

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

EDMAR AUGUSTO SEMEÃO GARCIA

**DINÂMICAS DE ESTIGMATIZAÇÃO NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOS
DISCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Alfenas

2021

EDMAR AUGUSTO SEMEÃO GARCIA

DINÂMICAS DE ESTIGMATIZAÇÃO NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOS
DISCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamento da Educação e Práticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier

Alfenas

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Garcia, Edmar Augusto Semeão
G216d Dinâmicas de estigmatização nas relações intergeracionais dos
discentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Edmar Augusto
Semeão Garcia – Alfenas, MG, 2021.
154 f.: il. –

Orientadora: Cristiane Fernanda Xavier.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alfenas, 2021.
Bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Geração – Ensino Aprendizagem.
3. Coesão Grupal. 4. Estigma. I. Xavier, Cristiane Fernanda. II. Título.

CDD- 374

EDMAR AUGUSTO SEMEÃO GARCIA**DINÂMICAS DE ESTIGMATIZAÇÃO NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOS DISCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 02 de julho de 2021

Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Geruza Cristina Meirelles Volpe
Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF-MG

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **GERUZA CRISTINA MEIRELLES VOLPE, Usuário Externo**, em 02/07/2021, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Fernanda Xavier, Professor do Magistério Superior**, em 02/07/2021, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 02/07/2021, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0535258** e o código CRC **64EAC0B1**.

Dedico este trabalho em memória de minha mãe, Vera, por todo o incentivo e apoio ao estudo, ao crescimento por meio da educação.

Onde estiver, certamente estará feliz pela nossa vitória.

AGRADECIMENTOS

Iniciar estes agradecimentos sem reiterar a minha admiração, amor e incentivo pela pessoa que hoje está olhando por mim junto a Deus, seria improvável. À minha mãe Vera; amiga, parceira, companheira incentivadora principal dos meus estudos. Durante o meu início de formação profissional até essa conclusão de Mestrado, estive sempre vencendo batalhas comigo.

À minha família, em especial às minhas tias Florinda e Margarida, por serem pessoas maravilhosas e reconhecerem meu esforço para estar nesse momento, sempre incentivando-me quando foi preciso.

À minha irmã, Hellen, que, mesmo a quilômetros de distância, sempre esteve presente em cada conquista e ajudando durante a minha caminhada. Participou de todas as situações que necessitei de um conselho, um carinho ou um abraço. Essa vitória é minha, é sua, é nossa!

À minha sobrinha, Beatriz, por ser luz em minha vida. Uma sobrinha e afilhada de quem sinto um orgulho imenso, sendo também recíproco.

De forma especial, agradeço à minha orientadora e amiga Cristiane. Uma pessoa muito exigente, mas compreensiva, sobretudo, quando mais precisei. Por alguns instantes, ao longo dessa situação que o mundo vivencia, desanimei em virtude das perdas que minha família tivera, porém se manteve me orientando, ajudando e aconselhando durante o processo. E assim, concluo uma etapa profissional diante de uma profissional qualificada e que me ajudou a amadurecer nos estudos.

Às minhas amigas, Cristiane, Fabrícia e Vanessa, que sempre estiveram comigo nos momentos mais difíceis que passei ao longo desse processo, ouvindo-me, aconselhando-me, motivando-me para seguir ao objetivo tão sonhado. O ano de 2020, em especial, fora muito desafiador. Sem a ajuda valiosa de pessoas tão queridas, a caminhada seria mais tortuosa.

Aos amigos, André e Gabriel, a grande amizade e carinho. Duas pessoas que sempre estiveram comigo nos momentos em que a presença de cada um era indispensável. Assim como as minhas amigas, estes queridos foram fundamentais nessa caminhada.

Agradeço às pessoas que experienciaram comigo o ingresso ao mestrado, etapa rápida, mas cheia de desafios para nós. Em especial ao meu amigo Douglas.

Firmo-me grato à escola que pude realizar a pesquisa. Uma instituição ímpar para mim. Aos sujeitos da pesquisa, meu obrigado por ajudarem a construir essa pesquisa. Sem vocês, protagonistas, não seria possível a construção desse trabalho.

Destaco também que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Alfenas a oportunidade de realizar o Mestrado, engrandecendo a minha formação pessoal e profissional através do contato com pessoas excepcionais.

A todos, muito obrigado!

Gravata colorida

*Quando eu tiver bastante pão
para meus filhos
para minha amada
pros meus amigos
e pros meus vizinhos
quando eu tiver
livros para ler
então eu comprarei
uma gravata colorida
larga
bonita
e darei um laço perfeito
e ficarei mostrando
a minha gravata colorida
a todos os que gostam
de gente engravatada....*

(TRINDADE; SOLAN, 2008, p. 89)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as interações de discentes da Educação de Jovens e Adultos, a fim de compreender o papel do elemento geracional nos processos de coesão grupal e na produção de estigmas. Orientado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, questionário e entrevistas. Tendo em conta aportes teórico-conceituais sociológicos, partimos da hipótese de que o elemento geracional poderia impactar nas dinâmicas de interação entre jovens e adultos, de forma a estabelecer uma hierarquia dentro de sala a partir da idade. Como resultados constatamos que, no âmbito do convívio escolar, o elemento geracional é um importante marcador nos processos de formação e coesão grupal entre os discentes, embora este marcador não tenha se apresentado como determinante na produção de conflitos entre alunos da Educação de Jovens e Adultos. Os dados colhidos ajudaram a perceber que a maior tensão existente dentro de sala ocorre entre docente-discente e não entre os estudantes discentes a partir da intergeracionalidade. Em outras palavras, devido, se considerarmos os postulados eliasianos, o lugar funcional; isto é, a posição de poder ocupado pelos professores e pelos alunos na figuração da sala de aula, o elemento geracional foi mobilizado para fins de estigmatização muito mais pelos professores do que pelos alunos. Para detalhar as questões acima, esta dissertação foi construída em quatro sessões. A primeira seção aborda a constituição histórica da modalidade e suas idiosincrasias até os dias atuais e a segunda consiste na apresentação de análises sociológicas a respeito dos conceitos de estigma, identidade, poder e *outsider*. A terceira seção apresenta o percurso metodológico e os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo bem como contém a caracterização do campo onde a pesquisa foi desenvolvida e os sujeitos docentes e discentes envolvidos na investigação. A quarta e última seção teve como desígnio apresentar e analisar os dados coletados à luz aporte teórico adotado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Geração. Coesão Grupal. Estigma.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the interactions of students from Youth and Adult Education (YAE) in order to understand the role of the generational element in group cohesion processes and in the production of stigmas. Guided by the assumptions of qualitative research, the data collection instruments used were participant observation, questionnaire, and interviews. Taking into account sociological theoretical-conceptual frameworks, we started from the hypothesis that the generational element could have impact on the interaction dynamics between young people and adults in such a way as to establish a hierarchy within the classroom based on age. In terms of results, we found that, in the context of academic life, the generational element is an important marker in the processes of academic training and group cohesion among the students, although this marker was not shown to be a determinant in the production of conflicts between YAE students. The data collected helped in perceiving that the greatest tension existing within the classroom occurs between teacher-student and not between the student-learners based on intergenerationality. In other words, if we consider Elias's postulates, due to functional place; that is, the position of power occupied by teachers and by students in the classroom figuration, the generational element, was mobilized for stigmatization purposes much more by teachers than by students. In order to delve into the above issues, this dissertation was constructed in four sections. The first section discusses the historical constitution of the modality and its idiosyncrasies up to the present day, and the second consists of the presentation of sociological analyses regarding the concepts of stigma, identity, power, and outsider. The third section presents the methodological approach and the data collection instruments used in this study, and also contains the characterization of the field where the research was developed and the teaching and student participants involved in the investigation. The fourth and final section was designed to present and analyze the data collected according to the theoretical framework adopted.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE). Generation. Group Cohesion. Stigma.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico da faixa etária dos participantes da pesquisa	78
Figura 2 – Gráfico do gênero dos participantes da pesquisa	79
Figura 3 – Gráfico da composição gênero/idade dos sujeitos pesquisados	80
Figura 4 – Gráfico do estado civil dos sujeitos pesquisados.....	80
Figura 5 – Gráfico dos participantes da pesquisa quanto a cor	81
Figura 6 – Gráfico dos participantes quanto à cidade onde nasceu	82
Figura 7 – Gráfico dos participantes por bairro de moradia	83
Figura 8 – Gráfico da composição da residência dos participantes da pesquisa.....	84
Figura 9 – Gráfico da situação de moradia dos sujeitos	85
Figura 10 – Gráfico sobre ter filha(o) e/ou enteada(o).....	86
Figura 11 – Gráfico sobre a ocupação atual dos participantes	86
Figura 12 – Gráfico da relação profissão/gênero dos participantes da pesquisa.....	87
Figura 13 – Gráfico da relação profissão/idade dos sujeitos da pesquisa	88
Figura 14 – Gráfico sobre a situação do contrato de trabalho entre os participantes da pesquisa.....	89
Figura 15 – Gráfico sobre o meio de transporte utilizado pelos participantes da pesquisa.....	90
Figura 16 – Gráfico sobre a maior renda familiar dos participantes da pesquisa.....	91
Figura 17 – Gráfico dos participantes quanto a religião.....	92
Figura 18 – Gráfico da utilização do tempo livre pelos participantes da pesquisa.....	92
Figura 19 – Gráfico sobre o motivo de interrupção dos estudos pelos participantes da pesquisa.....	93
Figura 20 – Gráfico sobre a motivação dos sujeitos para o retorno aos estudos	94
Figura 21 – Utilização de internet pelos participantes da pesquisa	95

Figura 22 – Gráfico das redes sociais utilizadas pelos sujeitos da pesquisa.....	96
Figura 23 – Gráfico dos meios de comunicação utilizados para obter informações da atualidade	97
Figura 24 – Gráfico sobre o papel social desenvolvido no bairro ou na cidade pelos participantes	98
Figura 25 – “Gráfico sobre há quanto tempo estuda na EJA desta escola?”	120
Figura 26 – Gráfico “Você possui vizinhas(os) que estudam na mesma turma que a sua?”	121
Figura 27 – Gráfico “Vocês costumam ir juntas(os) para a escola?”	122
Figura 28 – Gráfico “Na escola, você tem mais facilidade para fazer amizades com:”	123
Figura 29 – Gráfico “Que tipo de pessoas você não quer ter como colega de sala?”	125
Figura 30 – Gráfico “Você costuma encontrar com as(os) colegas de turma fora da escola?”	127
Figura 31 – Gráfico “Em qual(is) situação(ões) você se encontra com as(os) colegas de turma fora da escola?”	127
Figura 32 – Gráfico “Estudar em uma sala com pessoas de diferentes idades é positivo”	129
Figura 33 – Gráfico “Nas turmas de EJA as(os) alunas(os) mais jovens são mais ‘bagunceiros’”	130
Figura 34 – Gráfico “Nas turmas de EJA as(os) alunas(os) mais velhos tem mais dificuldades para aprender”	131
Figura 35 – Gráfico “Nas turmas de EJA as(os) alunas(os) mais jovens não querem saber de estudar. Querem apenas o certificado. Já as(os) alunas(os) mais velhas(os) são mais interessados. Retornaram aos estudos porque desejam aprender mais”	132
Figura 35 – Gráfico “Nas turmas de EJA as(os) professoras(es) dão mais atenção para as(os) alunas(os) mais velhas(os)”	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEM	Centro de Educação do Menor
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
Cruzada ABC	Cruzada da Ação Básica Cristã
DIM	Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Geta	Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNEA	Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Neped	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNE	Plano Nacional de Educação
SEE/MG	Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
sic	exatamente assim

Sirena	Sistema Rádio Educativo Nacional
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UEL	Universidade Estadual de Londrina
Usaid	United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	Marginalização e estigmatização na história da Educação de Jovens e Adultos brasileira: entre políticas públicas e legislações....	21
3	Relações intergeracionais e estigma: aproximações teórico-conceituais e diálogos com a EJA	43
3.1	Geração, identidade, estigma e conflitos geracionais	44
4	METODOLOGIA: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	66
4.1	Da observação participante	69
4.2	Das entrevistas com professoras/es	71
4.2.1	Docentes na Educação de Jovens e Adultos: quem são?	73
4.3	Dos questionários aplicados aos discentes	75
4.3.1	Caracterização dos sujeitos discentes da pesquisa.....	77
5	COESÃO GRUPAL E PRODUÇÃO DE ESTIGMAS: O PAPEL DO ELEMENTO GERACIONAL NAS RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	100
5.1	O COTIDIANO ESCOLAR.....	100
5.1.1	Sobre as primeiras aulas	103
5.1.1.1	Inglês.....	103
5.1.1.2	Biologia	104
5.1.2	Sobre as segundas aulas.....	107
5.1.2.1	Sociologia.....	107
5.1.3	Intervalos	108
5.1.4	Sobre as terceiras aulas	108
5.1.4.1	História	108
5.1.4.2	Química.....	109
5.1.4.3	Educação Física.....	110
5.1.5	Sobre as últimas aulas.....	110
5.1.5.1	Português.....	110
5.1.5.2	Matemática.....	111
5.1.6	Outras atividades e situações	111

5.2	A VISÃO DOCENTE SOBRE OS/AS DISCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	113
5.3	A PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE SI E SUAS RELAÇÕES COM OS/AS COLEGAS DE TURMA.....	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS.....	146

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as interações de discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de compreender o papel do elemento geracional nos processos de coesão grupal e na produção de estigmas. O principal argumento para a realização desta pesquisa corresponde à necessidade de tratar a diversidade geracional na EJA e o seu papel nos processos de coesão grupal e na produção de estigmas, haja vista a escassez de conhecimento disponível sobre o tema.

Dentre outros pensadores mobilizados nesta pesquisa, “*Dinâmicas de estigmatização nas relações intergeracionais dos discentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*” é resultado de uma investigação fundamentada especialmente no modelo de análise desenvolvido pelo sociólogo Norbert Elias (1897-1990), mais precisamente em sua obra, em parceria com John Scotson, intitulada “*Os Estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*” (ELIAS; SCOTSON, 2000). Nessa obra, os autores desenvolvem uma pesquisa etnográfica para entender as relações de coesão dos grupos e a construção dos estigmas dentro da comunidade de *Winston Parva*. Demonstraram que os grupos humanos lutam entre si pela posse e distribuição de poder entre seus membros, mesmo quando apresentam um perfil socioeconômico relativamente homogêneo. No caso de *Winston Parva*, essa luta foi travada com base no tempo de moradia. Isto é, o grupo de moradores mais antigo se reconhecia como estabelecido e, para preservar sua autoimagem superior e a coesão grupal, mobilizou e construiu uma série de estratégias de estigmatização endereçadas aos moradores mais recentes naquela região.

Tendo em vista que, para Elias, a figuração estabelecidos-*outsiders* pode ser encontrada nas mais diversas figurações humanas, considera-se que a sala de aula da EJA, por reunir jovens, adultos e idosos em um mesmo ambiente, possa ser analisada na perspectiva eliasiana. Ou seja, situações apreciativas/depreciativas podem corroborar para que as tensões entre as diferentes gerações ocorram dentro da sala para que as diferentes gerações sejam hierarquizadas.

A construção deste objeto de pesquisa se constituiu durante minha graduação. Inicialmente, ao desenvolver o trabalho de conclusão de curso para a minha primeira formação, versei sobre a violência no futebol. Naquele momento, falar sobre violência inserida dentro do espaço futebolístico era a junção de dois interesses

de pesquisas ao tratar fenômenos sociais. Posteriormente, em minha segunda graduação, a pesquisa que realizei consistiu em problematizar a temática da violência dentro da escola. Nesse período, eu já me encontrava fascinado e totalmente envolvido pela licenciatura em Ciências Sociais e pelos estudos relacionados ao universo escolar, quando me inseri no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (Neped) da universidade na qual estudava. Ali, pude realizar monitorias e participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), estimulando-me a seguir em pesquisas relacionadas a Educação. Portanto pude, então, desenvolver um trabalho vinculado à violência que, por se tratar de um fenômeno social posto em qualquer relação e ambiente, seria investigado dentro do ambiente escolar.

Meus estudos na especialização, embora não tratasse a fundo tal problemática, conteve questões de violência apresentadas durante a minha trajetória escolar, uma vez que o trabalho de conclusão possibilitou um exercício prático e teórico reverberando sobre a minha formação, desde a educação infantil até a minha prática docente. Naquela ocasião, pude refletir, com mais maturidade, diversas questões quando ocupara a figuração como criança e adolescente, estudante do ensino fundamental e médio respectivamente.

Ao iniciar o mestrado, o interesse em continuar estudando a temática da violência continuava presente. Neste contexto, me deparei com a necessidade de limitar este problema de pesquisa. Foi então que estudar o termo *estigma* apareceu para mim como a possibilidade de estudar um grupo *marginal* dentro da nossa sociedade: os sujeitos da EJA. Diante disso, não havia argumento melhor para desenvolver o trabalho como o de se estudar os sujeitos que estão nessa modalidade e que, desde a sua constituição, vivem situações marginais em diferentes frentes.

É preciso ressaltar que o desafio de pesquisar um tema ainda pouco explorado motivou-me a adentrar na seara da EJA por dois motivos iniciais. O primeiro é o de que estudar a modalidade, mais a fundo, possibilitaria melhorar a minha formação como pesquisador do tema, mas também como professor da educação básica. Ocorre que, em minha licenciatura, a modalidade ocupou espaço em apenas uma disciplina. Tal característica está muito presente nas grades curriculares das licenciaturas pelo país, pois, ainda há pouco espaço para a EJA na formação de professores. Considero primordial que a modalidade tenha mais estímulos desde a graduação. Apresentá-la de forma mais detalhada poderia motivar futuras(os)

docentes a investigar a modalidade. Então, esse primeiro motivo dialoga bastante com a formação humana, também. O segundo motivo está direcionado à possibilidade de estudar um tema que é pouco explorado, embora nos últimos anos perceba-se uma maior produção de trabalhos. E, nesse movimento, estudar a modalidade à luz de um autor vinculado à minha área de formação, qual seja, as ciências sociais. Todavia, este célebre sociólogo, tardiamente reconhecido por suas brilhantes contribuições, tem sido utilizado já há alguns anos pelos pesquisadores da Educação, a fim de trazer suas ideias na tentativa de interpretar o nosso sistema educacional e os atores que o compõe.

Destarte, a possibilidade de contribuir com a promoção do debate e avanço das ideias sobre a formação dos docentes e sobre os atores presentes na EJA, foram os grandes elementos que me ajudaram a desenvolver esta pesquisa. Evidentemente, não se pretende em um trabalho explorar e responder todas as questões postas na EJA. Contudo, particularmente significa muito poder estudá-la. Esse exercício não consiste, apenas, em apresentar uma dissertação à banca para obtenção do título de Mestre. Consiste sobretudo, reitero, na minha formação humana.

Após a definição do problema de pesquisa, foi necessário o movimento de revisão de literatura. Nesse processo verificou-se que a EJA apresenta um repertório dotado de diversos trabalhos nos diferentes programas de pós-graduação versando sobre currículo, ensino e práticas pedagógicas, sobre os atores e suas trajetórias até a escola. Tive, no entanto, uma grande inquietação que diz respeito ao escasso desenvolvimento de estudos que tratassem da questão geracional.

A lacuna identificada foi, portanto, basilar para a definição dos objetivos específicos de pesquisa, quais sejam: apresentar o debate teórico sobre o tema do estigma a partir dos autores que compõem o referencial dessa pesquisa; analisar as figurações formadas pelos indivíduos da EJA no contexto escolar e discutir o papel do elemento geracional nos processos de coesão grupal e na produção de estigmas. Portanto, ainda que sejam encontrados trabalhos sobre a EJA nos principais portais e periódicos como o portal de Teses e Dissertações da Capes¹ e o base de dados Scielo, além do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores², limitei-me a realizar a busca pelo portal da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd).

¹ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

² Grupo de Pesquisa vinculado a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Disponível em <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/processoscivilizadores.htm>.

Realizei uma pesquisa dentro do GT 18, específico da EJA. Esta busca compreendeu o período de 2000 a 2015 entre a 23^a a 37^a reuniões nacionais da ANPEd³.

Para a realização deste processo de revisão utilizei os termos “conflito geracional”, “estigma” e “geração”. Assim sendo, não foi encontrada nenhuma produção relacionada aos descritores acima da 23^a à 34^a e a 38^a reuniões. Já as 35^a, 36^a e 37^a reuniões anuais nacionais foram encontrados dois trabalhos. Tais trabalhos, no entanto, não foram localizados a partir dos descritores citados acima. São trabalhos que, ao longo da busca, foram considerados como afins à proposta da pesquisa aqui tratada e que serão expostos a seguir.

No trabalho apresentado na 37^a reunião da ANPEd, cujo o título é “*A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA*”, Letícia Carneiro da Conceição (2015) busca analisar os fatores que contribuem para o movimento de juvenilização na EJA, tendo como referencial teórico as formulações de Michel Foucault. Analisando as legislações vigentes da modalidade, a aplicação de entrevistas com membros das secretarias estadual e federal e com estudantes da modalidade, esse trabalho aborda questões presentes em outros locais onde a EJA faz parte. Ou seja, a utilização da modalidade como punição para aqueles estudantes que estão em distorção idade/série ou devido ao comportamento marginalizado. Dessa forma, a autora observa como esse movimento de aligeiramento tem razões endógenas e não exógenas à instituição, demonstrando que, através da tentativa de docilização dos corpos, a biopolítica é colocada em prática de diferentes maneiras, pelos atores da instituição, para que este sujeito visto como *outsider* passe a figurar na EJA. No entanto, ainda que este movimento proporcione o convívio com diferentes gerações, Conceição (2015) aponta que tal elemento não significa uma relação de tensão. Não obstante, outro ponto relevante em seu trabalho é o caráter supletivo que a modalidade possui pelos seus atores. Os sujeitos da EJA veem como benéfico a sua ida à modalidade, ainda que tenha sido de forma impositiva e sem o seu conhecimento, pois proporciona o aligeiramento e a conclusão da etapa de ensino.

“*A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado?*” apresentado por Conceição e Nakayama (2013) na 36^a Reunião Nacional da ANPEd,

³ É importante frisar que abaixo da 23^a reunião não fora possível o mapeamento, pois não se encontra disponível nenhum dado no site. Há de se ressaltar também que a 25^a não estava disponível no servidor. Portanto, não foi possível adentrar no GT dessa reunião.

analisa o processo de juvenilização na EJA pós 1990. Outrora, tal modalidade que abarcava muitos adultos e idosos ao longo dos anos, fora se juvenilizando através da inserção de muitos jovens que migravam do ensino regular, cujo objetivo era a obtenção do diploma de forma rápida. A ideia de *supletivo*, ainda marcadamente presente na modalidade, é o fator preponderante para que esses jovens adultos optem por iniciar seus estudos na EJA. Utilizando o conceito de genealogia cunhado por Nietzsche e posteriormente apropriado por Foucault, o artigo também propõe uma análise acerca da ideia de autonomia, de uma educação libertadora como Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto imaginavam no que se refere a educação popular e posteriormente educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva, utilizando a definição contida no texto de Kant sobre esclarecimento, onde o filósofo problematiza a ideia de maioridade/menoridade na sociedade, as autoras concluem que se faz necessário mudar a concepção de educação que se aplica na modalidade se quisermos, de fato, que sejam sujeitos autônomos e que consigam pensar por si mesmos.

Não obstante, a revisão de literatura aqui descrita permite dizer que a presente pesquisa contém uma perspectiva diferenciada, por constatar uma lacuna na produção de conhecimento acerca das questões relacionadas entre diversidade geracional e estigma na EJA. Da mesma maneira, não foram identificados trabalhos que abordassem a problemática à luz das ideias de Norbert Elias sobre o tema, referencial basilar dessa investigação. Por esse ângulo, a lacuna constatada corresponde aos trabalhos que não exploram conflito geracional, estigma e EJA em uma mesma pesquisa. É possível encontrar trabalhos sobre a EJA, mas a temática intergeracional em diálogo com este referencial da sociologia em específico não foi localizada⁴. Em contrapartida, as análises sobre a modalidade não apontam para a utilização das ideias propostas por Norbert Elias. Portanto, ao observar estes dois hiatos nas pesquisas sobre educação de jovens e adultos, pretende-se apresentar uma interpretação para o movimento plural existente na modalidade, delimitada pela questão intergeracional.

Ademais, para além do lapso percebido no que diz respeito a investigação sobre as intergerações na modalidade, pesquisar a EJA é fator de ampliação do

⁴ Evidentemente que outros autores também foram mobilizados na composição do aparato teórico. Erving Goffman e Howard Becker, por exemplo, desenvolveram estudos sobre estigma e a condição *outsider* e, assim como Elias, são ainda pouco explorados no campo educacional.

conhecimento e contribuição para a sua visibilização como campo de investigação. Nesses termos, a pertinência desta pesquisa corresponde à necessidade de se estudar a modalidade EJA e entender os diversos atores que estão naquele espaço. Significa reconhecer os discentes como sujeitos de direitos à escolarização, ainda que a sociedade os enxergue como antagonistas à educação infantil e/ou o ensino fundamental e médio no que diz respeito aos investimentos pelo Estado. Assim sendo, ao estudar as relações de coesão grupal e de interdependência presentes dentro da EJA é necessário ter clareza de que se trata de um público cujas especificidades demandam uma percepção diferenciada daqueles que estão no ensino obrigatório.

Tendo em vista o propósito da pesquisa, já indicado, esta dissertação foi estruturada em mais quatro sessões. A primeira seção será explorada mediante um contexto histórico, a trajetória da modalidade; suas políticas públicas, seja do Estado ou da sociedade civil; questões socioeconômicas que impactaram na modalidade e a legislação que norteia a EJA. Destaca-se nessa seção inicial a caracterização dos sujeitos que compõem a modalidade desde o seu surgimento. A seguir, a segunda seção é destinada à exploração dos conceitos de geração, identidade e estigmas e suas possíveis correlações com as relações intergeracionais entre os discentes da EJA. Ao abordar a modalidade, tais conceitos possuem um papel de extrema relevância à medida que estudar a EJA proporciona analisar um espaço dotado de pessoas jovens, adultos e idosos em uma mesma sala de aula. A terceira seção é constituída pela metodologia de investigação e apresentação dos dados coletados durante a observação participante, entrevistas e questionários. Por fim, a partir das categorias de análise extraídas dos dados apresentados na quarta seção, a última parte foi dedicada ao exame dos dados com base no aporte teórico discutido na seção 1.

2 MARGINALIZAÇÃO E ESTIGMATIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS BRASILEIRA: ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÕES

No que se refere as características do público da EJA, em nosso país é composto majoritariamente, por mulheres, por pessoas negras e trabalhadoras (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009). Nesse sentido, é fundamental nesse trabalho retomar alguns antecedentes presentes na relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares para discutir o problema do estigma, especialmente na EJA.

Tais antecedentes remontam ao período da escravidão no Brasil, onde durante e após a escravidão o acesso à escola, sobretudo dos negros, ocorreu de forma insignificante. Ocorre que a abolição da escravidão concedeu a liberdade a milhares de pessoas pardas e negras no país estimando-se 600 mil pessoas aproximadamente⁵. No entanto, esta ação realçou a enorme quantidade de pessoas que não sabiam ler e escrever, sendo categorizadas como *analfabetas*. Uma vez que possuíam a liberdade, havia uma grande dificuldade no que diz respeito a sua emancipação social, isto é, não havia garantias destes sujeitos dentro da sociedade de usufruir dos meios de subsistência existentes em comparação com as pessoas que não foram escravizadas.

Logo, o fim da escravidão para a população de pardos e negros não significou o reconhecimento social por inteiro, impactando a vida desse grupo social. Conseqüentemente, se não houve garantias econômicas para esta população recém libertada, a necessidade de se inserir no mercado de trabalho precocemente acarretaria uma escolarização tardia.

É importante salientar que durante o período de escravidão, e após, houve negros que sabiam ler e escrever. Muitos africanos chegaram ao país já sabendo falar, ler e escrever em português na África (KARASCH, 2000). Além disso, havia:

⁵ Os trabalhos relacionados ao período de escravidão e libertação dos escravos possuem um quantitativo aproximado, mas não exato. Jaci Maria Ferraz de Menezes em seu artigo “*Abolição no Brasil: A construção da liberdade*” (MENEZES, 2009) discute todo o processo de liberação dos escravos e o impacto que teve nos milhares de negros à época fixando entre 500 a 700 mil escravos libertos. Outro livro importante que discute o período da escravidão no país, a quantidade de escravos e o processo de liberdade desta população, “*A abolição no parlamento: 65 anos de lutas*” (CAVALCANTI, 2012), publicado pelo Senado Federal, aborda de forma detalhada todo o processo de criação das leis; as lutas para que fosse assinada a Lei Áurea.

Um número significativo de escravos e libertos alfabetizados, inclusive mulheres, que assinavam seus nomes nos documentos e registros notariais da época [...]. Embora a maioria tivesse de assinar com uma cruz, uma minoria era capaz de escrever seu próprio nome com uma letra tão boa quanto a dos escribas. É difícil saber exatamente como aprendiam a ler e escrever, especialmente as mulheres, numa sociedade em larga medida analfabeta. Mas eles não só sabiam como também utilizavam ordinariamente tais conhecimentos. (LUZ, 2013, p. 76).

Corroborando esta noção de que os negros estavam inseridos no processo educacional, Fonseca (2009) evidencia a participação dos negros nas escolas mineiras. Assim, o autor conclui que:

Portanto, podemos dizer que as formas tradicionais de entendimento em relação ao processo de escolarização, que pressupõe a ausência dos negros em espaços escolares, não se confirmam em relação a Minas Gerais do século XIX. A presença dos indivíduos originários do grupo racial representado pelos negros chegava mesmo a ser bastante acentuada nas escolas de instrução elementar. (FONSECA, 2009, p. 597).

Contudo, ainda que o hábito da leitura e escrita não significava ser uma prática pensada com a finalidade de escolarizar a população escravizada, de modo geral, era uma prática que tinha outros objetivos como, por exemplo, os cativos acompanharem crianças à escola, que era considerada uma atividade corriqueira para as mucamas. Nesse sentido, teriam a chance de aprenderem ouvindo as lições destinadas aos filhos dos senhores (KOROSCH apud BASTOS, 2016, p. 747–748).

Ademais, ainda que não fossem a maioria, e dentre esta ação havia interesses que iam além do ato de escolarizar⁶, o fato de existir pessoas negras escolarizadas, ajuda-nos a entender por que dentro da sociedade se atribui o sucesso ou fracasso ao indivíduo bem como o êxito ao sair de uma localidade desfavorecida, desconsiderando assim os fatores exógenos ao indivíduo. Isso corresponde a salientar que situações reproduzidas até os dias atuais, possuem raízes em séculos passados. Pois, os sujeitos que estão inseridos na EJA tidos como seres ignorantes em sentido absoluto (PINTO, 1983), refere-se a afirmar que tais sujeitos estão nesta condição porque não se esforçaram o suficiente para escolarizarem antes da vida adulta. Como se todos tivessem condições para escolarizar-se na infância.

Já a Lei Saraiva (BRASIL, 1881) que normatizava a respeito da proibição do direito ao voto, fora estabelecido como direito apenas para quem soubesse ler e

⁶ No artigo “*O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais no século XIX*”, Marcus Vinicius Fonseca destaca a grande inserção dos negros no processo educacional através de análises documentais, relatos de viajantes e censos da época. Ainda que possa não refletir o cenário nacional, indica que os negros tiveram acesso à educação como outros trabalhos destacam (FONSECA, 2009).

escrever. Dessa forma, a abolição da escravidão e o direito ao voto colocaram em evidência uma população aproximada do percentual de 82,6% de analfabetos, ao final do ano de 1890 (FERRARO; KREIDLOW, 2004). Logo, surgiu a necessidade de escolarizar a população. Contudo, essa necessidade tinha um caráter mais político e econômico que emancipatório (PAIVA, 2015).

Ademais, ainda que a educação não tivesse como objetivo fundamental a escolarização relacionada a emancipação e instrução dos sujeitos, Leite (2013) destaca que ainda assim surgiram à época diversas propostas educacionais durante o século XIX no país,

não se obteve resultados através das intenções e, na prática, a maioria das propostas de reforma da educação não avançou além dos discursos e teve como fim o arquivamento. A prioridade daquele momento foi mais de se consolidar a sobrevivência, a conquista do território e estabilidade financeira do que um projeto efetivo de desenvolvimento educacional. (LEITE, 2013, p. 69).

Portanto, diante desses acontecimentos pôde-se verificar que havia uma grande demanda por escolarização dos adultos, ainda que não houvesse um projeto voltado para este público. Perceba que o fato de se ter a necessidade de promover a escolarização desta população analfabeta não significou avanços em políticas e programas do Estado para reduzir tal fenômeno social.

De acordo com Paiva (2015), entre o final do século XIX e início do XX, o país começou a ter movimentações em torno da escolarização da população. Ruy Barbosa⁷ fora um dos primeiros a demonstrar preocupação sobre o tema ajudando na aprovação da Lei Saraiva. Ideias ancoradas no desenvolvimento da nação através do processo de industrialização; a necessidade de aumentar o eleitorado a fim de garantir vitórias; e necessidade de evitar a migração da população da zona rural para a urbana foram algumas das motivações referentes a este problema social. Contudo, a educação popular e educação de adultos ainda não aparecia nos documentos.

Somente através da Constituição de 1934 (POLETTI, 2012), em seu Art. 149, que a educação enquanto um direito de qualquer cidadão aparece. Nesse artigo, destaca:

⁷ Pensava Ruy Barbosa que a aprovação da Lei significaria investimento na educação promovida pelo Estado. Assim, deixaríamos de ter uma sociedade pouco escolarizada e conseqüentemente teríamos um país mais bem desenvolvido. Contudo, após a aprovação da Lei, essa sua ideia não refletiu na realidade (PAIVA, 2015).

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país (sic), de modo que possibilite efficientes factores (sic) da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (POLETTI, 2012, p. 149).

Contudo, ainda que estivesse registrado na Carta Magna do país, a educação como um direito, enxergando-a, sobretudo os trabalhadores rurais como sujeitos de direito para com a escolarização, não significou cumprimento. Todavia, ainda que já prevista na Carta Magna de 1934, foi somente no ano de 1947, através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que surgiu a primeira iniciativa da União na oferta de educação para este público.

No que diz respeito à criação da campanha à época, Paiva (1984) salienta que:

A educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para uma melhor reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, como pronunciamento de Lourenço Filho: “devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral. (PAIVA, 1984, p. 179).

As décadas de 40 e 50 foram marcadas pela presença de diversas campanhas e ações voltadas a alfabetização de jovens e adultos como a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA) e o Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena)⁸. Tanto por parte do Estado quanto pela sociedade civil campanhas visando erradicar o analfabetismo apareceram no país⁹. Congruente ao que fora dito, anteriormente já havia movimento de educadores e da população a partir de 1920 em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade, começando a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

⁸ Maiores informações sobre estas campanhas podem ser encontradas no Portal dos Fóruns de EJA, disponível em: <http://forumeja.org.br/>.

⁹ A educação de jovens e adultos não era grande preocupação anterior a década de 40. O artigo “Educação de jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000) destaca de forma historiográfica toda a trajetória da modalidade e a falta de preocupação de políticas educacionais e pedagógicas em torno da modalidade anteriores a década citada.

Vale destacar que a relação entre adultos e marginalidade já estava presente desde as primeiras ações de escolarização destes jovens e adultos à medida que estes não possuíam a educação formal entendida como os saberes escolares, sendo fortalecida a ideia de sujeitos incapazes e, conseqüentemente, como pessoas doentes. Ademais, tal concepção desconsidera outras formas de aprendizado, bem como de outros saberes dentro da sociedade. Assim sendo, Pinto salienta acerca da visão ingênua na educação que se tinha sobre a educação de jovens e adultos na qual era necessário.

Despertar uma atitude geral de alarme social em face da gravidade do problema do analfabetismo, o que é um meio seguro de fazê-lo incompreendido em suas verdadeiras causas objetivas. Em lugar de reconhecer no analfabetismo um índice natural da etapa em que se encontra o processo de desenvolvimento nacional, apresenta-o como uma anormalidade, uma monstruosidade que é preciso “combater”, “erradicar”. Estas expressões, freqüentes na oratória dos promotores de campanhas de alfabetização, demonstram bem os pedagogos desta estirpe concebem o analfabetismo como um “mal”, uma “enfermidade”, uma “endemia”, uma “erva daninha”. Assim, enquanto este for o pensamento dominante não há possibilidade de que o educador ou o legislador entre pela via de resolução do problema do analfabetismo, que é de fato uma deficiência culturalmente grave, mas que nada tem de sociologicamente anormal”. (PINTO, 1983, p. 63).

Estar analfabeto era tido como algo patológico. A educação, então, correspondia à salvação destes doentes. Por isso, a necessidade equivocada de erradicar! Ao final da década de 50, o país teve um congresso no qual Paulo Freire apresentou suas ideias em torno da alfabetização de jovens e adultos através da utilização de temas geradores. Logo, foi convidado a atuar dentro do Ministério da Educação, ajudando no sistema educacional. Contudo, o golpe de 1964, pôs fim a sua rápida inserção neste cargo e nos possíveis avanços que a escolarização de jovens e adultos poderia gozar.

Não obstante, outro exemplo importante para se entender a visão que ao longo destas duas décadas estava marcada fortemente pela ideia de seres ignorantes, está presente no Sirena. Em seu projeto, o então Ministro destacou os motivos para a criação de tal programa. Assim, logo em sua primeira página a orientação geral que teria era:

- I - O conjunto de finalidades do Sirena coincide com os interesses (sic) próprios da educação fundamental:
- 1) proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento do homem no meio em que vive;
 - 2) torná-lo útil a si mesmo;

- 3) torná-lo útil a família;
- 4) torná-lo útil à comunidade;
- torná-lo útil ao país;
- 5) dar-lhe oportunidade de liderança, na comunidade;
- 6) infundir-lhe idéias (sic) de compreensão e de solidariedade universal (BRASIL, 1957, p. 1).

Neste pequeno trecho, as razões para desenvolvimento do Sirena, reforçam a noção dos adultos analfabetos como seres completamente doentes. Portanto, era necessário iluminar a vida destas pessoas, desconsiderando evidentemente que são sujeitos cultos e possuem conhecimentos, conforme destaca Pinto (1983):

O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade à qual pertence. (PINTO, 1983, p. 42).

Outro equívoco deste projeto e que configura como um grande estigma para este público corresponde à noção social destes sujeitos na sociedade. Ainda segundo o autor (PINTO, 1983), tomá-los como ignorantes, endêmicos, entre outros, é:

- 1) moralmente insultante (pois ignora a dignidade própria do homem pelo simples fato de ser homem, não importando se é letrado ou não);
- 2) antropológicamente errôneo (pois ignora que o aluno é portador de uma cultura, de capacidade de pensar logicamente em função de seu contexto social);
- 3) psicologicamente esterilizante (pois desanima, inibe e impede os estímulos para a aprendizagem, uma vez que recusa ao alfabetizando sua capacidade de fazer-se instruído por si, como sujeito);
- 4) pedagogicamente nocivo (pois deixa de aproveitar o saber do analfabeto como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos). (PINTO, 1983, p. 43).

Tais práticas preconceituosas destacadas pelo autor, ainda hoje vigoram dentro da sociedade¹⁰. Contudo, no que diz respeito a Constituição de 1937 (PORTO, 2012), é importante salientar que a educação passou por momentos quando se entendia que o dever não era do Estado. Para que se possa compreender, a Constituição de 1937 destaca no Art. 125 (PORTO, 2012): “A educação integral da

¹⁰ Recentemente o Ministério da Educação (MEC) publicou um edital de chamamento referente a Consulta pública sobre Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no qual abria a possibilidade para contribuições externas. O documento demonstra que embora tenhamos mais informações, o próprio Estado corrobora para reacender certos estereótipos preconceituosos em torno da modalidade e dos seus sujeitos através de situações como associar a modalidade à educação especial; instrumentos para facilitar a aprovação; assistencialismo, entre outros (BRASIL, 2020c).

prole é o primeiro dever e direito natural dos paes. O Estado não será extranho a esse dever, collaborando, de maneira principal ou subsidiaria, para facilitar a sua execução ou supprir as deficiencias e lacunas da educação particular”. (PORTO, 2012, p. 84).

