas foram poucos que se manifestaram em relação à proposta. Percebi, também, que não foi somente em relação à pesquisa, o mesmo tem acontecido em relação ao desenvolvimento das atividades propostas pela escola de forma remota e impressa. São poucos os estudantes que têm finalizado, entregue e se posicionado perante o grupo.

Como pensar na validação das vozes desses educandos, se elas se calam, se excluem desse processo, justamente em um momento em que deveriam tomar força, ser coletivo, pensar em sua formação, fazem o contrário, abrem mão e renunciam a seus desejos, escolhas e posicionamentos?

Nesse contexto, a pesquisa, associada à minha experiência docente, me autoriza a defender que a escola ainda tem uma longa trajetória em relação a esse silenciamento. É preciso repensar as suas práticas pedagógicas no sentido de começar a estimular os educandos a participar de atividades em que realmente trabalhem em uma perspectiva mais democrática e, com isso, possam fazer a ressignificação desses tempos e espaços escolares. Isso porque, se entendo que as vozes desses educandos servem para orientar o trabalho educativo e sua formação, como a escola poderá fazer esse entrelaçamento de travessias? Se elas estão em silêncio, o que esse silêncio nos diz?

É pertinente afirmar, também, que é evidente que o ano de 2020 foi um ano atípico para todos nós, muitos professores tiveram pouco contato com os educandos e logo se concretizou o isolamento total. Alguns professores que iniciaram o ano letivo de 2020 somente em novembro, quando foram contratados, conheceram os educandos apenas de forma remota. Quando for possível o retorno às atividades presenciais, a escola terá um longo caminho para pensar um novo projeto educativo, conversar com seus educandos, para que juntos possam construir um novo tempo e espaço de diálogos.

Escrever é fazer história. Por meio da escrita, ou seja, quando os educandos da EJA narram o percurso de seu cotidiano, eles nos levam a mergulhar no universo de suas vozes. O fundamental é que, nesse momento em que se abre para o diálogo com essas vozes, a simplicidade da escuta nos revela a profundidade e o respeito em relação à diversidade e ao acolhimento de todos. Completando em relação à escuta do outro, Paulo Freire (1996) já nos dizia que essa escuta é uma abertura para o diálogo, não apenas uma aceitação, mas o início e troca de ideias, sem preconceitos e sem necessidade de impor determinadas verdades ao outro.

As narrativas do cotidiano dos sujeitos da pesquisa, ainda que de pequena extensão, são fortes, estando nelas inscritos e inseridos saberes e conhecimentos que fazem parte do seu percurso e que os valorizam, revelando a vida desses educandos, seu cotidiano escolar. Quando colhidas, desvelam uma potência no sentido de possibilitar a orientação do trabalho e da reflexão das práticas a serem contextualizadas em consonância com as reais necessidades desses educandos, situados naquilo em que eles dizem e não condicionados aos programas e propostas sugeridos por governos, teóricos, gestores e professores.

O material recolhido com as narrativas dos educandos cria possibilidades de trabalhos outros quando compartilhados, pois levam essas reflexões para o coletivo. Ao dialogar com essas narrativas, essas são incorporadas àqueles conjuntos de saberes e passam a orientar efetivamente o trabalho, que está emergindo a partir da problematização, da produção dos educandos e no respeito ao que eles têm a nos falar. Quando tomamos a narrativa como orientadora do processo de formação desses educandos, ela ganha poder, pois essa escrita registra a experiência do ponto de vista político, além, também, de ser fundamental para sensibilizar olhares e uma forma de humanizar por meio da empatia.

Dessa forma, as narrativas escritas temporalizam a trajetória humana, materializam o discurso e incentivam a sermos autores de nossa história, quando, no texto e no tempo, buscamos sentidos, ao registrarmos nossos saberes e vivências. Nesse sentido, lembro uma frase em Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa: “Tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num compito” (ROSA, 1988, p. 237).

