

## Sujeitos/as da educação de jovens e adultos/as: múltiplos aspectos da diversidade etária na composição de turmas no/do município de Itajaí- SC

**Eliane Juraski Camillo**  
**Samantha de Borba Pinto**

### Resumo

O fluxo migratório de bolivianos para a cidade de São Paulo ganhou visibilidade a partir da década de 1990. Mesmo estabelecida na cidade há algumas décadas, a colônia boliviana ainda enfrenta muitas dificuldades na interação com os brasileiros, e isso está presente também no ambiente escolar. Após etnografia realizada em uma escola pública municipal de São Paulo, em que há um número considerável de alunos bolivianos, nasceu este artigo, cujo objetivo é discutir as relações entre alunos bolivianos e brasileiros e como a língua é vista como um elemento que organiza a identidade e classifica a alteridade entre eles no espaço da escola. A língua torna-se não apenas um veículo de comunicação, mas a maneira pela qual o outro, neste caso o aluno migrante boliviano, é estereotipado a partir de sua condição social, seus hábitos sociais e o lugar que tem no imaginário da sociedade em que se inseriu. A análise aponta que a língua é vista por professores e alunos brasileiros como um defeito da cultura dos estudantes bolivianos. O pluralismo cultural é, para aqueles, restrito à língua, vista como algo a ser superado para dar lugar à língua hegemônica. Assim, os alunos bolivianos são rotulados como iletrados, mesmo estando no processo inicial de alfabetização. A prática escolar baseia-se na ideia de adaptação dos bolivianos ao ambiente escolar, pensado como homogêneo e homogeneizante, contrária à perspectiva da educação intercultural. Embora haja o reconhecimento da alteridade, esta é vista negativamente, e a identidade dos bolivianos é estigmatizada.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos/as. Diversidade. Solidariedade.

**Eliane Juraski Camillo**

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

E-mail: juraskicamillo@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6385-6629>

**Samantha de Borba Pinto**

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

E-mail: samantaborba@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5883-011X>

Recebido em: 16/08/2019

Aprovado em: 15/05/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e67100>

## Abstract

### **Subjects of youth and adult education: multiple aspects of age diversity in the composition of classes in the Itajaí-SC municipality**

This paper aims to recognize and describe the diversity in the composition of Youth and Adult Education (EJA) classes in the municipal education network in Itajaí/SC, southern Brazil, as a favorable tool for solidarity. The methodological research procedure - ethnography and sociopoetics - dialogue with theoretical and empirical reflections that make it possible to value and legitimize diversity in the EJA, starting with the age composition of the classes, so that, as a consequence, other aspects of this diversity can be promoted and worked, namely gender, ethnicity, inclusion, etc. We have as materiality the statistical data on the composition of EJA in this municipal network and the observation of how the subjects of this educational activity are organized in this interaction process, enabling the valuation of the students' previous experiences, so that not only the subjects of this educational practice give new meaning to their singularities, but they value and consider this unique knowledge in the collectivity of educational activity, in solidarity. This action would empower them in the face of the possibility of legitimizing each other in their private and school practices and experiences.

### **Keywords:**

Youth and Adult Education.  
Diversity.  
Solidarity.

## Resumen

### **Sujetos / as de la educación de jóvenes y adultos / as: múltiples aspectos de la diversidad etaria en la composición de turmas en el municipio de Itajaí-SC**

Este artículo tiene como objetivo reconocer y describir la diversidad en la composición de las clases de Educación de Jóvenes y Adultos en la red de educación municipal en Itajaí/SC, Brasil, como una herramienta favorable para la solidaridad. El procedimiento de investigación metodológica (etnografía y sociopoética) dialoga con reflexiones teóricas y empíricas que permiten valorar y legitimar la diversidad en la EJA, comenzando con la composición por edades de las clases, de modo que, como consecuencia, se puedan promover otros aspectos de esta diversidad. y trabajado, a saber, género, etnia, inclusión, etc. Esta investigación tiene como materialidad los datos estadísticos sobre la composición de EJA en esta red municipal, y la observación de cómo se organizan los sujetos mismos de esta actividad educativa en este proceso de interacción, permitiendo la valoración de experiencias y experiencias previas de los estudiantes, para que no solo los sujetos de esta práctica educativa den un nuevo significado a sus singularidades, sino que valoren y consideren estos conocimientos únicos en la colectividad de la actividad educativa, en solidaridad. Esta acción los empoderaría ante la posibilidad de legitimarse mutuamente en sus prácticas y experiencias privadas y escolares.

### **Palabras clave:**

Educación de Jóvenes y Adultos / as. Diversidad. Solidaridad.

## Introdução

Ao nos debruçarmos sobre empreitada de escrever este artigo, nos deparamos com muitas memórias do período em que trabalhamos com Educação de Jovens e Adultos/as, especialmente uma de nós, que atuou na Rede Municipal de Ensino de Itajaí/SC, sobretudo no momento em que foi preciso definir o que nos motivaria a investigar, retornar a essas memórias e ressignificá-las a partir do reconhecimento de outras referências. Algo que, acionando a curiosidade, pudesse despertar uma pesquisadora. Desse modo, uma de nós recorda um debate que tivemos certa vez em sala de aula, que se formou em decorrência da argumentação de alguns/as (docentes e discentes) de que os/as alunos/as mais jovens atrapalhavam os/as mais velhos/as no desenvolvimento do fazer educativo. Inclusive, no desenvolvimento da especialização da qual resulta esse artigo, experimentamos informalmente essa hipótese entre os/as professores/as do grupo de estudos<sup>1</sup>. Lançamos a afirmação e aguardamos as possíveis respostas, interações. Boa parte do grupo concordou que a presença de jovens em sala de aula gerava uma “dificuldade”, que a EJA não devia atender os/as “mais jovens” ou “muito jovens” (adolescentes). Outros/as não se manifestaram, mas nenhum/a posicionou-se de modo a contestar ou conjecturar o argumento.

Reconhecendo que o perfil do/a aluno/a mais jovem (entre 15 e 18 anos) pode variar entre:

- a) Sujeito/a que optou ou precisou trabalhar durante o dia e, por isso, estuda à noite;
- b) Sujeita que está gestando ou é puérpera e em decorrência da nova condição social passa a estudar a noite e dedicar-se aos cuidados da criança durante o dia;
- c) Sujeito/a que tendo repetido muitas vezes o ano no período diurno atinge idade mínima necessária para ingressar na EJA e é transferido/a para o período noturno como alternativa de justificativas também variáveis: muito "velho/a" para estudar com as "crianças mais novas"; incomoda muito durante os turnos regulares, nos quais as turmas normalmente são mais numerosas do que as noturnas etc.

