

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

DÉBORA MAZZINI

**O pensamento crítico e formação cidadã na EJA: uma análise sobre o interesse e a participação dos/as estudantes pelo campo político local**

Porto Alegre

2023/2

DÉBORA MAZZINI

**O pensamento crítico e formação cidadã na EJA: uma análise sobre a participação e interesse dos/as estudantes pelo campo político local**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação, como requisito parcial e obrigatório do grau em Licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - IFCH/UFRGS.

Realizado sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laura Souza Fonseca.

Porto Alegre  
(2023/02)

#### CIP - Catalogação na Publicação

Mazzini, Debora

O pensamento crítico e formação cidadã na EJA: uma análise sobre a participação e interesse dos/as estudantes pelo campo político local / Debora Mazzini. -- 2023.

54 f.

Orientadora: Laura Souza Fonseca.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Cidadania. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Trajetória Estudantil. 4. Participação juvenil. 5. Educação e emancipação social. I. Souza Fonseca, Laura, orient. II. Título.

DEBORA MAZZINI

O PENSAMENTO CRÍTICO E A FORMAÇÃO CIDADÃ NA EJA: UMA ANÁLISE  
SOBRE A PARTICIPAÇÃO E INTERESSE DOS(AS) ESTUDANTES PELO CAMPO  
POLÍTICO LOCAL

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação, como requisito parcial e obrigatório do grau em Licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - IFCH/UFRGS.

Realizado sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Laura Souza Fonseca.

Porto Alegre, 23 de Fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Souza Fonseca - FACED/UFRGS

---

Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara – IFCH/UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Lemos da Cunha Della Libera - FACED/UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Cumprir esta missão do Trabalho de Conclusão foi um desafio além do que o imaginado para minha formação acadêmica. Iniciei o projeto de pesquisa em 2018, anteriormente a pandemia do COVID-19, com as mudanças drásticas nas relações humanas que tivemos nesse período, acabei por me distanciar do meio acadêmico e me envolver em outros projetos de vida. Neste trajeto até aqui me tornei servidora pública municipal, o que me proporcionou novos desafios de adaptação aos meios de trabalho, mas também segurança/estabilidade para construir um profissionalismo mais crítico. Também me tornei mãe, e este sem dúvidas foi o processo mais desafiador e transformador. O que permaneceu neste percurso foi minha atuação sempre presente na educação popular, tanto no meu trabalho no SUAS como educadora social como nas experiências de estágio docente que tive.

Agradeço imensamente quem me abriu as portas para conhecer a educação popular, o respeito à diversidade humana e a pedagogia libertária de Paulo Freire, professora Nara Nachtigall, que muito acolheu meu processo de aprendizagem e inquietações na educação social entre os anos de 2015 a 2017.

Aos jovens no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, na Vila Maria da Conceição em Porto Alegre/RS, com quem tive a honra de conviver e aprender muito nas relações enquanto educadora social de 2016 a 2019. E aos jovens com quem trabalho hoje no Serviço de Acolhimento Institucional, que muito me fazem refletir sobre as violações de direitos e a luta diária pela superação humana, social e política. Estes são os sujeitos primordiais que enriqueceram o meu processo de aprendizagem e me mobilizaram a continuar.

Agradeço a minha família, meus pais e irmão que sempre me incentivaram e me acolheram nos momentos que precisei parar e me reestruturar. Ao meu companheiro, Daniel, que sempre me encorajou a perseguir meus objetivos, sua parceria de apoio e compreensão foram essenciais para que eu pudesse superar os desafios e chegar até aqui. E em especial a minha filha Ágatha, que ainda tão pequena me ensina todos os dias o valor dos pequenos detalhes na relação humana e nos processos de aprendizagem.

Sou grata pela confiança depositada na minha proposta de pesquisa pela professora Laura Souza Fonseca, que orientou meu trabalho com muitas trocas de conhecimento importantes. Obrigada pelas valiosas críticas e contribuições neste processo.

## RESUMO

O trabalho tem como objetivo uma análise crítica sobre a percepção dos(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre sua formação cidadã e como reconhecem e compreendem suas atuações políticas no seu território. O estudo foi conduzido com alunos (as) da EJA na Escola Áurea Celi Barbosa, em Gravataí/RS. Realizado uma revisão bibliográfica para se contextualizar a modalidade da EJA, considerando as contribuições de Haddad e Pierro (2000) sobre a trajetória desta modalidade e sua construção dentro dos movimentos sociais e na educação popular, e a análise de documentações como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Base Nacional Comum Curricular, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (11/2000). Considerando Marshall (1967), Benevides (1991;1994) e Arroyo (1988), o conceito de cidadania é visto como o conjunto de direitos, civis, políticos e sociais, conquistados pela sociedade e legitimados pelo Estado, articulados com a democracia e a participação popular, isto é, a soberania popular para além do status de eleitor, sujeitos como protagonistas de lutas sociais constantes, com possibilidades de criações de novos direitos, transformações, controle e fiscalização sobre os poderes. Trabalhado também sob a ótica pensamento crítico, sendo este, a capacidade que os indivíduos têm para refletir sobre a realidade, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la, este processo é fundamentado na pedagogia crítica de Paulo Freire (1987). Destaco a compreensão da escola como um espaço de tensões em suas práticas de legitimar e perpetuar poderes e privilégios sociais, conforme os conceitos da teoria crítico- reprodutivista de Pierre Bourdieu (1970) e também de Freire sobre uma educação opressora e bancária, que apenas deposita saberes impostos de acordo com o interesse das classes dominantes. Como metodologia adotei a abordagem qualitativa, realizando rodas de conversa centradas em quatro tópicos principais para explorar a percepção dos estudantes sobre a inter-relação entre educação, cidadania e política: 1.as motivações, 2.as dificuldades, 3.formas de atuação e 4.perspectivas. Por meio deste estudo, foi viável contemplar os significados que os (as) estudantes conferem às suas participações, bem como entender como a escola contribui e interage com a formação do pensamento crítico e o exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** Emancipação social, trajetória estudantil, Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