Assim, conforme Guimarães Rosa, tudo que já foi torna-se fragmentos, lembranças. Ao revisitarmos o passado, a narrativa traz um pouco do que nos enlaçou e afetou, fazendo emergir elos e pontos de amarração entre os tempos e espaços. Com isso, podemos inferir que o real, o que há de concreto, não está nem na saída, nem na chegada de um trabalho realizado, nem no passado, nem no futuro, nem na experiência e nem no horizonte de expectativas esperado, mas no que se apresenta no meio da travessia, que é o nosso eterno presente. Conforme Freire (1996, p. 16) nos diz: “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”.

Nesse sentido, entendo a escola por meio de seus educandos, que ela esteja em constante processo de travessias, refletindo as inúmeras vozes que se fazem presentes em seu ambiente, fazendo com que seu tempo e espaço sejam a sua própria expressão.

Quando os educandos da EJA narram suas histórias, trazem para o ambiente escolar as substâncias do vivido e as maneiras pelas quais olham os acontecimentos, ao mesmo tempo em que estes vão sendo compostos e construídos. Dessa forma, ao narrar para a comunidade escolar, lembrei-me do “inédito viável” de Paulo Freire<sup>50</sup>, associando-o a essas narrativas que precisam ser comunicadas no chão da escola, para fazerem parte do aprendizado de nossos educandos. Essas narrativas, quando passarem a compor nosso trabalho, poderão fortalecer e potencializar os educandos, transformando-os em produtores de conhecimentos, poderão construir novas histórias. Penso que o inédito viável de Freire seria a proposta de olhar diferente para determinadas continuidades, ou seja, para aquilo que está potencialmente dado, mas que ainda não existe, e que, por meio das narrativas e diálogos presentes no ambiente educativo, se constitui em uma experiência viável e passa a existir por obra de alguém e de tantos outros.

Penso no inédito viável e lembro-me dos sonhos trazidos pelos educandos da EJA em suas narrativas, que fazem parte de uma realidade ainda não vivida, mas sonhada. Quando esse sonho se torna percebido, anunciado, começa a tomar forma e consciência. Com isso, os educandos começam a refletir e agir para criar resistências e derrubar preconceitos que os limitaram em seus percursos de vida a serem o “inédito viável”, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, temos muitas barreiras a enfrentar, ainda são muitos obstáculos que nossos educandos da EJA encontrarão, mesmo que percebidos e destacados, aparentemente amenizados, muitos são impedidos de sonhar o sonho de sua realização humana e a concretização de ser.

---

<sup>50</sup> Paulo Freire trata da categoria do inédito viável nos livros **Pedagogia do Oprimido** e **Pedagogia da Esperança**, com espaço de 20 anos entre as duas publicações, uma na década de 1960, no exílio, e a outra já de retorno ao Brasil, na década de 1980.

As narrativas dos educandos da EJA acabaram reafirmando como esses estudantes têm em seus percursos travessias que se apresentam com tamanhas dificuldades que os tornam excluídos do processo educativo e de tantos outros. A questão do abandono desse educando aos seus estudos é social, econômica, política, cultural e histórica. Acredito que, nesse contexto de tamanha dificuldade e desigualdades sociais, bem sabido por todos nós, educadores, fica a pergunta: agora, diante e conscientizados de todo esse contexto, qual história vamos ajudar a construir e contar?

O papel que a escola desempenha e o lugar em que ela ocupa, ou seja, o exercício de sua função deixa marcas, caracterizadas por todo um contexto histórico-social, pois, por meio dos diversos discursos que se fazem presentes nos ambientes educacionais, criam-se outros discursos e outros “corpos”, conforme diferentes perspectivas que constituem o sujeito e a sociedade. Devemos lembrar que tudo que está presente no espaço escolar se comunica, ou seja, cada objeto, cada olhar, cada mensagem captada pelos estudantes são internalizados e incorporados em suas ações cotidianas. A escola é responsável pela construção dessa cultura escolar e, conseqüentemente, auxilia na construção de outras culturas sociais.

Portanto, é preciso que a instituição escolar não se estabeleça somente como lugar de reprodução, mas também de criação. A importância de uma gestão mais compartilhada para o desenvolvimento de um ambiente educativo mais reflexivo será capaz de possibilitar o desenvolvimento de uma cultura escolar mais significativa, que poderá contribuir para essa mudança social.