Começamos a nos indagar como se construíram essas afirmações. Que influências decorreram de práticas dos/as alunos/as mais jovens e quais são decorrentes de processos históricos, sociais e educativos já naturalizados, cristalizados como hábitos e costumes pelos/as mais velhos/as (e talvez também pelos/as mais jovens...). Observamos, durante a experiência educativa na EJA, especialmente da que mencionamos anteriormente, no município de Itajaí-SC, em 2015 que, em alguns momentos, em decorrência do longo período afastados/as do fazer educativo, os/as alunos/as mais velhos/as acabavam por encontrar dificuldades e eventualmente precisavam da ajuda dos/as mais jovens, demonstrando uma inconsistência

---

<sup>1</sup> Durante debates informais de planejamento dos respectivos projetos de pesquisa e na apresentação desses projetos para apreciação de professores/as e turma.

entre a afirmativa acima e a prática sensivelmente observada. Inversamente, também era possível notar visível amadurecimento dos/as estudantes mais jovens, que muitas vezes se comportavam com mais respeito e polidez, talvez por reconhecerem nos/as estudantes mais velhos/as uma referência de figuras familiares ou outros/as personagens que lhes “impunham” respeito ou consideração. Essa solidariedade encontra recíproca ainda no apoio afetivo e moral que uns/as dedicavam aos/as outros/as em sala de aula.

Desse modo, prosseguimos investigando e reconhecendo quais seriam os múltiplos aspectos da ampla diversidade etária na composição das turmas de EJA, inicialmente em turmas de EJA da rede municipal de ensino de Itajaí. Observamos como os/as sujeitos/as desse fazer educativo se organizam nesse processo de interação e refletimos sobre a valorização e legitimação de vivências e experiências prévias dos/as sujeitos/as da EJA em sua diversidade, e se valorizam e consideram esses saberes no fazer educativo como ação de empoderamento diante da possibilidade de legitimarem-se uns/as aos/as outros/as em suas práticas e vivências singulares e coletivas.

### Inspiração metodológica

Em contraposição às formas opressoras de tratamento do/a adolescente/jovem/adulto/a – como a citada condição classificatória da educação tradicional e uma *cultura de desconsideração* – surge a Sociopoética no Brasil, metodologia de pesquisa que se propõe a considerar os/as participantes de uma pesquisa não como seus objetos, mas coautores/as, de modo atento para *não separar da produção do conhecimento a emoção, as sensações, a intuição*. Sugere-se uma construção de saber que seja complexa, que pense não apenas com o cérebro, mas com o corpo. Que considere a *identificação da polifonia dos seres um exercício poético em educação*, valorizando e reconhecendo suas *camadas cognitivas*

[...] saberes que fundamentam seu ser, mas que ficam inacessíveis e/ou inexpressíveis pela linguagem racional por serem rigidificados em nós nervosos, tensões musculares, alterações de voz, oriundos de traumas ou opressões internalizadas. Outros, pelo contrário, estão relacionados ao prazer de viver, à boa saúde e fluem naturalmente, sem que se perceba que são saberes... (GAUTHIER, 2015, p. 79)

Complementando essa inspiração na Sociopoética, também nos servimos de orientações antropológicas, mais precisamente etnográficas, para compor a metodologia de pesquisa deste artigo. A etnografia aqui encaixa-se no esforço de praticar um tipo de pesquisa que se preocupa com “[...] a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível. [...] O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2012, p. 30).

Ainda, atendendo à demanda para reconhecimento dessa pesquisa como do tipo etnográfico, delimitamos como sistema a ser avaliado as salas de aula que compõem a EJA na Unidade Escolar J.D.<sup>2</sup> Seguimos a pesquisa utilizando a observação participante como ferramenta de produção de dados, procedimento que permitiu a inserção das pesquisadoras em sala de aula e em outros espaços educacionais para investigação e atualização de percepções e hipóteses:

[...] a investigação de sala de aula ocorre sempre em um contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade. (ANDRÉ, 2012, p. 37 e 38)

Como recomendações para um trabalho de abordagem etnográfica em educação, seguimos as seguintes:

- Uso de dados de observação.
- Flexibilidade para inclusão de eventos não previstos.
- Que sejam revelados os valores e posições do/a avaliador/a.

O objetivo foi registrar a sensível, as relações como se re/des/constroem no cotidiano da EJA, descrevendo ações e representações dos/as sujeitos/as que se integram nesse fazer educativo e “[...] compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados” (ANDRÉ, 2012, p. 41).

### **O eu e o/a outro/a: quem somos esses/as sujeitos/as da EJA?**

Lendo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no/do município de Itajaí/SC, especificamente no que tange à Parte 4.3.1, da Educação de Jovens e Adultos/as e do Currículo enquanto gerador de significados, deparamo-nos com a seguinte afirmação: “aprender a viver junto e com os outros é sem dúvida a aprendizagem que representa um dos maiores desafios para a educação” (2016, p. 26). Considerando complementação do próprio texto, com base no pensamento de Jacques Delors (2001), de que seria necessário que a educação fosse complementar no que se refere a promover tanto uma *descoberta progressiva do/a outro/a* quanto à participação em projetos comuns, não estaríamos diante de uma excelente oportunidade de desenvolver esse processo?

---

<sup>2</sup> Aqui suprimimos o nome da Escola, usando apenas suas iniciais.

Ora, o ambiente escolar é oportuno para que se conheçam diferentes facetas de uma diversidade que é bastante comum em papéis e cenários, mas ainda invisibilizada ou marginalizada em boa parte das situações educativas. Foi possível observar/capturar durante o desenvolvimento dessa pesquisa que esse espaço de sociabilidade da diversidade não é incentivado de modo legítimo ou planejado como parte do fazer educativo. Entenda-se aqui a sociabilidade como atividade do

[...] fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as ‘obrigações’, o ir e vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, [...] também pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola [...] podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e principalmente, de identidade. (DAYRELL, 2007, p. 1.111)

A sala de aula ainda é um espaço de silêncio, controlado pela fala do/a professor/a, e onde a voz do/a aluno/a só alcança espaço quando convocada pelo/a professor/a: para responder à chamada, a perguntas... Em boa parte do tempo, os trabalhos e atividades de sala de aula são feitos isoladamente, os/as estudantes, quando interagem, fazem-no em tom de segredo, aos cochichos. Esse silêncio não sugere grande interação entre os/as estudantes e destes com o/a professor/a, e promove a manutenção de um já reconhecido processo de silenciamento, contrário ao diálogo com e à escuta do/a outro/a (BARCELOS, 2014a, p.49). No caso dessa pesquisa, em apenas um dos quatro ciclos que acompanhamos, a professora mediadora da aula recomendou e incentivou o apoio solidário, o contato e o diálogo entre os/as colegas estudantes. Nessa turma, o clima era de descontração, apesar das dificuldades que cada estudante detinha sobre aquele conhecimento formalizado<sup>3</sup>: ser estrangeiro/a adquirindo aquela linguagem, ter interrompido o letramento há muito tempo, apresentar algum fator de ordem de saúde que dificulte a aprendizagem, entre outras. O grupo se ajudava e interagia bem, entre eles/as e a professora, entre as idades também, mas no momento mais prático da atividade, que exigia unir saberes para responder por escrito algumas questões sobre o texto, homens e mulheres formaram grupos distintos.