Vale destacar também a Constituição de 1967 (CAVALCANTI, 2012) durante o regime militar que em seu Art. 167 frisa:

A educação é direito de todos, assegurada a igualdade de oportunidade, inspirando-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1.0 O ensino primário é obrigatório e o religioso facultativo, mas incluído nos horários normais.

§ 2.o O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular.

§ 3.0 O poder público concederá bôlsas aos estudantes de grau médio ou superior, carentes de recursos, que demonstrem efetivo aproveitamento, exigido o posterior reembolso dêste último. (CAVALCANTI, 2012, p. 137).

Durante estes dois períodos, o Estado retirava o seu papel enquanto principal agente promotor da educação para que tivesse, neste momento, papel de provedor. Não obstante, para além da retirada do seu papel enquanto agente promotor, quer dizer, a responsabilidade de fomentar a educação, compreendia nesses dois períodos a manutenção do poder. A rigor, não se investia como demandava a escolarização para os adultos, contudo tudo estava sendo observado e controlado pelos governos. Compreendia-se que o público que carecia deste ensino era composto de sujeitos incompetentes bem como culpados por não se escolarizarem durante a sua adolescência e juventude nas etapas tidas como certas. Em outras palavras, não era entendido nestes momentos a educação como um dever do Estado, e sim como um instrumento de apoio à educação das famílias, como também abrindo espaço para o surgimento de iniciativas do setor privado como o sistema S¹¹ e para investimentos da Usaid¹² em nosso sistema educacional.

Esta concepção de seres ignorantes e/ou que necessitam de se escolarizarem porque não possuem conhecimento que, reitero, é visto até hoje, tem suas raízes em discursos e documentos políticos do século passado. Este comportamento presente

¹¹ Segundo o portal do Senado Federal, o sistema S é o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares (BRASIL, c2020).

¹² A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional atuou fortemente durante o período da Ditadura Militar especialmente na primeira década financiando campanhas como a Cruzada ABC. O objetivo era controlar o que e como se ensinava a fim de evitar revoluções ou contestações ao governo militar (PAIVA, 2015).

tem marcas oriundas das campanhas iniciadas nas décadas de 40 e 50. Ou seja, através de termos preconceituosos e bastante negativos, criou-se um costume de rotular esta população de analfabetos que não se encaixava naquele padrão social, e que se faz presente até hoje.

Era comum nos discursos políticos a ideia de que era preciso eliminar esta doença conhecida como analfabetismo. Além disso, o próprio material da campanha do Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena) e de outras, demonstravam o processo de infantilização para aproximar o público da EJA com os conhecimentos escolares. Logo, se tinha o discurso político de tratar estes sujeitos como doentes e a necessidade de desenvolver campanhas para extirpar este mal na sociedade.

Entre as décadas de 60 e 70 o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como Mobral, e a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) (MENEZES, 2001a, b) substituíram aqueles movimentos de educação popular emergidos anteriormente ao golpe militar de 1964. Tais programas estiveram presentes por muito tempo durante a ditadura. Enquanto o primeiro perdurou até 1985 dando lugar a Fundação Educar, o segundo fora extinto em 1970.

Um fator de extrema relevância acerca da EJA corresponde ao entendimento que estes sujeitos que estão inseridos na modalidade possuem como direito o acesso à escolarização, tal como consagrado na Constituição de 1988 (BRASIL, 2020a). Tal direito significa se escolarizarem independentemente da idade e de forma gratuita. Ou seja, cabe ao Estado oferecer condições para que estes jovens e adultos que não conseguiram estudar anteriormente, ofertar a EJA para que neste momento seja possível a escolarização.

Todavia, a promulgação da Constituição de 1988 não significou o entendimento destes jovens e adultos como sujeitos de direito ainda que a educação estivesse assegurada como direito de todos independentemente da idade. Nesse sentido, é importante salientar que ao longo do séc. XX a oferta de ensino aos jovens e adultos teve diversos significados, modificando-se mediante perspectiva de cada governo. O caráter de assistencialismo é muito presente como Friedrich *et al.* (2010) salientam neste trecho:

a escolarização de jovens e adultos pode ser considerada em toda sua trajetória como proposta política redimensionada à plataforma de governo na tentativa de elucidação de um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular. Sendo assim, muitas confusões surgem nas definições encontradas na literatura acerca da nomenclatura de EJA. Não significa que

essa modalidade de ensino, hoje Educação de Jovens e Adultos, tenha diferentes definições, mas pela própria história da evolução da EJA no Brasil e no mundo nas diferentes faces do desenvolvimento histórico da sociedade, o tratamento dos termos associados foi-se confundindo e se configurando como complementação de estudos e suplementação de escolarização. (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 5).

Friedrich *et al.* (2010) prosseguem destacando que:

Com o processo de industrialização e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942, a educação profissional passa a ser vislumbrada como importante veículo para que os cidadãos tenham acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo, instrumento para a compreensão do processo produtivo, como instrumento de apropriação do saber tecnológico, de reelaboração da cultura do trabalho, de domínio e geração do conhecimento no seu campo profissional que deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. É nesse momento que a qualificação profissional passa a se instituir dentro da EJA. (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 5).

Dessa forma, a necessidade de oferecer uma qualificação aparecia como aspecto de extrema importância no que se refere o desenvolvimento do país. Nota-se que o aspecto econômico era primordial para se desenvolver, ainda que a educação fosse vista como o instrumento primordial para esse processo.

Retomando o foco para a Constituição de 1988, neste documento ainda que esteja registrado o entendimento que a educação é direito de todos, incluindo jovens e adultos de forma gratuita (BRASIL, 2020a), houve resistência de políticos à época. Darcy Ribeiro é um exemplo. Em um Congresso de Alfabetização em 1990 organizado pelo Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização (Geta), Darcy Ribeiro disse: “Deixem os velhinhos morrerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz!” (RIBEIRO apud HADDAD, 1997, p. 1), pois acreditava que esses jovens e adultos já estavam adaptados a condição de analfabetos e, portanto, não se deveria investir nesta modalidade de ensino.

Embora o seu discurso não esteja incorreto, uma vez que de fato este público já estava adaptado a sua condição de pessoas sem escolarização, pois, como Pinto (1983) destaca em seu livro “o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social, faz-se pelo trabalho, e que o desenvolvimento não para pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto” (PINTO, 1983, p. 62). Todavia, é uma declaração que carrega um tom preconceituoso deslegitimando este público ao que lhe estava assegurado, isto é, o direito a uma educação independentemente da idade, assim como nas entrelinhas soa como seres inferiores.

Paralelo a assertiva de Darcy Ribeiro que tratou os analfabetos como sujeitos endógenos devido a sua baixa escolarização, Elias (2001) salienta em seu livro a dificuldade que a sociedade possui em lidar com os velhos. Assim, o autor frisa

A crueldade que se expressa na zombaria dos velhos desvalidos, e também da feiúra de alguns velhos e velhas, era provavelmente maior antigamente do que hoje. Mas decerto não desapareceu. Está intimamente relacionada a uma mudança muito característica nas relações interpessoais, que tem lugar quando as pessoas envelhecem ou estão no leito de morte; quando envelhecem ficam potencial ou realmente menos fortes em relação aos mais jovens. (ELIAS, 2001, p. 82).

Há um componente na explanação de Darcy e no que salienta Elias que os coloca em consonância: o caráter improfícuo que o velho possui. No caso da EJA, estamos pensando em seres que por estarem *analfabetos* configuram-se como algo desinteressante a população e ao Estado. Ou seja, não se vê utilidade alguma tanto aos idosos quanto as pessoas analfabetas. Pelo contrário, a visão de que são gastos desnecessários pode ser vista em demasia sobretudo através de discursos como o de Darcy Ribeiro, pela exclusão no cômputo do Fundef¹³ do alunado da modalidade e/ ou a falsa disputa de verbas do Fundeb¹⁴ entre a educação fundamental e EJA e/ou ensino médio e EJA. Contudo, não é uma característica inata em ambos os casos. Houve um movimento social, quer dizer, um processo para que fosse construído essa imagem improdutiva e marginal ao sujeito da EJA.

Além da Constituição de 1988 (BRASIL, 2020a), a EJA está contemplada em outros documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e documentos específicos da modalidade como o Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB) de 2000 (BRASIL, 2000). No seu conjunto, esses documentos legais visam garantir o acesso gratuito à educação para todas as pessoas independentemente da idade e condição socioeconômica, bem como instruir sobre a modalidade para profissionais da área.

¹³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Programa anterior tendo sua vigência de 1996 até 2006 dando lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb em 2020 se tornou política permanente no país criando uma grande expectativa quanto as possíveis alterações nos percentuais para cada etapa e modalidade ensino

¹⁴ O artigo “*O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb*” (CARVALHO, M. P., 2014) aponta diversas questões relacionadas ao financiamento da modalidade. A EJA possui o menor valor de repassar no cômputo/alunado.

É importante reiterar que tais documentos visam garantir um direito para todas as pessoas, considerando, sobretudo àquela população que depende exclusivamente da educação gratuita. Desta forma, através destes documentos pretende-se garantir que estes jovens e adultos consigam concluir as etapas da educação básica com os mesmos direitos do público que está inserido no ensino obrigatório.

Em vista disso, além de demarcar a questão da faixa etária que possui a obrigatoriedade e gratuidade de estar matriculada na escola, a Constituição Federal de 1988 também assegura para que todas as pessoas tenham o direito de se escolarizarem independentemente da idade através do seu Art. 208 que salienta:

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

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

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988)¹⁵.

Além disso, vale ressaltar que o Art. 208 passou por alterações ao longo dos anos em na redação do inciso I. Em um primeiro momento, ela era entendida como “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive, para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988)¹⁶. Através da Emenda Constitucional nº 14, passou-se a destacar de forma alterada o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988)¹⁷. Por fim, tal inciso passou por uma alteração através da Emenda Constitucional nº 59 para “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, 2020a, p. 109).

Cabe aqui fazer uma consideração acerca desta definição do Art. 208. Embora a modalidade constitua-se por um perfil de trabalhadores, o ensino noturno não deve ser a única alternativa para atrair sujeitos que conciliam o estudo com o trabalho. É preciso pensar também naqueles sujeitos que trabalham durante o período

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

noturno, têm o desejo de concluir os estudos e o seu horário para conseguir ir à escola se dá em outro momento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) possui um papel fundamental no ensino do país. Elaborada em 1996 e apesar da sua importância na educação básica e superior do país, este documento possui apenas dois artigos onde destaca a educação de jovens e adultos e que sofreram alterações. O Artigo 37 anteriormente salientava que a “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996)¹⁸. Em 2018 houve uma alteração na redação deste artigo onde passou a vigorar que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2018)¹⁹. Este documento destaca ainda que

§ 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. (BRASIL, 1996)²⁰.

Já o Artigo 38 ressalta que “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” (BRASIL, 1996)²¹, e em seu parágrafo primeiro destaca que

§ 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)²².

Há duas questões interessantes contidas nesses artigos. A primeira no que se refere ao dever do Estado enquanto promotor da oferta do ensino, tal parágrafo deixa a interpretação subjetiva ao tratar que será assegurado gratuitamente para

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

¹⁹ Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13632&ano=2018&ato=004qXR61UeZpWT59a>.

²⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

²¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

²² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

aqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular. Contudo, após este trecho é tratado como oportunidades educacionais e não mais como obrigatória.

Já o segundo Artigo, e que estará diretamente ligado a sala de aula da EJA corresponde ao movimento de reduzir a idade mínima para inserção na modalidade e para a realização dos exames. Estes exames que são conhecidos como supletivos, apareceram na primeira LDB/71 (BRASIL, 1971). No entanto, as idades mínimas para ensino fundamental e médio eram de 18 e 21 respectivamente.

A atual LDB/96, ao reduzir estas idades para o exame do ensino fundamental e médio para 15 e 18 respectivamente, ajudou para que diferentes interpretações ocorressem no que se refere o movimento de juvenilização da EJA (BARRIOS, 2018; CARVALHO, C. C., 2017; CASTRO, 2018; LEMOS, 2017; SANTOS, 2013; WOLFSOHN, 2018). Nesse sentido, a EJA acaba sendo vista pelos estudantes como mecanismo de aligeiramento dos estudos à medida que possibilita o discente concluir os estudos em menor tempo.

No entanto, é preciso destacar que este fenômeno tido como juvenilização, na medida em que a ideia é apresentar que há um movimento na modalidade tornando-a mais jovem, não corresponde na prática. É o que destaca Xavier (2019):

Outra interessante questão é que o ensino supletivo primário atendia, sobremaneira, mas não exclusivamente, as pessoas acima de 14 anos. Aliás, o atendimento aos indivíduos de 14 a 21 anos era preponderante. Ou seja, ao longo dos anos de 1930 o ensino supletivo atendeu principalmente à parcela jovem da população ainda que na literatura especializada a questão da juventude na EJA seja considerada um fenômeno dos anos de 1980. (XAVIER, 2019, p. 19).

Convergindo com Xavier (2019), Nogueira (2009) destaca que a presença tanto de jovens e adultos dentro da modalidade não era algo surgido em um passado recente, conforme trecho abaixo:

A história da educação nos mostra que, embora esse fenômeno tenha adquirido visibilidade recentemente, exigindo mudanças no delineamento das políticas que deveriam, a partir de então, reconhecer e assumir a identidade da EJA como um tempo próprio, tanto da juventude quanto da vida adulta, essa convivência intergeracional não é algo novo na história da educação de adultos. (NOGUEIRA, 2009, p. 174).

E continua:

Pode-se afirmar que, desde os anos finais do Império, as escolas noturnas atendem, indiscriminadamente, aos vários ciclos da vida, desde a infância à adultez, não somente em Minas Gerais, como também em outros Estados brasileiros, não se constituindo, portanto, um fenômeno novo, mas, sim, um

traço das permanências na trajetória histórica dessa modalidade da educação. (NOGUEIRA, 2009, p. 175).

Logo, a EJA ao longo da sua história abarcou tanto jovens quanto adultos tidos como analfabetos. A ideia de juvenilização no sentido de que anteriormente não havia a presença de jovens na modalidade não corresponde à realidade desse ensino ao longo da sua trajetória.

Ao observar a sala de aula da EJA, é comum identificar a preponderância de jovens dentro da sala. E este fator, de “aceleração dos estudos”, serve como motivação durante o ensino obrigatório para pessoas que estão em defasagem série/ano como elemento migratório a modalidade. Nas escolas que atuei como professor designado, era comum ouvir frases “não vejo a hora de fazer 18 anos para me matricular *no EJA*”, “*no EJA* eu consigo concluir mais rápido”, “rapidinho eu termino”. A concepção de que a EJA é um ensino supletivo, no sentido de aligeiramento do tempo de escolarização, está muito presente ainda em nossa sociedade.

Outros documentos publicados posteriores à LDB, são o Parecer do CNE nº 11/2000 (BRASIL, 2000) acompanhado da Resolução do CNE nº 1/2000, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino da EJA. Aprovado em maio/2000, o Parecer nº 11/2000 ressalta que:

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 15).

Tal parecer (BRASIL, 2000) destaca, ainda, outro ponto fundamental para a compreensão do público da EJA: são pessoas que não concluíram a educação básica no tempo pedagógico denominado “correto”, portanto, tiveram que abandonar os estudos precocemente. Entretanto, o documento reconhece a importância de se tentar reparar tal situação oferecendo a esta população a possibilidade de retomar os estudos. É importante considerar que este abandono precoce dos adultos durante a infância corresponde aos fatores sociais exógenos ao sujeito, caracterizando-se por grandes desigualdades econômicas presentes até hoje em nossa sociedade.

Todavia, para que se consiga reparar esta injustiça social para aquelas que tiveram a sua trajetória escolar interrompida, é necessário que haja um investimento

sistemático tanto na infraestrutura das escolas, uma vez que atualmente a EJA utiliza os espaços (em sua maioria no período noturno²³), quanto no reconhecimento enquanto sujeitos de direito. Pois, o que é visto nesta modalidade é a sua condição de desprezo, seja pelo Estado, sociedade, instituição e/ou professores.

Neste sentido, a própria EJA quanto estudantes não se sentem participantes da comunidade. Somada a esta estrutura “emprestada” por escolas municipais e/ou estaduais, há também o não reconhecimento da instituição e de seus agentes no que diz respeito ao direito desse público à escolarização através de algumas práticas. Na Escola Estadual Professor Arantes de Juiz de Fora²⁴, situações como faltas de professores sem qualquer repreensão da diretoria, diminuição de aulas para cumprimento de processos seletivos²⁵, e conteúdos com a lógica do ensino obrigatório e/ou infantilizadores²⁶, são algumas características presentes negativamente na modalidade.

Para minimizar situações como as descritas acima se faz necessário que o Ministério da Educação em conjunto com o Conselho Nacional e Universidades promovam uma capacitação do corpo docente para a atuação na EJA. Em outras palavras, os licenciados que atualmente atuam na EJA não possuem o devido preparo para esta modalidade de ensino, uma vez que nas licenciaturas não há grande espaço para disciplinas cujo foco está no ensino de jovens e adultos.

Ademais, o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), exibiu algumas metas para contribuir na luta contra problemas educacionais e destacou a preocupação quanto a esta modalidade. De acordo com Lei:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de

²³ Há alguns modelos de oferta da EJA durante o turno matutino, vespertino e noturno em capitais do país. Atualmente a Escola Municipal Caio Líbano Soares, em Belo Horizonte, por exemplo, oferece o ensino nestas possibilidades (ESCOLAS, c2012-2021).

²⁴ Local de realização da minha pesquisa de Mestrado. A partir deste ponto, chamarei a escola de Professor Arantes.

O nome da instituição fora preservado a fim de garantir a segurança da instituição e de seus atores.

²⁵ A realização de exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) na instituição Universidade Federal de Juiz de Fora fez com que as duas últimas aulas de sexta-feira na Professor Arantes fossem canceladas sob justificativa de organizar a escola para receber estes exames

²⁶ Marta Kohl de Oliveira (OLIVEIRA, M. K., 1999), em seu artigo “*Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*” (1999)” problematiza o perigo dos docentes em infantilizar estes jovens e adultos através dos materiais didáticos, atividades e comportamentos dentro de sala.

políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, p. 1).

Ainda nesse documento, é destacado que:

As necessidades de qualificação para a educação especial e para a educação de jovens e adultos são pequenas no que se refere ao nível de formação pois, em ambas as modalidades, 97% dos professores têm nível médio ou superior. A questão principal, nesses dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa. (BRASIL, 2001, p. 1).

Os investimentos na EJA podem ser realizados pela União, Estados e Municípios. Contudo, ainda que seja garantida a oferta desta modalidade dentro do nosso país, a EJA possui um caráter marginal no que diz respeito a este investimento, conforme aponta M. P. Carvalho (2014):

Ao incluir todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, o Fundeb acabou favorecendo a EJA, que resultou, portanto, inclusa neste novo fundo, algo que não ocorria antes. Tal inclusão trouxe um novo alento para esta modalidade educativa. (CARVALHO, M. P., 2014, p. 636).

Ademais, a inclusão da EJA no cálculo do Fundeb²⁷ não significou avanços nos investimentos para com a modalidade. M. P. Carvalho (2014) diz:

O Fundeb aumentou a subvinculação para a educação básica elevando, inclusive, a participação financeira da União na sua manutenção, o que havia sido relegado pela EC nº 14/1996. Porém, quanto ao tratamento dado à EJA, dois pontos foram veementemente questionados na regulamentação deste fundo: 1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para esta modalidade de educação e 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA, de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental “regular” urbano, no ano de implantação do Fundeb, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica. (CARVALHO, M. P., 2014, p. 637).

Essas duas ações exemplificam o caráter marginal da modalidade diante do Estado. Agravando este cenário, atualmente o país enfrenta um momento em que os investimentos têm sido cada vez menores nesta área e, recentemente a sociedade está convivendo com cenário de redução no repasse de verbas (HARTMANN, 2019)

²⁷ A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 015/15 referente ao Fundeb foi transformada na Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020 e publicada no Diário Oficial da União em 27 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020b) A principal mudança torna o Fundeb como política permanente, tendo em vista que o período de vigência do programa terminava em 2020. O texto da Emenda Constitucional não destaca, especificamente, sobre a distribuição dos recursos para a EJA, como a MP 339/2006 (BRASIL, 2006). Vale ressaltar que nesta medida provisória que ocorreu a inclusão da modalidade no cômputo para também receber os recursos.

tanto para a educação superior quanto a básica, afetando diretamente esta modalidade de ensino.

Outro elemento fundamental para a compreensão deste lugar marginalizado da EJA em nossa sociedade é a política de descentralização aos estados ou municípios do país no que diz respeito os investimentos nesta modalidade.

A Emenda Constitucional nº 14/1996 (EC 14/1996), que instituiu o Fundef, instrumento fundamental da reforma educacional realizada nas gestões de Fernando Henrique Cardoso suprimiu, das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, o artigo que responsabilizava o governo e a sociedade civil por erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental num prazo de dez anos. (CARVALHO, M. P., 2014, p. 635).

A rejeição do então Presidente a contabilizar o alunado da EJA no Fundef, dificultou os investimentos na modalidade. Porém, após esta ação extremamente prejudicial, o Fundeb veio incluindo-a no cômputo muito embora com percentual inferior as demais etapas e modalidades de ensino. Ainda que o valor de fixação para este cálculo e percentual de investimento dos recursos do Fundeb²⁸ tenha teto máximo, é positivo a sua inserção no fundo. No entanto, conforme dito anteriormente é necessário que tais valores tenham valorização conforme destaca Pinto (apud CARVALHO, M. P., 2014):

Não pode ficar sem menção, também, o limite incluído no FUNDEB para a contabilização dos alunos da EJA, de tal forma que os recursos destinados a essa modalidade não podem ser superiores a 15% dos recursos do fundo em cada unidade da Federação (art. 11 da Lei n. 11.494/2007). Embora essa limitação não impeça uma ampliação significativa das matrículas perante a situação atual, essa medida, juntamente com o fator de ponderação 0,7 para a EJA, é um sinal claro de desrespeito aos direitos dos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram garantido pelo Estado o acesso ou a permanência na escola na idade mais adequada. (PINTO apud CARVALHO, M. P., 2014, p. 637).

No que diz respeito aos investimentos necessários na modalidade, M. P. Carvalho (2014) salienta que:

Os números perscrutados neste artigo mostram ter havido uma diminuição das matrículas nos últimos anos no Brasil, período de vigência do Fundeb. Defendemos que o Fundeb (ou qualquer outra forma de financiamento) poderia incentivar, com fatores mais elevados e/ou com recursos adicionais, as redes que procurassem aumentar, com qualidade, o seu atendimento na EJA, por exemplo: as redes que fizessem um trabalho de ampla divulgação da abertura de matrículas; que contratassem professores concursados para atender a esta especificidade, com boa formação continuada, salários

²⁸ Valor de ponderação de 0,7 atribuído a EJA, do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental “regular” urbano, no ano de implantação do Fundeb e percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para a modalidade (PINTO apud CARVALHO, M. P., 2014).

adequados e planos de carreira; que mantivessem salas de aula com maior flexibilidade no número de estudantes, principalmente nas salas de alfabetização. Tal medida poderia estimular os administradores locais a investir ou atentar para este direito educacional, que tem sido negado a muitos jovens e adultos. (CARVALHO, M. P., 2014, p. 651).

Logo, se não tem conseguido se investir na educação básica, a EJA evidentemente sofrerá diretamente os reflexos. Torres (apud DI PIERRO, 2005) destaca que:

La educación de adultos en el Sur ha estado siempre atrapada entre recursos y atención tremendamente pobres, por un lado, y expectativas tremendamente ambiciosas, por el otro: autoestima, empoderamiento, construcción de ciudadanía, organización comunitaria, habilidades para el trabajo, generación de ingresos, e incluso alivio de la pobreza. Si los gobiernos y la comunidad internacional esperan que la alfabetización y la educación de adultos tengan los impactos deseados sobre la vida de las personas, las familias y las comunidades, entonces debemos invertir más – no menos [...]. Pero, además, esa inversión debe ir acompañada de reformas económicas y sociales significativas y más amplias. (TORRES apud DI PIERRO, 2005, p. 1121–1122).

Historicamente, a EJA foi sendo inferiorizada e desqualificada por diferentes atores e segmentos sociais. Desde a educação popular até se caracterizar como a modalidade EJA, ela possui um desinteresse no que tange investimentos conforme pôde-se observar acima, como também caráter marginal perante a sociedade. E, nesse sentido, à medida que descentralizam os investimentos para os estados e municípios, a educação de jovens e adultos aparece dentro da sociedade como uma modalidade rival das etapas de ensino.

Deve se investir no ensino fundamental no que corresponde à competência do município, investir no ensino no médio sob a competência do estado, ou se investir em jovens e adultos que já estão há bastante tempo fora da escola? Através desses questionamentos infundados, imagina-se que ao se investir nesta modalidade, tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio deixarão de receber verbas ou não investir como deveria.

Contudo, é importante salientar que ao se investir na EJA, nenhum governo está priorizando este segmento e deixando de investir, por exemplo, na educação infantil. Dentro da sociedade existe a concepção de que se investir na EJA significa estar retirando recursos de educação infantil, criando assim uma rivalidade entre estes segmentos de ensino. M. P. Carvalho (2014) enfatiza que:

A pressão social pelo cumprimento do direito educacional das pessoas jovens e adultas pode não ser tão potente quanto à realizada pela abertura de vagas

no ensino regular. Há razões para crer que, como as matrículas de EJA no Fundeb não são carimbadas e este fundo permite a utilização de recursos nas etapas ou modalidades que os municípios ou estados priorizem, a EJA acaba sofrendo certa “concorrência” com a educação infantil, nos municípios e com o ensino médio, nas redes estaduais. (CARVALHO, M. P., 2014, p. 651–652).

A rigor, isso não corresponde à realidade, tendo em vista que os recursos da educação também são direcionados a esta modalidade de ensino. Ou seja, quando se destina recursos para a educação básica, o dinheiro repassado corresponde tanto à educação infantil, ensino fundamental, médio e a EJA.

Para que se compreenda melhor, de acordo com o Censo Escolar 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019), o número de matrículas na educação infantil cresceu 11,4% (comparado ao período de 2014-2018), e corresponde a um total de 8,7 milhões em decorrência do aumento de matrículas na creche. Já na educação de jovens e adultos, teve uma diminuição de 1,5% no mesmo período da educação infantil. Atualmente conta com 3,3 milhões de matrículas. Já o ensino médio teve 7,7 milhões de matrículas, obtendo nos últimos cinco anos uma queda de 7,1%.

Em síntese, destarte aos dados expostos no que se refere os recursos do Fundeb para as etapas e modalidades de ensino, o cômputo das matrículas nas etapas de ensino continua sendo superior se comparado com a EJA. Além disso, o valor fixo de ponderação e o limite máximo para investimentos significa que a modalidade recebe investimentos abaixo das demais etapas.

Outro ponto fundamental diz respeito aos sujeitos da EJA e seus conhecimentos. Ainda que não possuam os códigos escolares, este público que está ou deverá se inserir na modalidade possui diversos conhecimentos²⁹. Isto é, o público da modalidade já leva para dentro da sala de uma bagagem cultural, diferentes conhecimentos, conforme reiterado anteriormente. Daí a necessidade de realizar uma aproximação entre os seus conhecimentos e os saberes que a escola oferece, facilitando a aprendizagem bem como diferenciando a metodologia de ensino da modalidade a do ensino obrigatório.

²⁹ Álvaro Vieira Pinto (PINTO, 1983), em seu livro “*Sete lições sobre a educação de adultos*”, afirma que “tratar o adulto como ignorante é uma noção falsa. A educação escolar ou a de adultos sempre toma o educando já como portador de um acervo de conhecimentos (por exemplo, a linguagem na criança ou o trabalho no adulto). Estes conhecimentos prévios são o resultado da prática social do homem (criança ou adulto) e de sua formação até o momento em que começar a receber educação institucionalizada. A criança e o adulto vêm à escola já preparados (inclusive para desejar vir à escola) por uma outra escola geral, que é a sociedade, o meio onde vivem” (PINTO, 1983, p. 41–42).

Logo, tratar a EJA da mesma forma que o ensino obrigatório, tendo em vista que o docente encontrará em uma sala de aula da EJA um perfil extremamente diversificado no que diz respeito a faixa etária, não é uma ação correta e bastante sensível a realidade da modalidade. Esta ação está diretamente ligada à qualificação dos docentes conforme exposto acima.

Desse modo, chamá-los de analfabetos, ignorantes ou qualquer outro termo estigmatizador, configura-se como um equívoco, uma vez que estes sujeitos conseguiram trabalhos e fazem parte da sociedade, pois, “não existe sociedade sem indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 56). Não estão isolados por não possuírem ainda a escolarização formal. A diferença neste sentido consiste em entender que não possuem de forma técnica o domínio do Português e Matemática, por exemplo. Isto posto, são iletrados, de acordo com o dicionário (ILETRADO, c2009-2021) que define como “Analfabeto; que não sabe ler nem escrever; cuja instrução é básica ou elementar; sem instrução ou cultura literária”.

Em suma, considerar os sujeitos que não se escolarizaram durante a infância e juventude como seres patológicos, desconsiderando os diferentes papéis que ocupam nas teias de relações de figuração e de interdependência, significa pautar que são indivíduos sem qualquer relação social, e, nesse sentido, a educação tinha esse caráter salvador na vida de cada analfabeto.

Tal concepção ao mesmo tempo que se caracteriza pela ingenuidade ao desconsiderar o processo de socialização destes sujeitos, tomando como base que a escolarização é o único caminho para se relacionarem com os outros, é também marcada pelo caráter preconceituoso diante de uma situação que está longe de ser endêmica. Afinal, estar analfabeto não os impediu da inserção ao mercado de trabalho, de constituírem famílias e amigos, ocuparem igrejas e outros espaços. Ainda que muitos não saibam ler ou escrever, este processo não foi o determinante em sua socialização. Ou seja, a não escolarização pode ter dificultado em algum momento essa socialização, mas não os impossibilitou como os estigmas a estes sujeitos pretendiam estabelecer classificando-os patologicamente.

Além disso, a inserção de jovens, adultos e idosos em uma mesma sala pode significar um problema no que diz respeito à adaptação. Considerando este perfil heterogêneo presente na EJA, a sala abarca tanto pessoas mais velhas, que estão há muito tempo afastadas da escola, quanto jovens, que até pouco tempo estavam inseridos no ensino obrigatório. Portanto, as questões relativas ao perfil

multigeracional da EJA também estão correlacionadas com os diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de conhecimentos presentes numa mesma turma.

Este tópico foi dedicado à contextualização da EJA no Brasil. A história dessa modalidade educacional possui muitas situações delicadas onde a percepção do Estado por muito tempo foi violenta ao renegar uma responsabilidade social ainda que durante boa parte do século passado, tiveram documentos reguladores acerca desta situação. Ademais, o fato de o país iniciar o século XX com aproximadamente 82,6% de analfabetos representa uma desigualdade absurdamente agressiva que está presente até os dias de hoje embora em menor escala. Contudo, ainda temos resquícios desta violência praticada pelo Estado.

O objetivo do Estado não era ofertar um sistema educacional onde essa população de jovens e adultos para que pudessem perceber a escola como direito, seja através das cartas magnas ao longo do século XX, seja nos conteúdos oferecidos para esta população. Havia uma necessidade do país se desenvolver. A partir do momento que o alto índice de analfabetos no país dificultava o avanço do país economicamente, tal ação significou modificar o olhar dos representantes políticos para com a educação, tendo em vista a necessidade de se desenvolver enquanto nação. Nesse sentido, para que fosse possível este desenvolvimento econômico era necessário ter mão-de-obra qualificada para os trabalhos à época.

Outro elemento importante para entender como a educação era vista, diz respeito a ideia de um sistema educacional como ferramenta para a vitória na eleição ou na manutenção de um *status quo* no país. Além disso, havia uma preocupação com êxodo rural. Nesse sentido, campanhas como a CNER ajudavam para que a população percebesse a benevolência do governante para com eles, à medida que campanhas como essa tentavam chegar até o espaço rural, evitando assim a migração para os centros urbanos. Afinal, o fracasso era algo individual. Portanto, ajudar os analfabetos era algo que era reconhecido por aquelas que não estava alfabetizadas.

A partir da década de 1940, teve início a atuação do governo federal na oferta de educação aos adolescentes e adultos, especialmente na forma de campanhas de educação (FRIEDRICH *et al.*, 2010; XAVIER, 2019). No entanto, as iniciativas eram tidas, sobretudo, de caráter assistencial conforme explanado acima. Não é difícil de imaginar que esta ideia esteve presente também em outros momentos do país, incluindo o período de vinte e um anos da ditadura militar. Durante este período, a

noção de assistencialismo e/ou de ensino supletivo estava bastante presente na sociedade de duas maneiras: a) através da duração dos cursos que poderiam ocorrer de dois até nove meses no máximo; e b) na redução dos investimentos e a grande dificuldade de campanhas como a própria Cruzada ABC em conseguir fundos, ainda que tivesse a simpatia do governo militar.

A inclusão de jovens e adultos na LDB/71 significou um grande avanço à modalidade. Entretanto, não estabelecia a educação como direito e sim como uma ação assistencialista à medida que exames supletivos eram legalizados para esta população que carecia de uma conclusão do ensino. Veja que a construção social da imagem tanto de educação compensatória quanto supletiva foram legitimadas pelo governo através do reduzido investimento na educação de adultos ocasionando em fechamento de turmas e encerramento de campanhas à época; duração dos cursos; caráter ideológico-político e pessoas que lecionavam aos adultos como aponta Leite (2013) e Paiva (2015).

Destarte, o reconhecimento enquanto sujeito de direitos ainda não estava presente. Pelo contrário, ideias ligadas a educação compensatória ainda hoje estão presentes na educação com muita força. A população que não conseguiu se escolarizar enquanto durante o período da infância e adolescência, entende que no momento que se encontram nesta condição e desejam concluir o ensino, tal situação não se configura como direito. Durante às aulas dizeres como “obrigado pela aula” ou algo do gênero são comuns e dizem sutilmente esse caráter compensatório existente ainda nos dias atuais.

Afinal, durante muito tempo nem era reconhecido por documentos normatizadores. A ideia por muito tempo disseminada de que os analfabetos são incompetentes, sujeitos endêmicos, entre outras coisas, são adjetivos assimilados pelos sujeitos da EJA. Percebe-se que este caráter estigmatizador já estava presente na modalidade desde o início do século XX, tendo o Estado como principal disseminador deste rótulo.

3 RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E ESTIGMA: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS E DIÁLOGOS COM A EJA

No sentido mais amplo, a história da EJA aponta que o campo vem sendo marginalizado, valendo-se do expediente, inclusive, de estigmatizar os adultos analfabetos ou com pouca escolaridade e, dessa forma, justificar o desinvestimento do poder público na escolarização desses indivíduos. No interior dessa modalidade, devido ao convívio discente intergeracional, também é possível abordar uma outra faceta do estigma no qual os sujeitos da EJA estão imersos. Daí que, nesta seção busquei compreender, no nível teórico-conceitual, as dinâmicas de estigmatização nas relações intergeracionais dos discentes da EJA.

Para tanto, exploro a noção de figuração do sociólogo alemão Norbert Elias. A figuração, na acepção de Elias (1980), corresponde ao conjunto dos mais variados espaços nos quais as pessoas constroem suas relações sociais. Nas suas palavras, “as pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos e variados tipos, tais como famílias, escolas, cidades, camadas sociais ou Estados. Estes, por sua vez, são apresentados num diagrama denominado representação de indivíduos interdependentes” (ELIAS, 1980, p. 15). Elias e Dunning (1992) destacam que figuração “refere-se à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si em vários níveis e de diversas maneiras. E prosseguem frisando que “as ações de uma pluralidade de pessoas interdependentes interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras e crises económicas” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 25–26).

Esta opção teórica está fundada no entendimento de que rótulos como “incapazes”, “vagabundos” ou “fracassados”, muitas vezes atribuídas aos sujeitos da EJA por não terem se escolarizado no chamado “tempo certo”, pode ser interpretado à luz das dinâmicas de estigmatização contidas no modelo figuracional das relações sociais de poder expressas na oposição estabelecidos-*outsiders*.

Além de Elias esta pesquisa conta com as contribuições de Karl Mannheim, pesquisador pertencente à escola alemã da sociologia do conhecimento e que teve em Elias durante um tempo a parceria inclusive tendo-o como seu aluno, para abordar questões relacionadas ao conceito de geração. Conta também, como já indicado, com

as contribuições de Goffman e Becker no que se refere às noções de estigma e *outsider*, uma vez que a interação entre sujeitos pode promover situações de violência onde aquele que sofre é afastado ou decide por afastar-se por não se encaixar em determinados comportamentos existentes por aquele(s) que estigmatizam. Não obstante, para corroborar com o entendimento sobre geração, o conceito de identidade a luz de Bauman e Stuart Hall tornam-se de grande relevância na construção do arcabouço conceitual que sustentará o exame dos dados coletados na seção seguinte.

3.1 GERAÇÃO, IDENTIDADE, ESTIGMA E CONFLITOS GERACIONAIS

Ao abordar as dinâmicas de estigmatização nas relações intergeracionais dos discentes na EJA, indica a necessidade de se entender que a diversidade geracional é um traço típico na modalidade. E a suposição é a de que pessoas em momentos distintos da vida e de diferentes idades numa mesma turma pode impactar a dinâmica das suas relações. A começar por se tratar de um público que é produto de exclusão do ensino obrigatório, uma vez que a instituição em muitos casos corrobora para a transferência de estudantes para a EJA através de processos como exclusão, marginalização, rotulações e estigmas, seja pela instituição, seja por seu corpo docente, “expulsando” o adolescente e jovem do ensino obrigatório³⁰. Em alguns casos, esses adolescentes e jovens possuem já uma defasagem idade/série contribuindo para este processo de expulsão.

Já adultos e idosos em sua maioria, são pessoas que tiveram de abandonar a escola precocemente por várias razões que também podem ser no âmbito educacional assim como econômicas e sociais. Dentre outros aspectos, o estigma e preconceitos fazem parte da vida destes discentes ao longo da sua vida. Afinal, durante boa parte da sua trajetória foram vistos como sujeitos endêmicos³¹ pelo fato de não estarem escolarizados ainda.

³⁰ Em seu artigo “*Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA*”, Geovânia Lúcia dos Santos (SANTOS, 2003) aborda questões relacionadas ao sistema educacional e seu processo de exclusão através da negação ao direito à educação.

³¹ A palavra “*endêmico*” origina-se de endemia. Esta, segundo o dicionário significa doença infecciosa que ocorre habitualmente e com incidência significativa em dada população e/ou região (ENDÊMICO, c2009-2021). Durante as campanhas organizadas pelo Estado, era comum a utilização da frase “erradicar o analfabetismo”. Tanto o verbo erradicar quanto o sufixo ismo remetem a doença. Logo, a palavra “*endêmicos*” faz relação com esta comunicação e pensamento a época.

Nota-se que a relação de estigma, rotulações e marginalizações está presente em qualquer ambiente da sociedade. A EJA possui algumas rotulações que permeiam a sua imagem desde os primeiros movimentos que iniciaram para a promoção de educação aos jovens e adultos que não estavam escolarizados conforme abordado anteriormente. Rotulações como incompetentes, vagabundos, sujeitos endêmicos, incapazes, eram alguns dos estigmas carregados à época e que ainda estão presentes nesta modalidade. O discurso culpabilizador unicamente ao indivíduo é reproduzido por quem está inserido na modalidade.

Nesse aspecto, no que diz respeito ao estigma, “o termo é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 2017, p. 13). Desta forma, para uma melhor compreensão, Goffman descreve três tipos de estigma,

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 2017, p. 14).