Dessa maneira, percebo que, na escola pesquisada, o diálogo com os educandos se faz presente. A escola desenvolve atividades que levam os estudantes a refletir, mas acredito que seja necessário construir com os educandos práticas escolares cotidianas que os levem a compartilhar suas ideias e reflexões, a dialogar mais com seus pares, a participar de forma mais efetiva no e do coletivo escolar.

Considerando esses limites, ou seja, as dificuldades de os educandos se expressarem, as vozes desses educandos nos foram apresentadas de forma ainda muito tímida. Fico aqui imaginando o que pode representar esse silêncio, mesmo com as oportunidades dadas, com a possibilidade de construir algo novo, mesmo sendo um momento tão atípico que atravessamos em função da pandemia da Covid-19, que marcas ainda carregamos que tanto têm limitado esses estudantes?

A invisibilidade da EJA já existia, ainda persiste e, com a pandemia, apenas aflorou e aumentou a realidade que está presente e contribui para o aumento das desigualdades sociais. Com o distanciamento, as dificuldades aumentaram para a população menos favorecida, muitos

desempregados, sem escola para seus filhos, jovens e adultos, dificuldades na realização e acompanhamento das atividades escolares, que, na maioria das vezes, são de forma remota. Com a precariedade de acesso às redes sociais e de ferramentas tecnológicas adequadas, eles acabam ficando à margem e mais vulneráveis a essa nova realidade que enfrentamos com o inédito dessa pandemia.

Mas, apesar de todo esse cenário de adversidades, o que se pode constatar com as narrativas dos educandos da EJA é que estes reconhecem a escola como lugar de acolhimento, segurança, de encontros e de oportunidade. Não podemos perder e deixar escorrer pelas nossas mãos esse lugar para os educandos e, mais do que isso, a escola como espaço e tempo de construção de novas subjetividades deve estimular os educandos a participar do seu processo de imersão na vida pública, engajando-se no todo social.

Muitas questões foram emergindo ao longo da pesquisa. Todavia, no momento, serão adiadas para serem desenvolvidas oportunamente em estudos posteriores. Entendo que essas questões não fecham, não tendo havido aqui a intenção de produzir uma conclusão. Isso porque as vozes dos jovens e adultos da EJA, presentes no ambiente educativo, fazem parte das travessias de determinados acontecimentos em um determinado período, tempo e espaço e são fundamentais para despertar as vozes e discursos que circulam em nosso cotidiano escolar, e que por sua vez, farão parte de experiências vividas e horizontes de outras expectativas e perspectivas.

Não me pergunte quem sou e  
não me diga para permanecer o mesmo.  
(FOUCAULT).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cíntia Borges de. Escolas públicas noturnas: uma alternativa no final do século XIX em prol de uma demanda social. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH-MG). **Anais...** Belo Horizonte, 2008.

ALMEIDA, Cíntia Borges de. **Entre a “tiranha cruel” e a “pedra fundamental”**: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. 2012. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ALVES, Rubem. Gaiolas e Asas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 dez. 2001. Opinião, A3. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: UFPR, 2001.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

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

ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@** – Revista de Educação de Jovens e Adultos, on-line, v. 1, n. 0, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br/revista>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

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

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019a.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.

ARROYO, Miguel G. **A luta pelo direito à Educação e a invisibilidade da EJA na pandemia**. Debate Ao Vivo. Rio Grande do Sul: UFRGS, 19 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kj1NutSMU9Y>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Entrelaços do Saber: uma aposta na desconstrução da subalternidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. **Anais...** Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/nadiresperancaazibeiro.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BARBOSA, Rita Cristiana. **Educação Popular e a construção de um poder ético**. s.d. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20150608073222/http://espacoacademico.com.br/078/78barbos a.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

BARROS, Manoel de. Escova. In: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Surya Aoaronovich Pombo de; FONSECA, Marcus Vinícius. **A História da Educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

BASTOS, Wilson de Lima. **Mariano Procópio Ferreira Lage: sua vida, sua obra, sua descendência e genealogia**. 2. ed. Juiz de Fora: Edições Paraibuna, 1991.

BASTOS, Wilson de Lima. Contribuição do elemento estrangeiro: Italianos em Juiz de Fora. **Revista IHGJF**, n. 3, p. 35-47, jun. 1967.