Haveria então que se promover essa descoberta progressiva do/a outro/a, esse saber quem são os/as sujeitos/as (idades, origens, religiões, condições econômicas, entre outros) com quem compartilham-se tantas horas de uma mesma semana, e tantos fazeres coletivos, mas nem sempre colaborativos - como deveriam ser para servir de maneira eficiente a um fazer educativo. Supomos que reconhecendo essas identidades diversificadas, plurais, potencializa-se a prática educativa, uma vez que “diversidade e pluralidade, que em muitos casos são vistas como um perigo, ao contrário, são uma excelente oportunidade

---

<sup>3</sup> No dia, uma atividade de leitura, interpretação e escrita de textos, contextualizada pela Copa do Mundo, que recém iniciara.

para ampliarmos o repertório de conhecimentos e saberes sobre nosso fazer educativo” (BARCELOS, 2014b, p. 26).

É também valioso destacar que com isso não esperamos que as diferenças sejam evidenciadas, mas acolhidas como “parte indissociável e legítima de cada pessoa” (BARCELOS, 2014b, p. 67). Todas essas considerações conscientes passam a ter potencial de transformar o espaço de sala de aula em um *território de conflito de ideias*, que, com mediação e respeito, contribui para que, a partir desses conflitos, seja possível incentivar valores menos egoístas e competitivos, que sugerem a derrota do/a outro/a, do/a *diferente*. Valores como a compreensão, o respeito, a tolerância, a solidariedade... Consonantes com a Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação, que refere-se aos princípios da educação nacional, destacando-se os itens II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; Tudo gerado a partir do conhecimento que esses conflitos de ideias diferentes, diversificadas, produzem. E qual é essa diversidade?

Esse artigo propôs-se a conhecer a diversidade que constitui a EJA na Rede Municipal de Educação de Itajaí/SC. Para tanto, deslocamo-nos até cada uma das secretarias escolares de EJA da rede municipal de ensino e, apresentando-nos em posse de declaração da secretaria que autorizava a consultar dados nas escolas, solicitávamos informações sobre quantidade, gênero e idade dos/as estudantes matriculados em EJA naquela unidade. Fomos bem recebidas em todas as secretarias, constatando pessoalmente que a rede de ensino, em sua linha de frente, de recepção aos/às estudantes, está alinhada com a demanda educacional de acolhimento na EJA. Na primeira escola visitada, era visível uma intensa movimentação dos/as estudantes esclarecendo dúvidas na secretaria escolar. A equipe foi receptiva e calorosa, um acolhimento fundamental ao sucesso e permanência de estudantes da EJA. A secretaria era ampla, clara, colorida e organizada. Essa descrição repetiu-se na maior parte das visitas, alterando-se apenas em alguns itens, como iluminação, cor ou organização. Era período entre bimestres, reservado às matrículas. Enquanto aguardávamos a impressão dos relatórios com dados acerca das informações solicitadas, era comum escutar as secretárias<sup>4</sup> (em muitos casos professoras em exercício de função adaptada ou cargo comissionado) relatarem que na escola havia grupos familiares inteiros estudando, pais/mães filhos/filhas e netos/netas, às vezes, simultaneamente na EJA. Noutras situações, pais/mães e avôs/avós que estudavam na EJA para poder elevar a qualidade de suas colaborações com os/as filhos/filhas e netos/netas no desenvolvimento de seus estudos e tarefas, ou até para inspirar e dar exemplo aos/às descendentes mais jovens.

---

<sup>4</sup> Não havia, no período da pesquisa, nenhum secretário entre as unidades escolares visitadas.

No primeiro bimestre de 2018, compunham a EJA Municipal 923 (novecentos e vinte e três) estudantes, distribuídos em 57<sup>5</sup> (cinquenta e sete) Ciclos<sup>6</sup> ofertados em 08 (oito) escolas municipais<sup>7</sup>. Durante a pesquisa de campo, realizada nos meses de maio e junho de 2018, acompanhamos uma turma de cada ciclo em uma das escolas que integra essa rede. Tivemos uma reunião com a supervisora da EJA na rede municipal em 26 de abril, participamos de uma reunião pedagógica (conselho de classe) em 11 de maio e um evento de socialização de projetos educacionais de horas complementares<sup>8</sup> (parte da formação de professores/professoras) em 25 de maio. No conselho de classe, a temática da reunião era “*A EJA tem um ambiente acolhedor*”. A diretora adjunta da escola<sup>9</sup>, responsável pela EJA, durante apresentação e acolhida dos/as profissionais presentes, usou expressões como “*a casa é nossa*” para destacar o caráter público da oferta da EJA naquele espaço educacional e ressaltou a importância do acolhimento dos/as sujeitos/as que compõem a EJA, segundo ela “*sujeitos que culpam-se porque não estudaram, porque não sabem, não conseguem...*”. Salientou também a adaptabilidade como característica fundamental da EJA e seus/suas profissionais.

Antes de apresentar os dados, reconhecemos o caráter sociocultural da delimitação de juventude, que não se esgota apenas na idade, tomada em seu aspecto cronológico, de modo que, para não assumirmos uma referência aleatória, optamos pelo respaldo da divisão etária das categorias de análise dessa pesquisa no Estatuto da Juventude, que classifica pessoa com idade entre 15 e 29 anos como “jovem”<sup>10</sup>.

Os números alusivos ao 1º Bimestre revelam que a quantidade de jovens que compõem as turmas de EJA é maior que a quantidade de adultos/as, sendo a proporção de 57,85% jovens e 42,15% adultos/as. Apenas nas turmas de 1º e 2º Ciclos encontramos pessoas adultas em número superior ao número de jovens,

---

<sup>5</sup> Estes ciclos incluíram ainda turmas mistas – com dois ciclos na mesma sala de aula (acontece nas escolas de comunidades rurais, ou isoladas) e turmas conduzidas em centros de internação para tratamentos psiquiátricos e de saúde (vícios).

<sup>6</sup> Os ciclos podem ser 1º e 2º dedicados ao letramento, 3º equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental, 4º aos anos finais do ensino fundamental e 5º ao ensino médio, este último oferecido exclusivamente aos/às estudantes que cursaram os ciclos anteriores na escola, como um incentivo para a continuação e conclusão dos procedimentos formalizantes da educação básica.

<sup>7</sup>Existem ainda no município de Itajaí (SC) turmas de EJA na rede estadual e em instituições particulares de educação, mas estas não integram o recorte desta pesquisa.

<sup>8</sup> Os “Projetos 75 horas” servem ao objetivo de complementar as horas curriculares dos/as estudantes. São 75h por bimestre em que os/as estudantes deveriam pesquisar e desenvolver projetos educativos facilitados pelos/as professores/as e pelo ambiente escolar.

<sup>9</sup> A professora é efetiva da rede municipal de educação como orientadora educacional desde 2007.