Estigmatizar pessoas ou grupo pode ter a exclusão como uma das consequências. Em outros termos, o estigmatizado é isolado socialmente desenvolvendo comportamentos *outsiders*. Ele não se considera pertencente a algum grupo social, devido a comportamentos ou práticas que fogem daquele padrão como o fato de estarem na educação básica na fase jovem e adulta. Conforme dito acima, este estigma associado ao indivíduo como destacado no segundo tipo pelo autor, fez com que estes sujeitos deixassem de identificar do ponto de vista crítico ou fundamental as desigualdades sociais existentes e reproduzissem o discurso individualizado que atribui o fracasso unicamente ao sujeito. Tal atribuição ao sujeito é percebida inclusive em falas e campanhas ao longo do século XX, a destacar por exemplo, Mobral durante o regime militar.

Assim sendo, a relação do estigma para um indivíduo ou grupo social é construído socialmente, isto é, é através de discursos e ações que se produz um rótulo até que se estabeleça tal concepção a este indivíduo ou grupo. Como aconteceu à medida que o próprio Estado desenvolveu campanhas para a erradicação do analfabetismo, cartilhas tratando estes jovens e adultos como crianças, por exemplo,

através de métodos de ensino infantis e/ou pela necessidade de “iluminar estas vidas perdidas”.

Norbert Elias (1990) destaca como os costumes são estabelecidos ao longo dos anos através do estudo de formas relacionadas ao comportamento e ao autocontrole do indivíduo. Desta maneira, a sua análise nesta e em outras publicações (ELIAS, 1994; ELIAS; SCOTSON, 2000), demonstram, sobretudo a noção de demarcação das classes sociais. Em suma, os costumes são utilizados para evidenciar pessoas que estão em uma posição acima sendo aquelas que possuem educação, enquanto aquelas pessoas que estão em um nível inferior, não são dotadas deste valor. À medida que tais comportamentos foram sendo popularizados, portanto, e regras socialmente estabelecidos na sociedade, tais ações passaram a influenciar a todos os sujeitos.

Quando não se segue determinados comportamentos (como escolarizar ainda criança ou adolescente e/ou trabalhar durante a fase adulta), entende-se que há um rompimento que poderá ocasionar em situações de rotulações, estigmatizações ou marginalizações como acontece com o perfil do público da EJA. Pois, são situações que estão fugindo do padrão, do processo natural conhecido socialmente.

De acordo com o livro “*Os estabelecidos e os Outsiders*”, Elias e Scotson (2000) se dirigem a uma região na Inglaterra para que pudessem entender os casos de violência existentes na comunidade de *Winston Parva*. Embora houvesse relações de interdependência e figuração existentes naquele espaço, Elias e Scotson investigaram quais eram os mecanismos utilizados para estigmatizar um determinado grupo e definir as hierarquias sociais dentro da comunidade, uma vez que havia diferenças e semelhanças sobretudo entre as zonas 2 e 3 na cidade.

Ainda segundo as noções de figuração e interdependência, cabe aqui trazer outra leitura destes conceitos, para melhor compreensão deles. Dessa forma, os conceitos visam “entender enquanto uma análise das relações e funções sociais, vistas como um conjunto de relações interdependentes que ligam os indivíduos entre si numa dada formação” (BRANDÃO, 2003, p. 61). E prossegue: “Essas formações – ou em escala mais ampla, o conjunto dessas formações – seriam o que Elias denomina figuração, sendo que cada época histórica, cada tipo de sociedade, dentro do seu contexto histórico específico, produz um conjunto de figurações igualmente específicas (BRANDÃO, 2003, p. 61).

Em outras palavras, a ideia de figuração indicada por Elias propõe considerar as diferentes posições sociais que o indivíduo ocupa dentro da sociedade tendo em conta as marcas históricas, os acontecimentos presentes naquele contexto. Já o conceito de interdependência, Brandão destaca que “essa teoria se baseia na observação de que cada indivíduo é tributário, desde a infância, de uma multidão de indivíduos interdependentes” (BRANDÃO, 2003, p. 64). Assim sendo, continua salientando que:

As relações de interdependência possuem duas características [...]. A primeira é que, mesmo quando essas relações são intencionais, elas podem produzir consequências não intencionais, ou seja, “do entrecruzar das ações de muitas pessoas podem emergir consequências sociais que ninguém planejou”. A segunda característica é que essas relações intencionais de interdependência muitas vezes podem ter sido originadas de “interdependências humanas não intencionais”. (BRANDÃO, 2003, p. 64).

Logo, interdependência ou configuração como denominava Elias, significa os laços sociais existentes entre os sujeitos. Estamos sempre interligados e na dependência com outros sujeitos, e em diferentes situações.

Retomando o livro de Elias e Scotson (2000), na investigação dos autores identificaram que a comunidade estava organizada naquilo que chamaram de zonas. A zona 1 era o local onde estavam as pessoas com melhores condições socioeconômicas e estavam há algum tempo já na cidade. A zona 2 possuía algumas pessoas com condições econômicas medianas, porém, estavam abaixo da zona 1. Já a zona 3 eram as pessoas com condições econômicas inferiores à Zona 1 e, de certa forma, possuíam uma condição semelhante à zona 2, conforme destacam abaixo:

Seus 797 habitantes eram pessoas da classe operária. Tal como na Zona 2, não havia entre eles ninguém da classe média. As diferenças na proporção de operários qualificados, semiquilificados e não qualificados entre a “aldeia” e o loteamento[...]. Todos os três níveis eram encontrados nos dois bairros, mas a Zona 3 tinha 32,5% de operários qualificados e 31,4% de não-qualificados, enquanto a Zona 2 tinha percentagens de 26,1% e 24,5% respectivamente. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 107).

Em outro trecho, os autores destacam o caráter de imigrantes que a Zona 3 possuía:

A princípio, as pessoas foram atraídas para Winston Parva por uma série de postos de trabalho criados pela guerra e, mais tarde, pelos empregos oferecidos por algumas das indústrias locais em expansão, e até as formas tradicionais, produtoras de malhas e calçados, embora sujeitas a algumas oscilações, ofereciam salários suficientemente altos para atrair operários de outras partes do país. Um número considerável dos que migraram para Winston Parva fixou residência ali, mas o caráter do loteamento como bairro

de imigrantes, e imigrantes de um tipo específico, continuou a transparecer claramente na estrutura da comunidade, mesmo depois de uma ou duas décadas. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 107–108).

A única diferença mais expressiva entre as zonas 2 e 3 era o tempo que estavam naquela cidade. Assim sendo, os moradores da zona 2 se sentiam superiores aos habitantes da zona 3 porque julgavam que eram moradores mais antigos. No entanto, é importante salientar que os moradores da Zona 2, chamados de “estabelecidos”, rejeitavam completamente os moradores do loteamento. As dificuldades começaram logo na chegada dos imigrantes conforme passagem abaixo:

[...] um ex-morador de Londres lembrou-se de como, naquela época, tinha ido a um dos dois pubs da “aldeia”, pediu uma bebida, dirigiu-se a uma mesa para fazer camaradagem com as pessoas que a ocupavam e foi informado de que “este lugar está sendo guardado para um amigo”. E o fato de os recém-chegados serem tratados pelos “aldeões” como outsiders, como um grupo de status inferior, dificultou-lhes ainda mais interessar-se por sua nova comunidade e romper as barreiras de seu isolamento inicial. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 110).

Estratégias como pouco contato com as pessoas do loteamento, estereótipos, generalizações, rotulações, entre outros, eram formas de diferenciar os moradores do loteamento daqueles que estavam em outras Zonas. Assim, os autores frisam

O fato de alguns dos “sujeitos mais grosseiros” continuarem a morar no loteamento parecia confirmar reiteradamente essa imagem formada por eles. E o fato de a maioria dos residentes do loteamento já não pertencer a esse “tipo rude” de proletários, mas ser predominantemente composta de gente tão digna e bem-comportada quando os próprios “aldeões”, não conseguia superar o sólido estereótipo que estes haviam formado a respeito deles e que era transmitido de geração a geração. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 112).

Ademais, os estigmas que os moradores da aldeia produziam sobre aqueles inseridos no loteamento, eram reproduzidos por moradores da Zona 3. Em suma, “a maioria deles parecia aceitar, ainda que a contragosto, o status inferior que lhes era atribuído pelos grupos já estabelecidos.” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 113).

As famílias ruins que existiam na Zona 3 eram minorias. Os próprios moradores do loteamento tinham a percepção desta realidade. Contudo, para os habitantes da Zona 2, o comportamento negativo era generalizado. Como se todos naquele local fossem pessoas com comportamentos questionáveis:

Os moradores da Zona 3, até certo ponto, tinham consciência de que a má reputação de seu bairro e seus aspectos mais desagradáveis se deviam essencialmente, a uma minoria, a um grupo particular de famílias. Os moradores da Zona 2, por sua vez, falavam quase invariavelmente da “vida

familiar ruim” e da ‘má conduta” da totalidade da Zona 3. Não percebiam a distinção entre a maioria de pessoas comuns, cujo estilo de vida e cuja conduta não diferiam acentuadamente dos deles, e a minoria de famílias desestruturadas, cuja conduta desviante atraía toda a sua atenção. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 120).

Além disso, como elemento fundamental para a construção de rotulações à Zona 3, a fofoca, que os autores chamam de *gossip*, teve grande relevância nesta ação. Assim, eles destacam que a fofoca, em outras palavras, não é um fenômeno independente. E salientam que “O uso comum nos inclina a tomar por “fofocas”, em especial, as informações mais ou menos depreciativas sobre terceiros, transmitidas por duas ou mais pessoas umas às outras.” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 121). Ou seja, naquele contexto observado pelos autores, a fofoca tinha como finalidade inferiorizar os habitantes da zona 3. Segundo os autores, a fofoca possui em sua estrutura dois tipos sendo a fofoca depreciativa [*blame gossip*] e a elogiosa [*pride gossip*], sendo

as fofocas depreciativas, referentes sobretudo a pessoas de fora, e as fofocas elogiosas, que traziam fama para o próprio indivíduo e seu grupo, o fluxo das fofocas continha simples itens de uso do grupo interno, notícias sobre amigos e conhecidos que eram interessantes em si mesmas. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 122).

No que diz respeito às estigmatizações, é interessante observar que naquele contexto, Elias & Scotson identificaram que a *gossip* possuía duas características. Ao mesmo tempo que a *blame gossip* era utilizada para inferiorizar os moradores do loteamento, a *pride gossip* correspondia a exaltação dos aldeões. Historicamente a EJA possui uma relação de depreciação perante a sociedade. Isso significa dizer que a modalidade convive com aquilo que o autor denominou de *blame gossip*. Os adjetivos para com os discentes eram utilizados com a finalidade de destacar a sua inferioridade pelo fato de não terem se escolarizado na infância ou juventude. Porém, dentro da sala da EJA, será que existe estas duas ações?

Portanto, ainda que dentro da sala de aula da EJA as pessoas possuam semelhanças nas condições socioeconômicas, mecanismos de produção de estigmas na demarcação de poder entre os sujeitos da EJA pode ser um elemento presente nas suas relações. Como lidam as diferentes gerações dentro da sala de aula?

A produção de rotulações, estigmatizações pode ter como consequência o isolamento de uma pessoa e/ou grupo que é atingido por estas ações conforme já frisado anteriormente. Contudo, este isolamento ou distanciamento pode ocorrer

também deste para com a falta de identificação com grupo dominante ou diferentes grupos presentes dentro da sala. Dessa forma, embora a sala da EJA abarque pessoas com condições socioeconômicas semelhantes, há também os casos de pessoas que estão em regime semiaberto. Assim sendo, estas pessoas que estão cumprindo penas podem não se sentir pertencentes a este ambiente.

A escola na qual realizei as observações de campo possui diversos sujeitos em regime semiaberto. A sala que estive inserido possui um rapaz nesta condição, onde a sua interação com as pessoas da turma ocorria em casos bastante específicos (geralmente relacionados a algum conteúdo escolar). No geral, a sua interação mais próxima estava ligada a outro sujeito que estava na turma ao lado pertencente também a mesma condição atual.

De maneira semelhante à abordagem de Elias e Scotson (2000), Howard Becker afirma que a condição de *outsider* advém do como o julgamento de outrem é utilizado para caracterizar aquele que supostamente infringiu uma regra ou convecção (BECKER, 2008). Assim sendo, o autor destaca que:

Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamentos a elas apropriados, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como *outsider*. Mas a pessoa assim rotulada pode ter uma opinião diferente sobre a questão. Pode não aceitar a regra pela qual está sendo julgada e pode não encarar aqueles que a julgam competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo. (BECKER, 2008, p. 15).

Becker (2008), portanto, destaca que pode haver questionamento das partes no que se refere comportamentos. Nesse sentido, as relações sociais e de pertencimento a um grupo são estabelecidas regras de convivência onde as semelhanças de comportamento, pensamento, gostos musicais, podem ser determinantes neste acolhimento.

Quando se tem pessoas com perfis distintos a essa concepção, o isolamento ou distanciamento dentro de uma sala de aula, por exemplo, pode acontecer ainda que não seja uma ação do grupo para com o indivíduo. Em conformidade com o que salientei acima, por justamente discordar daqueles que estabeleceram tal regra ou das suas posturas, assim como não se adaptar as normas consolidadas, o indivíduo pode não se reconhecer pertencente. Ou, como no caso daqueles que estão no

regime semiaberto, esta condição pode ser determinante para que optem pelo distanciamento dos demais colegas.

Ao lidar com uma modalidade de ensino onde as diferenças geracionais podem impactar nesta sensação, pode ocorrer este distanciamento de adultos e jovens, sendo organizado dentro de sala grupos pautados por esta diferença. Ou seja, a idade pode ser um fator determinante na escolha de aproximação e distanciamento das pessoas. Os dados apresentados na seção seguinte ajudarão a entender este cenário referente aos sujeitos da pesquisa.

Além disso, pensando de uma forma ampliada, quando estes sujeitos não conseguem se escolarizar na chamada “idade certa”, significa dizer que este público de estudantes da EJA teve um comportamento desviante do normal. Nesta perspectiva e aos olhos do grupo dominante, homens e mulheres que não conseguiram concluir o ensino no tempo certo são tidos como *outsiders*. A rigor, a ideia de estigmatizações já faz parte do cotidiano deste público. Mas será que dentro da sala de aula e entre eles há este tipo de ação?

No que se refere à EJA, ainda que este rótulo tenha como finalidade a caracterização e inferiorização deste público, é evidente que a partir desta ação há uma exclusão, à medida que aqueles tidos como “letrados” rotulam a população não escolarizada, demarcando uma relação de poder.

Esta relação de poder a partir do discurso no qual se produz rótulos de determinados sujeitos, é uma característica vista por Foucault onde o poder não corresponde apenas a situações de violência física, mas que existem outras formas de apresentar este poder dentro das relações. Logo, a produção de estigmas não necessariamente passará por questões baseadas em agressões físicas. Assim sendo, Foucault (2005) destaca:

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. (FOUCAULT, 2005, p. 179–180).

Quando se relaciona o público da EJA a ideia de que a modalidade é composta por seres incapazes e ignorantes, tais concepções perpassam pela

negação da existência de fatores exógenos a subjetividade de cada indivíduo no processo de aprendizagem assim como esta caracterização de classes.

Embora o discurso ainda esteja presente na sociedade de que o sucesso ou fracasso no processo escolar depende do indivíduo, ou seja, uma perspectiva meritocrática, é fundamental compreender que questões sociais oriundas de séculos anteriores influenciaram social e economicamente no país, corroborando para que as pessoas que não se escolarizaram no “tempo certo” tivessem que optar por outras formas de aquisição de conhecimento através do contato com o trabalho.

E aqui cabe fazer uma ponderação sobre o termo “tempo certo”. Faz-se necessário esclarecer a ideia equivocada de que há uma faixa etária específica para escolarizar-se. A ideia de “tempo certo” exclui a possibilidade de que estamos em um constante processo de aprendizagem e ao longo da vida esse exercício será recorrente como frisava Freire (FREIRE, A. M. A., 2016; FREIRE, P., 2016, 2017). Logo, perceber que os sujeitos na modalidade já entram na escola com uma diversidade de conhecimentos é um movimento essencial para a compreensão dos sujeitos e práticas dentro de sala.

Estigmatizar alguém não é uma ação baseada exclusivamente em diferenciar uma pessoa ou determinado grupo, como uma característica heterogênea. É uma relação de poder também. Afinal, à medida que se diferencia alguém ou determinado grupo, esta ação perpassa por um sentido de dominação, e/ou de negação e de inferioridade para aquele grupo ou indivíduo que se está rotulando. Conforme destaca Foucault sobre a utilização do poder:

a repressão não seria mais o que era a opressão com respeito ao contrato, isto é, um abuso, mas, ao contrário, o simples efeito e a simples continuação de uma relação de dominação. A repressão seria a prática, no interior desta pseudo paz, de uma relação perpétua de força. (FOUCAULT, 2005, p. 177).

Além das questões assinaladas e com base no problema que orientou o desenvolvimento desta pesquisa, compreender o perfil dos sujeitos das turmas de EJA passa pela discussão relativa à questão geracional. É importante salientar que este conceito tem sido chamado de “conceito guarda-chuva”, pois a variedade de significados que ele abarca é enorme. Logo, não existe uma definição única onde possamos falar sobre geração.

De acordo com a origem extraída do site Gramática.net.br, “a palavra “geração” tem a sua origem no latim “*generatio*”. O vocábulo é derivado do

radical “gerar”, este por sua vez é oriundo do latim “*generare*”, que significa ‘dar vida a’, e de “*genus*”, cuja noção é de geração, família, raça, descendência” (GERAÇÃO, c2020). Já o dicionário (GERAÇÃO, c2009-2021) traz sete definições onde destacarei duas:

- 1) Espaço de tempo que separa cada grau de filiação: cada século compreende cerca de três gerações;
- 2) Etapa da descendência natural que deve ser seguida por outra; considera-se como período de tempo de cada geração humana cerca de 25 anos: os pais representam uma geração, os filhos representam a geração seguinte. (GERAÇÃO, c2009-2021)³²

Portanto, pensar em gerações é identificar a relação em dar continuidade à espécie conforme a etimologia e o significado da palavra nos dizem. Contudo, quando se é pensado em escolarização de jovens e adultos em um mesmo ambiente, e pensamos por exemplo, o significado dois do dicionário, considerando que este nos diz sobre a relação entre tempo-biológico que cada geração humana possui, este significado não considera dentro da sala de aula da EJA a possibilidade de existir outras gerações pensando em outros elementos e não estritamente apenas pelo tempo-biológico.

Um dos primeiros autores do século XIX a estudar geração, Comte através do positivismo possuía uma análise mais quantitativa do termo. Ainda em sua concepção, para ele, entendia que uma geração durava trinta anos. Ou seja, a explicação sobre geração era pautada pela ideia de fator biológico, desconsiderando fatores sociais ou identitários em sua análise, conforme destacado por Feixa e Leccardi (2010) neste trecho:

Com base no postulado entre progresso e sucessão das gerações, Comte afirmou que o ritmo pode ser calculado simplesmente pela medição do tempo médio necessário para que uma geração seja substituída – na vida pública – por uma nova (30 anos, de acordo com Comte). Progresso, além disso, é o resultado do entrelaçamento equilibrado entre as mudanças produzidas pela nova geração e a estabilidade mantida pelas gerações mais velhas. (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 187).

Em vista disso, ao partirmos da definição na qual trabalhava Comte, do ponto de vista biológico não existem três gerações de pessoas dentro da sala. Isto é, jovens, adultos e idosos não são grupos distintos. O grupo de adulto, atualmente classificado

³² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/geracao/>.

a partir dos 25³³ até os 59³⁴, anos poderá estar inserido tanto no jovem quanto no idoso dependendo da sua idade, provocando assim uma confusão na interpretação sobre os sujeitos da EJA.

De acordo com a perspectiva do filósofo, idosos com 60 anos estariam na mesma categoria que adultos. Portanto, somente a partir de 61 anos que poderíamos pensar em pessoas idosas. Nesses dois exemplos, o fator biológico exclusivamente como definidor do que se entende ao falar de gerações.

Além desta análise positivista onde destacam-se também Cournot, Dromel, Hume e Mentré, que “optaram por analisar o problema do ‘ser-humano’ (*Mensch-Seins*) a partir da captação de dados *quantitativos*, enquanto a corrente histórico-romântica priorizava a abordagem *qualitativa*.” (WELLER, 2010, p. 207, grifos da autora). Nesse sentido:

Ao invés de associar as gerações a um conceito de tempo externalizado e mecanicista, pautado por um princípio de linearidade, o pensamento histórico-romântico alemão se esforça por buscar no problema geracional uma contraproposta diante da linearidade do fluxo temporal da história: (WELLER, 2010, p. 208).

Assim sendo, analisar os diferentes perfis geracionais dentro da EJA somente pelo caráter biológico conforme os positivistas se dedicavam, não corresponde a um entendimento um pouco mais aprofundado deste tema. Isto é, não é possível entender as questões geracionais que se apresentam na sala da EJA somente pela explicação biológica.

A sala de aula da modalidade abarca diferentes sujeitos, com idades distintas e tempos diferentes. Logo, utilizar a definição de Comte para entender as dinâmicas dentro da EJA; desconsiderar os diferentes níveis de aprendizagem; idades, e tratá-los como de uma mesma geração, possuindo as mesmas experiências de vida, torna-se um equívoco.

Já a análise histórico-romântica pautada pelo qualitativo, embora considerasse “a forma de se colocar uma questão pode variar de país para país, assim como de uma época para outra” (WELLER, 2010, p. 208), não constituía como uma análise que pudesse considerar fatores como contemporaneidade e simultaneidade. Ou seja, apesar de ser a abordagem histórico-romântica a que Mannheim não

³³ De acordo com o IBGE, a juventude é o período entre 15 e 24 anos de idade (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, c2020).

³⁴ O Estatuto do Idoso considera idoso pessoas a partir dos 60 anos de idade (BRASIL, 2003).

escondia preferir (WELLER, 2010), esta por sua vez não considerava as características particulares de um tempo.

No entanto, contrapondo estas duas abordagens, Mannheim propôs uma nova interpretação considerando elementos sociais e suas transformações, sendo a que melhor ajudará a pensar os sujeitos da EJA. Segundo Mannheim (apud WELLER, 2010), o conceito de geração perpassa pela análise de três elementos: o *Generationslagerung* (posição geracional), *Generationszusammenhang* (conexão geracional) e *Generationseinheiten* (unidade geracional). Estes três elementos ainda que possam ser analisados separadamente, são indissociáveis no que se refere à noção do conceito (MANNHEIM apud WELLER, 2010).

No que diz respeito à posição geracional, a autora (WELLER, 2010) salienta:

O que define a posição geracional não é um estoque de experiências comuns acumuladas de fato por um grupo de indivíduos, mas a possibilidade ou “potencialidade” de poder vir a adquiri-las. Ou seja: na noção de Lagerung está implícita a ideia na qual as condições para a vivência de um conjunto de experiências comuns já estão dadas. Se os indivíduos irão “despertar” essa potencialidade imanente é um aspecto, que, dependerá, por sua vez, de outros fatores sociais. (WELLER, 2010, p. 214).

Em suma, a posição geracional diz respeito a ideia de que todos os sujeitos da EJA podem obter as experiências que os tornariam pares independentemente da idade. Essa noção teria como fator preponderante para que todos conseguissem ter o contato com as experiências diante de fatores externos. Desta maneira, por mais que a ligação que possuem relacionado ao fato de não terem sido escolarizados na infância seja uma importante característica em comum, somente isso não seria suficiente para torná-los parte de uma mesma geração.

Quanto à conexão geracional, ela apresenta características mais determinantes do que a posição geracional: “Ela pressupõe um vínculo concreto, algo que vai além da simples presença circunscrita a uma determinada unidade temporal e histórico-social” (WELLER, 2010, p. 214). Nesse sentido, Mannheim (1993) salienta que

una conexión generacional se constituye por medio de la participación, de los individuos que pertenecen a la misma posición generacional, en el destino común y en los contenidos conexivos que de algún modo forman parte de éste. (MANNHEIM, 1993, p. 225).

A conexão geracional está relacionada a posição geracional. Conforme frisado anteriormente, na posição geracional ainda que todos os sujeitos tenham a

potencialidade para vivenciar as mesmas experiências, é preciso que isso seja despertado em cada um considerando os laços de figuração e interdependência que existam em suas relações. Nesse aspecto, é preciso que as experiências sejam semelhantes para que exista uma interligação. Não havendo esta interligação, eles não estarão conectados geracionalmente.

É importante salientar que a conexão geracional permite compreender o espaço e os atores da EJA. Ou seja, ainda que a sala tenha pessoas de diferentes idades, abarcando tanto jovens e adultos quanto idosos, há uma conexão entre este público no sentido de terem sido marginalizados e vivenciarem um sentimento de exclusão e de incapacidade no que se refere à aprendizagem dos códigos escolares. Em síntese, ao se matricular na modalidade para concluir a(s) etapa(s) de ensino, já carregam consigo estes sentimentos negativos que os interligam naquele ambiente.

Já quanto à unidade geracional, Mannheim destaca que “desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema dado. O nascimento em um contexto social idêntico, mas em um período específico, faz surgirem diversidades nas ações dos sujeitos” (WELLER, 2010, p. 215).

A unidade geracional permite compreender que embora façam parte de um mesmo período, e que tenham vivenciado questões relacionadas ao tempo que estão, terão interpretações distintas entre os indivíduos. Afinal, um mesmo fato será visto e pensado de formas distintas por cada, pois, envolve a subjetividade de cada sujeito. Isso não significa dizer que por pensarem diferente não fazem parte de uma mesma unidade. Pelo contrário. Significa dizer que essa diversidade fará com que se relacionem à medida que se possa dialogar sobre as diferentes posições de cada um.

Assim sendo, a unidade geracional na perspectiva de Mannheim (1993) concede a ideia de quão fragilizada a modalidade é diante o Estado. Ainda que em diferentes momentos do século XX tenha havido campanhas e programas voltados para o público analfabeto, estes foram incipientes. Nos casos das campanhas, os sentimentos negativos; relação a algo patológico; incapazes, foram adjetivos depreciativos que corroboraram tanto para a criação dessa unidade entre estes sujeitos quanto à visão que a sociedade alfabetizada via sobre eles.

Em síntese, tendo em conta os elementos que perpassam o conceito de geração, tal como proposto por Mannheim (1993), temos que enquanto a conexão geracional refere-se a ideia de laços que interligam os indivíduos dentro de uma

mesma geração, a posição geracional destaca a potencialidade que cada indivíduo já possui consigo mesmo para vivenciar as mesmas experiências, dependendo evidentemente de fatores sociais externos como local onde está inserido, relações de interdependência e figuração que possuem. Já a unidade geracional não está preocupada em ter indivíduos que possuem os mesmos pensamentos, e sim em perceber que os indivíduos vivenciarão as mesmas experiências, mas que terão diferentes posições e interpretações diante de determinado fato. Dessa maneira, a unidade geracional é a coletividade de vários indivíduos que experienciaram os mesmos eventos, ainda que possuam diferentes interpretações.

Ainda que o autor tenha destacado três elementos indissociáveis para a compreensão do termo geração, a posição geracional traz elementos fundamentais para o entendimento da sala da EJA. Por conseguinte, no que diz respeito a este elemento, Mannheim (1993) destaca cinco itens que distinguem uma sociedade marcada por mudanças geracionais, como a que vivemos, de uma sociedade imaginária e utópica, que seria aquela sociedade que nunca sofreria modificações.

Para Mannheim (1993), a nossa sociedade está em constante processo de modificação, logo, imaginar uma sociedade na qual não haja alterações ao longo do tempo, seria algo utópico. Assim sendo, seriam

- a) por la constante irrupción de nuevos portadores de cultura;
- b) por la salida de los anteriores portadores de cultura;
- c) por el hecho de que los portadores de cultura de una conexión generacional concreta sólo participan en un período limitado del proceso histórico;
- d) por la necesidad de la tradición —transmisión— constante de los bienes culturales acumulados;
- e) por el carácter continuo del cambio generacional. (MANNHEIM, 1993, p. 19).

No entanto, ainda que estes elementos ajudem na compreensão deste item, focarei apenas no segundo item onde destaca a transição que a sociedade possui à medida que os mais velhos vão cedendo espaço aos mais jovens. Assim:

Alguém é velho principalmente pelo fato de viver em um contexto de experiências específicas, autoadquiridas e pré-formativas, através das quais cada nova experiência é, até certo ponto, classificada de antemão quanto à sua forma e localização. Em contraposição, na nova vida as forças configuradoras estão se constituindo, as intenções primárias e a forte impressão de novas situações ainda precisam ser processadas. Cada um vive com gente da mesma idade e de idades distintas em uma plenitude de possibilidades contemporâneas. Para cada um o mesmo tempo é um tempo distinto, quer dizer, uma época distinta de si mesmo, que é partilhada com seus coetâneos. (PINDER apud WELLER, 2010, p. 212).

O adulto ou idoso embora tenham o direito de escolarizar-se seja na infância, seja na fase adulta, o seu desenvolvimento enquanto indivíduo e ser social ocorreu através do trabalho. É através da sua inserção no mercado de trabalho que o seu desenvolvimento ocorre à medida que é onde tiveram esta interação com outras pessoas, aprendendo tarefas, se comunicando etc.

No que diz respeito ao trabalho enquanto promotor deste desenvolvimento, Pinto (1983) destaca em seu livro que é o trabalho que promove o desenvolvimento do homem e não a educação escolar. Em vista disso, a falta da escolarização e do contato com os códigos aprendidos na instituição não dificultou esta socialização, uma vez que o trabalho cumpriu este papel de interação e formação social.

Não obstante, fazendo um paralelo com Elias (2001), o autor salienta acerca do entendimento de que não existe indivíduo sem sociedade e nem sociedade sem indivíduo. Nesse sentido, procurou desconstruir a ideia presente em diversos estudos de outros pesquisadores sobre a falsa dicotomia entre indivíduo e sociedade. Segundo Elias,

[...] não se pode separar o indivíduo da sociedade, que eles constituem de fato dois níveis de observações distintas. Os fenômenos de grupos têm certas particularidades que se distinguem daqueles fenômenos individuais, mas sempre é preciso considerar os dois níveis simultaneamente. (ELIAS, 2001, p. 73).

Portanto, a ideia de que estes sujeitos a partir do momento que não concluíram os estudos anterior ao trabalho caracterizava-os como pessoas insociáveis, conforme disseminado ao longo do século XX, além de preconceituosa é uma ideia falsária.

Nesse sentido, além de refutar completamente a ideia de que são sujeitos ignorantes dito acima, é exatamente esta experiência adquirida pelo trabalho e experiências que adultos e idosos possuem que precisa ser considerada no ato de escolarizar na modalidade.

No entanto, é preciso salientar que Mannheim (1993) define como velho não por fatores biológicos e sim pela quantidade de experiências e conhecimentos que este adquiriu ao longo da vida. Já para Abrams: “Geração é o lugar em que dois tempos diferentes – o do curso da vida, e o da experiência histórica – são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse modo uma geração social” (ABRAMS apud FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 191).

Diferentemente dos positivistas e dos históricos-romancistas que entendiam este termo de formas distintas e bastante específicas, Mannheim e Abrams procuram compreender de forma que o tempo histórico, as relações sociais, a interação entre indivíduo e sociedade estiveram presentes na explicação e não apenas os fatores biológicos como resposta. Ou seja, concebem a geração como fenômeno social e como questões interdependentes para uma compreensão mais sensível sobre o tema.

Dessa maneira, entender geração e perceber a sala de aula da EJA, evidentemente terão variáveis naquele espaço que aproximarão e distanciarão as pessoas de diferentes idades desta ligação entre geração, de se constituírem enquanto unidade. O fato de pertencerem a um grupo que possui questões semelhantes, não significa que são pessoas que viveram as mesmas experiências tampouco que não possuem singularidades.

O entendimento de gerações através de fatores sociais, experiências durante a vida são elementos que diferem as pessoas jovens, adultas e idosas dentro da EJA juntamente com os fatores biológicos. Uma mulher, acima dos quarenta anos e negra, por exemplo, teve uma trajetória diferente durante a vida se comparado com uma jovem de dezoito anos, branca, dentro da mesma sala. Diante disso, definir ambas em uma mesma geração considerando apenas os fatores biológicos, corresponde a desconsiderar tais situações sociais. O que torna a análise geracional exclusivamente pela perspectiva biológica limitada, como dito anteriormente.

A análise geracional nos ajuda a pensar possíveis situações em que a diversidade e os diferentes momentos da vida possam impactar dentro de sala no que diz respeito à manifestação de estigmas em busca de visibilidade de um grupo, por exemplo, considerando que as relações sociais estão imersas de disputas de poder.

Ademais, outro conceito importante para a compreensão destes sujeitos da EJA é identidade. Assim como o termo geração, este também possui uma quantidade de significados e tem sido também objeto de estudos e de análises sociológicas para o melhor entendimento.

Bortolazzo (2016) destaca que “por um lado a identidade pode ser pensada como algo único, pessoal, de cada um de nós, e que assumimos de forma mais ou menos consistente” (BORTOLAZZO, 2016, p. 131). Por outro lado:

a identidade também sugere relação com um grupo coletivo ou social mais amplo. Quando se comentam aspectos sobre identidade nacional, identidade cultural ou identidade de gênero, por exemplo, estamos fazendo alusão, em

parte, a alguma coisa que nós compartilhamos e com a qual nos identificamos (ou não) diante ou com outros sujeitos. (BORTOLAZZO, 2016, p. 131).

Em suma, a identidade é multirreferenciada pois é perpassada por um conjunto de possibilidades de identificação, seja de afinidades por pensamentos, comportamentos, gosto musical, situações vividas semelhantes, entre outros fatores. No que se refere à EJA, um fator que promove esta identificação em curto prazo é o sentimento marginal que possuem. Porém, isso não significa pensar os sujeitos da EJA exclusivamente por essa perspectiva. Há vários elementos que compõe a identidade dos sujeitos, evitando por assim dizer, o perigo de uma história única (ADICHIE, 2019). Pensar os estudantes da EJA por um elemento exclusivamente diz respeito ao estereótipo que os cerca em torno da não escolarização completa como também ao sentimento de condescendência.

Os jovens porque sofreram com este rótulo durante o ensino obrigatório a partir do momento em que não possuíam o mesmo comportamento disciplinar e de aprendizagem que os demais estudantes. Outro elemento refere-se à distorção idade-série, passando da idade obrigatória prevista em lei. Dessa forma, a exclusão que origina posteriormente o processo de expulsão desta etapa de ensino, faz com que estes jovens tenham duas ações: 1) o abandono dos estudos e, 2) a sua migração para a EJA. O ato institucional da escola em segregá-los ocorre perversamente por ela e por seus atores.

Já os adultos porque precocemente abandonaram os estudos por diferentes razões e os papéis que desempenharam ao atingir a maturidade diferenciavam do padrão para tal fase da vida à medida que se tornaram adultos e idosos sem a educação institucional. A ausência da educação escolar não significou ausência de outras formas de se educar.

Outro elemento que os aproxima nesta identificação é a condição socioeconômica. O público que está inserido na modalidade corresponde predominantemente pessoas negras e pobres (STRELHOW, 2010). Assim sendo, inicialmente podemos compreender fatores que os aproximam desta identidade ainda que sejam de gerações distintas. Porém, são características que identificam o alunado de modo geral.

Para Bauman (2005), a identidade corresponde a um conceito líquido, ou seja, um conceito que não possui uma definição que durará conforme o tempo se passa.

Pelo contrário. Ao passar do tempo, este termo pode sofrer alterações em sua compreensão. Assim sendo, o autor destaca que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17, grifos do autor).

De acordo com Bauman, a identidade não é algo definitivo, isto é, à medida que o sujeito se relaciona nos diferentes grupos e instituições, suas atitudes terão diferenças para que tenha a sensação de pertencimento momentaneamente. Tal percepção abrange também a possibilidade de mudança ao longo das etapas da vida que o sujeito atinge. Ela se modifica assim como os pensamentos. Convergindo com o que Bauman destacou em seu livro, Stuart Hall (2015) frisa que:

a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que os mundos oferecem. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. (HALL, 2015, p. 11, grifos do autor).

Stuart Hall (2015) destaca que a noção de identidade é formada através deste contato entre o sujeito e a sociedade. A partir deste contato, o sujeito se relaciona com diferentes realidades contribuindo para a sua identificação e noção de pertencimento na localidade. Esse pertencimento pode ser através de atitudes, gostos, vestuário, ou até mesmo a condição enquanto sujeitos marginalizados.

No caso da EJA, a exclusão momentânea deste público no que diz respeito à educação, é um fator identificador deles dentro da sociedade à medida que isto ocorra apenas no que diz respeito à educação institucionalizada. Ou seja, a ausência da educação escolar durante um período aproximou todas as pessoas inseridas na modalidade ou que ainda não fazem parte delas, mas são chamadas de analfabetas. Este elemento promove inicialmente essa identificação. São pares.

Adiante, Hall (2015) ainda destaca que “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2015, p. 11). A identidade não é inata. Ela se modifica ao longo da trajetória do sujeito. Logo, esta identificação dentro da sala de aula da EJA pode ter diferentes tensões ao considerar esta relação de cada sujeito e suas identificações.

Por conseguinte, esta identificação que hoje se modifica com facilidade pode contribuir para que dentro da modalidade da EJA os sujeitos não consigam se identificar total ou parcialmente com seus pares e/ou com a própria instituição, corroborando assim para o tensionamento nas relações sociais dentro da EJA. Como a identificação transita pela relação do sujeito com a sociedade, assim como o momento da vida, o fator inicial de identificação pode não ser um fator preponderante para que a relação seja amistosa. Consequentemente ocasionando nas situações de estigmatização entre discentes, uma vez que as divergências se transformem em impedimentos em lidar com as diferenças.

A sala de aula da EJA não está excluída de situações de tensão por representar um ambiente de unificação destes sujeitos no que diz respeito aos estigmas sociais. Dentro dela, o perfil geracional, a identificação ou não, podem ser elementos que influenciem no comportamento estigmatizados entre os discentes.

Hall (2015) ainda se aproxima da noção de Elias sobre o conceito de figuração onde o homem desempenha diferentes papéis dentro da sociedade considerando também as relações de poder e suas limitações que determinada figuração lhe proporciona. Dessa forma, ao continuar falando sobre a flexibilidade das identidades, o autor salienta que:

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2015, p. 12).

Dessa maneira, é possível concluir que o público da EJA se configura num perfil heterogêneo. Há diferentes papéis desempenhados por cada estudante bem como identificações distintas, desde gosto musical a religião, vestuário, comportamentos e regras sociais, etc. Ainda que haja diferentes grupos etários facilmente identificados nas turmas de EJA, há uma série de componentes e fatores presentes na interação social entre as distintas gerações que devem ser levados em conta ao analisar as dinâmicas de estigmatização nas relações intergeracionais de discentes da EJA. Assim sendo, fatores histórico-sociais devem ser considerados para buscar entender as figurações e redes de coesões formadas pelos sujeitos da EJA na escola.

Nesse sentido, trata-se de verificar em que medida fatores geracionais podem atuar na formação de estigmas destinados a conferir maiores oportunidades de poder

para certos grupos em detrimento de outros tendo em conta toda a complexidade que o problema encerra. Em que medida pode significar tensões o fato de ser um ambiente intergeracional?

Desse modo não é possível ignorar que o conflito de gerações é uma constante na história das sociedades. Segundo Elias (1997):

Os conflitos entre gerações, tal como são concebidos aqui, estão entre as mais poderosas forças propulsoras da dinâmica social. Não se lhes pode fazer jus, se forem entendidos primordialmente como conflitos entre pais e filhos, ou dos filhos com seus pais. (ELIAS, 1997, p. 217).

No entanto, Elias (1997) salienta que a análise dos conflitos entre gerações deve ser feita de forma ampla, isto é, não basta analisar conflitos apenas entre pais e filhos, por exemplo. Desta forma, a análise estaria reduzida significativamente não observando que ela extrapola as relações individuais. E destaca:

Este modo de apresentar o problema do conflito entre as gerações pode ser merecedor de discussão. [...] Não estou interessado, neste ponto, na questão de saber se um pai fez algo certo ou errado no relacionamento com seus filhos. Tais conflitos, que ocorrem em determinadas famílias, formam apenas um nível, o nível individual, de um conflito muito mais abrangente entre as gerações. Enquanto a atenção estiver fixada naqueles (nos conflitos familiares), como é ainda o caso, por exemplo, na teoria freudiana do complexo de Édipo, fica bloqueado o acesso à compreensão dos conflitos entre gerações, os quais ocorrem a nível social. (ELIAS, 1997, p. 218).