BOFF, Leonardo. **E a Igreja se fez povo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

BOFF, Leonardo. Povo: em busca de um conceito. **Portal Geledés**, Em Pauta, 16 fev. 2015 Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/povo-em-busca-de-um-conceito/>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern. São Paulo: Edusp, 2008.

BRADMAN, Tony; ROSS, Tony. **Miguel**. Trad. Regina de Veiga Pereira. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aprender a saber com e entre outros. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPTÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. *Memórias dos anos sessenta. Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-republicacao-82984-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960->

1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. (Revogado pelo Decreto n. 9.665, de 2 de janeiro de 2019). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm)>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. – 2017 – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Eixo Temático: Violências nas escolas. **Anais...** Curitiba, 2011. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4342\\_2638.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4342_2638.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TÉRAN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em Tela**, vol. 7, n. 2, ano 2014. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Professor Mediador**. 12 dez. 2013. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/glossario/professor-mediador/>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

COHN, Maria Aparecida Figueiredo. O surgimento de uma escola noturna pública em Juiz de Fora – MG: o Grupo Escolar Estevam de Oliveira. **Educação em Foco**, n. especial, p. 185-196, mar./ago. 2007. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/14.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

COSTA, Ana Luísa Jesus da. **À luz das lamparinas**. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2005\\_1-85-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-85-ME.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 4, p. 79-110, set. 1979. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/430>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

DELORS, Jacques. Los cuatro pilares de la educación. In: **La educación encierra un tesoro**. México: El Correo de la UNESCO, p. 91-103, 1994. Disponível em: <<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>>. Acesso em: 18 de nov. 2019.

DELORS, Jacques. (Org). **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO, 1996.

DIÁRIO MERCANTIL. Juiz de Fora, Minas Gerais, 21 ago. 1981, p. 12.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2007, p. 441-456. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26\\_cap\\_3\\_artigo\\_04.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DIAS, Sabrina de Oliveira Moura. O público e o privado na escolarização primária municipal em Juiz de Fora (1899-1907). **Educação em Foco**, n. Especial, p.107-117, mar./ago. 2007. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/08.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero e Antonio Cavalcanti Maia. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 17. ed. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

EDUCAÇÃO POPULAR. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_popular](https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_popular)>. Acesso em: 12 mai. 2020.

ESTRADA DE FERRO LEOPOLDINA. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Estrada\\_de\\_Ferro\\_Leopoldina](https://pt.wikipedia.org/wiki/Estrada_de_Ferro_Leopoldina)>. Acesso em: 8 jul. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular e a Escola Pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: lugar de construção social**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; Vago, Tarcísio Mauro. A reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica. In: **Minas Gerais**, 2000, p. 39. Citação do relatório da Secretaria do Interior ao presidente do estado, 1910.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; INÁCIO, Marcilaine Soares (Orgs.). **Políticos, literatos, professores, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FASOLATO, Douglas. **Juiz de Fora: imagens do Passado**. Jundiaí, SP: Panorama, 2003. Disponível em: <http://mauricioresgatandoopassado.blogspot.com/2016/03/fotos-colorizadas-1-fotos.html>. Acesso em: 11 de set. 2020.

FOLHAPRESS. Escolas temem que adultos abandonem estudos após pandemia do coronavírus. **Folha de S. Paulo**, 2 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/NOTICIAS/2190-ESCOLAS-TEMEM-QUE-ADULTOS-ABANDONEM-ESTUDOS-APOS-PANDEMIA-CORONAVIRUS/142589/>>. Acesso em: 17 de jun. de 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal. 1984.

FOUCAULT, Michel. La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. Dialogo con H. Becker; R. Fomet-Betancourt; A. Gómez-Müller, 20 enero 1984. **Concordia**, n. 6, jul./dez. 1984, p.99-116. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>>. Acesso em: 21 dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUSS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. vol. 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal. 2001a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos**, vol. V: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Disponível em: <[http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault\\_%20etica\\_cuidado\\_si.pdf](http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_%20etica_cuidado_si.pdf)>. Acesso em: 14 de jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. In: **Ditos & escritos**, vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Cursos do Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada no dia 2 de dezembro de 1970. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: **Ditos & escritos**, vol. III: Estética, literatura, pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a, p. 411-422.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b.