<sup>10</sup> Para compreender mais sobre essa escolha, mais do que considerar a consulta ao Estatuto da Juventude, recomendamos a leitura de Conti e Souza (2012) em “Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores”.

sendo a proporção de 77,30% de adultos/adultas para 22,70% de jovens. No que se refere ao gênero, a proporção é equilibrada, mas ainda maior para o gênero masculino, 53,41% e 46,59%. Novamente retomando dados sobre a juventude, surpreendemo-nos com a quantidade de jovens-adolescentes (com idades entre 15 e 17 anos) na EJA. Eles correspondiam a 23,97% do total de estudantes matriculados, 39,70% do total de jovens, com idades entre 15 e 29 anos.

### 3.1. Tabela Idade em números absolutos:

CICLOS	CATEGORIAS DE IDADE	CE DE CORDEIROS	CE PEDRO RIZZI	EB ANÍBAL CÉSAR	EB GASPAR DA COSTA MORAES	EB JOÃO DUARTE	EB PROF JUDITH DUARTE DE OLIVEIRA	EB PROF THEREZA BEZERRA DE ATHAYDE	EI MARIA PERPÉTUA PEREIRA	DIVISÃO ADOLESCENTE / JOVEM E ADULTO	DIVISÃO POR JUVENTUDE/ ADULTOS	TOTAIS POR CICLOS	TOTAIS JOVENS E ADULTOS
1/2 CICLO	15 A 17 ANOS	0	1	2	1	0	0	0	0	4			534
	18 A 29 ANOS	2	5	11	5	3	0	2	0	28	32	141	
	MAIS DE 30 ANOS	24	28	29	12	7	0	9	0	109	109		
3 CICLO	15 A 17 ANOS	18	12	16	11	2	2	9	0	70	124		241
	18 A 29 ANOS	7	9	26	4	2	0	5	1	54	54	241	
	MAIS DE 30 ANOS	15	26	34	6	3	12	12	9	117	117		
4 CICLO	15 A 17 ANOS	41	23	23	17	10	10	10	3	137	244		321
	18 A 29 ANOS	22	19	30	17	9	7	3	0	107	107	321	
	MAIS DE 30 ANOS	16	25	24	2	5	3	2	0	77	77		
5 CICLO	15 A 17 ANOS	0	0	0	1	0	0	0	0	1	134		220
	18 A 29 ANOS	40	34	25	9	18	0	7	0	133	134	220	
	MAIS DE 30 ANOS	19	25	22	5	5	0	10	0	86	86		
TOTAIS POR ESCOLA		204	207	242	90	64	34	69	13	923	923	923	923

### 3.2. Tabela Gênero em números absolutos:

CICLOS	CATEGORIAS DE GÊNERO	CE DE CORDEIROS	CE PEDRO RIZZI	EB ANÍBAL CÉSAR	EB GASPAR DA COSTA MORAES	EB JOÃO DUARTE	EB PROF JUDITH DUARTE DE OLIVEIRA	EB PROF THEREZA BEZERRA DE ATHAYDE	EI MARIA PERPÉTUA PEREIRA	GÊNERO POR CICLO	TOTAIS POR CICLOS	TOTAIS Gênero
1/2 CICLO	MASCULINO	11	16	26	13	3	0	8	0	77		141
	FEMININO	15	18	16	5	7	0	3	0	64	141	
3 CICLO	MASCULINO	26	23	48	9	4	8	16	2	136		241
	FEMININO	14	24	28	12	3	6	10	8	105	241	
4 CICLO	MASCULINO	47	32	51	16	10	9	12	2	179		321
	FEMININO	32	35	26	20	14	11	3	1	142	321	
5 CICLO	MASCULINO	31	29	19	3	13	0	6	0	101		220
	FEMININO	28	30	28	12	10	0	11	0	119	220	
TOTAIS POR ESCOLA		204	207	242	90	64	34	69	13	923	923	923

Quando participamos da reunião pedagógica da escola, fomos informadas de que ali existia um procedimento de transferência para a EJA dos/as estudantes com elevado índice de reprovação e que, desse modo, estariam “deslocados/as” em sala de aula no ensino regular. Isso significa que ao completar 15 anos, idade mínima necessária para matrícula na EJA, essa alternativa é oferecida ao/à estudante com alto “desvio” série/idade. Esperamos que a prática seja de fato um esforço para *diminuir dificuldades e promover integração*, ao contrário de servir exclusivamente ao intuito de enquadrá-los/as na ordem social vigente, sem despertá-los/as para a cidadania, muito menos desenvolvendo o protagonismo juvenil.

Caso seja esse enquadramento o real objetivo da ação, esse comportamento pode ser explicado tanto pela possibilidade de que a medida permite retirar do ensino regular alunos/as “problema”, que não correspondem ao ensino e ao grupo, quanto pela possibilidade de que a medida eleva os números da EJA que, por demandas estatísticas, *devem* elevar índices de alfabetização, acesso à educação etc., garantindo

um progressivo desenvolvimento educacional da população brasileira, desvelando aqui facetas de uma manutenção econômica e cultural que se exerce nos braços do que deveria ser educação. A transferência do/a estudante do ensino regular para a EJA também seria mais produtiva do que uma evasão. Transferência, número positivo; evasão, negativo.

O que podemos afirmar a partir da observação, ainda por ocasião do conselho, é que ao menos dois professores se manifestaram oralmente contrários à prática de matricular jovens de 15 anos na EJA. Ainda que contrários, eles não justificaram ou explicaram esse posicionamento, senão pela afirmação de que “*não dá, querem nada com nada*”. Rapidamente sugeriram que a falta de comprometimento e respeito dos/as mais jovens implica no desânimo e desistência de estudantes mais velhos/as. Nesse instante, a gestão afirmou que a comunidade escolar exige que a escola “*não desista nunca dos adolescentes*”, reafirmando com isso o procedimento descrito.

Segundo a diretora, essa medida encontra apoio na comunidade escolar (gestão, docência, alunos/as e familiares), que passa a acompanhar assiduamente o/a estudante transferido/a. Entre os/as mais jovens, com os/as quais conversamos nos breves intervalos de aulas, constatamos que gostam e preferem a EJA ao ensino regular, mas sem que revelassem a motivação de sua preferência. No máximo sugeriam que “*é melhor*”. O que observamos e inferimos durante a socialização de projetos educacionais de horas complementares é que esse apoio aos/às jovens ainda não se materializa de modo proporcional à quantidade de jovens matriculados na EJA. De um total de quatro apresentações das socializações, em sua maioria conduzidas por duplas dos/as próprios/as estudantes, apenas uma era composta por jovens.

### **Identidade(s) para além da EJA**

Cada um/a desses/as sujeitos/as, personagens da EJA e de outros mundos que extrapolam a esfera escolar, é composto/a de complexos e dinâmicos *processos, percursos humanos-in-humanos* que corroboram para a construção de variados *significados formadores, de-formadores* que esses/as personagens, sujeitos/as, carregam (ARROYO, 2017, p. 23). Pensemos, então, sobre quais referências eles/as carregam das relações entre jovens e adultos/as nesses outros mundos. Como tratam-se mutuamente jovens e adultos/as em suas relações primárias, ou familiares (mães, pais, tios e tias, avôs e avós, filhos e filhas, sobrinhos e sobrinhas, netos e netas<sup>11</sup>) e como essas relações influenciam tantas outras que irão se estabelecer, inclusive na escola, na EJA (gestão educacional, professores e professoras, monitorias e intérpretes e, estudantes)?