Elias salienta que o conflito entre gerações é uma característica vista na sociedade já há bastante tempo, não sendo exclusiva de determinada região ou espaço. São os conflitos que promovem o desenvolvimento da sociedade, à medida que ao se ter uma tensão, têm-se alterações sociais. No caso da EJA, a possibilidade de se ter um espaço de tensão entre as gerações, pode acarretar uma série de fatores dos quais é possível citar a modificação da relação entre os sujeitos, o maior aprofundamento da instituição e do corpo docente acerca dos sujeitos que estão na modalidade, por exemplo. O ambiente de tensão existente entre as diferentes gerações pode ocasionar em uma mudança de olhar no tratamento da instituição e do seu corpo docente para com os sujeitos. Esse elemento será mais bem explorado na seção seguinte.

Nessa lógica, é fundamental ao trabalhar com a modalidade, destacar definições centrais para esta compreensão. Logo, a ideia de geração é importante para que possamos compreender o que é a sala de aula da EJA. Pois, ela abarca

tanto jovens, quanto adultos e idosos em um mesmo ambiente, diferenciando-a do ensino obrigatório onde a presença homogênea no ambiente predomina.

Pensar geração apenas no sentido biológico conforme Comte destacara no que diz respeito ao entendimento deste público a fim de colocá-los em um mesmo pote de identificação, é algo superficial e limitado para a compreensão. Foi um conceito interessante à época, mas que hoje não possui tanta aproximação para o entendimento de geração. O IBGE, por exemplo, não trabalha com esta noção ao delimitar a faixa etária do jovem, considerando outras questões sociais, embora ofereça o seu entendimento biológico sobre geração.

Portanto, o aspecto geracional nos ajuda a compreender as questões apresentadas dentro de sala de aula com um perfil tão diferente. Além de presenciarmos dentro da sala de aula da EJA um público heterogêneo nesta perspectiva geracional, é possível observar outros elementos que ampliam esta noção de geração, aproximando sujeitos em fatores como idade, profissão, localização, como também distanciando por elementos como gosto musical, vestuário, religião.

E é neste sentido que se aproxima a ideia de identidade trazida por Bauman e Stuart Hall. Assim como o conceito de geração possui vários significados, a definição de identidade também terá diversas conceituações. No entanto, os elementos geracionais ditos acima que podem aproximar os sujeitos, estão interligados conforme estes se identificam, ou seja, como se aproximam e se distanciam de questões a partir do momento que há interação entre ele e a sociedade. Interação esta que ocorre a todo momento. Não se separa indivíduo da sociedade, conforme Elias salienta.

Sucintamente, a identidade pode ser algo individual, como também uma característica do grupo à medida que se tem o contato deste(s) sujeito(s) com outros indivíduos e/ou grupos dentro da sociedade. Logo, algumas situações facilmente observadas promovem esta sensação de identificação do público da EJA de forma universal. O estigma, a marginalização, a exclusão, são elementos que os aproximam neste reconhecimento entre os sujeitos que estão inseridos na modalidade. Seja ele jovem, adulto ou idoso. Nesse aspecto, estes elementos podem significar um elo entre os sujeitos, mas, por outro lado, as diferentes gerações existentes naquele espaço, pode acarretar situações de tensões.

Elias (1997) destaca que “os privilégios das gerações mais velhas incluem a ocupação de posições que conferem aos seus detentores um monopólio sobre as

oportunidades para tomar decisões e emitir ordens, nos mais elevados níveis, em assuntos que interessam ao grupo todo.” (ELIAS, 1997, p. 218). E prossegue frisando

Os mais jovens são geralmente excluídos do acesso a posições de comando. A razão frequentemente dada para os excluir é a necessidade de um período muito longo de preparação e aprendizado, sem o qual as pessoas não estão em situação de cumprir adequadamente as responsabilidades associadas ao exercício do governo e toda e qualquer sociedade. (ELIAS, 1997, p. 218–219).

Em outra passagem. Elias (1997) salienta que

Os conflitos resultantes dessa quase-universal monopolização das funções sociais pelas gerações mais velhas e do desejo das gerações mais jovens de acesso às posições relevantes têm sido extremamente variáveis no decorrer do desenvolvimento social, mas, em cada etapa, eles são socialmente específicos. (ELIAS, 1997, p. 219).

Concisamente, ainda que existam laços de identificação entre os sujeitos da EJA, questões relacionadas a idade e experiência de vida podem impactar em situações de tensões dentro do ambiente escolar. O fato de existirem diferentes gerações dentro do mesmo espaço pode produzir situações que configurem uma demarcação de poder conforme destaca Elias. Logo, a noção de poder não está restrita a situações de reprodução na violência física. Há diferentes formas de demarcar a noção de poder, de superioridade e inferioridade de uns em relação a outros.

4 METODOLOGIA: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida sob os fundamentos do método qualitativo. Nesse sentido, “a pesquisa qualitativa vem se estabelecendo nas ciências sociais e na psicologia” (FLICK, 2008, p. 13) devido a enorme quantidade de métodos disponíveis para que se possa desenvolver uma pesquisa a fim de entender aquilo que está sendo investigado. Destarte, a pesquisa qualitativa encontra-se com grande destaque à medida que o estudo das relações sociais se deve ao fato da pluralidade das esferas da vida (FLICK, 2008). Há uma multiplicidade de situações dentro da sociedade que devem ser consideradas ao tratar o estudo empírico das questões.

Ademais, a pesquisa qualitativa tem como finalidade o “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Isto é, ao contrário da pesquisa quantitativa onde a representatividade numérica terá grande relevância, na perspectiva qualitativa observar as situações envolvendo todo o espaço, sejam fatores individuais, seja fatores referentes ao ambiente para que se possa compreendê-lo.

Segundo Flick (2008), “As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa” (FLICK, 2008, p. 23), sendo:

na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2008, p. 23).

Dessa forma, desenvolver este trabalho utilizando os preceitos da pesquisa qualitativa na EJA, através da observação participante, entrevistas reflexivas e aplicação de questionários, foram os instrumentos de coleta escolhidos em virtude de poder considerar todas as questões apontadas pelos autores. Sendo assim, o intento deste capítulo corresponde a apresentação da escola que realizei as observações do campo bem como as percepções da turma durante este período, entrevistas e apresentação dos questionários.

Em suma, tal pesquisa situa-se, conforme dito acima, em uma pesquisa de cunho qualitativo visto que, conforme Flick, “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de

conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (FLICK, 2008, p. 25).

O autor (FLICK, 2008) prossegue destacando que

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, ao passo que uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas [...] essa variedade de abordagens distintas é resultado de diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa, cuja evolução deuse, até certo ponto, de forma paralela, e, em parte, de forma sequencial. (FLICK, 2008, p. 25).

Dito isso, o campo de pesquisa selecionado foi a Escola Estadual Professor Arantes de Juiz de Fora, conhecido popularmente como “Professor Arantes”. Localizada em uma grande avenida, é a maior escola pública da cidade, possuindo 2.373 estudantes divididos em Ensino Fundamental I (426), Ensino Fundamental II (610), Ensino Médio (1.109) e EJA (275) e Educação Especial (53), segundo o Censo Escolar 2019 (QEDU, c2021).

É importante frisar no que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP), as informações contidas referentes a modalidade se limitam aos níveis e modalidades de ensino que a escola oferece, quadro de pessoal, turno, estudos autônomos, recuperação e progressão parcial. Não há dentro deste documento ou regimento da escola outras diretrizes sobre a modalidade, especificações sobre o alunado, corpo docente, com exceção de uma disciplina chamada Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM) onde somente o turno da noite, incluindo ensino obrigatório, possuem. Tal disciplina proporciona ao alunado do noturno um contato mais aproximado com questões relacionadas aos fenômenos sociais como racismo, desigualdade de gênero, entre outros. Nela, alguns professores ficam encarregados de conduzir e aplicarem atividades que são pontuadas em todas as disciplinas.

No que diz respeito a escolha desta escola, cabe salientar que a definição desta correspondeu aos seguintes critérios:

- a) *tamanho da escola*: ao entrar em contato com a Superintendência Regional de Ensino (SRE) na cidade, obtive uma relação com 22 escolas que oferecem a educação de jovens e adultos. Destas 22, há de se ressaltar a existência de duas escolas que não ofertam mais esta modalidade. Além disso, há escolas que possuem apenas o segmento do ensino fundamental

ou médio, contribuindo para a uma procura mais específica do público e/ou baixa demanda. Neste aspecto, a escola que possui a maior quantidade de turmas correspondia a Professor Arantes. Durante a minha pesquisa, a escola possuía o total de 5 turmas, o que permitiu verificar a turma que maior diversidade geracional;

- b) *localização*: conforme destacado inicialmente, a escola Professor Arantes está situada no centro da cidade. Esta localização permite que ela tenha um corpo discente bastante diversificado, pois, considerando que muitas pessoas inseridas nesta modalidade de ensino trabalham, a escola é um atrativo pela proximidade com o comércio. Logo, isso significa dizer que este fator ajuda ao corpo discente que trabalha em horário comercial e, portanto, consegue chegar tranquilo para assistir às aulas assim como podem retornar para às suas casas de forma mais segura, tendo em vista que a escola está próxima do ponto de ônibus de diversas regiões e bairros;
- c) *perfil heterogêneo da EJA*: a escola Professor Arantes possui uma grande diversidade geracional, permitindo assim que esta pesquisa tivesse os elementos essenciais para a observação.
- d) *acesso à escola*: para que eu pudesse realizar esta observação de campo, um ponto fundamental é a anuência da equipe pedagógica. A escola Professor Arantes possui uma equipe onde o diálogo para a realização de pesquisas ocorre sem quaisquer dificuldades. A escola está sempre aberta a receber estudantes da graduação e pós para pesquisas relacionadas a Educação. Então, dentre as escolas listadas no documento da superintendência, além dos fatores citados acima, tal situação também corroborou para a sua escolha.

Foram sujeitos desta pesquisa, estudantes da EJA que estão inseridos no primeiro ano do ensino médio e alguns professores que integram o corpo docente da turma observada. Os critérios para seleção da turma foram baseados em uma sala que eu pudesse acompanhar durante o ano letivo, permitindo observar tanto em sala quanto em outras dependências da escola. Ainda nestes critérios, uma sala com diversidade geracional foi também outro fator considerado nesta escolha.

4.1 DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Por observação participante, entende-se como um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. De acordo com Minayo (2015):

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2015, p. 70).

Segundo Denzin (apud FLICK, 2008), “A observação participante será definida como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas e a introspecção” (DENZIN apud FLICK, 2008, p. 207). E prossegue destacando sete aspectos importantes que ajudam a diferenciar a observação não-participante e a participante. Nas palavras de Jorgensen (apud FLICK, 2008):

1. um interesse especial no sentido humano e na interação vistos a partir da perspectiva daqueles que são *insiders* ou membros de situações e ambientes específicos;
2. localização no aqui e agora das situações e dos ambientes da vida cotidiana como o fundamento da investigação e do método;
3. uma forma de teoria e de teorização que enfatiza a interpretação e a compreensão da existência humana;
4. lógica e processo de investigação sem limites, flexível, oportunista, e que requer uma redefinição constante do que é problemático, baseada em fatos coletados em ambientes concretos da existência humana;
5. uma abordagem e um plano de estudo de caso em profundidade, qualitativos;
6. o desempenho de um ou mais de um papel de participante que envolva o estabelecimento e a manutenção de relações com nativos do campo; e
7. o emprego da observação direta juntamente com outros métodos de coleta de informações. (JORGENSEN apud FLICK, 2008, p. 207, grifo do autor).

De acordo com Flick (2008):

A observação participante deve ser entendida sob dois aspectos como um processo. Em primeiro lugar, o pesquisador deve, cada vez mais, tornar-se um participante e obter acesso ao campo e às pessoas [...]. Em segundo lugar, a observação deve passar também por um processo para tornar-se cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa. (FLICK, 2008, p. 208).

Nesse sentido, destacam-se três fases da observação participante

1. observação descritiva – no início, serve para fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo em estudo. Fornece, também, descrições não-específicas, e é utilizada para apreender, o máximo possível, a complexidade do campo e, (ao mesmo tempo) para desenvolver questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas;
2. observação focalizada – restringe a perspectiva do pesquisador àqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão de pesquisa;
3. observação seletiva – ocorre já na fase final da coleta de dados e concentra-se em encontrar mais indícios e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa. (SPRADLEY apud FLICK, 2008, p. 208).

Geertz (2008) destaca a importância da imersão ao campo para que a descrição do trabalho etnográfico tenha a riqueza das informações, dos detalhes do local e das pessoas que estão inseridas naquele espaço. Em suas palavras, ao adentrar no trabalho de campo e na descrição densa do seu objeto:

O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 2008, p. 7).

Além disso, “em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro” corresponde a “entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever o seu diário” (GEERTZ, 2008, p. 7).

Esse ponto de vista também é abordado por Erickson (1989) ao chamar a atenção para a diferença entre descrição pormenorizada e o estudo etnográfico. Segundo ele,

é preciso não confundir a observação como técnica de coleta de dados com a metodologia de observação participante, que busca descrever os significados das ações e interações segundo o ponto de vista dos seus atores. A etnografia, diz ele, deve se centrar na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução das suas falas e de seus depoimentos. (ERCKSON apud ANDRÉ, 1995, p. 104).

Assim sendo, em outros termos, é importante destacar que a presente pesquisa se utiliza de alguns preceitos etnográficos, muito embora não tenha tido a intenção e não poderia ser classificada nessa perspectiva.

As observações na escola tiveram a duração quatro meses sendo iniciadas no 2019. Inicialmente o período de imersão ao campo seria de um ano. Contudo, diante de uma greve estadual e posteriormente a necessidade de isolamento devido a pandemia, a realização destas observações ficou limitada ao período citado anteriormente. Neste período, observei a turma enquanto estavam no primeiro ano. O acompanhamento das aulas ocorreu de forma integral, sendo possível assistir todas as disciplinas ofertadas assim como as mais variadas situações possíveis dentro da escola.

Assim sendo, o espaço da escola para que pudesse analisar o convívio da turma seja dentro de sala, seja durante as trocas de professores e/ou intervalo, significou entender um pouco a dinâmica de uma turma que convive com um público de diferentes idades e momentos de vida distintos. Isso não significa dizer que estes fatores corroboram para que haja uma separação entre os jovens e adultos. Contudo, a aproximação, sobretudo para realização das atividades, ocorria em sua maioria, entre pessoas com idades semelhantes. Isto é, jovens se aproximavam dos jovens enquanto adultos se aproximavam dos adultos, com exceção de uma adulta que estava sempre nas atividades e durante todo o tempo mais próxima dos jovens.

4.2 DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS/ES

No que diz respeito às entrevistas, Minayo (2015) destaca que o processo de construção da entrevista é “tomado no seu sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo” (MINAYO, 2015, p. 64). Isto é, a utilização das entrevistas como ferramenta para compreender a relação de estigmatização entre as diferentes gerações na EJA configurou-se como de extrema relevância no objetivo deste trabalho.

Ainda sobre esta definição, a autora destaca que:

a entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (MINAYO, 2015, p. 64).

Existem alguns tipos de abordagem ao utilizar a entrevista como instrumento de coleta. A sua organização quanto a categoria a ser utilizada durante a conversa

corresponde ao objetivo que está definido pelo pesquisador. Neste sentido, destaca-se:

- a) sondagem de opinião, no caso de serem elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador;
- b) semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada;
- c) aberta ou em profundidade, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões;
- d) focalizada, quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema;
- e) projetiva, que usa dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. Essa última modalidade constitui um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê. É geralmente utilizada quando precisamos falar de assuntos difíceis e delicados e temos problemas para tratá-los diretamente. (MINAYO, 2015, p. 64).

Assim, o método de coleta de dados que trabalhei para o corpo docente foi a entrevista reflexiva. Entende-se como entrevista reflexiva a estratégia na qual o entrevistado terá uma pergunta desencadeadora proposta pelo entrevistador como estímulo para que a partir desta questão ele possa refletir e falar de forma livre acerca do tema proposto durante o tempo estipulado para a realização entre as partes.

Em vista disso, esse tipo de entrevista consiste em adquirir uma confiabilidade do entrevistador ao entrevistado para que ele possa se abrir e conversar sobre a questão desencadeadora e considerando outros pontos interligados ao assunto. Por se tratar de um instrumento que deixa este diálogo horizontalizado, conforme destaca:

[...] nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quando a busca de horizontalidade. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p. 14–15).

Logo, para que o corpo docente pudesse refletir sobre a turma na qual estava observando, a pergunta foi: “Como você avalia a escolarização de pessoas jovens e adultas considerando as diferentes gerações presentes na turma EJA?” Assim, esta pergunta teve como objetivo estimular a reflexão de cada entrevistado no que diz respeito as interações presentes naquele espaço.

Como dito, as entrevistas foram realizadas somente com as/os docentes da instituição. A previsão era que a equipe gestora também fosse entrevistada. Porém,

optaram por não participar. Dentre o corpo docente, foram aplicadas seis entrevistas com professores que lecionavam as disciplinas de biologia, geografia, história, inglês, matemática e sociologia³⁵.

4.2.1 Docentes na Educação de Jovens e Adultos: quem são?

O corpo docente da pesquisa é composto por professores que lecionam as disciplinas de biologia, geografia, história, inglês, matemática e sociologia. Com exceção do professor de Geografia, os demais são todos efetivos dentro da escola. Além disso, a equipe efetiva dos docentes também atua no ensino obrigatório. Tanto durante o ensino noturno, quanto nos demais períodos. Há também casos de professores que atuam em colégios da rede privada.

No que tange a faixa etária desse corpo docente, os educadores que participaram da entrevista possuem entre 25 e 46 anos. Quanto ao tempo de atuação na educação básica, varia entre 3 (professor de sociologia) a 22 anos (professor de matemática), sendo que na escola pública referente a pesquisa esse tempo varia entre 3 (professor de sociologia) a 19 anos (professor de inglês). Na EJA³⁶, o corpo docente acima possui profissionais que estão atuando há 3 anos (professor de sociologia), 6 anos (professor de matemática), 13 anos (professora de história), 19 anos (professora de inglês).

A formação profissional deste grupo de docentes ocorreu majoritariamente na universidade pública da cidade. Somente a professora de Inglês obteve sua formação na rede privada. Além disso, para lecionar na modalidade, somente as professoras de história e inglês apontaram que tiveram contato com instrumentos para aprimorar a atuação na EJA, a destacar cursos *online*, seminários, congressos, reuniões, formação continuada e cursos que a Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE/MG).

Portanto, a partir das considerações acerca do perfil docente, observa-se que a formação profissional específica a modalidade é quase inexistente. A rigor, com exceção das docentes de História que informaram a participação em cursos

³⁵ Por ter maior carga horária de aulas na turma, as disciplinas de Matemática e português eram fundamentais neste trabalho, uma vez que poderiam oferecer um olhar mais aprofundado da turma à medida que conviveram semanalmente mais vezes com a turma. No entanto, a professora de Português optou por não participar da entrevista.

³⁶ Os professores de biologia e geografia não forneceram essas informações.

relacionados a modalidade, não houve de modo geral, uma preparação formativa para lidar com as turmas de EJA. A experiência na educação básica é um fator legitimador para atuarem na modalidade, entendendo-a como uma etapa de ensino sem qualquer especificidade exceto as diferentes gerações que ali estão.

A noção de que o docente e seu processo formativo é contínuo, de que estamos sempre aprendendo e nos qualificando, não é compreendida ao falarmos da EJA. Pois, para além do caráter incipiente que a EJA possui nas licenciaturas, não conseguindo explorar as idiossincrasias dela, e em alguns casos professores que ministram disciplinas não serem especialistas na modalidade, os docentes que atuam na educação básica, não compreendem a necessidade de terem uma formação mais abrangente para lidar com as diferentes situações que a EJA apresenta. Esse caráter resistente está associado a visão assistencialista que professores ainda possui ao olhar sujeitos que ainda não se escolarizaram. Conforme aponta Soares (2008),

o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho. (SOARES, 2008, p. 96).

Em outras palavras, a percepção de que atuar na modalidade não requer uma formação específica ainda se faz presente, muito embora os discursos não são evidenciados assim. Nas entrevistas reflexivas com professores, não houve menção a formação por nenhum deles. Não houve reflexão sobre a formação tampouco a sua atuação dentro de sala, qual o impacto dela aos sujeitos.

Soares e Pedroso (2016) reconhecem o avanço nos últimos anos sobre o desenvolvimento de pesquisas em torno da modalidade e seus diferentes componentes. Assim sendo, ainda é necessário reverberar dentro da escola através de gestores e professores a necessidade de uma formação permanente, entendo as singularidades existentes na EJA. Logo, os autores frisam que:

No campo educacional, muito se tem discutido a respeito do aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos. Nessa perspectiva, conhecer qual a natureza e quais seriam os saberes necessários à formação e à profissionalização de educadores de jovens e adultos tem-se

mostrado extremamente significativo no processo de consolidação da EJA como campo específico de atuação docente. (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 264).

A formação específica a modalidade é primordial. A observar a grande variedade geracional em uma mesma sala, há diferentes realidades, trajetórias de vida e experiências profissionais. Todas essas características exigem do educador uma metodologia que perpassa pelo protagonismo que os sujeitos necessitam ter. Coerente a essa questão, Jardimino e Araújo (2014) destacam que: “É necessário que o professor, de qualquer nível e modalidade de ensino – inclusa a EJA -, transforme os saberes sociais em saberes para ensinar, os saberes ensinados em saberes construídos para ele e para o grupo, formando uma coletividade de aprendizagem” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 153).

E continuam a frisar acerca da formação dos docentes e da necessidade de repensar o currículo, como uma construção coletiva. Conseqüentemente, haveria uma reflexão e melhor aprendizagem a partir do diálogo entre experiências dos sujeitos e uma formação diferenciada aliada ao protagonismo dos sujeitos nessa construção curricular. Segundo os autores,

Esses saberes reorganizados entre alunos e professores numa cooperação mútua passam a ser coletivos. Os saberes da sala de aula são construídos na ação, embora, por vezes, sejam oriundos de situações escolares artificializadas, por meio de atividades e trabalhos preestabelecidos pela agenda escolar institucional, mediante atribuição de notas. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 153–154).

Muito embora essa formação não tenha sido um ponto na qual os docentes refletiram, não há diante da sala observada a construção de um currículo dialogado com as experiências dos estudos. A ideia de infantilização e seres necessitados de saberes conforme Martha Kohl de Oliveira (OLIVEIRA, M. K., 1999) salientou se fez muito presente. Inclusive os docentes que não participam dessa pesquisa.

4.3 DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DISCENTES

Outro instrumento de coleta adotado foi o questionário. Sobre o papel do questionário na atividade de pesquisa, Parizot (2015) aponta que,

O interesse principal da pesquisa por questionário é o de reunir uma grande quantidade de informações, tanto factuais quanto subjetivas, junto a um número importante de indivíduos – a representatividade dessa amostra autorizando inferir a um conjunto da população de estudo os resultados obtidos junto aos pesquisados. O objetivo de tais pesquisas pode ser o de medir a frequência de características (situações, comportamento, opiniões ou atitudes...) em uma população dada, mas em ciências sociais e humanas ele visa principalmente a analisar as relações entre estas características. (PARIZOT, 2015, p. 85).

E prossegue destacando que:

A pesquisa por questionário, aliás, repousa sobre o princípio da padronização. As respostas similares dadas por pesquisados diferentes são, por ocasião da análise, consideradas equivalentes. Convém desde então colocar precisamente as mesmas questões ao conjunto das pessoas interrogadas, mas também homogeneizar as condições de sua elaboração - que sempre são suscetíveis de influenciar as respostas. Esta padronização é essencial para garantir a comparabilidade das respostas entre os pesquisados. Ela corresponde ao fundamento da metodologia. (PARIZOT, 2015, p. 85).

A elaboração do questionário requer observar algumas questões haja vista os riscos e dificuldades na aplicação deste tipo de instrumento de coleta de dados. Como destaca a autora:

As questões abertas apresentam o interesse de recolher a informação tal qual o pesquisado a percebe e a exprime. Mas elas são mais complexas a explorar, já que implicam uma fase mais longa de apreensão, e demandam, após a fase de pesquisa de campo, um inventário das respostas a fim de elaborar uma regra de recodificação permitindo reduzir a diversidade das respostas em algumas categorias estatisticamente analisáveis. Elas são também mais submetidas ao "efeito pesquisador" à medida que os pesquisadores raramente reproduzem o conjunto exato das conversas enunciadas pelos respondentes. Uma vez que eles traduzem em alguns termos a resposta aportada, o risco é o de recolher as categorias de pensamento e de expressão do pesquisador antes que as do pesquisado. Nas questões abertas, além disso, as informações fornecidas podem parecer muito vagas, dispersas e reenviando a dimensões muito divergentes para que elas possam responder às hipóteses do pesquisador. (PARIZOT, 2015, p. 91).

Outro elemento dificultador corresponde aos termos utilizados. Pois, é necessário que eles estejam claros para todos que responderão o questionário, conforme destacado pela autora:

Uma das principais dificuldades, por ocasião da redação de um questionário, reenvia à significação que os pesquisados dão às questões que lhes são feitas. O conjunto das questões não deve ser somente compreensível para cada entrevistado, mas sê-lo da mesma forma para todos. [...] Além disso, o pesquisador familiarizado com seu domínio de estudo às vezes esquece que seu vocabulário depende da especialidade (do "jargão") e não do senso comum. A escolha dos termos será, pois, feita com prudência – privilegiando um vocabulário acessível à maioria. (PARIZOT, 2015, p. 92).

Nesse sentido, para que as dificuldades sejam minimizadas:

[...] o vocabulário será igualmente escolhido privilegiando termos neutros ao invés de termos excessivamente conotados (de forma positiva ou negativa) que correriam o risco de engendrar uma atração ou, ao contrário, uma rejeição a determinadas modalidades de resposta. (PARIZOT, 2015, p. 94).

Outro ponto no que se refere os questionários é a ordem das questões. Nesse aspecto, é importante para “deixar o pesquisado à vontade e confiante.” (PARIZOT, 2015, p. 94). Assim sendo, o questionário estruturou-se em dois blocos. O primeiro trata-se de uma caracterização dos sujeitos discentes da pesquisa e o segundo bloco refere-se à caracterização das relações interpessoais e intergeracionais dos sujeitos discentes na escola.

Vale mencionar, no que se refere a utilização dos questionários, que se optou pela utilização do *Google Forms*. Tal necessidade foi baseada no cenário de 2020, no imperativo do distanciamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus. A turma inicialmente tinha o total de 22 estudantes matriculados. Em vista disso, a utilização do grupo de *WhatsApp* da turma para envio do questionário foi o procedimento adotado. É importante salientar que nesse grupo havia somente 12 estudantes.

No que se refere o retorno dos questionários, o grupo do *WhatsApp* teve o retorno de 8 estudantes. Houve a tentativa de retorno dos outros 6 participantes para a participação no questionário. Contudo, não houve resposta de nenhum contato tampouco o preenchimento do questionário. Desse modo, 14 pessoas responderam o questionário, sendo que as outras duas que não estavam no grupo, verbalizaram ainda em sala o desejo de não participar da pesquisa.

Não foi possível saber as condições de acesso à internet da turma neste período de pandemia e de suspensão das aulas presenciais. De todo modo, a aplicação do questionário seguiu as regras previstas pela Plataforma Brasil em relação à integridade, discricção, anonimato e livre escolha de participação ou não do processo.

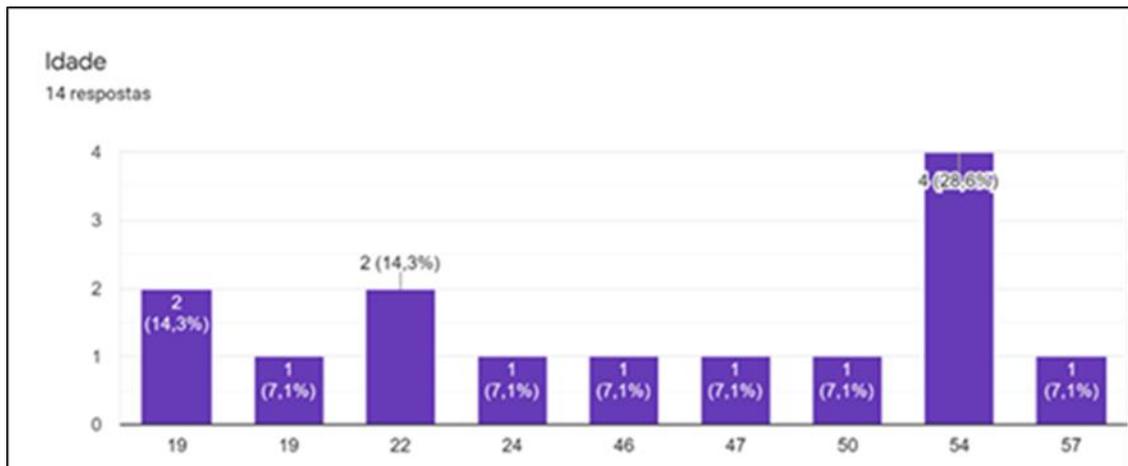
4.3.1 Caracterização dos sujeitos discentes da pesquisa

O primeiro bloco do questionário consta informações relativas à caracterização dos sujeitos discentes da pesquisa com perguntas referentes a idade,

gênero, estado civil, cor, localização, ocupação atual, renda, transporte utilizado para ir ao trabalho, religião, o que faz no tempo livre, utilização da internet, entre outras. Tiveram como finalidade traçar um perfil da turma de EJA investigada³⁷.

Conforme dados sobre a faixa etária, é importante ressaltar que o corpo de estudantes participantes da pesquisa apresenta uma composição de pessoas entre 19 a 57 anos (Figura 1).

Figura 1 – Gráfico da faixa etária dos participantes da pesquisa

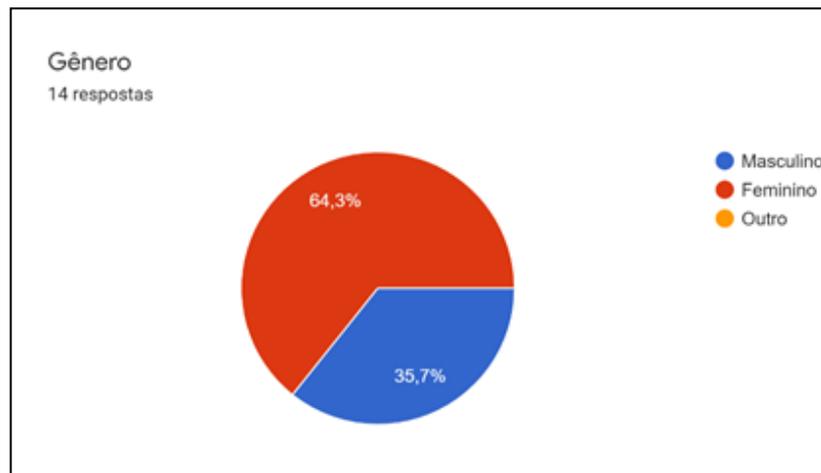


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No que se refere o gênero das pessoas participantes, 9 declararam-se do sexo feminino enquanto 5 masculino, de acordo com a Figura 2. Além disso, é interessante observar que essa pergunta nos dá uma informação que segue dados nacionais presentes neste trabalho. No caso desta turma, o núcleo feminino representa quase duas vezes mais que o masculino percentualmente.

³⁷ A apresentação e análise do segundo bloco de questões do questionário, que trata das relações interpessoais e intergeracionais dos/as discentes será abordada na seção seguinte. Teve como finalidade levantar dados sobre a relação entre os/as colegas de turma, as suas relações na escola, mas, especialmente, para levantar dados sobre a incidência da questão geracional nas suas percepções uns sobre os outros bem como nas suas formas de agrupamento.

Figura 2 – Gráfico do gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A pesquisa possui nove mulheres dividindo-se entre jovens e adultas da seguinte forma:

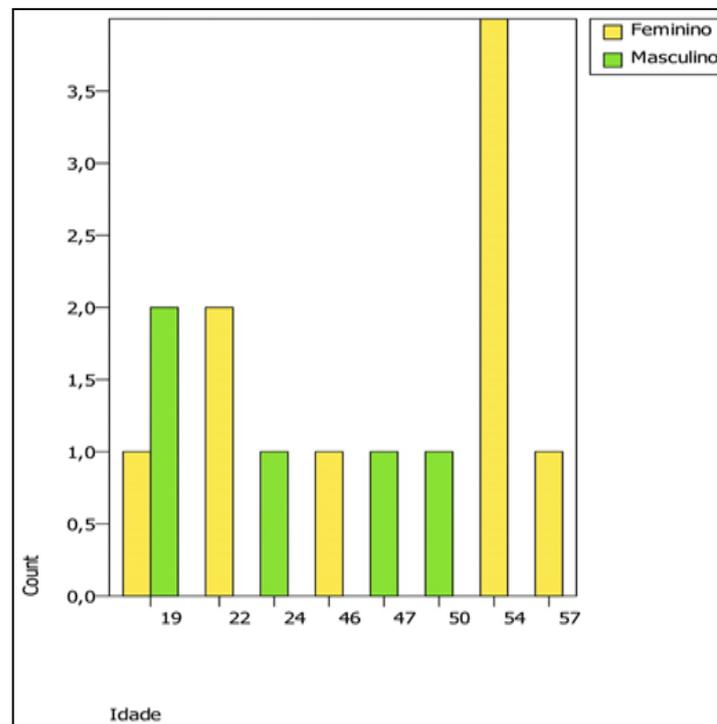
- a) Uma jovem com 19 anos;
- b) Duas jovens com 22 anos;
- c) Uma adulta com 46 anos;
- d) Quatro adultas que possuem 54 anos;
- e) E uma adulta com 57 anos.

Já os integrantes masculinos correspondem a cinco marcações, organizando-se entre jovens e adultos da seguinte forma:

- a) Dois jovens com 19 anos;
- b) Um jovem com 24 anos;
- c) Um adulto com 47 anos;
- d) Um adulto com 50 anos.

De outra maneira, para melhor compreensão do grupo discente da pesquisa, a Figura 3 destaca a composição gênero e idade dos sujeitos da EJA participantes da pesquisa:

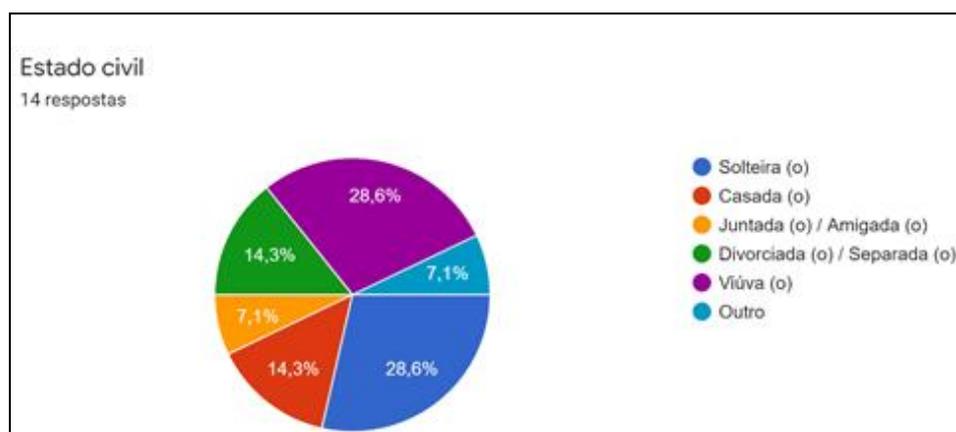
Figura 3 – Gráfico da composição gênero/idade dos sujeitos pesquisados



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A próxima pergunta diz respeito ao estado civil de cada estudante da turma. Assim como as demais questões que buscam conhecer um pouco mais os sujeitos discentes, essa proposição será importante para o cruzamento adiante com outras assertivas do questionário (Figura 4).

Figura 4 – Gráfico do estado civil dos sujeitos pesquisados

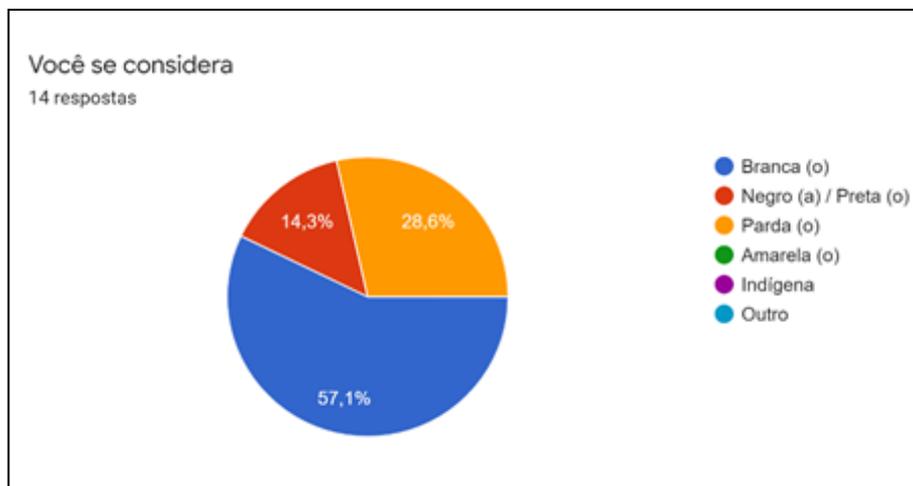


Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Observa-se na questão sobre o estado civil dos estudantes que as respostas que tiveram o maior percentual corresponde igualmente a solteira (o) e viúva (o) com 28,6% seguido pelo índice de pessoas casadas e divorcidas, representando 14,3% cada. Solteira(o) e para a opção Outro ficaram com 7,1%. Esses dados podem indicar que estar em algum tipo de relacionamento pode ser um obstáculo para os estudos na modalidade. Nesse sentido, ao notar o percentual grande de pessoas que se dizem viúvas(os) ou solteiros(as), os dados sugerem que o vínculo conjugal e matrimonial interfere na decisão de retomar os estudos. Evidentemente que tal hipótese carece de maior aprofundamento, o que não fora propósito desta pesquisa.

No que se refere a cor que os sujeitos da EJA se enxergam, que os dados apresentados nesse questionário tiveram o maior percentual atribuído a cor branca com 57,1%; pardo 28,6%; e negro com 14,3% (Figura 5).