FOUCAULT, Michel. Prefácio à transgressão. In: **Ditos & Escritos**, vol. III: Estética, literatura, pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009c, p.28-46.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Cursos do College de France (1980-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder (Apêndice da 1. ed., 1982). In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. rev., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p.273-295.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: **Ditos & Escritos**, vol. IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140.

FOUCAULT, Michel. O jogo de Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. da (Org.). **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. **Ditos & Escritos**, vol. IX, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**. Cursos do Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 55-86.

FREIRE, Paulo; GOES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**. Uma escola democrática (1961-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981,

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. 10. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – Teoria e prática em educação**. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. Educação popular comunitária: notas para um debate. In: Anais da VI Conferência Mundial de ICEA, 28 abr. a 4 maio 1991. São Paulo: ICEA Brasil, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

GADOTTI, Moacir. (Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire 90 anos: lembranças pessoais e comentários**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3, dezembro 2011. (Edição Especial de aniversário de Paulo freire) - <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. In: **Revista Trimestral de Debate da FASE**, jul./set. 2007, ano 31, n. 113, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>>. Acesso em: 18 de jun. de 2020.

GALLO, Silvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: Grupo Transversal (FE UNICAMP). **Educação menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2015, p. 75-88.

GALLO, Silvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GOMES, Rodrigo. EaD na educação pública ignora que 42% das casas não têm computador. Proposta de governos municipais e estaduais para salvar o ano letivo, ensino a distância (EaD) esbarra na desigualdade social. **Rede Brasil Atual (RBA)**, 12 abr. 2020, São Paulo. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/04/ead-educacao-publica/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GRANDO, José Carlos. **Sacralização do corpo: a educação física na formação da força de trabalho brasileira**. Blumenau: Editora FURB, 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun./jul./ago. 2000, n. 14, p. 108-194. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sobre grupos escolares**. 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=4454>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

IGREJA MATRIZ. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Catedral\\_Metropolitana\\_de\\_Juiz\\_de\\_Fora](https://pt.wikipedia.org/wiki/Catedral_Metropolitana_de_Juiz_de_Fora)>. Acesso em: 8 jul. 2020.

INEP/MEC. Censo Escolar. Notícias. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**. 10 fev. 2020. Disponível em: <[http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206)>. Acesso em: 15 jul. 2020.

JANER, Jader. **O menino que colecionava lugares**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

JORNAL DO COMÉRCIO. Juiz de Fora, Minas Gerais, 31 jan. 1898, p. 2.

JÚNIOR, Charlie Brown. **Não é sério**. 2000. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/charlie-brown-jr/6008/>>. Acesso em: 12 set. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2011.

LARA, Daniel Martínez; MÉNDEZ, Rafa Cano. **Alike** – CGI Animated Short Film HD. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfMI\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfMI_U)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): O analfabetismo é um problema nacional. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, **Anais...** Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/929/48>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

LENIN, Vladimir Ilitch. Una gran iniciativa. In: STAVENHAGEN, R. **Classes Rurais na Sociedade Agrícola**. São Paulo: Loyola, 1979.

MACHADO, Roberto. Por uma fenomenologia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

MARIANO PROCÓPIO. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Mariano\\_Proc%C3%B3pio](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mariano_Proc%C3%B3pio)>. Acesso em: 8 jul. 2020.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**: Volume 1. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjIzNzgw/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MEIRELES, Cecília. **Canção Excêntrica**. s.d. Disponível em: <<https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/cecilia-meireles-cancao-excentrica/>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MEIRELES, Cecília. **Retrato**. 1935. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/analise-poema-retrato-cecilia-meireles/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MELLO, Thiago de. **A Vida Verdadeira**. s.d. Disponível em: <<https://www.cultseraridades.com.br/?p=2516>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. 2. ed. Lisboa: Veja, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MINAS GERAIS. **Lei n. 13, de 28 de março de 1835**. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento e os ordenados dos professores. Belo Horizonte, MG, 1835.