---

<sup>11</sup>Isso sem esquecer a participação crescente de cuidadores/as outros/as e a cada vez mais precoce escolarização.

É nas relações, tanto no que são e nas associações que fazem, bem como no que negam (o *não-eu*)<sup>12</sup>, que se configuram as pessoas como sujeitos/as humanos/as, personagens sociais. É desse modo que se constroem identidades. Simões, ao parafrasear Dayrell, afirma que o processo de constituição da identidade se concebe a partir da relação social e é permeado pelo *autorreconhecimento* e pelo *heterorreconhecimento* (2010, p. 106). A identidade da EJA vem também da *coexistência, encontro, confluência de identidades coletivas* (ARROYO, 2017, p. 24), identidades coletivas que compõem a EJA como é, diversificada e singular em cada uma das turmas. Todavia, sendo traço característico de nosso sistema escolar a reprodução de hierarquias, é preciso indagar-se sobre quais identidades chegam à escola, como chegam, e se são reproduzidas ou reconstruídas a partir do encontro dessa coletividade. No campo de desenvolvimento dessa pesquisa, pudemos observar, em sala de aula, identidades submissas, desafiadoras, agressivas, inseguras, desconfiadas, silenciosas, tímidas, despreocupadas, tensas e cansadas, mas também felizes, sorridentes, descontraídas e falantes (ainda que recatadas) no refeitório, nos corredores de entrada e saída da escola, na quadra de educação física, quando o/a professor/a não estava por perto ou mediando alguma atividade. Esses espaços de *sociabilidade* que a escola proporciona<sup>13</sup>, como já apontado por Novaes (2003), são possivelmente um fator determinante do ingresso e permanência dos/as sujeitos/as na EJA.

Como já destacado, não é incomum constatar que o ambiente educativo se ocupa mais de reproduzir hierarquias e garantir a manutenção de poderes, concedendo pouco ou nenhum espaço para a consideração e valorização de subjetividades e coletividades. É necessário espaço para “ajudar esses adolescentes, jovens-adultos a entenderem-se protagonistas desses percursos sociais, escolares” (ARROYO, 2017, p. 27).

Refletir sobre as vivências escolares possibilita a valorização e legitimação da diversidade na EJA, a começar pela composição etária das turmas, de modo que como consequência, outros aspectos dessa diversidade possam ser promovidos e trabalhados, a saber, gênero, etnia etc. “Compreender como se reproduzem e se transformam as identidades sociais implica elucidar os processos de socialização pelos quais elas se constroem e se reconstróem ao longo da vida” (SIMÕES, 2010, p.108), no caso da pesquisa da qual resultou esse artigo, pretendemos elucidar o processo de socialização educacional formalizante.

Incluir e legitimizar diversidades significa trazer para a escola seus rituais e conhecimentos, reconhecendo-os e atribuindo a eles valor. Por exemplo, em lugar de falarmos sobre indígenas em datas alusivas ou com “conteúdos inclusivos” poderíamos aprender *com* eles/as sobre a terra, *escutando-os/as*<sup>14</sup>,

---

<sup>12</sup> Para Barcelos (2014a), quando a relação é solidária não deve haver negação do/a outro/a porque essa negação sugere indiferença e competição, aspectos divergentes dos solidários, de aceitação e tolerância.

<sup>13</sup> Espaço que não necessariamente será a sala de aula, embora pudesse ser.

<sup>14</sup> Escutar aqui é utilizado no mesmo sentido proposto por Barcelos, “dar à palavra *escuta* seu sentido de origem: *auscultare*, que está relacionada a dar atenção ao que vem de dentro [...] ouvir **o** e **com** o outro” (2014a, p. 49).

discorrer sobre ela e, posteriormente, associar e integralizar esses saberes com outros formais e escolarizados como os de meio ambiente, sustentabilidade, preservação, respeito etc. Assim como, talvez, se houvesse mais momentos educativos e afetivos ao ar livre, toda a ideia de sustentabilidade e consciência ambiental fizesse mais sentido do que quando apresentada aos/às estudantes dentro de uma sala de aula cimentada, quente e iluminada por luzes artificiais. Todavia, em decorrência da organização da EJA e seu calendário em relação ao tempo previsto e disponível para desenvolvimento do campo, foi possível ouvir pouco os/as estudantes. Já os/as professores/as ouvimos mais, visto que ocupam o lugar de fala na sala de aula de modo majoritário.

No que se refere diretamente à EJA, Arroyo afirma que “devemos promover um diálogo com mestres, adolescentes, jovens e adultos sobre como se veem, como se pensam nesses percursos” (ARROYO, 2017, p. 36). Quais são as *autoimagens pessoais e coletivas* que nutrem e reproduzem? Na hipótese inicial deste trabalho, a autoimagem nutrida entre esses/as sujeitos/as da EJA seria a de que os/as estudantes mais jovens “atrapalham” os/as estudantes mais velhos/as. Para refletir sobre essa autoimagem, é necessário assumir o que Arroyo chama de *radicalidades humanas*, de modo que se enxergue o quanto é simplório reduzir os/as estudantes mais jovens ao denominador comum de que atrapalham. Mais do que isso, é *de-formador* do significado de juventude, relegando-o ao espaço já internalizado e naturalizado de “aborrecente”, “desocupado/a”, “malandro/a”, “preguiçoso/a” etc. No decorrer dessa pesquisa, observamos sujeitos/as que afirmavam repetidamente que não conseguiam resolver as atividades educativas ou compreender a explicação do/a professor/a, afirmando convictamente sua “burrice” e consolidando um padrão social segregador.

Outro aspecto relevante desse emaranhado de autoimagens que os/as compõem é que, por vezes, selecionam algumas para representá-los/las, mas não outras. Normalmente, o/a adolescente, jovem-adulto/a que exerce atividade profissional durante o dia prefere assumir na EJA essa autoimagem do trabalho de modo evidenciado, garantindo que seja representado/a e reconhecido/a pela condição de trabalhador/a e não de jovem. Numa das turmas observadas, os/as estudantes chegavam bastante “tarde”, até as 20 horas (sendo o horário de sino às 19 horas e início das atividades, após chamada, às 19 horas 30 minutos). O acontecimento foi justificado pelo professor: “*nesse ciclo os alunos chegam tarde porque a maioria trabalha*”. Se “a vida juvenil [...] por um lado, é considerada uma condição provisória, destinada a desaparecer com o transcorrer do tempo; por outro, [...], os jovens são socialmente solicitados a construir formas positivas de relação entre seu próprio tempo de vida e o tempo social. [...] o exercício de um trabalho remunerado, fonte central de identidade e signo indiscutível da idade adulta” (LECCARDI, 2005, p. 47 e 48).