Figura 5 – Gráfico dos participantes da pesquisa quanto a cor



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

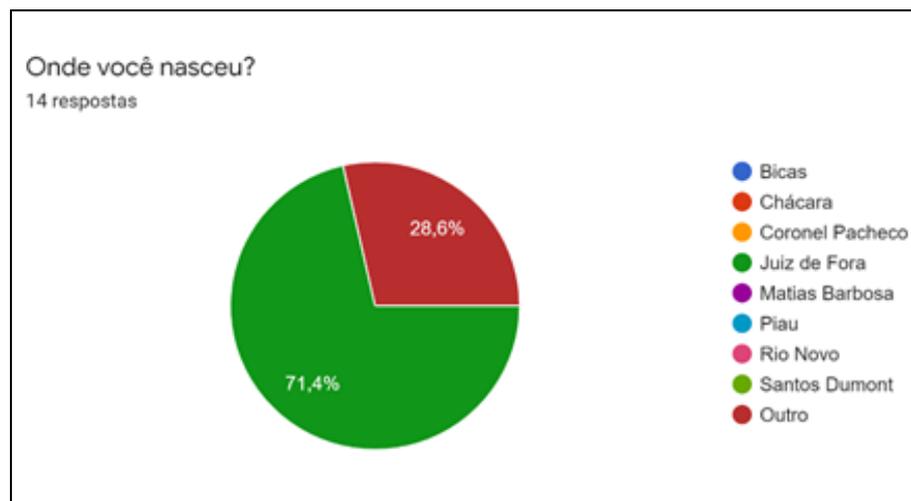
Pode-se levantar duas hipóteses nessa questão. Primeira hipótese: embora os dados gerais desse questionário indiquem a presença maior de pessoas negras e pardas, essa sala não acompanha o índice geral. Segunda hipótese: a falta de identificação/esclarecimento em torno da cor interfere na autopercepção das pessoas sobre a sua cor. Ou, numa hipótese mais problemática, refere-se a tentativa de se desvincular da origem parda e negra. Logo, o tom de pele mais claro dentro da negritude pode significar o entendimento de que possui a cor branca e não a cor negra, mas de tom claro. Em ambos os casos, tanto a ação de isolar-se da origem parda e

negra, quanto o entendimento que tom claro corresponde a branquitude, pode significa um elemento de defesa à estigmatizações. Afinal, a cor é um elemento marginal em nossa sociedade conforme ressalta Florestan Fernandes (2007):

A segregação do “negro” é sutil e dissimulada, pois ele é confinado ao que os antigos líderes dos movimentos negros de São Paulo chamavam de “porão da sociedade”. As coisas estão se alterando, nos últimos tempos, mas de forma muito superficial e demorada. Para atingirmos a situação oposta, implícita no nosso mito da democracia racial, o negro e o mulato precisariam confundir-se com o branco num mundo de igualdade de oportunidades para todos, independentemente da cor de pele ou de extração social. É pouco provável que isso se dê sem que os próprios negros e mulatos tenham uma consciência mais completa e profunda de seus interesses numa sociedade multirracial, em que eles constituem uma minoria deserdada e proscrita. (FERNANDES, 2007, p. 63).

A questão “Cidade onde nasceu” mostra que o perfil da sala é formado predominantemente por pessoas nascidas na cidade representado por 9 pessoas enquanto o restante com percentual mínimo de 28,6% totalizando 5 pessoas pode significar que são de cidades mais distantes em Minas e/ou outros estados (Figura 6).

Figura 6 – Gráfico dos participantes quanto à cidade onde nasceu

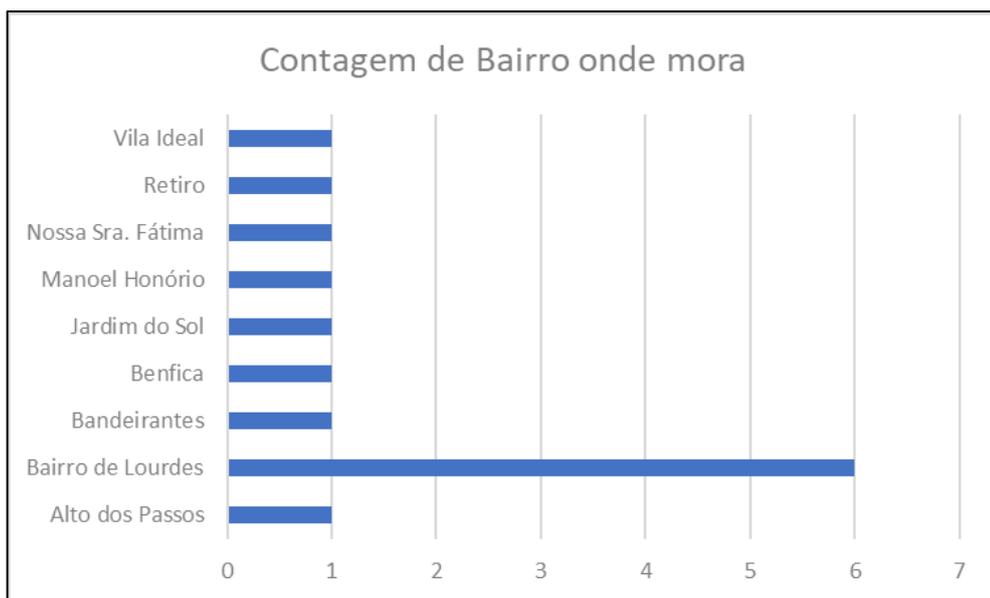


Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Já a pergunta adiante aberta “Bairro onde mora atualmente” dentre das 14 respostas obtidas o bairro Nossa Senhora de Lourdes apareceu assinalado por 6 pessoas enquanto os bairros Alto dos Passos, Bandeirantes, Benfica, Jardim do Sol, Nossa Senhora de Fátima, Manoel Honório, Retiro e Vila Ideal foram informados uma vez cada (Figura 7). Embora se tenha recebido um grande número dentro de um

mesmo bairro, é possível observar que há uma diversidade entre os sujeitos da EJA no que diz respeito bairros conhecidos na cidade como “bairros nobres” e “bairros pobres”. Nesse sentido, os bairros conhecidos por serem localizações favorecidas pode-se destacar Alto dos Passos e Jardim do Sol; Bandeirantes, Benfica e Manoel Honório no meio termo enquanto Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora de Fátima, Retiro e Vila Ideal são conhecidos por serem bairros pobres, não necessariamente extremamente pobres.

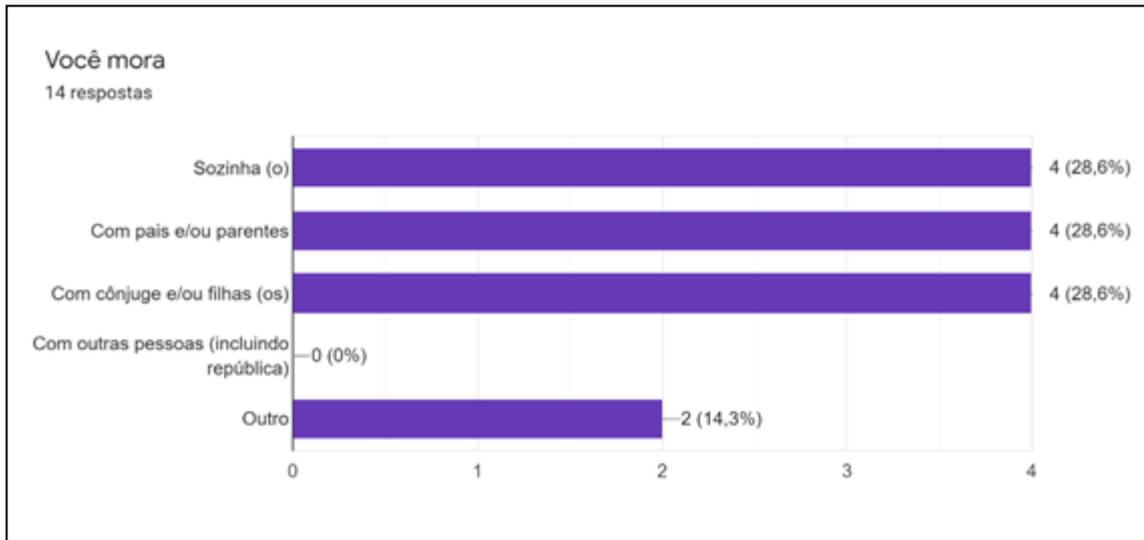
Figura 7 – Gráfico dos participantes por bairro de moradia



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A próxima pergunta apresenta a composição da residência onde cada estudante mora. Tal questão apresenta percentuais iguais para três alternativas. Isso nos ajuda a entender as diferentes realidades que habitam aquela sala de aula. Há pessoas que moram sozinhas, com pais e/ou parentes e outras com cônjuge e/ou filhas (os). Completando os dados, “outros” recebeu duas respostas.

Figura 8 – Gráfico da composição da residência dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Observamos que essa questão apresenta duas interpretações distintas que ajudam a entender a realidade do discente da EJA. As quatro pessoas que assinalaram morar sozinhas, ambas são mulheres, viúvas e com 54 anos. Estarem morando atualmente sozinhas não significa nessa situação, analisando exclusivamente esse dado, a inserção precoce no mercado de trabalho para ter a sua residência. Seria necessário outras perguntas para entender como a moradia de cada uma delas, como a aquisição delas fora realizada, já que todas assinalaram moradias próprias. A hipótese que temos é a de que a saída da casa dos familiares se deu a partir do momento que se casaram e, após o falecimento dos esposos, que tornaram-se moradas únicas.

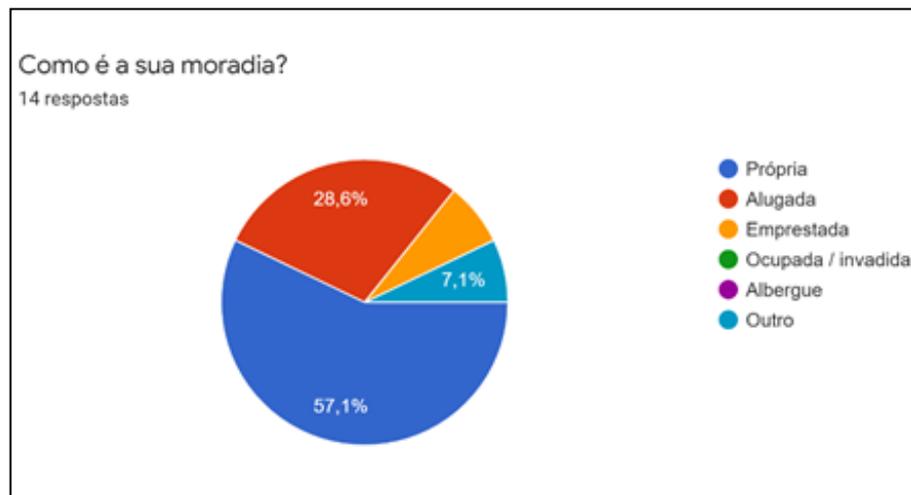
Por outro lado, é importante observar os outros dois campos “com pais e/ou parentes” e “com cônjuge e/ou filhas(os)”, duas jovens de 22 anos e dois jovens de 19 anos assinalaram essa resposta. Já a segunda alternativa, três mulheres sendo uma jovem de 19 anos e duas com e 46 e 57 anos, enquanto o homem possui 47 anos.

A modalidade possui um perfil específico socioeconômico. Isto é, são pessoas que possuem responsabilidades própria sejam aquelas que ainda moram com pais ou aquelas que moram sozinhas e/ou com cônjuges. Dessa forma, as informações que este Figura nos ajuda a compreender que os laços de interdependência são cruciais. Os sujeitos da EJA ao saírem da residência dos parentes, a alternativa de sobrevivência longe dos familiares significa constituir uma família. Somente a partir do momento de separação e/ou falecimento do cônjuge, morar sozinha(o) vira realidade.

As questões socioeconômicas fazem parte da vida de cada estudantes desde o início da sua trajetória. Se não fosse dessa forma, dados como interrupção dos estudos, constituição da família e renda, poderiam ter um retorno diferente. O que não é o caso dessa turma e da realidade geral da modalidade.

A questão “sobre como é sua moradia”, sendo representada majoritariamente pelo percentual de 57,1% equivalente a 8 pessoas que informaram possuir moradia própria enquanto 4 pessoas assinalaram morar de aluguel pode indicar inicialmente dois elementos: a) por tratar-se de um público que precisou trabalhar desde muito cedo, sair de casa, seja alugar um imóvel ou ter moradia própria pode significar um objetivo fundamental destes e; b) as condições vividas em um passado recente de facilitação para aluguéis e também financiamento estimularam estes sujeitos em saírem de casa e terem uma moradia a fim de terem maior liberdade e privacidade (Figura 9).

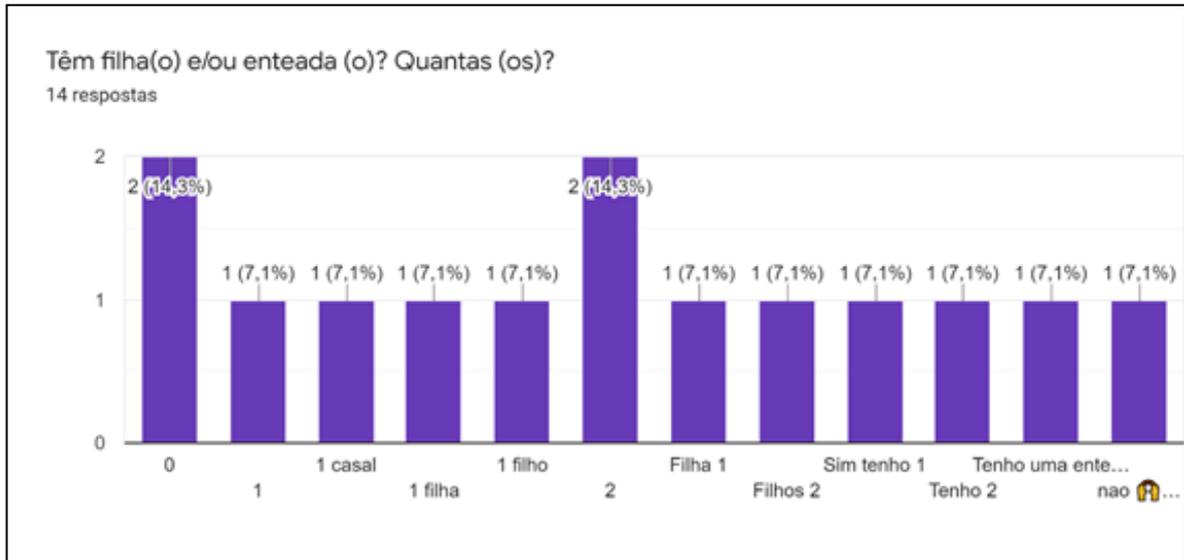
Figura 9 – Gráfico da situação de moradia dos sujeitos



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A pergunta subsequente diz respeito a entender se os sujeitos da EJA possuem filha(o) e/ou enteada(o), e quantas(os) (Figura 10). Tal questão ajuda a entender outras perguntas adiante, ao cruzar informações como tempo livre ou razões para interrupção dos estudos.

Figura 10 – Gráfico sobre ter filha(o) e/ou enteada(o)

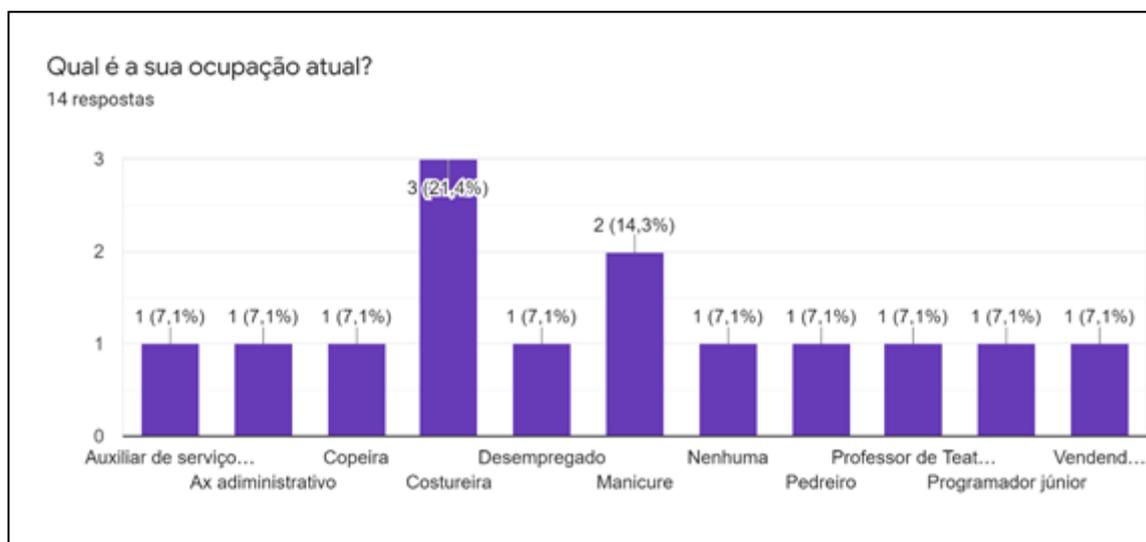


Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Nota-se que 12 pessoas responderam possuir 1 ou mais filhos nesta questão. Analisando a questão anterior sobre o estado civil, pode-se pensar também na possibilidade daquelas pessoas retornarem à escola a partir do momento que seus filhos tornam-se menos dependentes.

A pergunta “Qual é a sua ocupação atual?” obteve uma variedade de profissões. Observemos que dentre as profissões assinaladas variam de atuações informais à trabalhos com carteira assinada que não possuem uma escolaridade alta como poderemos ver a seguir no Figura 11:

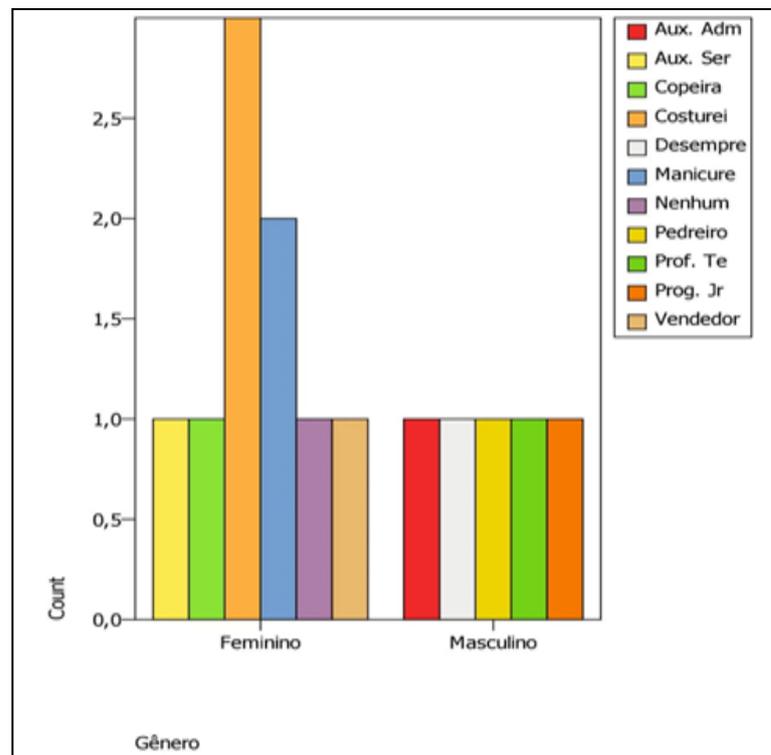
Figura 11 – Gráfico sobre a ocupação atual dos participantes



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

É importante destacar que o Figura 12 apresenta as profissões assinaladas por cada gênero. Nesse sentido, vale frisar que as profissões pelo sexo feminino estão relacionadas a auxiliar de serviços gerais, copeira, costureira, manicure, vendedora. Apenas uma estudante não respondeu a profissão, o que pode ter sido uma dúvida sobre como classificar a sua função considerando a possível informalidade ou de fato não ter vínculo de trabalho atualmente. Pelo lado masculino, as profissões respondidas foram auxiliar administrativo, pedreiro, professor de teatro e programador júnior. Apenas um estudante assinalou estar desempregado.

Figura 12 – Gráfico da relação profissão/gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Isso significa dizer que embora a turma tenha uma intergeracionalidade, resquícios da divisão sexual do trabalho ainda estão presentes. Em outras palavras, determinadas profissões que são tidas exclusivamente às mulheres e outras aos homens.

Contudo, a partir da relação entre profissão e gênero, percebe-se que profissões que ainda hoje estão mais relacionadas tanto para com às mulheres quanto aos homens também é uma realidade na turma de EJA. As duas profissões que

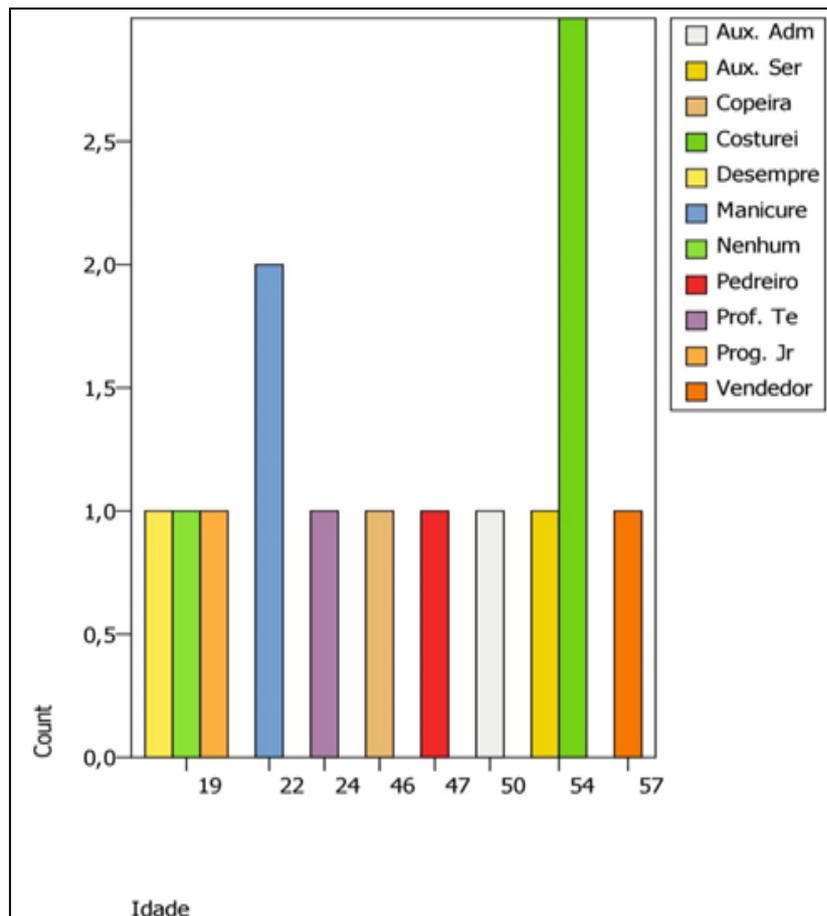
tiveram mais retornos - costureira e manicure -, tiveram respectivamente duas e três mulheres respondendo. São profissões que não dependem da conclusão da educação básica, portanto, relaciona-se com a necessidade de subsistência, sendo uma alternativa diante da desigualdade estrutural levando a oportunidade/necessidade de se profissionalizar para ter uma renda.

Comin (2015) analisando a desigualdade no Brasil durante o período de 1960-2010, destaca que:

No universo das ocupações manuais, as mulheres ocuparam maciçamente as posições mais baixas. O emprego industrial moderno era e permanece sendo um reduto masculino [...] O reduto feminino entre as ocupações manuais foi e continua sendo o trabalho doméstico (COMIN, 2015, p. 383).

Em vista disso, outro elemento importante refere-se a idade conforme podemos observar no Figura 13.

Figura 13 – Gráfico da relação profissão/idade dos sujeitos da pesquisa



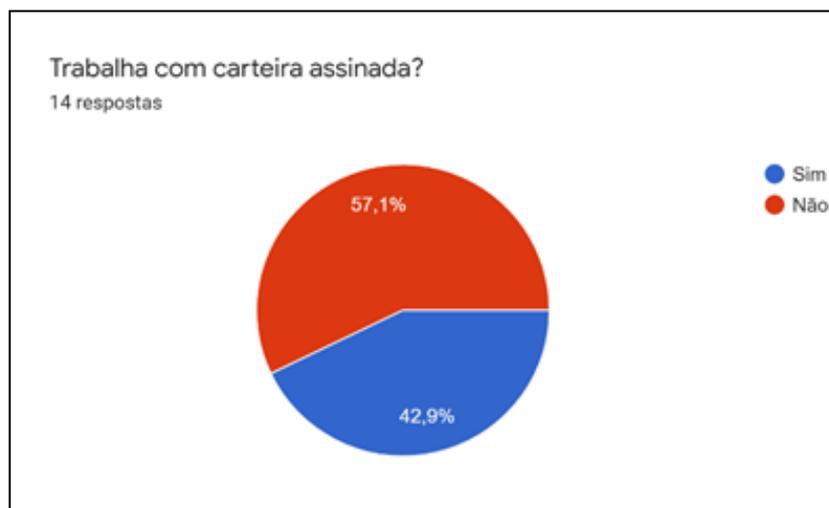
Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A antropóloga Alba Zaluar (1999), destaca que o Estado à medida que deixa de oferecer condições básicas para a sobrevivência do indivíduo (saneamento básico, educação, saúde) de forma igual para todos, contribui para a desigualdade social e, portanto, opera como ator de um determinado tipo de violência que a autora classifica como *violência estrutural*. Ou seja, o Estado fracassa em oferecer os mecanismos de subsistência de forma democrática para a população e começa a gerar as desigualdades existentes dentro da sociedade.

Ademais, a característica da informalidade é uma marca nos estudantes que participaram, independentemente se a área exige mais ou menos fisicamente, são atuações que não possuem um nível de escolaridade alto. Dessa forma, essa situação nos ajuda a compreender o abandono precoce dos estudantes especialmente os mais velhos para ajudar financeiramente nas despesas do lar. Em outros termos, as desigualdades socioeconômicas no país fazem com que as classes marginalizadas tenham que optar por estudar ou ter o que comer, em virtude da necessidade de ajudar nas despesas.

A pergunta a seguir, “Trabalha com carteira assinada?” (Figura 14), ajuda nesse entendimento. Isso reforça o que Pinto (1983) destacou em seu livro, ao frisar que o trabalho e sua subsistência eram os objetivos principais e não a escolarização. Aborda também a desigualdade econômica acarretando no afastamento da escola em busca de um trabalho remunerado que possibilitasse sustentar ou ajudar a casa.

Figura 14 – Gráfico sobre a situação do contrato de trabalho entre os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A informalidade ainda é um cenário que atravessa os estudantes da EJA. Oito pessoas não possuem carteira assinada, a considerar duas pessoas (um de cada sexo), sendo jovens de 19 anos. Essa informação ajuda a entender a questão referente ao interesse em retornar aos estudos, uma vez que as exigências do mercado estão cada vez maiores. Ter concluído o ensino médio ajuda a abrir possibilidades de obter o primeiro emprego e/ou ter emprego com remunerações melhores.

A questão a seguir mostra uma realidade presente em outros locais. A maioria se desloca até o trabalho utilizando o serviço público de transporte (Figura 15). Além disso, a opção “a pé” obteve um percentual considerável. Historicamente os estudantes inseridos na modalidade são pessoas com situação socioeconômica mais modesta. São sujeitos que trabalham desde muito cedo e dependem do Estado para ter acesso a saúde, educação e outros serviços.

Figura 15 – Gráfico sobre o meio de transporte utilizado pelos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No que diz respeito o meio de transporte, Arroyo (2017) em seu livro “*Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*” destaca a jornada sacrificante deste público, que necessita das conduções para se locomover de casa até o trabalho e depois da escola até as suas casas. Portanto, uma rotina cercada de expectativas que estão relacionadas a ascensão social que os estudos poderão proporcionar.

A assertiva a seguir indica que os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, possuem a maior renda em seus lares (Figura 16). Isso significa dizer que o trabalho precoce e a especialização em uma profissão (ou em várias) corroborou para que conseguissem obter um reconhecimento financeiro que permitessem contribuir de forma que possa ser a única renda e/ou a renda com maior influência dentro de casa. Novamente Pinto (1983) é fundamental para a compreensão de que o sujeito da EJA que por diferentes razões abandonou a escola, precisou se profissionalizar para ajudar no sustento de casa e posteriormente lhe deu condições de torna-se a principal fonte de renda.

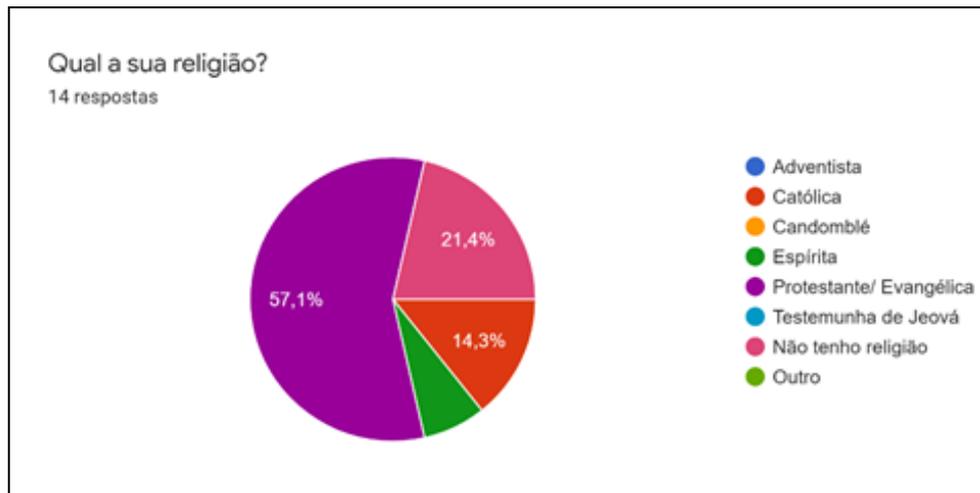
Figura 16 – Gráfico sobre a maior renda familiar dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Percebe-se que as religiões com maior representatividade em nosso país ocupam um lugar importante na sala. Ainda que a nível nacional o catolicismo ainda seja a religião predominante, dentro da turma a maioria se sente representada pela protestante/evangélica (Figura 17). Tal religião tem crescido nos últimos anos enquanto a católica obtendo uma queda assim como não ter religião definida ocupou um espaço ainda maior que a religião católica dentro da sala e crescido a nível nacional (G1, 2020).

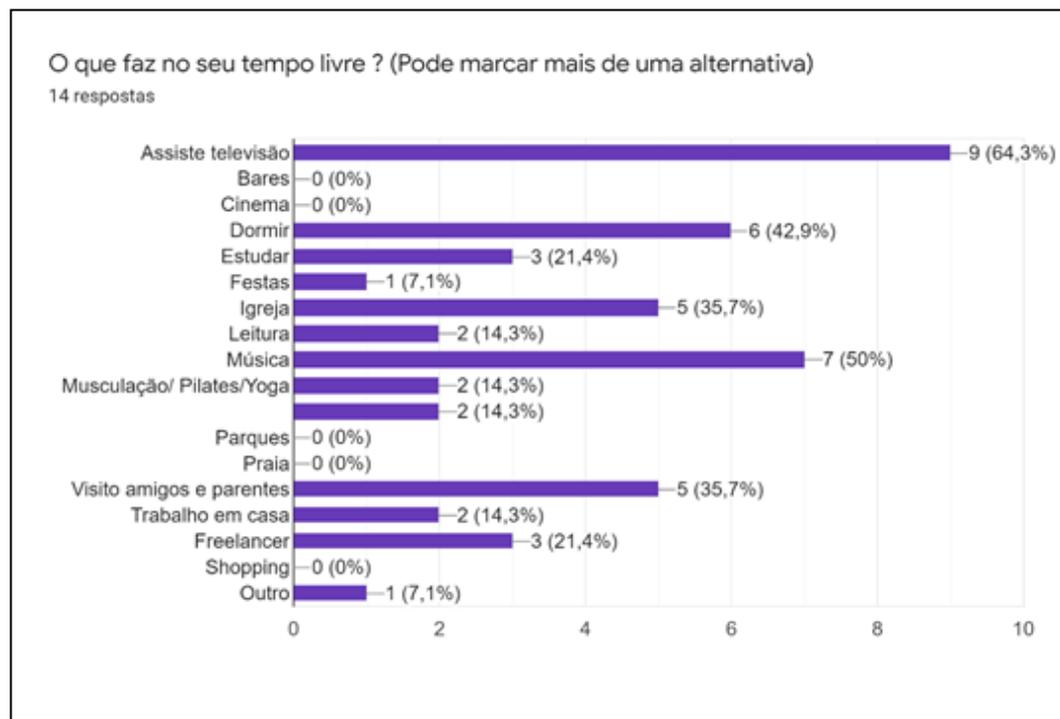
Figura 17 – Gráfico dos participantes quanto a religião



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Seguindo, a próxima pergunta possibilita a marcação de mais de uma alternativa. É uma questão que visa entender como é utilizado o tempo livre de cada discente (Figura 18).

Figura 18 – Gráfico da utilização do tempo livre pelos participantes da pesquisa

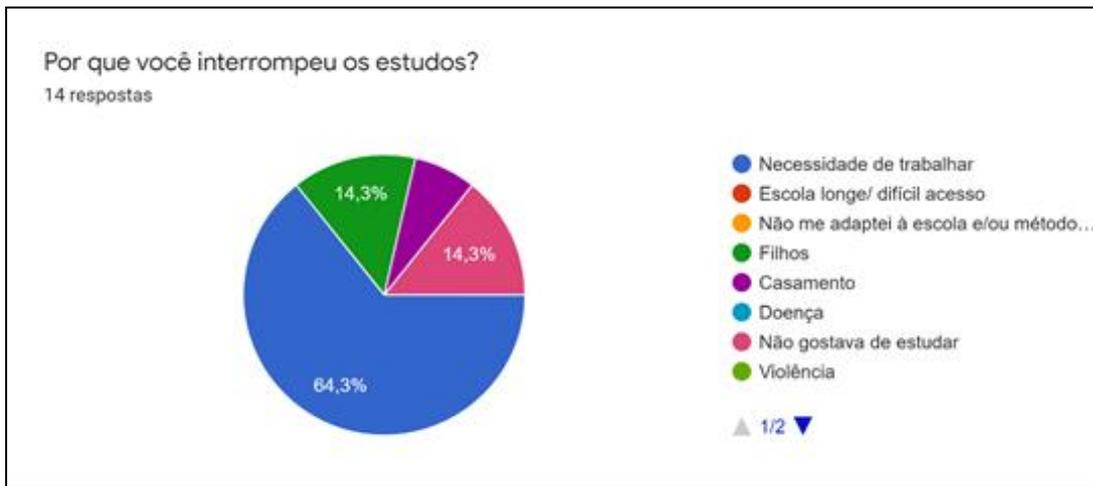


Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Como é possível observar, assistir televisão foi a marcação de nove pessoas cujo núcleo teve seis retornos através de pessoas do sexo feminino. Jovens de 19, 22 (duas) e três adultas com 46, 54 e 57 anos. Divide-se entre pessoas solteiras (jovens de 22 anos), divorciada (adultas de 46 e 57 anos), casada (jovem de 19 anos) e uma viúva (54 anos). Pelo lado masculino, um jovem de 19 anos (solteiro), e um adulto de 47 anos (juntado) completam esse grupo.

A pergunta seguinte destaca um ponto essencial na caracterização desses sujeitos. Entender a razão que interrompeu os estudos de cada discente é importante. Afinal, boa parte dos estudantes da EJA conforme em sessões anteriores fora apontado, motivações pautadas no aspecto socioeconômico foram fundamentais para essa interrupção dos estudos e sua conclusão naquilo que denomina-se “tempo certo” (Figura 19).

Figura 19 – Gráfico sobre o motivo de interrupção dos estudos pelos participantes da pesquisa

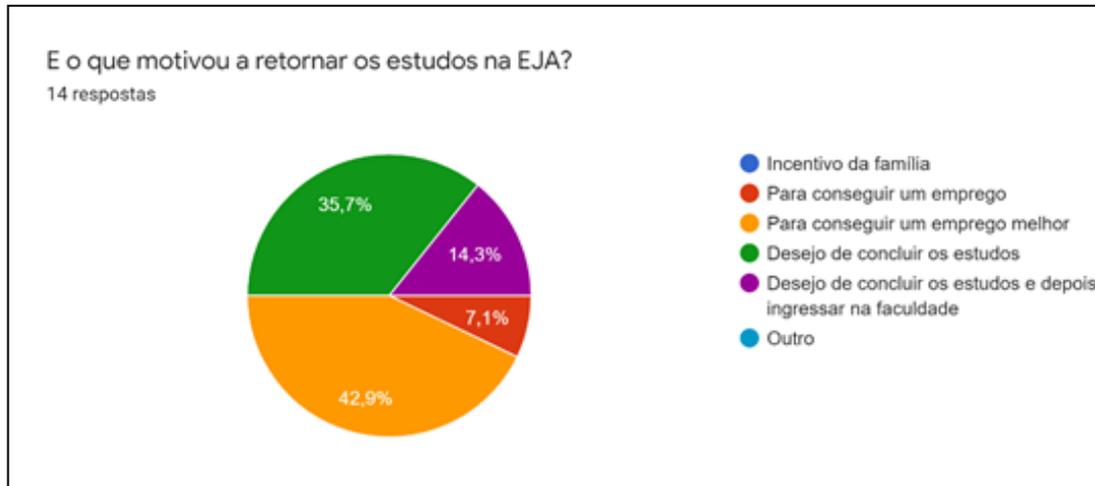


Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Essa pergunta é bastante emblemática. Ela ajuda a entender quem são os sujeitos da pesquisa; quais dificuldades enfrentaram até retornar a escolar e o por quê. A desigualdade econômica, relacionamento e filhos foram determinantes para o afastamento da escola. Tais alternativas assinaladas majoritariamente podem ajudar a pensar que a necessidade de trabalhar bem como o casamento são questões econômicas como mecanismos de subsistência. E, à medida que a situação econômica melhorou, os sujeitos da pesquisa puderam optar por este regresso a escola.

Já a questão subsequente nos oferece elementos para compreender as motivações dos sujeitos a escola. Não tivemos o retorno acerca do incentivo da família (Figura 20). A motivações pessoal foi preponderante nesse movimento.

Figura 20 – Gráfico sobre a motivação dos sujeitos para o retorno aos estudos



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

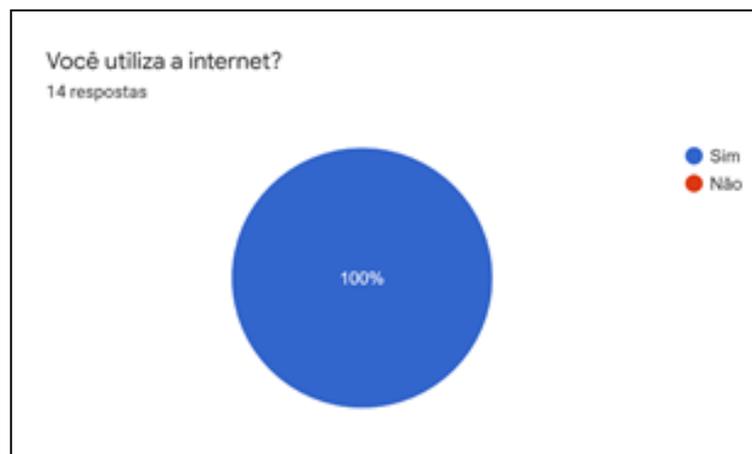
Logo, a alternativa com maior retorno fora “para conseguir um emprego melhor”, totalizando seis marcações. Todas as respostas vieram através do sexo feminino composto por mulheres de 22 (duas) e de 54 (quatro). É expressivo ao analisar essa informação e observar o estado civil “delas. As duas jovens declaram estar solteiras enquanto as duas adultas afirmaram estarem viúvas. Podemos compreender nessa realidade que o fato de não terem cônjuge é um elemento crucial para investir nos estudos, tendo em vista que as tarefas domésticas podem não ter o impacto comparado a uma mulher juntada e/ou casada. Portanto, isso é facilitador para que estas mulheres foquem mais em seus objetivos profissionais.

Por outro lado, “desejo de concluir os estudos” teve o retorno de cinco pessoas, sendo duas mulheres de 19 e 46 anos, enquanto três homens de 19 (dois), e outro com 50 anos. Um ponto a se destacar nessa questão corresponde ao estado civil dos sujeitos. Somente dois jovens de 19 anos se definiram estarem solteiros enquanto uma mulher de 19 anos e homem de 50 anos estão casados; e divorciada refere-se a mulher de 46 anos. Isso nos ajuda a entender que a motivação ocorreu de forma pessoal, sem o incentivo da(o) parceira(o) conforme havia destacado no parágrafo anterior.

Exclusivamente “para conseguir um emprego” fora o retorno de uma mulher divorciada de 57 anos. Já a alternativa “desejo de concluir os estudos e depois ingressar na faculdade” teve o retorno de dois homens com 24 e 47 anos.

A pergunta adiante sobre a utilização da internet teve o consenso de todos os sujeitos da pesquisa (Figura 21). É importante salientar nessa questão um detalhe que repercutiu nesse questionário. Ainda que as pessoas tenham acesso a internet, a pesquisa esbarrou em dificuldades econômicas e também de trabalho para algumas pessoas sobretudo as mulheres mais velhas. Dentro desse grupo, três mulheres com 54 (duas) e outra de 57 anos tiveram dificuldades nesse aspecto. Reforçando situações levantadas em algumas questões nesse trabalho. Isto é, o trabalho redobrado e maior serviço às mulheres e também dificuldade em acessar o recurso, além da situação das limitação financeira para colocar crédito no aparelho a fim de responder o questionário.