MINAS GERAIS. **Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906**. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1906-09-28;439>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 1.994, de 20 de março de 1907**. Crêa uma escola nocturna em Juiz de Fora. Disponível em: <<https://dspace.almg.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. Rev. Téc. Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 7-29.

NÓVOA, António. Tempos de escola no espaço Brasil – Portugal – Moçambique: Dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. (Eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa e Autores, 2000.

O PHAROL. Juiz de Fora, Minas Gerais, 31 mar. 1881, p. 2.

O PHAROL. Juiz de Fora, Minas Gerais, 4-5 fev. 1907.

O PHAROL. Juiz de Fora, Minas Gerais, 23 mar. 1907.

O PHAROL. Juiz de Fora, Minas Gerais, 10 abr. 1907, p. 1.

O PHAROL. Juiz de Fora, Minas Gerais, 8 maio 1919.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular: Educação Popular e Educação de Adultos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PAULO FREIRE. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais / Secretaria da Educação, 2000. v. 7. 172p.

PINK FLOYD. **Another Brick In The Wall**. Londres, Reino Unido: BMG Rights Management, 1979. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>>. Acesso: 27 abr. 2020.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Portal de Notícias: Secretaria de Educação. **CEM abre inscrições gratuitas para cursos e Educação de Jovens e Adultos**. 14 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=67336>>. Acesso em: 26 maio 2020.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Lei n. 13.502, de 28 de março de 2017**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME. Disponível em: <<https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000040766>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2.; ed.; 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

RAGO, Margareth. As marcas da pantera: Foucault para historiadores. **Revista Resgate**, Centro de Memória da UNICAMP, Campinas, p. 22-33, 1993.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação**. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. As Redes de Apoio Social e a Educação Popular: apertando os nós das redes. 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt06/t068.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

RODRIGUES, Maysa Gomes. **Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888-1912)**. 2009. 401 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009.

ROSA, João Guimarães, **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

SANTOS, Débora da Silva Lopes dos; LEMOS Amanda Guerra de. **(In) Tensões: a ausência da EJA na BNCC**. III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – ALFA e EJA. Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: [https://alfacejablog.files.wordpress.com/2017/05/debora-da-silva-lopes-dos-santos-amanda-guerra-de-lemos\\_intensc3b5es\\_-ausc3aancia-da-eja-na-bncc.pdf](https://alfacejablog.files.wordpress.com/2017/05/debora-da-silva-lopes-dos-santos-amanda-guerra-de-lemos_intensc3b5es_-ausc3aancia-da-eja-na-bncc.pdf). Acesso em: 13 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006, Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2020.

SOUZA, Maria Zélia de. **Educar, trabalhar, civilizar no asilo de meninos desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2008.

SOUZA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da. (Orgs.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. **O Povo vai à escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores (caminhando)**. São Paulo: Discos RGE-Fermata, 1979.

VEIGA, Cynthia Greyve. **Cidadania e Educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VEIGA, Cynthia Greyve; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, Cynthia Greyve. Infância e Modernidade: ações, sujeitos e saberes. In: FARIA FILHO, Luciano M. de. (Org.). **A Infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VEIGA, Cynthia Greyve; RODRIGUES, Maysa Gomes. Etnicidade e História da Educação. In: MORAIS, C. Cardoso; PORTES, E. Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (Orgs). **História da Educação: ensino e pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-57.

VEIGA, Cynthia Greyve. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greyve. **Escola, cidade e urbanidade na elaboração da relação entre professor e alunos no início do século XX**. Belo Horizonte, 2008. Mimeografado.

VIÑAO FRAGO, Antônio. História de la educación e história cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, p. 93-110, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

YAZBECK, Dalva Carolina (Lola) de Menezes. Formando bons trabalhadores: os primeiros Grupos Escolares em Juiz de Fora, Minas Gerais. **Cadernos de História da Educação**, n. 2, jan./dez. 2003, p. 99-105. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/331/322>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

YAZBECK, Dalva Carolina (Lola) de Menezes. Um Projeto Modernizador: o Grupo Escolar numa cidade de vocação Industrial. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1853-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

## APÊNDICES

### 1ª carta

Prezado (a) aluno (a),

Saudações!