Também Simões discorre sobre isso, afirmando que “o trabalho aparece muitas vezes como uma referência central entre as opiniões, atitudes, expectativas e preocupações dos jovens e com significados

diversos no imaginário juvenil, seja como valor, necessidade, direito ou mesmo como busca de aquisição de espaço de autonomia familiar e poder de consumo” (2010, p. 97). Entendemos que não há problema nisso, na escolha de uma representação e recusa da outra, mas na desqualificação de uma autoimagem em relação a outra. Por isso a importância de conhecer e valorizar essas diversificadas autoimagens, pois que “A função de todo conhecimento é melhor entender-nos no mundo e na sociedade. [...] “Os currículos da EJA garantirão o direito desses jovens e adultos ao conhecimento?” (ARROYO, 2017, p. 59 e 157).

### **A cultura escolar: espaço educativo de convivência em valores**

Ao conhecer mais acerca dos processos de produção das culturas e dos conhecimentos, foi possível perceber com mais clareza os *padrões culturais segregadores*<sup>15</sup>, que serviram como pressuposto à pesquisa da qual esse artigo é oriundo, a saber, a manutenção da ideia de que juventude é um entrave na vida dos/as jovens e relações adjacentes, especialmente se não existirem outras autoimagens que permitam o redirecionamento da relação entre as autoimagens coletivas.

É preciso valorizar a diversidade na composição etária das turmas de EJA (entre outras diversidades), reconhecendo os/as seus/suas personagens como dotados/as de leituras de si e do mundo. Essas concepções diversificadas, por sua vez, compõem as turmas da EJA e potencializam conflitos e acordos nessa esfera educativa, sobretudo ao se tratar a cultura dos/as adolescentes “não como um apêndice [...], mas incorporá-la como um direito à formação humana plena” (ARROYO, 2017, p. 165), valorizando e reconhecendo nos/as mais jovens o potencial de colaborar e ensinar também aos/às mais velhos/as.

Essa promoção de reflexões e ressignificações convidam, provocam o/a sujeito/a da EJA, também sujeito/a do mundo e da sociedade, a reacender *a crença na sua potencialidade* (BARCELOS, 2014b), no que virtualmente é realizável. De modo singular e coletivo, para todos/as que compõem o fazer educativo na/da EJA, o diálogo com as diversidades possibilita o engajamento, a participação e o envolvimento das pessoas nesse processo educativo, humano e solidário.

### **Solidariedade humana educativa: redundância**

O processo de construção do conhecimento, reconhecido como uma prática educativa, promove desenvolvimento humano e aprendizagem, e deve ser cercado de respeito, e ter como referência a interação entre estudantes e professores/as. Na EJA, considerar essa interação e integrar um processo que se proponha

---

<sup>15</sup>Um exemplo de um padrão cultural segregador materializa-se no encaminhamento do/a adolescente para a EJA porque ele/a não se “adéqua” mais ao critério etário da educação “regular” e dizer do/a mesmo/a, quando já inserido/a na EJA, que ele/a atrapalha os demais alunos. É um padrão cultural porque, de modo geral, cristalizado, o/a adolescente é classificado/a como inconveniente, confuso/a, pouco comprometido/a. E é segregador, porque finda por excluí-lo/a totalmente dos processos de produção das culturas e do conhecimento.

a ressignificar o papel do/a professor/a como elemento central da prática educativa torna-se valioso e complexo, pois abre espaço para o protagonismo do/a estudante em sala de aula, com suas histórias e memórias complexas, cheias de variáveis. Precisamente por isso é fundamental que todos/as estejam sensibilizados/as e disponíveis para se envolverem de modo intelectual e afetivo com o processo de compartilharem histórias e memórias que lhes permitam compreender suas identidades. Isso porque:

Remexer em memórias é remexer em vidas, vivências, autoimagens, nem sempre luminosas e memoráveis. [...] Trajetórias nem sempre certas, lineares, seguras, realizadas. Com final feliz. Ao contrário, vulneráveis, sem direção certa, por vezes regredindo. Incertas. Memórias de dor, fracassos, migrações, sem lugares, mas que repõem valores de resistências, de superação, de dignidade. (ARROYO, 2017, p. 208 e 209)

Essa consideração à diversidade e à humanidade dos/as estudantes, em complementação a outros aspectos de aprendizagem como a leitura, a escrita, etc., caracterizam-se como uma *possibilidade de (re)invenção do mundo*, no sentido de que eles/as, os/as sujeitos/as da EJA, passam a desvelar outras leituras possíveis no mundo e, ao promover esse evento, percebem-se então capazes de mudarem a si, referências, parâmetros, paradigmas, preconceitos, etc. Também essas considerações caracterizam uma prática educativa, democrática e crítica por “promover desenvolvimento além daquele proporcionado pelas aprendizagens” (MOGILKA, 2003, p. 53), uma formação humana num processo interativo.

Há quem discuta a necessidade desse aprofundamento, que sugira uma tal neutralidade e distanciamento na relação entre os/as sujeitos/as que compõem a EJA. Há quem questione se há benefício para estudantes e professores/as nesse tipo de interação que considera o íntimo, o emocional, de uma maneira valorizada e estimada, para além das eventuais festas de aniversário e dias festivos comemorados no espaço escolar. Alguns/as destes/as questionadores/as justificam essas ressalvas, visto que muitas memórias, histórias e existências podem ser surpreendentes, marcantes, dolorosas e frágeis num aspecto de violência e exclusão que pode ocasionar o choque e a frustração. Também indagam sobre a capacidade, competência, obrigação e responsabilidade do/a professor/a de lidar (ou interagir) com essas possíveis “mazelas”. Ainda assim acreditamos que “[...] para trabalhar com adolescentes-jovens-adultos, exige-se conhecê-los, conhecer quem são, como se pensam e afirmam, como são pensados nas políticas, diretrizes. [...] Que autoidentidades constroem de ser criança, adolescente, jovem ou adulto?” (ARROYO, 2017, p. 223).

Paulo Freire já destacava em sua vasta obra, especialmente em *Pedagogia da autonomia* (2004), que educar-se é um processo compartilhado entre professores/as e estudantes, que não acontece dissociado de contexto social, histórico, político e ideológico. Barcelos (2014b) reforça que nossas relações não apenas humanas, mas entre seres vivos (ambiente), *é uma troca de significados e experiências*. Destaca ainda que os/as estudantes não buscam em seus professores/as *guias espirituais ou catequizadores, mas pessoas*

*confiáveis* e solidárias, que se reconhecem também como integrantes complexos dessa humanidade e *não se limitam a dar aulas*, mas vão além da troca de saberes e conhecimentos formais para esse potencial de ressignificação do mundo a partir da sensibilidade, de uma condição humana.

Essa recusa a aprofundar-se na relação com o/a outro/a, de maneira que extrapole o âmbito estritamente formal do saber, também pode apoiar-se no ego e na ideia de que esse olhar para o/a outro/a demanda o olhar também para si, o que provocaria uma “sensação desestabilizadora produzida pela circularidade assustadora de estarmos utilizando para nos analisar o mesmo instrumento com o qual analisamos os outros e outras” (BARCELOS, 2014b, p. 62).