Figura 21 – Utilização de internet pelos participantes da pesquisa



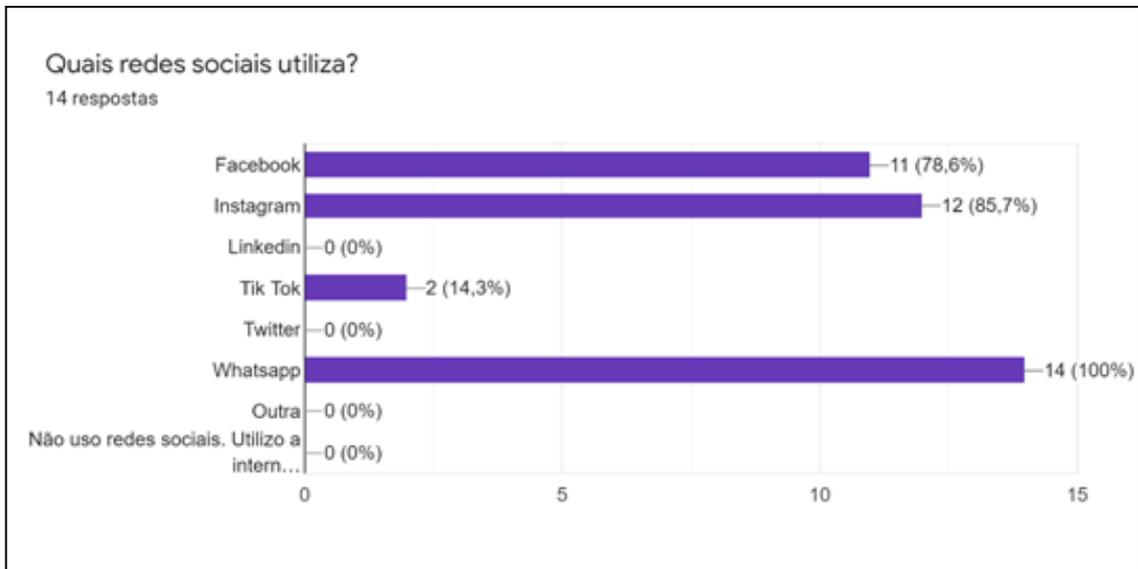
Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Essa questão apresenta um resultado interessante sobretudo no momento que estamos de distanciamento social devido a pandemia. Todas os sujeitos da sala possuem acesso a internet³⁸ e estão conectados nas principais redes sociais como *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagram* conforme os dados na próxima pergunta. Muito

³⁸ Recentemente a Escola Municipal Luiza Suruagy em Maceió (AL) produziu um documentário intitulado “*Isolamento em vertigem*” onde aborda as dificuldades durante a pandemia e anseios para o retorno das aulas presenciais. Embora os estudantes daqui não tenham tanta oportunidade de acesso a internet se comparado com a sala que estive, o sentimento é comum de desejo às aulas presenciais devido as dificuldades de estudar em casa.

embora as questões seguintes não abordem questões relacionadas ao acesso; qual aparelho utiliza para acessar; conexão; e/ou dificuldades no acesso, o resultado mostra que os sujeitos dessa sala estão acompanhando o movimento de se conectarem.

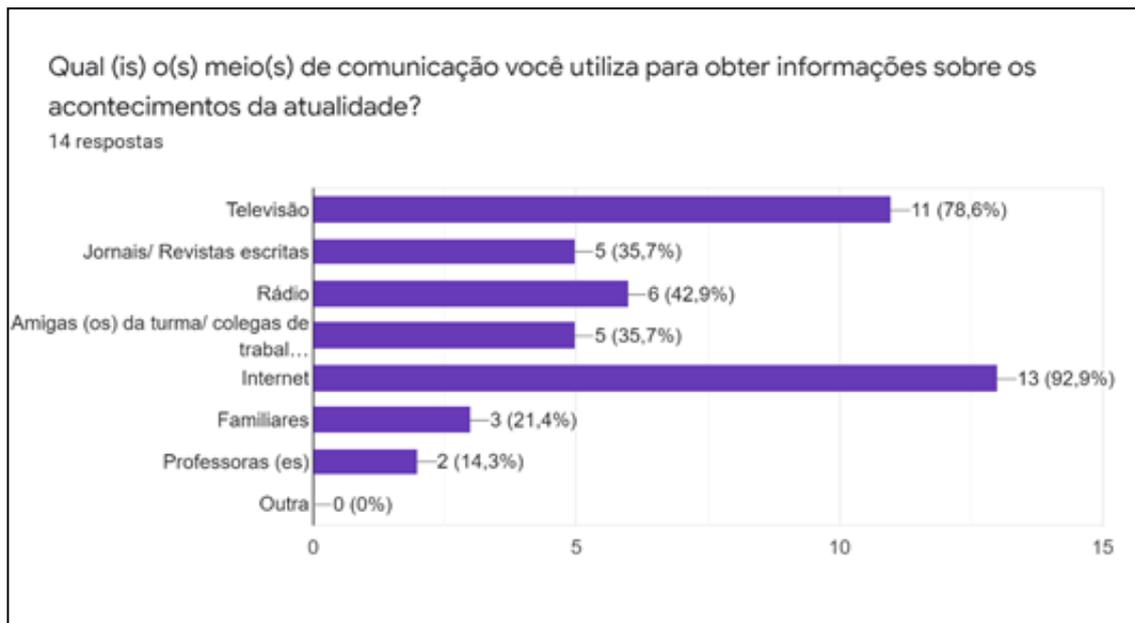
Figura 22 – Gráfico das redes sociais utilizadas pelos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A pergunta a seguir possibilitou para cada estudante assinalar mais de uma alternativa. Com isso, pôde-se observar que a internet obteve o maior número de respostas seguido da televisão (Figura 23). É importante destacar que a televisão ainda possui um papel importante no cotidiano dos sujeitos da pesquisa. No entanto, ela não possui mais o papel central sendo ultrapassada pelo acesso a internet a fim de obter informações sobre a atualidade. Compreende que de acordo com o acesso as redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*, os sujeitos da pesquisa conseguem se informar nessas ferramentas conforme a pergunta seguinte “Qual (is) o(s) meio(s) de comunicação você utiliza para obter informações sobre os acontecimentos da atualidade?” apresenta em seus resultados. Rádio e jornais/revistas escritas ocupam um percentual pequeno juntamente com amigas (os) da turma/ colegas de trabalho. Obter informações através do corpo docente ocupou um espaço mínimo com duas respostas apenas.

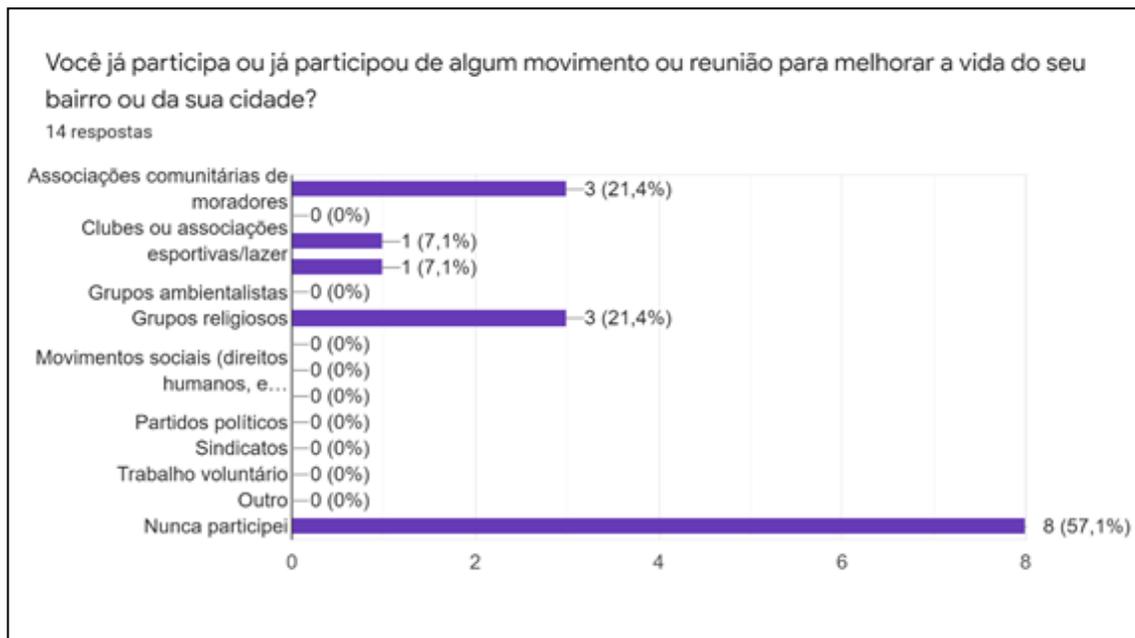
Figura 23 – Gráfico dos meios de comunicação utilizados para obter informações da atualidade



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A pergunta seguinte apresenta informações a despeito dos papéis sociais que os sujeitos da pesquisa já tiveram no bairro que reside ou mesmo dentro da cidade (Figura 24). Embora a questão oferecesse a(o) estudante a possibilidade de marcar mais de uma alternativa, a mesma recebeu um número considerável de retorno para “nunca participei” totalizando 8 respostas. As mulheres foram responsáveis por cinco retornos, sendo três jovens com 19 e 22(duas), enquanto outras duas adultas com 46 e 57 anos. Por outro lado, os homens compuseram por três homens com 19 (dois) e outro com 47 anos.

Figura 24 – Gráfico sobre o papel social desenvolvido no bairro ou na cidade pelos participantes



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Essa questão aponta um número considerável de pessoas que nunca atuaram nas decisões do bairro ou cidade. E Paiva (1984) ajuda-nos a pensar tal questão. Nunca terem participado de reuniões para melhorias do bairro ou cidade pode estar associado ao caráter marginal que estes sujeitos sempre ocuparam devido a não conclusão da escolarização. Isto é, a ideia relacionada a endemia pode ter acompanhado essa exclusão dos processos de decisões das localidades. No entanto, o desinteresse de cada sujeito pode ter influenciado nessa não participação. Todavia, por se tratar de uma informação externa ao ambiente escolar, não foi possível adentrar minuciosamente nessa questão.

Assinalando exclusivamente a alternativa “associações comunitárias de moradores”, obtive o retorno de duas mulheres com 54 anos. Já a mesma alternativa anterior acompanhada de “grupos religiosos” teve a marcação de uma mulher de 54 anos. “Clubes ou associações, esportes” teve um retorno através do homem de 50 anos. Outra alternativa que obteve somente uma resposta refere-se a “grupos artísticos”. Essa opção teve o retorno do homem jovem de 24 anos. Por fim, somente “grupos religiosos” fora a seleção correspondente de uma mulher de 54 anos. É interessante observar nessa questão o núcleo da religião Protestante/ Evangélica correspondem ao número de cinco pessoas que assinalaram nunca terem participado

de alguma mobilização no bairro ou cidade, enquanto duas já afirmaram terem participado de grupos religiosos e associações comunitárias de moradores, enquanto apenas uma participou apenas de associações comunitárias de moradores. As duas pessoas católicas tiveram cada um retorno distinto, sendo clubes, associações e esportes, além de grupos religiosos, enquanto a outra discente participou apenas de associações comunitárias de moradores.

Muito embora os sujeitos da pesquisa que seguem a religião Católica ou Protestante/Evangélica tenham ou já tiveram muita participação em projetos dentro de suas localidades conforme demonstrou-se nos dados, para este grupo investigado, a opção religiosa não significou maior engajamento em questões pela melhoria das condições do bairro ou da cidade.

5 COESÃO GRUPAL E PRODUÇÃO DE ESTIGMAS: O PAPEL DO ELEMENTO GERACIONAL NAS RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Essa seção teve como desígnio apresentar e analisar os dados coletados na observação participante, nas entrevistas com docentes bem como a segunda parte dos questionários respondidos pelos discentes tendo em conta os objetivos desta pesquisa no que se refere à presença de estigmas na EJA, sua reprodução e difusão pelos próprios sujeitos que a concretizam no cotidiano da escola bem como o papel do elemento geracional na coesão grupal e na perpetuação de certos comportamentos e identificações de jovens e de adultos matriculados na “escola de segunda chance”. Desse modo, serão retomadas as ideias de Elias e de outros autores presentes nessa pesquisa, de forma a enriquecer a análise proposta nessa seção.

5.1 O COTIDIANO ESCOLAR

Sobre o cotidiano escolar na EJA, tal como observado, as aulas eram organizadas da seguinte forma: quatro aulas por dia, sendo duas aulas antes e duas depois do intervalo. Em vista disso, as duas primeiras aulas foram de matemática. Durante o período de observação, a disposição das pessoas dentro de sala correspondia aos mais jovens nas extremidades da sala e no fundo, ocupando as duas fileiras do início ao fim, com exceção da fileira próxima a mesa destinada ao docente, pois, havia um adulto na primeira carteira. Somente dois jovens que se sentavam na primeira e segunda carteira da fileira do meio. Pois, as três fileiras centrais eram ocupadas majoritariamente pela turma de adultos. A turma era composta majoritariamente por mulheres, por pessoas pardas e negras, dado que não difere das estatísticas a respeito desta modalidade segundo o Censo 2019³⁹.

No que se refere ao comprometimento, as pessoas adultas, apesar das dificuldades, focavam mais nas explicações e na execução das atividades conforme observei durante o acompanhamento da turma. Além disso, eram assíduos. A maior

³⁹ O perfil dos estudantes na modalidade até 30 anos corresponde a um percentual 57,1% masculino enquanto acima dos 30 anos 58,6% correspondem ao sexo feminino. Assim como no que diz respeito a raça a população preta e parda predominam na modalidade. No ensino fundamental, corresponde a 75,8%. Já no ensino médio, compreende o percentual de 67,8% segundo dados no portal do MEC (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

parte dos adultos eram pontuais e/ou até mesmo chegavam com antecedência ao início da primeira aula na escola. Alguns jovens também chegavam mais cedo, porém, demoravam a entrar em sala tanto na primeira aula.

Nesse sentido, cabe fazer uma consideração. De acordo com Dayrell (2001), a escola muitas vezes trata aquele sujeito apenas dentro da categoria aluno, desconsiderando que aquele espaço também é um espaço onde acontecem encontros. Portanto, o fato de os estudantes mais jovens chegarem cedo e demorarem a entrar seja na primeira aula, seja em qualquer outro horário significa que estão naquele ambiente com motivações outras além somente do ato de escolarizar-se. Assim sendo, o autor aponta que:

Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. [...] Fica evidente que essa resignificação (sic) do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro. (DAYRELL, 2001, p. 147).

Em outra passagem, Dayrell destaca a visão que a escola possui acerca dos espaços exteriores à instituição: “Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos” (DAYRELL, 2001, p. 147).

Logo, é fundamental entender que os estudantes da EJA possuem diferentes razões (e motivações) naquele ambiente. Isto é, o espaço escolar é um ambiente que poderá abarcar diferentes finalidades considerando que é um espaço onde as interações se fazem presentes, à medida que aquele ambiente pode ser o único a que se encontram.

Entender que além da categoria sujeito da EJA, esses estudantes desempenham outros papéis dentro da sociedade e, dentro dessa rede de colaboração entre os indivíduos, há representações nas quais ser visto como um sujeito interessado em aprofundar relações externas à instituição pode ser uma delas. Assim sendo, ser notado além de um estudante que está assiduamente dentro da sala, conforme Goffman (2014) destaca em sua obra. Nesse sentido, o autor reforça:

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pedem-lhes para acreditarem que o personagem que veem no momento possui os

atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser. Concordando com isso, há o ponto de vista popular de que o indivíduo faz sua representação e dá seu espetáculo “para benefício de outros. (GOFFMAN, 2014, p. 29).

Retornando aos aspectos descritivos da turma, somente por motivos graves que os adultos se ausentavam das aulas. Em contrapartida, o grupo dos jovens era composto por pessoas com a frequência menos assídua; dentro de sala não demonstram envolvimento com a aula da mesma maneira que os adultos. Geralmente, especialmente um grupo de oito alunos que se sentavam no fundo, usavam o celular e conversavam paralelamente com muita frequência. Contudo, havia exceções dentro deste grupo sobretudo das pessoas que se sentavam nas primeiras carteiras. Eram jovens que demonstravam aparentemente estarem focados nos estudos para obter uma formação qualificada.

Não foram observadas situações de conflitos entre jovens e adultos, muito embora a interação existente ocorresse entre grupos da mesma faixa geracional. Havia apenas um grupo de jovens no qual uma mulher adulta fazia parte. Nesse grupo em específico, Joana⁴⁰ tinha uma relação muito estreita com Alberto, parecendo-me uma relação maternal.

Como dito, um elemento bastante presente durante as aulas condiz ao uso de aparelhos eletrônicos. Na ocasião, foi comum observar os estudantes mais jovens que estavam no fundo portados sempre do *smartphone* e ouvindo músicas durante as aulas e/ou assistindo séries, conversando através de redes sociais. O grupo do fundo especificamente, aparentava não ter nenhum interesse nos conteúdos. Era difícil vê-los interessados em alguma disciplina. Já os adultos, a dificuldade que as disciplinas impunham a eles era compensada pelo esforço, pela vontade de aprender os conteúdos.

No que se refere a descrição das aulas, a observação do campo ocorreu durante os meses de setembro a dezembro⁴¹. A descrição das aulas ocorreu de acordo com o horário de cada disciplina na turma de EJA observada.

⁴⁰ Nomes fictícios criados para preservar a identidade de cada sujeito da pesquisa.

⁴¹ Os fatos narrados ao decorrer de cada aula não correspondem a um mesmo dia de observação, considerando o período que estive em campo acompanhando a turma. Portanto, ao trazer separadamente cada disciplina, selecionamos trechos do material e tentamos descrevê-los em um texto único para cada conteúdo lecionado.

De forma pormenorizada, o dia a dia da turma observada pode ser assim descrito:

5.1.1 Sobre as primeiras aulas

5.1.1.1 Inglês

A primeira aula observada teve como ponto importante a ser destacado a chuva na cidade, fazendo com que a maioria da turma encontrasse dificuldades para chegar no horário da aula. Todavia, para as pessoas que já se encontravam em sala, foi passada pela professora uma atividade e pedido para se organizarem em grupo. À medida que as pessoas iam chegando, elas se organizavam ou entravam em algum grupo já constituído para realizar o trabalho. Durante esta atividade, aproximei-me do jovem Flávio que se sentava no fundo e estava sempre sozinho e quieto. Ele conversou um pouco sobre a necessidade de estar matriculado na escola, em estudar para que pudesse diminuir a sua pena, já que estava no regime semiaberto. Em vista disso, durante as observações notei que este aluno pouco interagia com a turma. Somente o necessário, alguma coisa relacionada as disciplinas. A sua condição enquanto sujeito que cumpre uma pena talvez fosse para ele um impedidor de aproximações embora talvez não fosse para a turma. Uma situação que não houve tempo para aprofundá-la e entendê-la melhor.

A professora pouco interage na atividade, pois, a turma não estava encontrando dificuldades em fazê-la. Até mesmo os dois jovens que optaram por fazerem sozinhos não estavam encontrando maiores empecilhos nesta tarefa.

Esta tarefa possibilitou observar melhor a dinâmica do grupo composto por quatro jovens e uma adulta, considerando que nas atividades em grupo era comum estarem sempre juntos. Inclusive antes das aulas e durante o intervalo, em boa parte dos dias observados estavam sempre juntos. Nesse sentido, observei que a diferença de idade não era um fator dificultador na interação. Pelo contrário. Havia uma relação muito próxima entre eles.

Na aula seguinte da disciplina a turma se encontrava bastante agitada, pois teriam atividade de inglês e no segundo horário prova de sociologia, além de outra atividade que estavam preparando.

Durante as observações, identifiquei que alguns jovens dificilmente conversam com as pessoas mais velhas. Elizabete é uma exceção entre os adultos, pois, está perto do David, Larissa e seu amigo. Nesse sentido, ela dialoga bastante com estes jovens.

É importante pontuar no que diz respeito a professora de inglês, que além dela ser uma pessoa mais velha, possui uma relação conjugal com o professor de matemática. Curiosamente estas duas aulas não costumam ter problemas no que diz respeito ao comportamento. São dois professores que estão há bastante tempo na escola e trabalhando com o turno da noite. É difícil encontrar nos corredores algum estudante que possui dificuldades em se relacionar com a professora de inglês. Por ser uma educadora bastante tranquila e muito paciente ao passar os conteúdos, o seu comportamento e comprometimento podem ajudar nesse sentido.

5.1.1.2 Biologia

Lecionada por um professor mais velho e um comportamento mais brincalhão com a turma. Precisou parar a aula diversas vezes, pois, estudantes estavam conversando. Em uma dessas aulas por exemplo, duas meninas do grupo do fundo permaneceram caladas enquanto Ronaldo e Eduarda, como de costume, conversam o tempo todo. Ronaldo inclusive mexia ao celular durante a aula.

Além disso, enquanto os mais velhos geralmente permanecem concentrados nas explicações do professor sobre a matéria, no fundo da sala Flávio e Estefani mexem o tempo todo no celular. Diferentemente dos outros dias observados, neste Flávio foi embora antes da aula terminar.

O grupo de jovens que se sentavam ao fundo da sala, possui uma integrante que aparentemente poucos sabiam, mas que tinha diversos problemas, entre eles a depressão. Para Jamille, a escola era o ambiente no qual ela esquecia do que lhe afligia, pois, estava em contato com seus amigos. Era o momento em que ela fugia completamente daquilo que a incomodava.

Em outro dia de aula da disciplina, chegando à escola, as poucas pessoas que estavam na sala estavam naquela expectativa em saber quais aulas teriam, porque tratava-se de uma paralisação. Tal expectativa decorria das constantes faltas de professores na turma em dia de aula normal. Com a paralisação não havia ficado claro nos dias anteriores quem estaria na escola. No entanto, para surpresa das

peças presentes em sala, somente o professor de Biologia esteve presente. Durante boa parte da aula, o professor aproveitou o momento motivado por uma pergunta da Elizabete em relação a paralisações e greves para explicar questões relativas à escola, informando sobre quantidade de funcionários; corte de gastos do governo impactando na quantidade de turmas e de funcionários; pais, discentes. Após este período de explicações, o professor retomou a atividade que não havia concluído na aula anterior.

Neste dia, assim que bateu o sinal a turma ainda continuou por alguns minutos em sala conversando sobre o final de semana. Enquanto a conversa rolava, iam comendo a pipoca que a Gabriela comprou e dividiu com a turma. Continuamos a conversar sobre localização, cinema, bebida e tatuagem. Este item teve grande participação da Gabriela, Vanderlei e Marcela que fazem parte do grupo das pessoas adultas. Estavam bastante interessados em conversar sobre tatuagens.

Após o término da conversa em sala, Marcela ficou comigo conversando sobre situações da escola. Foi neste momento que ela me informou que devido ao excesso de faltas de professores, em especial do professor de Física, se dirigiu até a diretoria para reclamar dessa situação. Posteriormente, acabou desencadeando uma pequena confusão entre ela e Elizabete, uma vez que Elizabete a acusou de falsidade por ter ido até a sala e aparentemente ter citado o seu nome diante da reclamação.

Portanto, no ato desta reclamação, ao que parece, Elizabeth não queria que o seu nome estivesse nesta ação gerando este conflito. O interessante disso é que houve um atrito entre duas mulheres adultas. Tal situação motivou a Marcela a sair da escola, inclusive.

Em outra data de paralisação, novamente a turma tivera apenas a aula de Biologia. Naquele dia estiveram presentes: Marcio (mora próximo ao alto dos passos), Marcela (mora no bairro de Lourdes), Henrique (mora no albergue/ semiaberto), Nataly e trabalha no Caps. Leste e Stefany. O professor de Biologia subiu aula. O início da aula se tornou uma conversa com a turma sobre sua atuação no ensino superior enquanto conversa com a Nataly. Por ser um dia mais tranquilo devido à ausência de outros colegas de docência, o professor de Biologia aproveitava para tornar a aula mais comunicativa seja com alguma informação sobre a escola ou sua rotina. Após esta conversa, voltou para a correção dos exercícios. Passou uma explicação sobre a matéria. Enquanto todos estão copiando em seus cadernos,

Stefany preferiu bater uma foto para registrar o conteúdo. Basicamente há um uso dos jovens do celular até para estas situações. Já os adultos preferem escrever.

Marcio fez uma pergunta interessante sobre a relação com o gênero. Na ocasião, teve uma dúvida sobre transexualidade onde começou a pergunta da seguinte forma: “professor, quero fazer uma pergunta meia doida. Se a pessoa resolve mudar de lado...” A pergunta do Marcio instigou a conversa sobre hormônios. Durante esta conversa, o professor trouxe como exemplo o caso da ex-nadadora Rebeca Gusmão para explicar as mudanças hormonais que o corpo passa durante o uso de anabolizantes.

Após a aula, aproximei-me da estudante Norma para uma conversa. Nela, a estudante destacou:

“A maioria das pessoas mais velhas vieram do CEM⁴². Eu e as demais mulheres mais velhas estamos com muitas dificuldades com as matérias porque boa parte de nós entramos no meio do ano na escola e não tínhamos nenhum contato com algumas disciplinas como Física, Química, Sociologia, etc.”

Percebe-se neste trecho que apesar de terem mais dedicação e disposição para estudarem, o grupo das pessoas adulta conforme dito acima, enfrentava dificuldades no que diz respeito ao entendimento dos conteúdos ensinados ali. No entanto, isso não significa dizer que os jovens não tinham dificuldades. Mas, esta situação era verbalizada com mais facilidade pelos adultos.

Essa situação pode estar relacionada com o fato de os professores utilizarem a mesma metodologia. Inclusive Dayrell (2001) destaca que: “É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna” (DAYRELL, 2001, p. 139).

Logo, um dos elementos que nos ajudam a entender o porquê deste aprendizado ser difícil, para quem está há muito tempo longe da sala de aula corresponde à utilização, em grande medida, dos mesmos instrumentos de ensino em

⁴² Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor Geraldo Moutinho anteriormente era conhecido como Centro de Educação do Menor. Contudo, o termo CEM ainda continua em uso. Atualmente oferta a modalidade nos três turnos somente o ensino fundamental. Após a conclusão, os estudantes são deslocados automaticamente para a escola Professor Arantes ainda que realizem a matrícula diretamente no CEM. Além da EJA, oferta cursos de espanhol, desenho, dança, violão, futsal, capoeira, teatro, atividade física, contação de história, dança de rua, arte e costura, manicure, confecção de bolsa, confecção de boneca e artesanato (JUIZ DE FORA, 2020).

diferentes ambientes de ensino pelos docentes. Em suma, não há uma prática diferenciada para lidar com a modalidade (DI PIERRO, 1995, 2005, 2015; HADDAD; DI PIERRO; FREITAS, 1993; HADDAD, S.; XIMENES, 2014; SOARES, 2007, 2011, 2019; SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2007; SOARES; SILVA, 2009).

Outro elemento importante para a compreensão desta dificuldade dentro da turma corresponde a falta de comunicação entre corpo docente e discente. Neste caso, há alguns fatores que ajudam a entender esta questão. Frases como: “o trabalho de Física eu vou ser sincera. Quem faz para mim é um cliente meu que é Engenheiro. Porque eu não entendo nada que o professor fala.”, “o professor de física é meio grosso”, “ele não dá liberdade...”, eram comuns serem ditas pelas pessoas adultas da sala. É importante ressaltar que as críticas em relação às dificuldades encontradas correspondiam a maioria das disciplinas. Porém, elas se acentuavam na disciplina de física. Seja pelo conteúdo, seja pela forma como o professor lidava com a turma, seja pelos comentários sobre a sua vida pessoal durante a aula ou até mesmo pela tentativa de desconstrução de conteúdos distintos a sua formação.

5.1.2 Sobre as segundas aulas

5.1.2.1 Sociologia

Nessa disciplina ocorreu uma situação na qual um professor mais jovem necessitar chamar a atenção da turma devido a conversa. Nesta aula o professor fez uma dinâmica com a turma para introduzir o conteúdo que trabalharia em sala. A maioria da turma participou ativamente da dinâmica com exceção do grupo de jovens sentado ao fundo. Demonstrava em suas aulas não ter tanta paciência com os estudantes mais jovens enquanto os sujeitos mais velhos possuíam um contato mais atencioso de sua parte. Essa postura se refletirá posteriormente em uma situação ocorrida no intervalo que será explorada adiante e em sua entrevista. Em linhas gerais, ainda que seja jovem, o docente não tinha a mesma vontade de dar aulas para a turma mais jovem.

5.1.3 Intervalos

Durante o intervalo muitos da sala aproveitam para descer até a cantina e merendar enquanto outros optam por permanecer na sala e/ou corredor conversando com algum(a) colega. Na cantina, era comum identificar muitos adultos e alguns jovens sentados juntos jantando. Ali ocorrem interações intergeracionais na qual todos estão ocupando o mesmo papel sem qualquer distinção.

Em outro dia pude observar o professor de sociologia conversar com três mulheres adultas onde elas frisavam as dificuldades de estudar e o ensino da EJA. Lúcia e Vera comentavam que haviam chegado à escola em agosto, vindas do CEM. Nesta conversa, uma fala do professor me chamou a atenção: “A EJA é para adultos”. A afirmação do professor acendeu alguns questionamentos entre as mulheres mais velhas. Será que tal afirmação influencia o comportamento das pessoas adultas no que diz respeito os jovens? Será que há uma indisposição do corpo docente para com os jovens? Tal afirmação corrobora para a produção de estigmas? Questões que serão melhor compreendidas através das entrevistas com os docentes e questionários com a turma.

Pude conversar posteriormente com duas estudantes adultas. Vanderlei e Maria. Ambos conversavam sobre o desejo em fazer curso superior. Enquanto Vanderlei pretende cursar Artes, Maria tem interesse em cursar Administração ou Artes. Ambos demonstravam preocupação e uma certa insegurança em conseguirem alcançar estes objetivos por serem mais velhos, estarem há bastante tempo longe da escola.

5.1.4 Sobre as terceiras aulas

5.1.4.1 História

A disciplina de história teve poucas aulas durante o período que observei. No entanto, evidenciou uma situação presente nas aulas de outros professores. O uso do *smartphone* em sala. Inclusive a própria docente tinha o costume de mexer no celular durante as suas aulas. Talvez a matéria estivesse em seu aparelho eletrônico. Enquanto estava passando matéria no quadro, a professora estava procurando um vídeo do seu irmão que é músico. Antes de começar, ela havia falado que seu irmão

iria tocar no Cine Teatro Central. Conseguiu mostrar o vídeo e alguns estudantes acharam bem legal a apresentação.

5.1.4.2 Química

As aulas ocorriam sempre após o intervalo. O professor de química é jovem e apresentava uma postura mais comunicativa com a turma. Durante a sua aula passou quatro quadros de matéria sendo copiadas silenciosamente pelo grupo de adultos. Os mais jovens também copiavam, com exceção de Anita e Janaína - integrantes do grupo que se senta ao fundo - que optaram por não copiar a matéria e ficaram conversando. Questionei-me se o fato do professor ser novo corroboraria para que a turma tivesse um nível de dispersão maior ou se o fato de ser uma aula pós intervalo influenciara nesta ação.

Contudo, um fato diferente ocorreu nesta aula. O professor, cansado das conversas de algumas pessoas da sala, chamou a atenção da turma de modo geral ao menos três vezes e adiante foi direto às pessoas que estavam conversando bastante. Logo após chamar a atenção de forma direta as pessoas que desde o início se mostraram dispersas, as duas meninas saíram. No entanto, anteriormente João e Márcio, também do fundo, já tinham saído.

Em outra aula da disciplina, o professor de Química chegou em sala e passando uma atividade no quadro. A turma se dividiu entre analisar a atividade de Português e copiar a atividade que o professor está passando no quadro.

Na mesma semana em outro dia, a turma permanece prestando bastante atenção durante a explicação do professor. Ninguém mexe no celular como é visto em outras disciplinas. Primeira vez que o Henrique (rapaz que está no regime semiaberto) participa da aula. Sempre quieto na dele, ao ouvir uma pergunta do professor resolveu respondê-la. A aula terminou após a correção do exercício e a explicação do professor sobre tabela periódica e ligações químicas.

Uma situação atípica ocorreu com três estudantes. Vanderlei, Marcela e Natália me chamarem para tirar dúvidas. Vanderlei me procurou para sanar algumas dúvidas acerca do Enem, enquanto Marcela e Natália estavam querendo tirar dúvidas sobre o trabalho referente ao artigo 25 dos Direitos Humanos na qual iriam apresentar na frente da sala como avaliação do DIM.

Nas aulas seguintes, o panorama da turma não se modificou conforme os outros dias. As atividades comumente eram em duplas ou grupos; a disposição das equipes continuava conforme descrito acima; muitas faltas de professores, com dias a ter apenas uma aula.

5.1.4.3 Educação Física

Dois situações acontecem durante essa disciplina. A primeira corresponde a turma não fazer nenhuma aula de educação física, tendo apenas que descer até o primeiro andar para assinar a lista de presença, já que a sala se localiza no terceiro. Assim como toda a modalidade, a educação física não é entendida como um direito destes jovens e adultos, tampouco compreendida como uma disciplina importante para estimular os corpos através da prática, uma vez que a vida destes estudantes está relacionada ao trabalho.

Sobre isso, Santin (2003) salienta que

É interessante observar que a Educação Física é a única que conseguiu criar leis para que certos alunos fossem dispensados, alegando razões que, olhadas com atenção, mostram que exatamente esses dispensados são os que mais necessitam da atenção do educador. Mas como, para alguns, Educação Física é sinônimo de determinado perfil físico e de desempenhos atléticos, parece ser normal a dispensa. Note-se ainda que em nenhum curso alguém é dispensado da História, da Gramática, da Matemática ou Línguas porque tem problemas de aprendizagem. (SANTIN, 2003, p. 81).

A segunda situação, observada com frequência na escola, era o expediente de “subir aula”. Ou seja, o fato de não fazerem educação física correspondia à possibilidade também de subirem aula. Tal movimento em razão também das frequentes faltas de professores já destacada anteriormente.

5.1.5 Sobre as últimas aulas

5.1.5.1 Português

Em alguns dias da semana, a última aula do dia era de português. Muitas pessoas costumam ir embora antes da última aula. Esse ponto não ocorria exclusivamente com a disciplina, mas também com as demais desse horário. Apesar disso, a professora passou uma atividade em dupla para a turma. Porém, a turma se organizou em trios ou em grupos de cinco pessoas, deixando um adulto e dois jovens

isolados. A composição dos grupos se deu da seguinte forma: a) grupo com cinco pessoas (quatro jovens e uma adulta, dos quais três jovens eram homens e uma mulher); b) grupo com quatro pessoas adultas (um homem e três mulheres); e c) trio com três mulheres adultas.

5.1.5.2 Matemática

Outra aula encarregada do último horário é matemática. Como de costume do último horário, a turma do fundo aproveitou para ir embora. Os que continuaram presentes em sala, participam ativamente, com exceção de Henrique que se senta no canto esquerdo mexendo no celular praticamente o tempo todo. Inicialmente pensei que o fato de cumprir pena fosse motivo para ele se isolar da turma ou a própria turma segregá-lo. De todo modo, seu contato maior era com um aluno da outra turma que também estava na mesma condição que a dele.

5.1.6 Outras atividades e situações

Como dito, a escola oferta a disciplina DIM. Nela, os professores ficam encarregados de realizar uma transversalidade e promover um conteúdo que seja aproximado da realidade deles. Não ficou claro se existe a participação de todos os docentes; se são alguns escolhidos devido a quantidade de turmas ou outra situação. No entanto, para a realização de um trabalho ofertado pela disciplina, a responsabilidade de orientar os estudantes fora dividida entre dois professores devido a escola ter mais turmas com a DIM. No caso desse primeiro ano, os professores responsáveis foram os de português e de matemática. No dia da apresentação a turma observada acompanhou a apresentação da turma ao lado, que organizou um sarau, no primeiro horário. Posteriormente no segundo horário realizaram as apresentações cada grupo em sala. Um fato marcante refere-se às queixas de algumas pessoas da sala que a turma não é unida e, portanto, não conseguiu fazer um trabalho como a primeira turma. Enquanto a outra turma do primeiro ano se organizou integralmente para apresentar o sarau, nessa, a turma se organizou em grupos que pouco dialogam entre si.

No dia 01/11/2019 poucas pessoas foram a aula. Além de ser uma sexta-feira, e ter chovido o dia inteiro na cidade, o que pode ter contribuído diretamente para que

as pessoas não fossem até a escola, no dia anterior a encarregada dos serviços gerais informou que devido ao Exame Nacional do Ensino Médio na escola, seria necessário organizar a escola na sexta. Nesse sentido, a escola teria apenas duas das quatro aulas.

Dessa forma, a turma teve somente as duas primeiras aulas. Da última vez a justificativa foi devido ao feriado no sábado, impossibilitando os funcionários de trabalhar. No entanto, neste sábado não foi feriado. Tal justificativa soa mais como um argumento para corroborar o fato de os professores e a própria instituição não ter comprometimento para com a modalidade enxergando-a como assistência ainda que não seja explanado essa situação pelos atores.

No dia 04/11/2019 a turma foi surpreendida com uma palestra relacionada a violência contra a mulher organizada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) representada na cidade. Em vista disso, a turma foi liberada para assistir a palestra.

Na semana do dia 18 a 22/11/2019, a escola teria atividades referente a Consciência Negra. Embora estivesse colado próximo a sala, a programação da semana da consciência negra, tanto a professora de português quanto o professor de matemática previamente com avaliações nesta data se recusaram a desmarcar a avaliação, alegando que estavam apertando o calendário e, portanto, precisavam encerrar. Uma clara desconsideração ao calendário da consciência negra sobretudo ao pensar que a turma é composta por maioria de negros e pardos. Logo, seria muito relevante acompanhar as atividades.

Esta situação fez com que somente os conteúdos dentro de sala demonstrassem válidos e importantes para os estudantes. De acordo com Dayrell (2001), tal situação “Expressa uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, apreendidos sobretudo pela dimensão cognitiva” (DAYRELL, 2001, p. 140). Ou seja, o aprendizado ocorre exclusivamente através dos conteúdos dentro de sala sendo avaliados se aprendeu ou não através do exame. Esta é a única forma de cancelar este aprendizado. Todas as atividades externas à sala de aula não são valorizadas como possibilidades de aprendizado, talvez até maiores que dentro da sala de aula.

5.2 A VISÃO DOCENTE SOBRE OS/AS DISCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No que diz respeito as ponderações do corpo docente coletadas nas entrevistas, questões relacionadas ao ensino, a diferença de idade e a dificuldade dos mais velhos, foram aspectos destacados. O professor de Biologia Carlos Santana frisa que:

Essa situação da turma ser heterogênea pelo fato de tanto poder ser positiva quanto negativa, até a nível pessoal, caso eu fosse gestor escolar separaria os alunos mais novos do EJA dos mais velhos. Montaria uma turma de uma faixa etária recém-saída do ensino médio (regular), e montaria outras turmas já com as pessoas que pararam de estudar, pessoas mais idosas, porque pode acontecer que os objetivos sejam os mesmos, mas, pode acontecer que não. E acontece isso. Você tem diferenças de objetivos na mesma sala. Aqui é uma escola que teoricamente todos estão para estudar. Mas o que nós observamos é que muitos estão aqui não querem realmente estudar. Estão aqui porque na maioria das vezes é para obterem a declaração de trabalho. Mas não tem aquele objetivo realmente de querer passar, e de ter o compromisso com o aprendizado. Não vão pensar o futuro. Já a pessoa mais idosa tem o objetivo determinado. (SANTANA, entrevistado, 2019)

E prossegue:

Tem gente aqui com 20,30 anos sem estudar. Então eles têm uma dificuldade própria dessa situação, pois, ficaram muito tempo sem estudar. Não estão aqui para perder tempo enquanto o jovem muita das vezes ainda vive sobre auxílios do pai e da mãe. Logo, ainda não tem aquele foco na cabeça. Então nesse caso acho que seria interessante essa separação de turma observando, sem tocar e sem ter o viés da discriminação, porque não se trata disso. Trataria de objetivos. (SANTANA, entrevistado, 2019)

A ideia de que os adultos possuem mais dificuldades como também maior interesse se fez presente durante as entrevistas e falas durante as aulas conforme destacado nas observações. Contudo, pelo fato de o jovem não dar aquele espaço, ou não conversar diretamente sobre seus dilemas e desafios na escola, entendem-se que possuem muito mais facilidades. O fato de terem saído do ensino obrigatório é um elemento que corrobora este pensamento à medida que estão com o conteúdo “fresquinho” na cabeça, muito embora não tenham tido o êxito que se esperava. Nota-se que o movimento da escola de expulsar este jovem novamente da educação escolar é um fator presente na EJA.