Espero que essa carta encontre você e seus familiares bem, diante desse momento que atravessamos de Pandemia!

Meu nome é Anamaria Paixão Pereira, sou professora da rede municipal de Juiz de Fora e no momento estou fazendo Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estudo às narrativas dos alunos da EJA, em relação às suas trajetórias de vida associado à trajetória na escola pública.

Bem, inicialmente meu desejo era estar presente com vocês na escola e desenvolver a pesquisa de forma presencial, mas infelizmente isso não foi possível. Desta forma, venho até vocês, por meio desta carta, contar com a ajuda e contribuição de cada de vocês, alunos (as) que fazem parte da EJA, para o desenvolvimento de minha pesquisa, que diante de tantas incertezas em relação ao futuro, assim como o vocês, preciso continuar meu percurso e terminar meus estudos.

Através dessas linhas, venho convidar você, educando (a), a escrever cartas a essa que vos escreve, narrando às experiências que vocês tem em relação as suas trajetórias até a EJA.

- O que te marcou enquanto aluno nessa travessia?
- Quais são suas expectativas enquanto pessoa e o que esperam do presente e do futuro?
- Desejam prosseguir seus estudos depois da EJA? Quais são suas expectativas para o futuro?
- Que desejos você almeja, e a escola ajudasse nessa construção para a expectativa de um dia melhor.

Tal carta servirá de base para trocas de experiências para a realização de minha pesquisa. As correspondências serão entregues a essa pesquisadora, juntam ente com as atividades da escola para facilitar e não promover uma maior circulação de vocês.

Gostaria que vocês ficassem à vontade para responder, pois o nome de vocês não será revelado.

Acredito que será uma troca de experiências para todos e todas. Ficarei aguardando a participação de vocês e desde já agradeço a participação em minha pesquisa. Assim como vocês, estamos ansiosos para darmos prosseguimento às nossas vidas, nossos estudos, enfim, voltarmos a nos encontrar!

Desde já, agradeço a disponibilidade de vocês.

Att.

Anamaria paixão Pereira

## 2ª carta

**Caro educando,**

Passamos por várias experiências ao longo da vida que com o tempo, vão se ampliando. Uma das formas mais interessantes de registrá-las e organizá-las para que não as esqueçamos é por meio da escrita de cartas, em cadernos, etc. Nos dias atuais, é muito importante que façamos os registros de nossas vivências pois a velocidade e a dinâmica dos movimentos da vida podem contribuir para o esquecimento de memórias importantes para nossas histórias e a de nossas famílias.

Desta forma, gostaria que você contasse por meio de uma resposta à carta um pouco sobre você, seguindo os passos abaixo:

1- Inicialmente, conte quem você é: seu nome, data de nascimento, local em que nasceu e onde vive, se vive com sua família, se tem filhos/as ou netos/as, em que trabalha, e se gosta do que faz, se gostaria de mudar, o que lhe deixa feliz, o que lhe deixa triste, ...

2- Como você se sente hoje: escreva um pequeno texto contando como você está nesse momento; se está trabalhando ou não; se tem conseguido desenvolver as atividades escolares, como é sua relação com a escola, como gostaria que acontecessem essas atividades, principais expectativas com os estudos, que dificuldades tem para estudar, como seria a escola que você deseja, como deveria ser a escola de EJA, etc....

Desde já, agradeço a sua participação e aguardo seu retorno,

Atenciosamente,

Anamaria

## 3ª carta

**Caro educando,**

Venho até você dividir uma preocupação em relação à situação da EJA, noticiada nos jornais do Brasil, neste período de Pandemia. Segue algumas frases a respeito do tema:

- Escolas temem que adultos abandonem estudos após pandemia da Covid-19.
- EJA fica fragilizada com atividades à distância;
- Educandos da EJA enfrentam dificuldades de adaptação à rotina de estudos durante pandemia.

Diante dessas questões, o que você, aluno(a) da EJA acha sobre essas questões e o que você gostaria que nesse momento fosse realizado para a EJA?

Desde já, agradeço a sua participação e aguardo seu retorno,

Atenciosamente,

Anamaria