Todavia, não são essas experiências de modo isolado que compõem o repertório de quem somos como sujeitos/as humanos/as, personagens da EJA, mas **como significamos essas experiências**. Perceber como são construídas as representações que temos é um exercício de resistência às formas opressoras de tratamento aos/às mais jovens e uma oportunidade de ressignificar essas representações. Desse modo, seria recomendável reconhecer uma condição menos submissa e secundária da juventude na coletividade, percebendo o/a adolescente, o/a jovem, como colaborador/a ativo/a do processo de produção de cultura e conhecimentos na EJA. Protagonista e valioso/a tanto quanto o/a adulto/a ou o/a professor/a.

O entendimento desses significados e representações promove o que seria classificado por Barcelos como um *conhecimento-emancipação*<sup>16</sup>, um conhecimento no qual

todo ato de conhecer é também um ato de reconhecer, no sentido de que o outro não mais é visto, tomado, apenas como um objeto, mas sim como sujeito do conhecimento. [...] um conhecimento solidário com o(a) outro(a) e prudente em relação às suas consequências sociais e ecológicas. [...] nos acostumamos a ver o conhecimento como uma forma de dominação [...] A prática de um conhecimento pautado na solidariedade está vinculada, entre outros fatores, ao reconhecimento, à aceitação e à defesa do direito do outro ao exercício de seus desejos e vontades. [...] conhecimento-emancipação está diretamente ligada à ideia de diversidade cultural. (2014b, p. 32 e 33)

### Encerrando a conversa: considerações sobre juventudes

A juventude normalmente é “tolerada” por ser classificada como passageira. Relegada ao não-lugar entre a infância e a vida adulta, ocasiona tensões entre as relações de dependência e não-dependência da família, da escola, dos pares, etc., mas todas essas tensões transitórias. Para adolescentes, jovens-adultos/as, “[...] a própria volta à escola são, para eles e elas, não ‘ritos de passagem’, mas ‘ritos de impasse’” (ARROYO, 2017, p. 226). Impasse porque contraria qualquer ímpeto ou instinto de pertencimento do/a jovem à turma de EJA.

De tanto ouvirem-se como entraves ao processo educativo na EJA, os/as adolescentes, jovens-adultos/as acreditam na falácia e passam a viver o impasse entre a busca da escolarização e o não

---

<sup>16</sup> Em Mogilka fala-se em educação democrática para que se alcance um *processo emancipatório*.

pertencimento, não se sentir à vontade ou acolhido/a ou bem-vindo/a na EJA. É como se a EJA fosse espaço exclusivo para o/a sujeito/a que há muito interrompeu o processo educativo e agora volta, filho/a pródigo/a, de modo que os/as mais jovens são deixados à margem, ainda que com potencial para interagir e surpreender na interação com os/as outros/as, os/as diversos/as, “pensados analfabetos, iletrados, sem leituras de si e do mundo, pensados sem valores, sem humanidade mostram-se humanos, com valores, culturas, saberes, leituras e identidades” (ARROYO, 2017, p. 229).

Essa percepção pôde ser observada durante o campo, quando um professor em sala de aula afirmou convictamente para a turma que perderia naquele espaço (referindo-se à evasão) “10 *Tinky Winky*” (em uma referência aos personagens infantis *Teletubbies*, populares na segunda metade da década de 90, enquanto gesticulava em direção ao mais jovem estudante da turma), mas não gostaria de perder uma aluna mais idosa. O exemplo foi dado no sentido de explicitar que valorizava o retorno e esforço educacional da aluna idosa e que os/as mais jovens tinham que se esforçar e não perder tempo. O que o professor talvez não considere é que com isso ele desestimula os/as estudantes mais jovens que, ao não se sentirem valorizados/as, podem considerar-se não pertencentes àquele espaço, ocasionando desinteresse pelo fazer educativo e evasão.

Importante destacar que posturas e afirmações como essa demonstram que “a relação da juventude com a educação institucionalizada tornou-se um campo de disputa de gerações em que a potencialidade de conquista de autonomia se confronta com o formalismo escolar” (SIMÕES, 2010, p. 102) e, seguindo com essa ideia, Carrano *apud* Simões (2010) já apontavam que a evasão dos *desejos de presença* de professores/as e estudantes é sintoma que precede simbolicamente a evasão escolar. O/a professor/a “pode” perder, desistir de, abrir mão, desconsiderar os/as mais jovens, não *os/as desejar* ali e expor esse posicionamento<sup>17</sup>. Fato interessante que, a despeito dessa afirmação, o professor acessava durante as aulas uma linguagem bastante dinâmica e veloz, normalmente mais popular entre os/as mais jovens. Durante algumas piadas, era notável a postura dessa senhora mais velha que ele tentava cativar para a permanência na escola, uma postura de obediência e respeito. Tanto que ela não reagia às piadas<sup>18</sup> do professor, direcionadas a ela: permanecia tensa, indefectível, os dois pés no chão, costas desencostadas da cadeira e levemente curvadas para inclinar a frente sobre o caderno que estava na mesa e com lápis, não caneta, que

---

<sup>17</sup> Se aqui praticamos a sugestão de Barcelos (2014b) de avaliar o/a professor/a pelo mesmo instrumento do/a estudante, imagine a reação desse/a professor/a ao receber desse/a estudante um posicionamento recíproco e proporcional, de que o/a estudante bem podia perder a oportunidade de interação com esse/a professor/a em preferência a outro/a...

<sup>18</sup> A aula era de biologia, sobre organismos celulares, e o professor dirigia à senhora comentários que divertiam a turma ao afirmar que se a senhora estava ali é porque seus pais tinham feito sexo, para se reproduzir.

dificulta o apagar e refazer, mas o lápis, entre os dedos, ágeis em copiar qualquer texto que fosse apresentado pelo professor no quadro ou no *data show*.

A escola, o/a professor/a, os/as próprios/as sujeitos/as que compõem a EJA precisam ser mediados/as num projeto humanístico que possa valorizar as experiências e permitir a eles/as ressignificar seus medos a partir de suas lutas e resistência. Um exemplo que podemos dar a partir do campo dessa pesquisa foi quando uma professora, ao ouvir uma resposta de um estudante para uma atividade oral, enalteceu a participação deste estudante e reforçou assertivamente o potencial dele, julgado por ele em momento que lembraram da semana anterior, como “abaixo do esperado” ou ruim. Essa professora praticou uma recomendação de Arroyo (2017, p. 243), de que “a experiência escolar não reproduza e reforce os medos da opressão, segregação que padecem da sociedade”: *só atrapalha, não serve para nada...* Ela lembrou do julgamento que ele fizera e destacou sua incompatibilidade com o seu desenvolvimento. Simões (2010) também afirma que os/as jovens constroem seu modo de ser jovem a partir do meio social em que se inserem e das trocas que estabelecem nesse meio, o que reafirma, mais uma vez, a influência dessas experiências escolares, interações.