Já o professor Luciano Costa de Geografia aponta também para as dificuldades intergeracionais na EJA e a necessidade de adaptações das avaliações, como fica explícito no trecho abaixo:

Primeiro quando a gente fala de EJA, já percebe que, de forma geral, a turma é bem heterogênea. Você tem grandes diferenças de idade ali dentro. E isso é um fator complicante. Porque cada geração, cada pessoa ali por apresentar diferentes idades, elas também apresentam diferentes dificuldades. Já tem diferentes vivências. Muitas vezes muito discrepantes uma das outras, e isso faz com que você tenha que se adaptar muito. Ao mesmo tempo que você dá uma atividade que seja avaliativa, as vezes você deixa ser de consulta pra poder facilitar pra galera que já é mais velha, tem mais dificuldade. Você sabe que está facilitando para aquele cara que é mais novo, que chegou agora. Mas, é algo que tem que acontecer. Essas adaptações. Porque senão você acaba excluindo parte daquela turma. (COSTA, entrevistado, 2019)

Vale ressaltar nesse aspecto, que algumas características dos sujeitos da EJA, seja o grupo dos jovens ou dos adultos, corroboram para que aqueles estigmas que são vistos e apresentados pelo corpo docente, sejam também reproduzidos pelos discentes, como destaca. Goffman (2017), ao abordar essa questão da percepção do indivíduo estigmatizado, salienta que:

O indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que nós temos; isso é um fato central. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é pode confundir a sua sensação de ser uma “pessoa normal”, um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima. (GOFFMAN, 2017, p. 16).

As rotulações presentes na estrutura da modalidade acabam sendo reproduzidas pelos sujeitos em diferentes situações que vão desde ao baixo entendimento e reconhecimento daquele espaço como seu de direito até a sua capacidade de aprendizagem. São situações que foram sendo construídas ao longo das décadas e que ainda hoje impactam profundamente a modalidade e os sujeitos que continuam a serem estigmatizados.

Além disso, retomando a entrevista do Professor Luciano, o mesmo em outros momentos da sua reflexão, aponta para uma separação entre jovens e adultos à medida que, segundo ele, os interesses são distintos, provocando naturalmente este movimento:

acredito que esses grupos eles se separam quase que naturalmente. Grupo da galera mais jovem e o grupo da galera mais velha. Eu percebo essa diferença pela própria especialidade deles dentro da sala. Geralmente o jovem no canto, no fundo e a galera mais idosa do meio pra frente. Então eu acho que essa separação entre os grupos existe. [...] Não consigo perceber se é algo que acontece naturalmente e é tão marcante, ou se é algo, que no dia a dia eles lidam com isso de forma natural. Essa percepção eu não tenho, mas percebo que sim, essa separação existe pela própria localização deles dentro de sala de aula. (COSTA, entrevistado, 2019)

A distribuição da sala é um fator que mostra uma certa disposição para a relação entre jovens e a relação entre adultos. Isso ficou evidente durante as

observações realizadas, assim como a organização da sala durante as atividades, ficando evidente na fala da professora Giovanna Silva de História:

[...] a maioria dos mais velhos ficavam aqui no meio da sala e os mais jovens nas laterais assim, nas paredes, e conversando ali na lateral. As vezes atrapalhando um pouco. Falam bastante e as vezes incomodam um pouco as pessoas que estavam ali. Achava que não era algo muito grave. Porque eu já vi coisa muito pior. (SILVA, entrevistada, 2019)

Já o professor de Matemática Alberto Santos, em sua reflexão, apontou para as dificuldades do ensino que o estado oferece, sobre as dificuldades que aqueles estudantes que desejam realizar o Enem enfrentarão com um ensino deficitário como na modalidade. No entanto, a consideração acerca da diferença geracional foi algo tocado:

Vejo o interesse maior por parte dos mais experientes. Os mais jovens raramente assistem aula, não demonstram tanto interesse em aprender, não valorizam tanto a figura do professor assim. Em outras turmas com as quais eu já trabalhei via isso. Pessoal mais velho incomodado com o pessoal mais jovem, principalmente a questão de comportamento. Mas essa turma por exemplo, não vejo tanto não. Essa parte de “ah tá atrapalhando!”, “o fulano mais jovem tá me atrapalhando”, eu não vejo muito isso. (SANTOS, entrevistado, 2019)

Importante frisar que Alberto assim como os outros que foram entrevistados não enxergavam a diferença geracional como problema de interação entre eles. Ainda que tivessem objetivos distintos na visão deles, a convivência era boa. Não havia relação de tensão entre eles. Ainda com o professor de matemática, no que diz respeito à disposição da sala durante os trabalhos, ele salienta:

Eles procuram se sentar com as pessoas aos quais eles já conhecem. Então, as pessoas mais experientes sentam com as pessoas mais experientes, e as mais jovens sentam com as pessoas mais jovens. Mas não causa nenhum reboiço, causa nenhum transtorno não. (SANTOS, entrevistado, 2019)

Embora eles não vejam a turma em uma relação de tensão, é interessante observar que esta organização se realiza de forma a tornar o grupo mais homogêneo possível. Isto é, pessoas mais velhas se juntam enquanto as pessoas mais jovens procuram também se organizar entre si. Com exceção de uma aluna que mais velha que faz parte do grupo mais jovem, a disposição da sala ocorre desta forma quando ocorrem os trabalhos.

O professor de Sociologia, Patrício Xavier em sua análise, destaca também que o fator intergeracional é um complicador na EJA. Em suas palavras

Em um primeiro momento pelo menos teoricamente era pra ser bastante proveitoso. Na verdade, esse contato intergeracional pelo menos, esses vários olhares dentro de um mesmo ambiente escolar. Pelo menos em teoria é uma proposta que de fato valeria a pena. Só que na verdade o que a gente vê acontecendo na prática é que a galera mais jovem, acaba se tornando um impeditivo para os mais velhos poderem de fato concluir ou dar andamento na trajetória educacional. [...] Só que na prática o que a gente vê na verdade é que isso acaba se tornando um problema principalmente para os mais velhos que se sentem constrangidos até na presença dessa galera mais nova, é, eles estão fora do sistema educacional faz tempo. Eles têm dificuldades outras. Eles foram alfabetizados em outro contexto. E os meninos mais novos na maioria das vezes estão saindo de uma turma do regular e entrando numa turma de EJA. Eles acabam se saindo, é, quantitativamente melhor do que a galera mais velha, e, isso acaba meio que frustrando os mais velhos que na verdade, o público que eu acredito ser o público-alvo por excelência da EJA. (XAVIER, entrevistado, 2019)

É possível observar nestes trechos de Patrício, que a sua análise também perpassa pela ideia de que os jovens não são o público da EJA. Acredita-se então que pelo fato de se ter em sala estes jovens, ocorre situações de constrangimentos no sentido dos mais velhos se sentirem inferiorizados, menos capacitados para estudar. A relação socioeconômica dos mais velhos fazendo-os precocemente abandonarem os estudos para auxiliar em casa, não foi problematizado.

Em suma, a EJA é uma modalidade que abraça tanto jovens quanto adultos. No entanto, há uma diferença entre oferecer este estudo para jovens e adultos e promover uma juvenilização na modalidade. Esta aceleração provocada com a contribuição da própria escola pode contribuir para que haja tensões no espaço da EJA, muito embora na sala onde realizei as observações não ocorreram conflitos em função da idade, sendo destacados também pelos professores, e que fica claro nesta passagem de Patrício:

[...] a diferença de idade não é o principal problema ali em específico. Sabe, eu acho que aí vai ter outros conflitos que são inerentes do ambiente escolar. Não é que não vai ter conflito. A idade não é o problema. A diferença de idade não é a questão como eu vejo em outros contextos. Acho que são conflitos de interação mesmo. De gente adulta que passou a conviver e que não se conhecia. Acho que tem gente adulta com uma certa competitividade infantil, ingênua. Então acho que são conflitos que são da interação humana mesmo. (XAVIER, entrevistado, 2019)

Outro ponto importante que o professor chama atenção é a disposição da turma durante as suas aulas. Por duas razões. O fato de ser uma turma da EJA com a maioria de pessoas mais velhas, em sua visão, significou um outro ritmo durante o período letivo. Além disso, a organização em trabalhos teve uma opinião diferente dos outros professores, como podemos ver a seguir:

Acho que é a primeira turma que eu tenho maioria de adultos com mais de 40 anos. Pela primeira vez eu peguei uma turma com essa porcentagem. E o comprometimento deles para mim foi surpreendente. Dessa maioria adulta. E, eu não sei se isso influenciou a galera mais nova, mas, problemas de disciplina por exemplo, com os mais novos que é comum em outras turmas, eu não tive no EJA IA nesses dois bimestres. Então, eu acho que foi uma influência positiva dessa maioria mais velha, na verdade no EJA. Uma outra dinâmica. Foi estabelecido uma outra dinâmica na qual eles impuseram o ritmo, e o ritmo foi acatado pela galera mais nova. Acho que o que aconteceu ali foi isso. Tanto que a minha taxa de reprovação ali vai ser bem baixa esse ano. Em relação a outra turma por exemplo, é completamente diferente. Que começou no mesmo semestre, nos mesmos termos, mas com resultado completamente diferente. O fato de serem maioria dos adultos, de fato acabou influenciando para que a dinâmica da sala de aula operasse de uma forma diferente do que eu tenha percebido nas outras turmas. (XAVIER, entrevistado, 2019)

Nas palavras do professor, a presença de um corpo discente com maioria de adultos significou uma dinâmica muito melhor no sentido disciplinar e no rendimento da turma. Logo, as tensões por objetivos distintos narrados pelos docentes podem não ter ocorrido pelo respeito aos mais velhos. Em um sentido hierárquico, os adultos se mostraram como líderes da turma, conduzindo-a em uma direção menos conflituosa e mais comprometida.

A professora de Inglês Rita Ferreira em sua reflexão destacou que a EJA IA possui um grande entrosamento e não havia relações de tensões por ali. Em suas palavras:

Há um entrosamento bom entre eles. Se ajudam na questão de aprendizagem. Quem tem dificuldade ajuda aquele com mais dificuldade. eles acabam se ajudando, apesar de serem gerações diferentes, mas que conseguem se dar bem. [...] Acho que é uma coisa produtiva nessa sala aqui. É uma mistura produtiva. Eles estão se ajudando graças a Deus, mas tem turmas que a gente consegue verificar este tipo de relacionamento não. É mais conflituoso. (FERREIRA, entrevistada, 2019)

É importante frisar nas falas dos professores, que houve uma grande preocupação em relação a idade pela maioria do corpo docente. A necessidade de obter metodologias distintas para que o ensino da modalidade seja melhor aproveitado assim como dar maior ênfase a ela, são fatores que para eles ajudariam na relação.

Além disso, muito embora destaquem a necessidade de separação por idade, não observaram na turma que a relação entre diferentes idades seja algo prejudicial. A EJA IA teve um consenso pelas reflexões de que as relações são boas. Os conflitos ali não ocorrem pelo fato de terem idades muito distantes.

Outro ponto interessante corresponde a organização da turma em grupos. Apesar de se organizarem pela afinidade através da condição de adulto ou de jovem,

houve apenas um professor que destacou a diversidade nas organizações dos grupos. Ainda que não seja uma situação vista claramente, o fator idade pode ser um elemento que ajuda a entender esta questão.

A situação atípica na sala onde a maioria é composta por adultos, foi um fator observado e reiterado como condutor de outra dinâmica na turma. Logo, conflitos movidos por interesses outros dentro de sala, não foram impactados naquele ambiente.

Observa-se também uma relação de estigmatização em demasia pelos docentes para com os adultos e jovens. Coerente ao que se observou nessa pesquisa, Elias e Scotson frisam que

a peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Em outros termos, de diferentes formas as entrevistas destacaram que as ideias de que “jovens são imaturos, atrapalham, tem facilidade” e “adultos são mais concentrados, disciplinados e possuem muita dificuldade” foram encontradas em cinco das seis entrevistas realizadas. Tal situação à medida que se entra nas turmas com estas ideias estabelecidas, podem conduzir o período letivo e a relação entre discente e docentes de outra forma. Sendo muitas vezes conflituosas.

Em síntese, no que corresponde às entrevistas, elas apontaram percepções distintas dos professores para o público jovem e o público adulto. A maioria dos professores apontavam maior facilidade de aprendizagem dos jovens e maiores dificuldades dos adultos, a necessidade de organizar turmas por idades, sendo uma questão apontada como condição para melhoria dos rendimentos, tais elementos podem ser entendidos como estigmatizações para com os sujeitos. Os adultos expunham mais os seus dilemas, suas dificuldades em relação as disciplinas, enquanto os jovens não dialogavam. Logo, não foi possível concluir que os jovens possuem mais facilidades nas disciplinas porque não se abriam. O fato de muitos deles terem saído do ensino obrigatório e rapidamente inserindo-se na modalidade é uma questão que os coloca, em tese, com menores dificuldades enquanto os adultos ficaram muitos anos longe da escola. No entanto, conforme dito acima, tal concepção pode não se confirmar na prática.

De todo modo, as estigmatizações apresentadas através do corpo docente da instituição, nos mostram que os tensionamentos inerentemente vivenciados na sala de aula como perfil intergeracional, trajetórias distintas, experiências diferentes, são ações que não geraram conflitos entre o público discente. A rigor, essas tensões que o ambiente da EJA abarca devido as multiplicidades de sujeitos que nela estão inseridos, não significou uma relação em que desencadeou conflitos.

Por outro lado, as tensões entre corpo docente e discente se apresentavam de forma mais explícita conforme apontado já nessa seção. Embora as entrevistas foram realizadas de forma individual, há um componente essencial nessa análise que reside na necessidade de olhar essa questão como um movimento social. Na prática, o comportamento estigmatizante dos professores não é algo isolado, uma vez que historicamente a EJA sofre com rotulações. Nesse sentido, Elias e Scotson frisam que:

Atualmente, há uma tendência a discutir o problema da estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos. Um modo conhecido de conceituar esse tipo de observação é classificá-la como preconceito. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Os autores prosseguem explicando que “isso equivale a discernir apenas no plano individual algo que não pode entendido sem que se o perceba, ao mesmo tempo, no nível do grupo. Na atualidade, é comum não se distinguir a estigmatização grupal e o preconceito individual e não relacioná-lo entre si” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

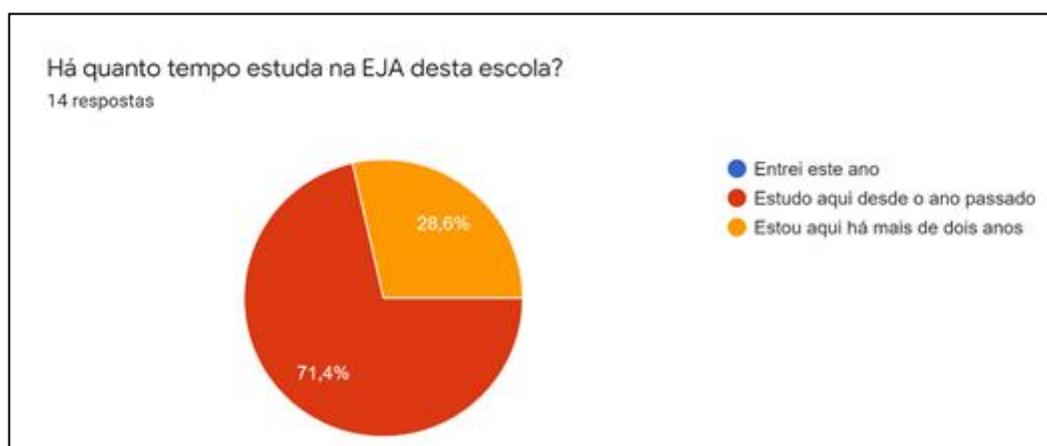
Não podemos analisar as entrevistas de forma isolada sem analisar todo o contexto que os docentes da instituição estão imersos. Para além da formação não estar relacionada diretamente a modalidade, a escola ter posturas assistencialistas acerca da EJA e os sujeitos também reproduzirem questões enraizadas na sociedade, é preciso analisar cada entrevista como parte de todo um sistema que os estigmatiza.

5.3 A PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE SI E SUAS RELAÇÕES COM OS/AS COLEGAS DE TURMA

É importante frisar que a pesquisa fora realizada enquanto os sujeitos estavam no primeiro ano do ensino médio na modalidade. Como poderá ser visualizado no Figura 25, muitas pessoas da sala não estudaram o ensino fundamental na instituição. Até o 9º ano a maioria estudou em uma escola municipal que não contempla o ensino médio em suas dependências. Geralmente quando

concluem o ensino fundamental, o Centro de Educação do Menor (CEM) direciona os concluintes para a Professor Arantes. A matrícula ainda que os estudantes concluintes do ensino fundamental realizem no CEM, são automaticamente direcionados para a escola pública estadual. Além de estarem próximas, possuem parceria para a inserção dos estudantes no ensino médio. De todo modo, interessante frisar que a maior parte da turma já estudava naquela escola há mais de um ano.

Figura 25 – “Gráfico sobre há quanto tempo estuda na EJA desta escola?”



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Dentre o percentual de 71,4% de estudantes que ingressaram no primeiro ano na escola, equivalente a dez pessoas, teve o quantitativo igual para homens e mulheres. Dessa forma, tivemos jovens de 19 e 22 anos; adultas de 46 e duas com 54 anos. No grupo masculino, dois jovens de 19 e um de 24, e adultos com 47 e 50 anos. Embora o perfil dos estudantes no CEM sejam de pessoas mais velhas, não é incomum encontrar jovens que estudam, tendo em vista a variedade de cursos profissionalizantes que a instituição oferta.

A próxima questão apresenta um numero considerável de sujeitos que não possuem vizinhos que estudam em sua turma (Figura 26). Nessa questão onde moram, será exposto que há mais de um sujeito que reside no mesmo bairro. Contudo, o entendimento específico sobre essa questão possivelmente se deu em relação a vizinho próximo e/ou na mesma rua. Essa ideia delimitada geograficamente pode ter sido a motivação para que o retorno negativo nessa tenha sido grande.

Figura 26 – Gráfico “Você possui vizinhas(os) que estudam na mesma turma que a sua?”

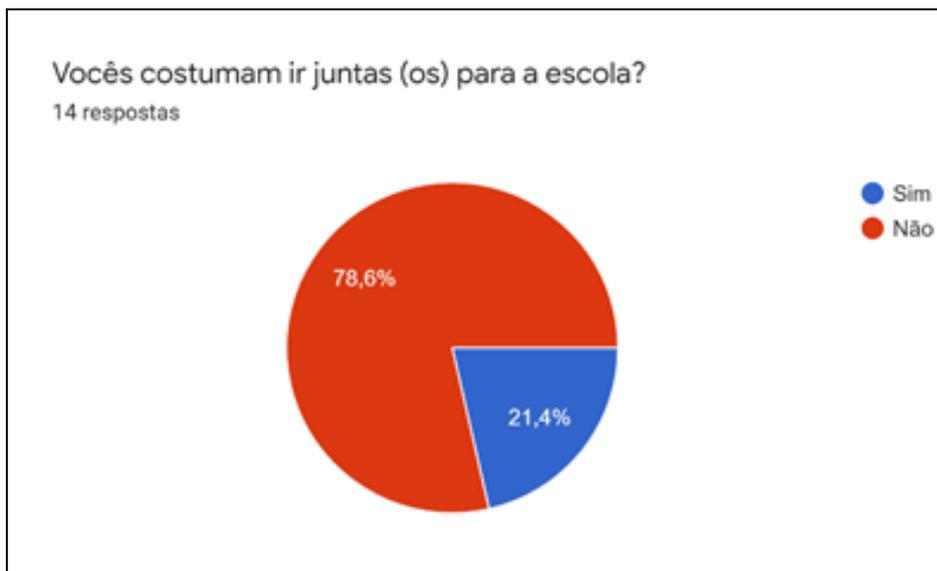


Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Em vista disso, destaca-se nesse percentual o total de 10 pessoas que responderam que não possuem vizinhos que estudam na mesma turma, sendo assinalado por metade para cada sexo, variando entre pessoas 19, 22 (duas pessoas), 24, 46, 47, 50 e 57 anos. Em contrapartida, 4 pessoas afirmaram que sim, sendo quatro mulheres adultas com 54 anos.

A questão seguinte “Vocês costumam ir juntas(os) para a escola?” teve o retorno a opção “não” por 11 estudantes, sendo 6 do sexo feminino e 5 masculino. Do lado feminino, a faixa etária corresponde a jovens de 19, 22 (duas pessoas) e adultas de 46, 54 e 57. Já o sexo masculino teve o retorno por jovens de 19 (dois), 24, 47 e 50 anos (Figura 27).

Figura 27 – Gráfico “Vocês costumam ir juntas(os) para a escola?”



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

É importante salientar sobre as duas perguntas anteriores “Você possui vizinhas(os) que estudam na mesma turma que a sua?” e “Vocês costumam ir juntas (os) para a escola?” pode indicar um distanciamento entre as pessoas da sala que moram próximas de acordo com a explanação acima. O retorno de ambas questões de forma negativa pode indicar também que fatores como identificação na qual destacamos nesse trabalho à luz de Stuart Hall e Bauman, apontando que pode ser um influenciador nessa dinâmica. Ainda que estejam compondo o mesmo espaço escolar que ajudaria nessa sensação de pertencimento e proporcionaria um estreitamento do laço, elementos como o posição geracional, unidade geracional, gostos, entre outros, podem influenciar de forma muito mais determinante para que a condição de serem pessoas moradoras próximas não seja o fator crucial para a aproximação. Contudo, horários de saída distintos devido ao trabalho pode ajudar a entender essas questões.

A próxima questão “Na escola você tem mais facilidade para fazer amizades com” era possível assinalar mais de uma resposta. Dessa forma, tivemos o retorno variado para essa questão, conforme poderemos ver na Figura 28.

Figura 28 – Gráfico “Na escola, você tem mais facilidade para fazer amizades com:”



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A pergunta anterior, que possibilitou a marcação de mais de uma alternativa para cada estudante, teve o maior retorno para as alternativas “pessoas do sexo oposto” e “pessoas da minha idade” com 8 respostas, seguido pelas assertivas “pessoas do mesmo sexo” e “pessoas mais jovens” com 6 retornos cada. É importante destacar nessas quatro categorias que os dados indicam preliminarmente o bom relacionamento existente dentro da sala entre as diferentes gerações. Mas, para além dessa questão, indica também que tal marcador é essencial na formação dos grupos e durante a convivência em sala. Há ainda nessa questão a ação de “evitar” pessoas de diferentes gerações. O uso desse marcador geracional pode ser de forma racional ou não. Porém, ele é um elemento crucial.

Cabe frisar que o termo “pessoas mais velhas” teve um retorno próximo aos itens destacados, corroborando nessa interpretação dos dados. Além disso, a dicotomia sexo oposto/mesmo sexo também obteve um bom retorno. Isso indica que embora as mulheres sejam maioria dentro de sala, o gênero não é um marcador dificultador nas relações sociais dentro da sala.

Entretanto, o elemento geracional e/ou gênero são fatores que ajudam a tensionar a relação, muito embora não exista conflitos ou situações de violência. Tratar das relações de estigmas possui também a autoidentificação. Becker (2008) destaca as similaridades entre os sujeitos fora do padrão social através de um questionamento seguido de uma constatação que, “O que é, então, que pessoas

rotuladas de desviantes têm em comum? No mínimo, elas partilham o rótulo e a experiência de serem rotuladas como desviantes” (BECKER, 2008, p. 22).

Por sua vez, em uma outra perspectiva, Elias e Scotson (2000) destacam que:

mesmo quando existem nesses casos as diferenças de aparência física e outros aspectos biológicos a que nos referimos como “raciais”, a sociodinâmica da relação entre grupos interligados na condição de estabelecidos e outsiders é determinada por sua forma de vinculação e não por qualquer característica que os grupos tenham, independentemente dela. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 32).

Em outras palavras, a forma como o sujeito que está inserido na modalidade se percebe, fará com que ele, seja jovem ou adulto, identifique-se como pertencente a um grupo fora do padrão ou apenas com uma característica que o difere de outras pessoas, mas que não o inferioriza. A condição dos sujeitos da EJA de não ter concluído anteriormente a educação básica, é apenas um elemento adverso em virtude de fatores exógenos que contribuíram, e não por questões de incapacidade. Desse modo, a aproximação dos sujeitos com pessoas que experienciaram momentos semelhantes, é um tipo de vinculação.

A partir do momento que um indivíduo ou grupo se vê de forma homogênea, aquele que é diferente passa a ser reconhecido como não pertencente e com características que não convergem com o grupo. Tal concepção baseia-se nas observações dentro de sala e nos resultados obtidos nessa e em outras questões ao longo desse questionário.

A pergunta acima possibilitava ao estudante marcar mais de uma alternativa. Nesse sentido, tivemos estudantes que marcaram mais de uma resposta. Dessa forma, com nove respostas, a alternativa “Não tenho problemas nesse sentido” nos ajuda a entender que inicialmente a turma não possui restrição ou problemas quanto a elencar possíveis pessoas que poderiam ser problemas dentro da sala. Dentro desse grupo, tivemos o retorno de 4 pessoas do sexo feminino, sendo três jovens de 19 e (duas) e uma adulta com 54 anos. No lado masculino 5 pessoas responderam a assertiva, sendo três jovens de 19 (dois) e 24, e dois adultos com 47 e 50 anos. Além disso, a alternativa “pessoas bagunceiras” teve quatro respostas todas por mulheres adultas de 54 (três) e uma de 57. Já a outra alternativa “pessoas puxa-saco” teve o retorno de duas pessoas, sendo um jovem de 19 anos e uma mulher de 47 anos (Figura 29).

Figura 29 – Gráfico “Que tipo de pessoas você não quer ter como colega de sala?”



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

De acordo com esse retorno, é possível indicar que a turma não tenha conflitos ou tensões referentes a diferentes características sobretudo considerando que a turma na qual realizei a pesquisa possui um jovem no regime semiaberto, a alternativa “Egressos das Unidades Prisionais”.

É possível que os estudantes da sala não saibam desse estudante oriundo do sistema prisional, e nesse aspecto a sua presença não teve um marcador diferencial em sala. Vale frisar que este estudante pouco conversa com a turma, colocando-se mais distante até mesmo daqueles da mesma faixa etária. Seu principal colega é de outra turma e também está no regime semiaberto, como já dito.

Um dos elementos que ajudam a entender esse comportamento mais reservado por este jovem, é conhecido como encobrimento, presente em Goffman (2017). É um elemento que o sujeito identifica como possível estigmatizante, e que poderá trazer mudanças perante quem descobre. Ademais, Goffman prossegue destacando que “Ao manter a distância física, o indivíduo também pode restringir a tendência de outras pessoas para construir uma identificação de si próprio.” (GOFFMAN, 2017, p. 111).

E continua:

deve ficar claro que se um estigma fosse sempre aparente de imediato para qualquer uma das pessoas com as quais um indivíduo tem contato, então o

interesse por ele também seria limitado, embora houvesse algum interesse na questão de até que ponto uma pessoa pode-se isolar de contato e, mesmo assim, funcionar livremente na sociedade, na questão do tato e de sua quebra, e na questão do autodesprezo. (GOFFMAN, 2017, p. 84).

Outrossim, Rolim (2016) disserta a despeito da rotulação e o seu papel como um elemento estigmatizador. O autor frisa:

A prática de nomear alguém por uma determinada característica pessoal – real ou imaginária – agregaria efeitos específicos pelos quais os demais passariam a se relacionar com o nomeado. Assim, por exemplo, se alguém é chamado de “bandido” é provável que esse nome se transforme em uma identidade, o que dificultará sobremaneira qualquer tentativa de superação de eventual comprometimento criminal e, não raro, agenciará oportunidades de novos comprometimentos. (ROLIM, 2016, p. 68).

E prossegue salientando:

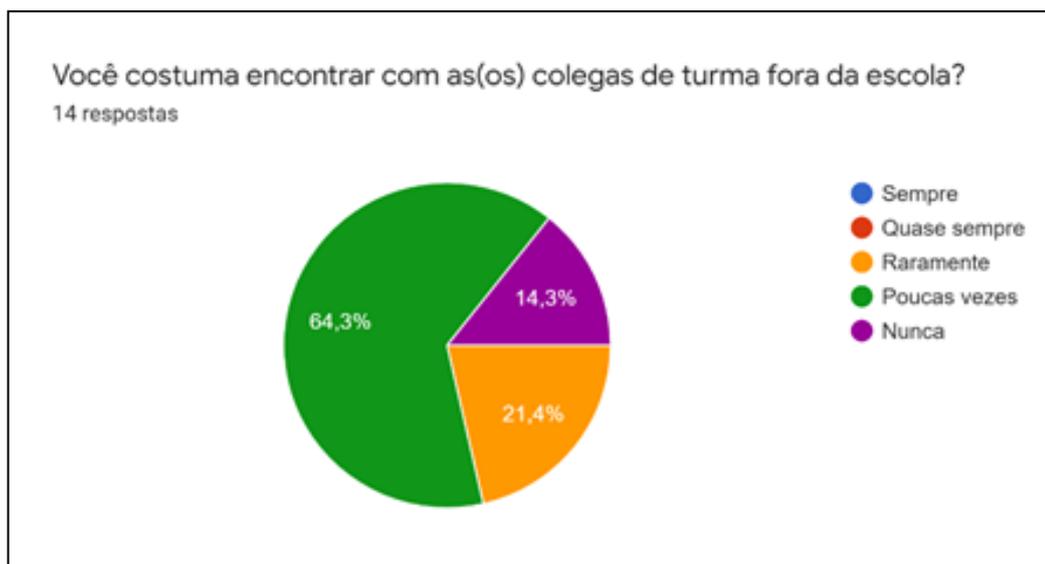
O processo de “rotulação” implicaria em uma redução da pessoa à identidade criada pelo rótulo, viabilizando a emergência de uma lógica estigmatizadora tornada muito mais potente nas sociedades contemporâneas e alimentada cegamente pela demanda punitiva disseminada. (ROLIM, 2016, p. 68).

Portanto, a condição de cumprimento de pena em regime semiaberto, é um dos estigmas carregado por este jovem com necessidade de ser omitido. Assim, relações mais íntimas que podem ocasionar em descoberta de tal situação, são evitadas.

Ainda que a modalidade signifique ambiente de identificação pela situação marginal que enfrentam por não terem concluído a escolarização, o estigma que a população carcerária carrega socialmente repercute dentro dos sujeitos da pesquisa que são estigmatizados em outros termos. A ideia de que preso não deve conviver dentro dos ambientes sociais; que são bandidos independente do crime cometido, e que o resto da vida continuarão sendo, ainda é muito presente.

Na pergunta “Você costuma encontrar com as(os) colegas de turma fora da escola?”, o item com maior retorno corresponde a “poucas vezes”. Essa opção teve assinalado por 9 pessoas, sendo 6 do sexo feminino com uma jovem de 22, e cinco adultos com 54 (quatro pessoas) e 57 anos. O grupo masculino composto por um jovem de 19 e dois adultos de 47 e 50 anos (Figura 30).

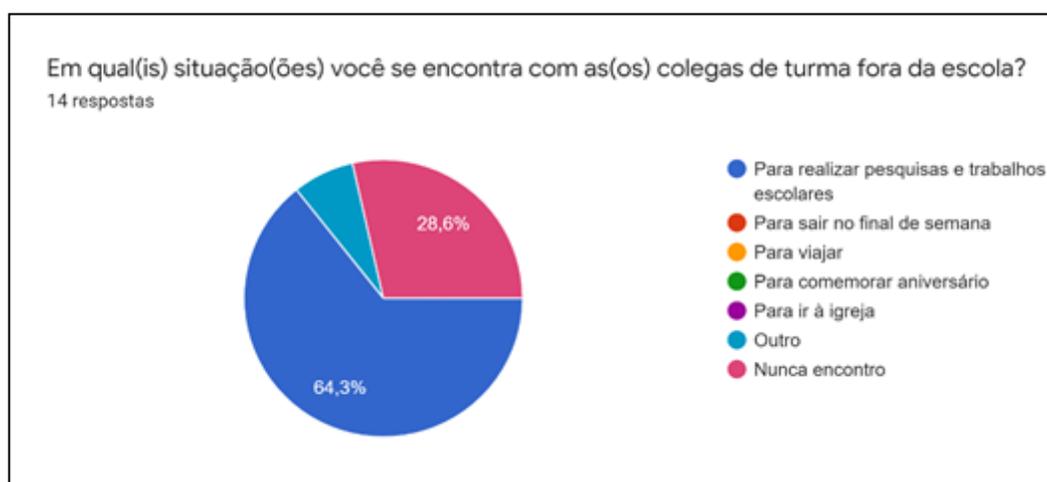
Figura 30 – Gráfico “Você costuma encontrar com as(os) colegas de turma fora da escola?”



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Embora a pergunta seguinte apresente um retorno considerável sobre os encontros fora da escola, é importante observar que na pergunta anterior houve o destaque para encontros raros ou pouquíssimos. Desse modo, a questão “Em qual(is) situação(ões) você se encontra com as(os) colegas de turma fora da escola?” (Figura 31), pode induzir a uma interpretação distinta da pergunta anterior. No entanto, é crucial entender que o retorno significativo na assertiva está inserido dentro das opções destacadas nesse parágrafo. Logo, os encontros não são regulares.

Figura 31 – Gráfico “Em qual(is) situação(ões) você se encontra com as(os) colegas de turma fora da escola?”



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

É possível analisar, nas perguntas anteriores sobre encontros fora da escola, que a relação dos sujeitos da pesquisa é motivado sobretudo pelas questões relacionada a escola. A maioria respondeu na primeira que encontra poucas vezes com colegas seguido por raramente. Indica inicialmente duas possibilidades. A primeira, que o tempo e as diferentes tarefas impedem essa aproximação ainda que possam estar próximos morando no mesmo bairro. Além disso, é importante frisar que onze pessoas possuem filhos, sendo 9 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Dentro dessa dificuldade em se aproximar, as tarefas domésticas e filhas(os) são situações que ajudam a entender essa questão. Afinal, mulheres dedicam quase o dobro do tempo dos homens em tarefas domésticas, conforme destaca o IBGE (RIBAS, 2021). Nesse sentido, as mulheres sobretudo as mais velhas, podem ter inclusive se afastado da escola para tomar conta de seus lares. Portanto, são elementos que podem ajudar a compreender esse distanciamento entre as pessoas.

E a segunda possibilidade destacada anteriormente pode ganhar um elemento nessa compreensão através da pergunta seguinte na qual a maioria das pessoas assinalou que fora da escola se encontram para realizar pesquisas e trabalhos escolares. Ou seja, a razão principal para encontros externos à escola decorre dos compromissos que ela propõe. Seguido encontra a alternativa “nunca encontro”. Isso nos ajuda a perceber que elementos em comum como a situação marginal dos sujeitos da EJA; idade; gênero ou classe social, não indicam elementos cruciais para este vínculo superar as barreiras da instituição.

A pergunta a seguir nos mostra que as opções “concordo plenamente” e “concordo parcialmente” obtiveram um resultado relevante no que diz respeito as dinâmicas intergeracionais. Afinal, 13 pessoas concordaram que diferentes idades não é algo negativo (Figura 32). Essa questão é reforçada pela experiência que tive ao longo dos meses de observação no qual a relação entre as gerações era cordial. Havia uma troca entre jovens e adultos sobretudo na conclusão das tarefas e divulgação de material quando alguém se ausentava.

Figura 32 – Gráfico “Estudar em uma sala com pessoas de diferentes idades é positivo”

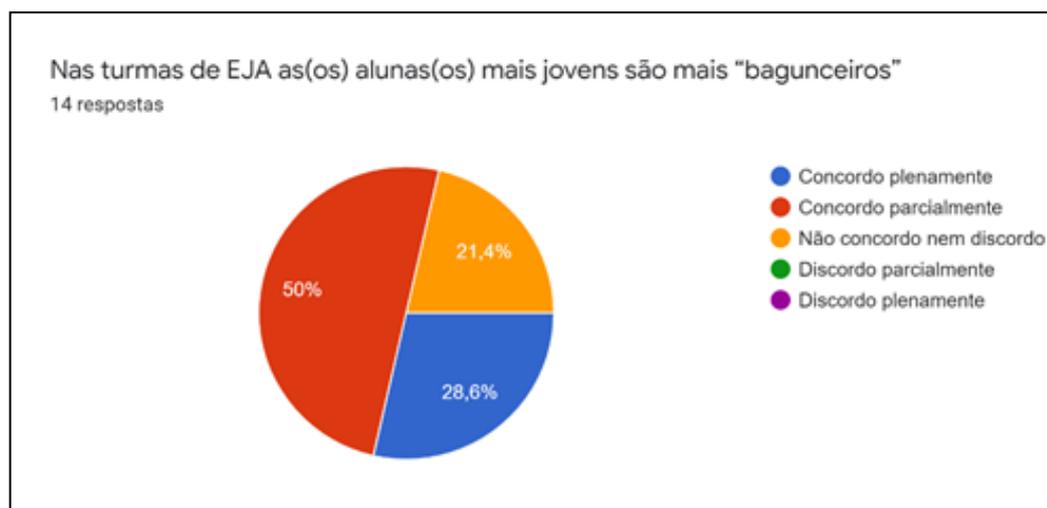


Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No entanto, através das observações e das entrevistas, o que pôde ser constatado fora que os conflitos estavam perpassando pela relação docente/discente no sentido de estigmatizar jovens e adultos/idosos. Havia uma tensão que ficou expressa nas entrevistas em relação a sala ter um perfil intergeracional. Para os docentes, esse perfil era prejudicial para o andamento das aulas e a aprendizagem dos estudantes.

Na questão seguinte, “Nas turmas de EJA as(os) alunas(os) mais jovens são mais “bagunceiros”, teve um percentual de 78,6% de respostas concordando com a assertiva. No que se refere a opção “concordo plenamente”, conforme podemos identificar abaixo, ela teve um percentual superior a metade da opção “concordo parcialmente” (Figura 33). Nesse sentido, tivemos um retorno de quatro pessoas com o aceno pleno, sendo uma mulher jovem de 22 e duas adultas com 46 e 57 anos. Pelo lado masculino, o retorno ocorreu por um jovem de 19 anos. Já a alternativa “concordo parcialmente”, sete pessoas assinalaram essa resposta. Esse grupo de respostas teve composição cinco mulheres – uma jovem de 22 e quatro adultas com 54 anos -, enquanto dois jovens de 19 e 24 anos pelo lado masculino. Pelo lado feminino, a jovem de 19 anos discordou plenamente da assertiva enquanto o homem adulto com 47 anos assinaram não concordar nem discordar da mesma.