Sobretudo, é importante compreender a adolescência e a juventude não como algo tolerável por seu caráter passageiro, mas percebendo nessa efemeridade algo “que faz parte da condição natural do corpo. [...] O efêmero, o mutável, faz parte de tudo o que é vivo. O corpo é o palco iluminado de nossa condição efêmera” (ARROYO, 2017, p. 282). E se tudo muda e nós fomos jovens e já mudamos, onde carregamos a lembrança dessa juventude? Porque não conseguimos acessá-la para, de maneira empática, nos relacionarmos com o/a outro/a, corpos mais ou menos marcados pela idade. A falta de valorização da adolescência, sua condição e atribuição geralmente passageira/transitiva nos sugere anular e esquecer o período.

Por sua diversidade, a “EJA se constitui num território privilegiado para a convivência de valores, [sendo que] [...] esta diversidade pode dignificar a possibilidade de ampliação, não só das possibilidades de construção de conhecimento escolar, como para criação de espaços de vida social e ecologicamente mais justos” (BARCELOS, 2014b, p. 98). Como já destacado na introdução deste trabalho, a solidariedade dos/as estudantes é bastante presente, mas podada em sala de aula pelo silêncio e individualização dos processos educativos formais tradicionais. Destacamos a sala de aula porque essa “poda” em algumas situações previamente acordadas não acontece. Por exemplo, os/as estudantes planejaram uma festa de aniversário surpresa para uma mulher do grupo. A que cozinha trouxe o bolo feito pela filha; outra, doces; outro, refrigerante; outro, balões... Nessa festa planejada e realizada solidariamente todos/as foram convidados a participar. Até nós, observadoras, fomos convocadas a experimentar o bolo e participar daquele rito. A aniversariante fazia questão de oferecer alimento a todos/as, reciprocamente retribuindo a preza, até mesmo para aqueles/as que mais distantes, de outras turmas, não tinham trazido nada para contribuir. Nós

prontamente aceitamos a dádiva, e nos deliciamos com um momento espontâneo de interação, mas nenhum/a professor/a compartilhava desse momento. Todos os presentes serviram-se de bolo, dedicaram parabéns à aniversariante e partiram para a sala dos/as professores/as. A festa ocupou o horário de uma aula de educação física e da aula de um professor que faltou nesse dia por razões de saúde. Mesmo estando dispensado, o grupo do professor faltante não se apressou em partir, continuando a interagir entre si e com outros ciclos. O que observamos demonstra o também o já citado potencial de sociabilidade da escola, fundamental ao desenvolvimento humano. Sendo o/a professor/a um/a agente planejador/a do fazer educativo que integra a parcela adulta da composição dessas turmas, faz-se necessário que ele/a exercite sua capacidade de *integração social*, que depende “da capacidade do mundo adulto de reconhecer sua legitimidade (dos jovens) como expressão da semântica do futuro no século XXI” (LECCARDI, 2005, p. 53).

Não foi possível experimentarmos a sociopoética de modo amplo e legítimo no desenvolvimento do campo, pois o período de estudos dos grupos foi curto e altamente ocupado pelas atividades curriculares fundamentais da EJA. Os ciclos têm aulas segunda e terça-feira, na quarta-feira parte da aula é de revisão do conteúdo da semana, e parte dedicada à realização de avaliação escrita desses conteúdos (prova). Os/as estudantes que atingem média ficam dispensados/as de comparecer à escola na quinta e na sexta-feira, a menos que desejem ocupar algum espaço escolar ou esclarecer alguma dúvida com os/as professores/as. Os/as que não alcançam a média ficam obrigados/as a comparecer na escola às quintas-feiras para revisão do conteúdo e às sextas-feiras para aplicação de avaliação de recuperação. As aulas iniciam formalmente às 19h30min e encerram-se entre 21h e 21h30min. O trabalho foi desenvolvido com muita receptividade pela gestão escolar, mas com eventuais ressalvas por parte dos/as educadores/as, que eram cordiais, mas transpareciam ficar ressabiados/as momentaneamente com a possibilidade de estarem sendo avaliados/as (embora em oportuno momento no conselho de classe do qual participamos juntos os/as esclarecemos de que o objeto desse trabalho seria a diversidade etária na composição das turmas de EJA e não o desempenho ou atuação dos/as professores/as) ou de terem suas aulas interrompidas<sup>19</sup>.

Desse modo, optamos por inspirarmo-nos nos princípios sensíveis de interpretação da Sociopoética, ainda que não desenvolvendo suas etapas orientadoras. Durante o processo de pesquisa contínuo, foi

---

<sup>19</sup> Em um dado momento da pesquisa, entre idas para sala de aula e saídas dela ao final da noite, um professor, já à vontade com a nossa presença e confortável com *escutatória* silenciosa e assertiva, afirmou o seguinte, com convicção: “Educação mesmo são dados, resultados, não essa babaquice de chocalho indígena. Paulo Freire já morreu, já deu”. Depreenda-se então como ele receberia uma prática de relaxamento e mobilização dos recursos do corpo da sociopoética. Sendo ele a autoridade daquela instância e a porta de acesso à turma, preferimos prosseguir exclusivamente observando e acompanhando, conversando pontualmente com os/as estudantes em momentos de chegada, saída ou lazer. A intenção foi ocasionar menor interferência no ambiente, dado o restrito e curto período de campo, além de manter as portas abertas a futuras pesquisas.

possível observar delicadamente a organização das turmas e da formalização do fazer educativo escolarizado e, embora a pesquisa não tenha intenção de corrigir ou curar aspectos, visto que seu intuito não é esse, por vezes ela pode ter esses efeitos, ao provocar e inspirar os/as sujeitos/as envolvidos/as nesse processo de investigação.

Concluimos, sem completamente encerrar esse assunto ou as reflexões acerca dele que possam ser feitas. Para sugerir sua inferência, você, que nos lê, alertamos, servindo-nos das palavras de Gil “Agora vou terminar/ Agora vou discorrer/ Quem sabe tudo e diz logo/ Fica sem nada a dizer” (Roda, 1967). Ainda há muito que se pensar e dizer, tanto quanto a nossa infinita diversidade e necessidade de desenvolvimento humano e cognitivo nos mover. Que não nos falte curiosidade e criatividade!

## Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012 – (Série Prática Pedagógica).
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: Julho de 2018.
- CONTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. 2ª Ed. – São Paulo: Ação Educativa, 2012.
- DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n100 – Especial, out. 2007.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética e formação do pesquisador integral**. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, Salvador. 2015, 4(1). Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/459> Acesso em: Abril de 2018.
- GIL, Gilberto; FILHO, João Augusto Azevedo. **Roda**. Louvação. Universal Music Publishing Group. 1967.
- ITAJAÍ (SC). Secretaria de Educação. **Diretrizes Municipais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2016.

LECCARDI, Carmen. **Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo.** Em: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005.

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual.** Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

NOVAES, Regina. **Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso.** In: FREITAS, Maria Virginia e PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores.** Em: MOLL, Jaqueline (org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.