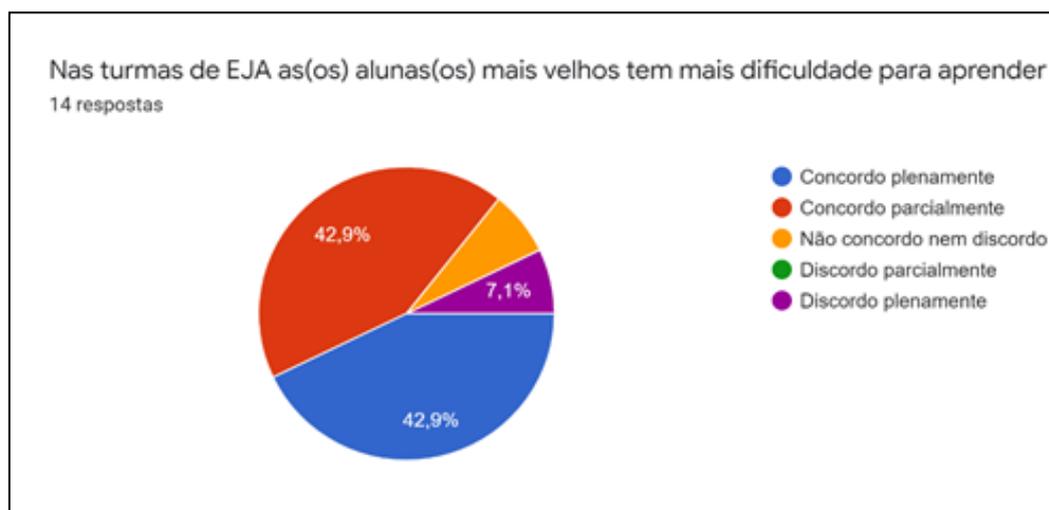
Figura 33 – Gráfico “Nas turmas de EJA as(os) alunas(os) mais jovens são mais ‘bagunceiros’”



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A pergunta subsequente “Nas turmas de EJA as(os) alunas(os) mais velhos tem mais dificuldades para aprender” houve um percentual significativo de discentes que concordaram plenamente e também parcialmente. Ambos tiveram o percentual de 42,9%. Desse total, 6 pessoas assinalaram concordar plenamente com a afirmativa enquanto 6 concordaram parcialmente. Apenas uma pessoa se posicionam discordando plenamente de tal proposição e outra assinalou a opção “não concordo nem discordo”. Entre as pessoas que se posicionaram favoravelmente a opção “concordo plenamente” cinco pessoas do sexo feminino com idades 22 (duas), 54 (duas) e 57, e um do sexo masculino com 50 anos. Já entre a opção “concordo parcialmente”, três pessoas do sexo feminino com 46 e 54 anos (duas), enquanto o sexo masculino tiveram três jovens de 19 (dois). O homem que assinalou não concordou e nem discordou possui 47 anos enquanto a integrante do sexo feminino que discordou plenamente, tem 19 anos (Figura 34).

Figura 34 – Gráfico “Nas turmas de EJA as(os) alunas(os) mais velhos tem mais dificuldades para aprender”



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

É importante verificar nesse sentido que houve uma grande adesão as afirmações “concordo plenamente” e “concordo parcialmente” pelas pessoas mais velhas sendo representado pela maioria, respondendo pelo número total de 7 pessoas. Há duas situações nessa questão que podemos levantar hipóteses. A primeira delas diz respeito a um anseio dos mais velhos em aprender ao mesmo tempo que entendem terem dificuldades para a aquisição dos conteúdos.

Existe uma dificuldade real devido ao tempo longe da escola e a necessidade de dedicar o seu tempo para outras tarefas. Por outro lado, tal retórica pode ter sido um instrumento reproduzido por eles que, inconscientemente se sentem com maiores dificuldades, relacionando-as não ao período que estiveram fora devido as necessidades outras que possuíam em sua trajetória, e sim pela incapacidade cognitiva, uma vez que historicamente a EJA passou por processos onde os seus sujeitos foram tratados como incapazes, endêmicos conforme aponte nas sessões anteriores. Ou seja, essa ideia que perdurou durante muito tempo dentro da nossa sociedade, de que são sujeitos incapazes, pode não ter sido extinta como se pode pensar a partir do momento que pessoas mais velhas estão retornando aos estudos. Os próprios sujeitos da modalidade ainda que não tenham o conhecimento do caminho percorrido da educação aos mais velhos, poderão reproduzir esse tipo de narrativa.

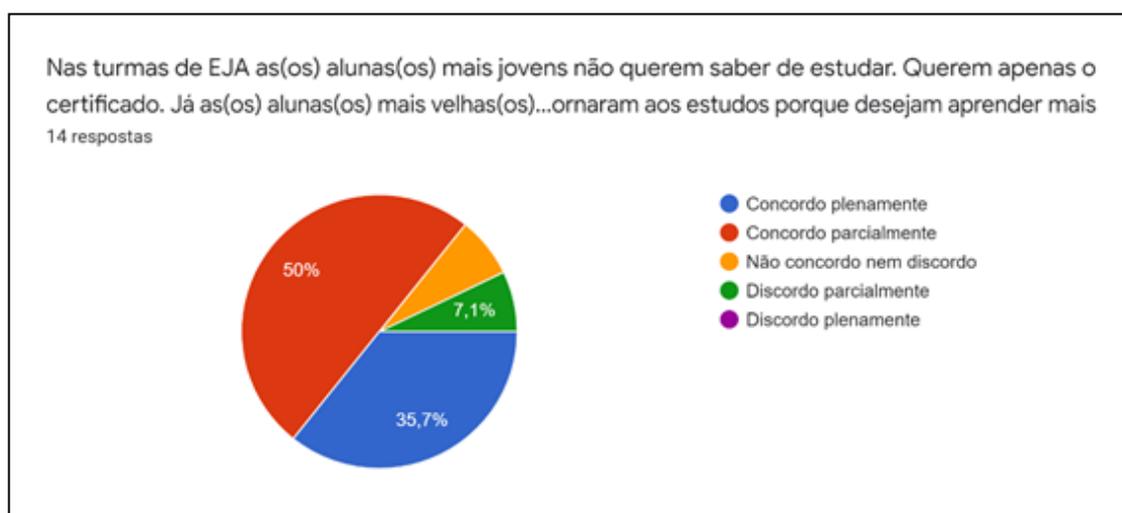
A segunda situação corresponde a percepção de alguns jovens sobre a necessidade dos mais velhos. O fato de três pessoas entenderem que a dificuldade é

real, independente da forma que compreendem essa questão, poderia nos dizer que há uma necessidade de separação do perfil geracional por sala, a fim de dar conta desse suporte. Por outro lado, poderia nos dizer também que entendem as diferenças e que isso não seria um problema. Evidentemente careceria de um estudo que fosse mais aprofundado para conseguir responder tais questões levantadas.

Contudo, é importante reiterar que as informações colhidas são importantes para ajudar nesse trabalho, uma vez que as questões elucidadas ajudam a compreender a proposta da pesquisa.

A pergunta seguinte. “Nas turmas de EJA as(os) alunas(os) mais jovens não querem saber de estudar. Querem apenas o certificado. Já as(os) alunas(os) mais velhas(os) são mais interessados. Retornaram aos estudos porque desejam aprender mais”, cinco pessoas assinalaram plenamente a assertiva, sendo quatro do sexo feminino com 22 (duas), 46 e 57 anos, enquanto o representante do sexo masculino possui 19 anos. Já a opção “concordo parcialmente”, sete pessoas assinalaram a essa afirmação sendo composta por quatro pessoas do sexo feminino ambas com 54 anos. O núcleo masculino possui um jovem de 19 e dois adultos com 47 e 50. “Discordo plenamente” foi assinalado pela jovem de 19 anos enquanto “Não concordo nem discordo” teve o retorno do jovem de 24 anos (Figura 35).

Figura 35 – Gráfico “Nas turmas de EJA as(os) alunas(os) mais jovens não querem saber de estudar. Querem apenas o certificado. Já as(os) alunas(os) mais velhas(os) são mais interessados. Retornaram aos estudos porque desejam aprender mais”



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Nessa questão, há também um retorno majoritário composto de oito adultos no que se refere as duas afirmativas presentes. Para eles, tanto os jovens possui um comportamento mais imediatista como eles possuem uma disciplina e foco maior para aprenderem. Somente uma pessoa jovem discorda plenamente nessa questão, levando a considerar a hipóteses de que os jovens aceitam os rótulos que os docentes destacaram nas entrevistas. A ideia marginal levantada pelos docentes, incluindo uma sala com cada perfil geracional, tomando como padrão esse perfil imediatista, bagunceiro, sem disciplina, ainda que não corresponda a realidade pode ser reproduzida por estes.

Em suma, é importante observar na pergunta anterior e na questão abaixo como determinados estereótipos para cada perfil geracional disseminado pela instituição é assimilado e reproduzido pelos discentes na escola. Eles começam a se perceberem como são “pintados” pelo corpo docente, deixando de reconhecer as singularidades e suas qualidades.

Vale destacar ainda que alguns estigmas que os próprios docentes reproduzem, podem ajudar a entender o retorno nessa questão. Nas entrevistas essas características estiveram presentes no retorno dos docentes. E tal prática não é um componente exclusivo dessa realidade na qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos. É um sintoma presente em outros ambientes. A instituição escola ajuda na manutenção desses estigmas, haja vista que estes adjetivos fazem parte da escola há muito tempo. Logo, muitos elementos são reproduzidos também pelos sujeitos. É bem verdade que nas observações havia jovens que só queriam o diploma, mas também jovens estudiosos, concentrados em aprender. Como também havia pessoas mais velhas que tinham preguiça em realizar as tarefas. Porém, esse olhar generalizado está enraizado tanto para com o jovem quanto ao olhar o adulto e idoso. E é preciso cautela para entender essas relações e não concluir que é o jovem o problema como fora dito nos corredores por um dos professores.

Concluindo as questões deste instrumento de coleta de dados, a última pergunta “Nas turmas de EJA as(os) professoras(es) dão mais atenção para as(os) alunas(os) mais velhas(os)”, três pessoas responderam concordar plenamente com a assertiva. Ambas do sexo feminino, composto por duas jovens de 22 e uma adulta de 57 anos. A alternativa “concordo parcialmente” teve 8 respostas, sendo formado por cinco pessoas do sexo feminino adultas variando entre 46 e 54 (quatro), enquanto o núcleo masculino teve a composição por dois jovens de 19 e um adulto

de 50 anos. Discordando plenamente fora composto por duas pessoas sendo uma jovem de 19 e um jovem de 24 anos enquanto “Não concordo nem discordo” esteve marcada por um adulto de 47 anos (Figura 36).

Figura 36 – Gráfico “Nas turmas de EJA as(os) professoras(es) dão mais atenção para as(os) alunas(os) mais velhas(os)”



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Convergindo com a questão anterior, essa assertiva tem um elemento a mais perigoso. Quase 80% dos sujeitos da pesquisa assinalaram somados “concordo plenamente e parcialmente” que os professores dão mais atenção aos estudantes mais velhos. Em consonância a esta questão, as entrevistas caminharam para a ideia por parte dos docentes de que os mais velhos necessitam de maior atenção e facilitação nas disciplinas.

Isso significa dizer que, intrinsecamente, a concepção de que são incapazes de estudar é mascarada pelo tempo longe da escola. E dessa maneira torna-se um perigo porque a linha entre reproduzir um preconceito e querer ajudá-los nas dificuldades é tênue. Não pode afirmar que estão reproduzindo um estigma já refutado, muito embora as entrevistas e a observação dos sujeitos deixam transparecer que há uma diferenciação de tratamento. Portanto, a ideia sobretudo vista no Sirena através dos manuais no sentido de infantilizar o adulto como aponta Oliveira (OLIVEIRA, M. K., 1999) é deixar de reconhecer que são sujeitos de conhecimentos e aprendizagens. Não é facilitar o conteúdo por serem incapazes, e sim entender que aquele direito de se escolarizar independentemente da idade,

garantido na Constituição de 1988, precisa dialogar com os conhecimentos que as pessoas mais velhas adquiriram ao longo de uma vida de trabalho.

O intento deste capítulo em trazer trechos da entrevista com os docentes e o questionário na íntegra com a análise destes tem um papel central no entendimento das dinâmicas intergeracionais na sala, tendo em vista que através dos dados e das observações em sala indicam que o elemento geracional não se configurou relevante para a formação de conflitos. Pelo contrário, o ambiente solidário entre gerações fora presenciado ao longo de todo o período de observação.

Entretanto, tanto as observações quanto os dados evidenciados pelo questionário vão na direção de afirmar o grande potencial do elemento geracional na formação de grupos e na sua coesão, portanto, do seu potencial para a formação de conflitos e de violência. Os jovens, por exemplo, desfrutam de uma posição de superioridade diante das pessoas mais velhas ao zelarem pela manutenção da sua imagem como pessoas que tem menos dificuldade para aprender.

Do mesmo modo, na visão dos docentes, “o jovem não quer estudar enquanto o adulto quer”, “o jovem só quer bagunça e o adulto é mais concentrado”, “o jovem aprende mais rápido enquanto adulto possui maior dificuldade”. Mas, ao que parece, não é por acaso que os mais jovens não verbalizam suas dificuldades diante dos conteúdos. Ao contrário, frequentemente dão mostras de desatenção às aulas e desinteresse pelas atividades e dessa forma participam dos jogos de poder a fim de extrair reconhecimento e de se afirmarem, como nos mostra Elias.

Nesse sentido, é preciso desmistificar a ideia do jovem como alguém que não liga para a escola. Tal como propõe Carrano (2008), é preciso reconhecer que,

A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade, e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempo deteriorados. (CARRANO, 2008, p. 116).

A escola expulsa esses estudantes que estão em defasagem idade/série jogando-os para a EJA como se fosse uma punição e continua a fazer quando chegam na modalidade. “A EJA não é lugar para jovem”. A frase dita por um docente no corredor é simbólica. Ela diz muito de como os docentes enxergam o jovem na sala. É preciso defenestrar a ideia de que a modalidade não é ambiente de pertencimento do jovem. Ainda conforme Carrano:

É necessário aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos, para que estes sejam entendidos como sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de uma dada instituição. O mito da intencionalidade pedagógica como a viga-mestra da educação não permite a emergência dos acasos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação. Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar deseja receber. A escola espera alunos, e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. (CARRANO, 2008, p. 116).

Consequentemente nem ele mesmo se sente pertencente daquele ambiente. Por sua vez, a ideia de assistência, sujeitos endêmicos e incapazes está muito presente para com os adultos e idosos. Ambas as gerações carregam estigmas que precisam deixar o ambiente escolar.

Consoante ao objetivo dessa seção, apresentar o cotidiano escolar através das observações referente às aulas, as entrevistas realizadas com o corpo docente da instituição e suas reflexões sobre a modalidade e seus sujeitos, bem como analisar os dados referentes a percepção dos sujeitos sobre como se enxergam e como ocorrem as relações entre eles, foram importantes para evidenciar quais são as relações de tensões vistas dentro da sala do 1A. A rigor, o elemento geracional entre os discentes não se caracterizou como questão central nas relações de estigmas. As tensões que estão posta na modalidade inerentemente, nessa sala não significou ações de conflitos.

Observamos que o ponto central das rotulações e relações de estigmas perpassam pela relação entre docentes/discentes. Isto é, alguns marcadores como separação de sala por geração; olhar benevolente para com os sujeitos mais velhos; olhar resistente ao sujeito jovem, são elementos que nos mostram as relações de tensões e de conflitos que apareceram dentre essa interação. Como dissemos em sessões anteriores, há uma relação de poder, uma necessidade de demarcar as posições que são perpetradas pelos professores da modalidade. E uma dessas ações corresponde as concepções que estes carregam de outros espaços para dentro da sala no se que refere as impressões sobre os sujeitos da modalidade.

Portanto, à medida que o corpo docente imagina que uma sala onde se tenham apenas jovens ou adultos/velhos seria uma alternativa para melhor aprendizado deles, para além de significar uma ação que foge a história da EJA, está pautada numa noção de autocontrole desses sujeitos. Em outros termos, lecionar em um ambiente onde não haja a necessidade de interagir com diferentes gerações, é

um elemento de controle, como Elias e Scotson afirmam “Pode-se ver com mais clareza, por exemplo, o papel desempenhado nas relações estabelecidos-*outsiders* pelas diferenças entre as normas e, em especial, entre os padrões de autocontrole” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 49). Logo, o desafio de uma sala de aula com diferentes gerações não é um elemento desafiador para os discentes, e sim para os docentes.

Percebemos que ao imergir na instituição para o acompanhamento das relações durante às aulas e intervalos, partimos do pressuposto que houvesse a destruição posicional tal qual houve na obra “Os Estabelecidos e os *Outsiders*” se assemelhava de modo a destacar a posição ocupada pelos docentes como moradores da Zona 1, enquanto os sujeitos mais velhos ocupariam a posição semelhante aos moradores da Zona 2 e os jovens por sua vez, seriam os moradores da Zona 3 conforme livro de Elias e Scotson nos apresenta essa diferenciação demarcada.

Contudo, na prática essa situação não se confirmou no que diz respeito os sujeitos da EJA. Não houve ali conforme os dados nos mostram que havia uma necessidade de demarcação de *status* e poder pelos mais velhos sobre os mais jovens ou o contrário. Assim sendo, a ação de entender os papéis geracionais entre os sujeitos discentes nos apresentou uma interação que não desencadeou conflitos.

Por outro lado, o que vimos nas observações, sendo reforçado pelos dados da entrevista e questionário, o elemento geracional se apresenta em conjunto com o elemento hierárquico. Ou seja, independentemente do professor ser mais jovem ou adulto, o aluno jovem foi considerado como problema por não querer estudar enquanto o mais velho enfrentava questões referentes a idade corroborando na dificuldade em aprender. Tais situações constataam a posição dos professores sobre jovens e adultos em um mesmo ambiente.

Conquanto, o ambiente de tensões existentes na EJA poderá ser minimizado a partir do momento que os docentes ocuparem um papel diferente, despindo de visões predefinidas para que não ocasione conflitos. Não obstante, tais concepções antecipadas interferem nas relações entre docentes e discentes, uma vez que os professores estão imbuídos de questões que se apresentaram em outras realidades, e, talvez não se apresentem naquela. Desse modo, as generalizações que desencadeiam estigmatizações, interfere na prática em sala de aula; na abordagem dos conteúdos; na interação entre os professores e estudantes; podendo impactar nas relações intergeracionais entre discentes, à medida que se percebe diferentes tratamentos. Porém, há de ser destacado que nesse aspecto não houve mudança

entre os sujeitos, embora eles reconheçam as diferentes nos tratamentos através de algumas questões apresentadas no segundo momento do questionário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o propósito da pesquisa de entender as dinâmicas das relações intergeracionais e o seu papel na coesão grupal entre os sujeitos imersos na EJA, procuramos responder à essa questão central. Ademais, outras questões acerca da interação; as figurações formadas pelos indivíduos da modalidade; e da forma como as estigmatizações são construídas socialmente, foram inquietações presentes ao longo da pesquisa. Tais questionamentos consoantes ao objetivo central da pesquisa foram parcialmente respondidos à medida que poder explorar de forma estreita os diferentes papéis de figuração dos sujeitos da EJA, por exemplo, demandaria um aprofundamento extraescolar que esteve condicionado ao tempo de produção da presente pesquisa. Contudo, os dados apresentados ao longo das sessões 3 e 4 nos ajudam a pensar e entender as singularidades que a modalidade possui. Há de ser ressaltado os diferentes rótulos que os sujeitos da EJA construídos ao longo da educação de adultos até a sua consolidação enquanto educação de jovens e adultos, ainda persistem em nossa sociedade, sobretudo na instituição escolar.

A inquietação a despeito do elemento geracional como elemento preponderante nas dinâmicas de estigmatização entre os discentes na modalidade não se confirmou. Muito embora haja tensões inerentes a EJA por abarcar diferentes realidades, trajetórias e gerações, tais elementos não foram preponderantes para relações conflitantes em sala de aula. Pelo contrário, observou-se através dos instrumentos de coleta de dados e das observações em sala o convívio cordial entre os pares discentes.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a cordialidade destacada não corresponde àquela abordada por Sérgio Buarque de Holanda (2014). Isto é, os sujeitos da EJA possuem uma relação cordial em sala que significa uma parceria, solidariedade, de modo geral. A interação entre os sujeitos ainda que fossem divididas em grupos de jovens e grupos de adultos majoritariamente, não houve conflitos durante as minhas observações, sendo comprovadas pelos dados obtidos pelo questionário.

O ponto chave dessas tensões está atrelado ao corpo docente. Pois, as tensões e até mesmo conflitos conforme as observações destacaram, bem como as entrevistas, sucediam a partir dos pré-conceitos estabelecidos por eles. Em suma,

imbuídos de estigmas, rotulações e conclusões genéricas sobre os sujeitos da EJA, a interação entre docentes-discentes possuía uma relação de demarcação de poder onde o corpo docente precisava apresentar-se como autoridade no ambiente, assim como pouca motivação para que pudessem construir um trabalho com metodologia diferente à aplicada no ensino obrigatório.

Em outras palavras, o caráter assistencialista e estigmatizador foram presenciados em diferentes situações dentro da instituição, sendo expostas também durante as entrevistas reflexivas. A sugestão de salas com gerações separadas; os adjetivos associados aos jovens e outros aos adultos; faltas em demasia sem justificativas aos sujeitos e sem reposição, são algumas das ações presenciadas que retratam como ainda é desafiador a EJA.

Dessa forma, vale ressaltar que os resultados apresentados nas sessões 3 e 4 ajudam a entender as características presentes na sala que estive durante essa pesquisa. São trabalhadores assalariados e informais em sua maioria, porém, há também estudantes que não trabalham; composto por um corpo feminino quase o dobro do masculino; que precisaram interromper os estudos precocemente por questões outras relacionadas as desigualdades socioeconômicas conforme o perfil geral da modalidade, assim como estudantes que foram marginalizados no ensino obrigatório e tiveram a sua inserção a modalidade sendo produto da própria instituição; pouca aproximação dos sujeitos fora do ambiente escolar, resumindo a trabalhados da escola, mesmo aquelas pessoas que moram no mesmo bairro; sujeitos que apontaram diferenças de tratamento do corpo docente para com jovens e adultos. Questões importantes para entender as características que a turma apresenta e como é a interação em sala.

A primeira seção desse trabalho teve como objetivo trazer questões contextuais desde o período da escravidão e a sua abolição, bem como as primeiras iniciativas de escolarização de adultos em nosso país. Ademais, como fora observado nessa seção, a libertação da população negra não significou participação e direitos civis, políticos e sociais. Houve uma grande desigualdade que ainda hoje impacta no Brasil.

Contudo, com índices de analfabetismo próximos a 90%, o final do século XIX significou uma mudança na forma que se elegia os representantes políticos no país, sendo necessário promover a escolarização da população, uma vez que a Lei Saraiva proibia as pessoas analfabetas do direito ao voto. Através dessa situação, fora

fundamental a criação de movimentos sociais e ainda iniciativas do Estado para com a promoção da alfabetização de jovens e adultos que ainda não tinham formação. Há, como vimos nessa seção, um caráter marcadamente econômico no que se refere o investimento à educação. Tendo a possibilidade de se industrializar e desenvolver-se economicamente, fazia-se necessário investir em educação promovendo assim a formação generalizada da população. Ou seja, o foco não estava em promover uma educação de qualidade e libertadora, e sim uma educação tecnicista voltada ao mercado de trabalho.

Mbembe (2018)⁴³ salienta em seu livro como o Estado atua de forma necropolítica, isto é, através de uma política da morte, determinando quem pode viver e quem pode morrer mediante diferentes formas. A grande desigualdade socioeconômica e educacional enfrentada durante o final do século XIX atravessando o século XX e os dias atuais, sobretudo os estudantes da EJA, é um desses instrumentos utilizados pelo Estado. A EJA sempre ocupou um lugar marginal dentro da sociedade; seus estudantes sempre foram estigmatizados; e o Estado sempre investiu pouco na modalidade. Portanto, a estratégia representada na fala de Darcy Ribeiro expõe esse pensamento.

A EJA passou por diferentes nomenclaturas ao longo do século XX até consolidar dessa forma. No entanto, um elemento que sempre esteve presente é a intergeracionalidade. Ora momentos com maior perfil de jovens, ora com menos. Em um país que chegou a ter aproximadamente 90% de analfabetos, jovens e adultos estariam presentes em um mesmo ambiente de sala de aula. É nesse aspecto que discutir geração teve um caráter primordial nesse trabalho, considerando que o termo nos ajuda a pensar situações sociais, experienciais e de afinidade conforme apontou o Mannheim.

Além disso, ao problematizar geração de modo a entender como se construiu tal conceito e como podemos interpretá-lo diante da EJA, mais especificamente na sala que realizei a pesquisa, o conceito de identidade à luz de Bauman e Stuart Hall tiveram grande relevância para entender o que os aproxima e/ou distancia; quais elementos são adjetivos para uma identificação entre pares. Evidentemente, ambos

⁴³ “Este ensaio pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (MBEMBE, 2018, p. 5).

os conceitos trazem explicações que se distanciam e, também, se aproximam no que se refere o entendimento do objetivo no qual investiguei.

Nessa seção também tivemos como elemento imperioso a noção de estigma e *outsider* presentes nos trabalhos de Goffman e Becker respectivamente. Conceitos caros para pensarmos socialmente como se construiu a imagem dos sujeitos da EJA de forma negativa. A partir de definições como “sujeitos endêmicos”, “incapacitados” ou “fracassados”, foram categorizações preconceituosas e que afastavam, de maneira proposital ou não, da raiz social do problema brasileiro. Ou seja, ao mesmo tempo que se atribuía ao sujeito a falta de interesse em escolarizar-se, havia também uma necessidade de diferenciarem-se enquanto alfabetizados diante do grande coro de analfabetos ao longo do século XX. Assim sendo, a superioridade através da condição de estar alfabetizado fora sendo construída inclusive em documentos oficiais do Estado.

Tais definições ainda hoje estão presentes na modalidade. Em sala de aula, os sujeitos da EJA reproduzem estigmas que não correspondem a realidade, mas que foram introjetados durante muito tempo nesse público. Outros estigmas ainda são reproduzidos até pelo corpo docente conforme apontado na seção 3 desse trabalho. Logo, um dos principais elementos presentes é o caráter assistencialista sendo compreendido assim pelos atores de diferentes formas. Enquanto os estudantes ficam atento ao “favor” que lhes é ofertado, os professores aproveitam para facilitar conteúdos, ausentarem-se sem qualquer tipo de repreensão pelo corpo gestor da escola. Isso ficou marcado através do acompanhamento das aulas na turma. Portanto, é um desafio romper com essa situação que perpassa pela formação dos educadores, assim como pelo reconhecimento dos estudantes que a modalidade é um direito garantido constitucionalmente.

Para entendermos melhor como fora construído ao longo do tempo essa imagem diante da modalidade, Leite e Paiva em suas obras destacam como se constituiu historicamente a EJA desde o século XIX. O movimento em torno da escolarização citado acima, ou seja, de um viés educador secundário em detrimento do avanço econômico, é abordado em seus trabalhos. Não obstante, o marco legal da modalidade e suas transformações são evidenciados em cada obra.

Assim como as obras das duas autoras configuram-se essenciais para entendermos a EJA, Norbert Elias nos ajudou a entender, juntamente com Goffman e Becker, o caráter marginal que a modalidade e seus sujeitos ocupam na sociedade

até os dias atuais. Portanto, tomando como base um trabalho feito em conjunto com Scotson, tal pesquisa destaca como as relações em um espaço estão imersas de poder. Isto é, a sala de aula da EJA é um ambiente de tensões que não necessariamente acarretarão conflitos. Mas é um ambiente de disputa, uma vez que ela abarca pessoas jovens, adultas e idosas. São diferentes gerações, experiências e momentos de vida que estão envolvidos em um objetivo comum.

Nesse sentido, a obra de Elias & Scotson salienta como um pequeno espaço pode significar ambiente de tensão à medida que as pessoas com maior tempo vivendo na localidade de *Winston Parva* imaginavam-se superiores aos novatos, embora do ponto de vista socioeconômico possuíam as mesmas condições. O fato de serem mais velhos era o ponto central nesse conflito. E através de estigmatizações como a criação de fofocas depreciativas ao grupo mais nova e apreciativas a si mesmo, desenvolveram-se estratégias para esse conflito.

Em um ambiente intergeracional, a sala de EJA poderia ter diferentes elementos que tensionassem a relação entre os atores discentes que compunham o espaço conforme apresentado na pesquisa de Elias & Scotson. Em vista disso, partindo do pressuposto etário, a imersão no campo nos possibilitou entender melhor as idiossincrasias existentes na turma de ensino médio que investigamos, apresentando-se na seção 3 onde os aspectos metodológicos da pesquisa foram mais bem explorados.

Outrossim, a terceira parte apresentou detalhadamente os participantes dessa pesquisa. Tanto o corpo docente quanto o corpo discente foram descritos nessa seção. Características formativas e experienciais dos professores foram importantes para conhecê-los e entender os caminhos percorridos até a inserção na modalidade a fim de corroborar questões que foram externadas durante as entrevistas reflexivas com estes. Situações estigmatizantes foram explicitadas ao longo da reflexão a partir da questão proposta. Nesse sentido, circula entre os docentes uma imagem estereotipada e estigmatizadora em relação aos jovens, mas também em relação aos adultos e idosos. Enquanto o perfil mais jovem é tido como estudantes menos focados aos estudos, imaturos e imediatistas, adultos e idosos são vistos como sujeitos com muitas dificuldades de aprendizado embora sejam mais focados.

A partir dessa constatação, consoante a apresentação dos dados expostos na seção 4, sugestões como organização das salas de aula separando as diferentes gerações seriam o modelo ideal para a EJA. O que percebemos além dos aspectos

formativos deficitários em alguns profissionais, há também a concepção de que a experiência enquanto professor da educação básica significa entender as singularidades de cada etapa e modalidade, dificultando avançar na proposição de aprimoramento para lecionar naquele ambiente. Diante disso, há uma tensão entre o corpo docente e discente ainda que não seja manifestado questões de grande conflito.

Assim, consonante ao parágrafo anterior, os dados colhidos ajudaram a perceber que a maior tensão existente dentro de sala ocorre entre docente-discente e não entre os estudantes discentes a partir da intergeracionalidade. Em outras palavras, devido, se considerarmos os postulados eliasianos, o lugar funcional; isto é, a posição de poder ocupado pelos professores e pelos alunos na figuração da sala de aula, o elemento geracional foi mobilizado para fins de estigmatização muito mais pelos professores do que pelos alunos.

O elemento geracional se mostrou relevante na formação e coesão grupal. Há uma grande interação discente dividida em dois grupos; de adultos, e dos jovens. Por questões geracionais, afinidade e identidade dos pares, a aproximação de cada grupo ocorre em demasia mediante estruturação das categorias citadas acima. Todavia, no que se refere a tensão que desencadeassem relações conflituosas, sobretudo hierárquica, não ocorreu. Embora as relações estejam imersas de tensões, tais questões se apresentavam diante das características singulares de cada sujeito, como características de cada grupo. Desse modo, o poder nas pequenas instituições presentes naquele espaço não se reverberou como ação conflituosa.

Ressaltamos no que se refere a composição do alunado, convergindo com as pesquisas nacionais, que a turma é majoritariamente formada por mulheres, muitas das quais tiveram que interromper os estudos para assumir o papel de dona do lar enquanto o esposo era encarregado de provê-la; criar filhas(os) ou ingressar no mundo do trabalho. Percebemos também que a separação do cônjuge e/ou falecimento dele, constituiu uma possibilidade de retornar os estudos para conclusão de uma etapa interrompida precocemente.

Constatamos ainda que as relações mais próximas entre os sujeitos da EJA ocorrem predominantemente dentro da instituição escolar. Além da escola, outro meio utilizado pelos estudantes de forma profissional são as redes sociais. Entretanto, conforme apresentado nos dados, a interação fora do ambiente da escola, isto é, encontros presenciais ocorrem basicamente para estudos. Há pouca interação fora do ambiente escolar. Isso não significa, *a priori*, falta de interesse em estreitar laços

com o grupo, mas seria necessário ampliar as investigações sobre as relações intergeracionais entre discentes da EJA para melhor elucidar a questão. As hipóteses levantadas nessa proposição ajudam a ter uma noção assim como a própria condição histórica dos sujeitos que estão inseridos na modalidade.

A EJA é uma modalidade cara a nossa sociedade. Um espaço que abarca jovens e adultos trabalhadores; pessoas que retornaram após um período de interrupção por diferentes razões; minorias sociais; e estudantes marginalizados no ensino obrigatório, necessita de olhares sensíveis e estudos aprofundados em demasia para que possamos ofertar uma educação que não tenha uma imagem compensatória. Para isso, faz-se necessário que tenhamos um conhecimento das motivações para o retorno à escola, dar protagonismo aos sujeitos jovens que estão na EJA. A inserção de jovens é uma realidade posta sobretudo pela escola. É preciso que tenhamos um olhar compreensivo frente a diversidade geracional na EJA a fim de desconstruir estereótipos produzidos e difundidos socialmente.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. M. **O perigo de uma história única**. Tradução J. Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. Avanços no conhecimento etnoFigura da escola. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 99–110.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARRIOS, J. B. C. **O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e a juvenilização da EJA: um tema de relações**. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BASTOS, M. H. C. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 743–768, 2016.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Tradução M. L. X. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BORTOLAZZO, S. F. De Comte a Bauman: algumas aproximações entre os conceitos de geração e identidade. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 22, p. 121–144, 2016.

BRANDÃO, C. F. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Império. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a Legislação Eleitoral. Rio de Janeiro, 13 ago. 1881. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA): projeto do esquema de trabalho**. Rio de Janeiro: MEC, 1957. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/ProjetoSirena.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de junho de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1e, Brasília, DF, p. 15, 9 jun. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 out. 2003.

BRASIL. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 29 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 mar. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº105/2019. Brasília: Senado Federal, 2020a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 27 ago. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Edital de chamamento**: Consulta Pública sobre Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 23 nov. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166391-edital-de-chamamento-eja&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Sistema S**. c2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 5 ago. 2020.

CARRANO, P. C. R. Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”.

In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos (II Seminário Nacional)**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008. v. 1. p. 103–118.

CARVALHO, C. C. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 635–655, 2014. Doi: 10.21573/vol30n32014.57618.

CASTRO, R. F. **A educação de jovens em partidos políticos no contexto de trocas e transmissões geracionais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

CAVALCANTI, T. B. **1967**. Brasília: Senado Federal, 2012. v. 6. (Coleção Constituições Brasileiras).

COMIN, A. A. Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil: 1960-2010. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajетórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp/CEM, 2015. p. 367–394.

CONCEIÇÃO, L. C. "A alternativa para o menino indesejável": vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4629.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CONCEIÇÃO, L. C.; NAKAYAMA, L. A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/eja-frente-ao-enigma-das-idades-decifra-lo-ou-ser-por-ele-devorado>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CRUZADA ABC. In: MENEZES, E. T. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001a. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 3 fev. 2021.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares**: sobre educação e cultura. Belo Horizonte: EdiUFMG, 2001. p. 136–161.

DI PIERRO, M. C. Alfabetização de jovens e adultos e televisão: possibilidades e limites. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 36–42, 1995.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 1115–1139, 2005. Doi: 10.1590/S0101-73302005000300018.

DI PIERRO, M. C. Os desafios para garantir a educação de jovens e adultos. **Nova Escola**, n. 31, p. 1–7, 2015. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/7898/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 8 jul. 2020.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. v. 1.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**: desporto e lazer no processo civilizacional. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ENDÊMICO. **Dicionário Online de Português**. c2009-2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/endemico/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROK, M. (Org.). **La investigación de la enseñanza II**: métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 203–247.

ESCOLAS. **Escola Municipal Caio Libano Soares**. c2012-2021. Disponível em: <https://www.escol.as/158122-escola-municipal-caio-libano-soares>. Acesso em: 5 ago. 2020.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185–204, 2010. Doi: 10.1590/S0102-69922010000200003.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179–200, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução J. E. Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, M. V. O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 585–599, 2009. Doi: 10.1590/S1517-97022009000300012.

FOULCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução R. Machado. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 389–410, 2010. Doi: 10.1590/S0104-40362010000200011.

G1. **50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha**. 13 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 1 jun. 2020.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3–21.

GERAÇÃO. GERAÇÃO. **Dicionário Online de Português**. c2009-2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/geracao/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GERAÇÃO. **Gramática.net.br**. c2020. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-geracao/>. Acesso em: 5 maio 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: EdiUFRGS, 2009.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução M. C. S. Raposo. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução M. Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

HADDAD, S. **A educação de pessoas jovens e adultas e nova LDB**. São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 ago. 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108–194, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 178, p. 495–528, 1993. Doi: 10.24109/2176-6681.rbep.74i178.1179.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 233–255.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução T. T. Silva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARTMANN, M. **MEC atrasa repasse de verbas para educação**. 28 jun. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/06/mec-atrasa-repasse-de-verbas-para-educacao-cjxgoslp6023601pk9tter5rx.html>. Acesso em: 5 maio 2020.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ILETRADO. **Dicionário Online de Português**. c2009-2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/iletrado/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE divulga perfil da educação e alfabetização de jovens e adultos e da educação profissional no país**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13655-asi-ibge-divulga-perfil-da-educacao-e-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-e-da-educacao-profissional-no-pais>. Acesso em: 5 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População jovem no Brasil | 1999**. Rio de Janeiro, c2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9292-populacao-jovem-no-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 7 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar: notas estatísticas**. Censo escolar 2018. Brasília: Inep, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**. 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. Acesso em: 17 ago. 2020.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de jovens e adultos sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos).

JUIZ DE FORA, P. Prefeitura de Juiz de Fora. **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: 17 ago. 2020.

KARASCH, M. C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro**. Tradução P. M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**. Curitiba: CRV, 2013.

LEMOS, A. G. “**Despeja na EJA**”: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LUZ, I. M. Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 69–93, 2013.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, n. 62, p. 193–242, 1993.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MENEZES, J. M. F. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 9, n. 36, p. 83–104, 2009. Doi: 10.20396/rho.v9i36.8639642.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. (Série Manuais Acadêmicos).

MOBRAL (MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO). In: MENEZES, E. T. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001b. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 3 fev. 2021.

NOGUEIRA, V. L. Educação de Jovens e Adultos: uma leitura do passado a partir de uma leitura do presente. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 7, p. 169–198, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas”, 1999, Caxambu. **Anais [...] Caxambu: ANPEd**, 1999. Disponível em: <http://eixovpsicologia.pbworks.com/f/texto+6.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PAIVA, V. P. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PARIZOT, I. A pesquisa por questionário. In: PAUGAM, S. (Org.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 85–101.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1983.

POLETTI, R. **1934**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2012. v. 3. (Coleção Constituições Brasileiras).

PORTO, W. C. **1937**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2012. v. 4. (Coleção Constituições Brasileiras).

QEDU. **Escola - lee de Juiz de Fora Matrículas e Infraestrutura**. c2021.

Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/141250-iee-de-juiz-de-fora/censo-escolar>. Acesso em: 5 mar. 2021.

RIBAS, R. Mulheres dedicam quase o dobro do tempo do que homens a tarefas do lar. **O Globo**, 4 mar. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/celina/mulheres-dedicam-quase-dobro-do-tempo-do-que-homens-tarefas-do-lar-24908717>. Acesso em: 3 maio 2021.

ROLIM, M. **A formação de jovens violentos**. Curitiba: Appris, 2016.

SANTIN, S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, E. N. S. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

SANTOS, G. L. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 107–125, 2003. Doi: 10.1590/S1413-24782003000300009.

SOARES, L. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleções: Estudos em EJA).

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83–100, 2008. Doi: 10.1590/S0102-46982008000100005.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleções: Estudos em EJA).

SOARES, L. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleções: Estudos em EJA).

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleções: Estudos em EJA).

SOARES, L.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251–268, 2016. Doi: 10.1590/S0102-46982008000100005.

SOARES, L.; SILVA, I. (Org.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleções: Estudos em EJA).

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2010. Doi: 10.20396/rho.v10i38.8639689.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação; v. 4).

TRINDADE, R.; SOLAN, L. **Solano Trindade**: o poeta do povo. São Paulo: Ediouro, 2008.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205–224, 2010.

WOLFSOHN, A. C. **EJA digital**: um estudo sobre a juvenilização e aplicação da modalidade EAD na educação de jovens e adultos. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, p. 1–24, 2019. Doi: 10.4025/rbhe.v19.2019.e068.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3–17, 1999. Doi: 10.1590/S0102-88391999000300002.