The objective of this work is a critical analysis of the perception of Youth and Adult Education (EJA) students regarding their civic education and how they recognize and understand their political actions in their territory. The study was conducted with YAE students at Áurea Celi Barbosa School in Gravataí/RS. A bibliographic review was carried out to contextualize the YAE modality, considering the contributions of Haddad and Pierro (2000) on the trajectory of this modality and its construction within social movements and popular education. Document analysis included the National Guidelines and Bases Law for National Education (LDB/1996), the National Common Curricular Base, and the National Guidelines for Youth and Adult Education (11/2000). Considering Marshall (1967), Benevides (1991;1994), and Arroyo (1988), the concept of citizenship is seen as a set of rights—civil, political, and social—acquired by society and legitimized by the state, articulated with democracy and popular participation. This includes popular sovereignty beyond the status of an elector, with individuals as protagonists in constant social struggles, with possibilities for creating new rights, transformations, control, and oversight over powers.

The study also addresses critical thinking, defined as the ability of individuals to reflect on reality, enabling observation, knowledge, and intervention for transformation. This process is grounded in the critical pedagogy of Paulo Freire (1987). I emphasize the understanding of the school as a space of tensions in its practices of legitimizing and perpetuating social powers and privileges, in line with the concepts of Pierre Bourdieu's (1970) critical-reproductive theory and Freire's ideas about oppressive and banking education, which merely imparts knowledge imposed according to the interests of dominant classes. As a methodology, I adopted a qualitative approach, conducting discussion groups focused on four main topics to explore students' perceptions of the interrelation between education, citizenship, and politics: 1. motivations, 2. difficulties, 3. forms of action, and 4. perspectives. Through this study, it was possible to comprehend the meanings that students attribute to their participation, as well as to understand how the school contributes to and interacts with the development of critical thinking and the exercise of citizenship.

**Keywords:** Social emancipation, student trajectory, Youth and Adult Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CMDCA** - Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**EMEF** - Escola Municipal de Ensino Fundamental

**IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB/LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PNE** - Plano Nacional da Educação

**PNUD/ONU** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/ Organização das Nações Unidas

**SEDUC** - Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

**SCFV** - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

**SMED** - Secretaria Municipal da Educação de Gravataí

**SUAS** - Sistema Único de Assistência Social



## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1 – Caracterização Educacional da Unidade da Federação - Matrículas efetivadas entre 2018 e 2022 na EJA. ....	15
QUADRO 2: Dados coletados pela autora no 1º encontro da Roda de Conversa .....	42
GRÁFICO 1: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Rio Grande do Sul – 2018-2022.....	15
GRÁFICO 2 - Idade dos (as) participantes da pesquisa na etapa VIII/EJA .....	34
GRÁFICO 3- Auto definição política a partir da questão "como você define sua participação política no seu território?" .....	35
GRÁFICO 4 - Participantes da Roda de Conversa na EMEF Áurea Celi Barbosa - EJA.....	42

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Regiões das escolas em Gravataí/RS que oferecem a modalidade EJA.....	30
FIGURA 2 - Prédio de Salas de aula (EMEF Áurea Celi Barbosa) .....	31
FIGURA 3 - Localização da EMEF Áurea Celi Barbosa. Fonte: GoogleMaps .....	31

## SUMÁRIO

<b>1. MOTIVAÇÕES DA PESQUISA .....</b>	<b>10</b>
<b>2. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
<b>3. CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA .....</b>	<b>13</b>
<b>4. CIDADANIA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
4.1 O conceito e exercício da cidadania .....	18
4.2 A formação cidadã e o processo educacional.....	21
4.3 Entendimento de ser sujeito de direitos .....	25
<b>5. CAMINHOS INVESTIGATIVOS .....</b>	<b>26</b>
5.1 Roda de conversa .....	27
<b>6. ITINERÁRIOS DA PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
6.1 Caracterização do Município e Rede de Ensino .....	29
6.2 A escola .....	30
6.3 Relações estabelecidas .....	32
6.4 Articulações locais e concepções dos estudantes .....	34
6.5 Primeiro encontro - O sujeito histórico e a cidadania .....	38
6.6 Segundo Encontro - A exclusão social e os impactos da atuação política .....	41
<b>7. OS DESAFIOS PARA UMA DOCÊNCIA QUE DIALOGUE COM PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS E DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA .....</b>	<b>47</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>51</b>

## 1. MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Um dos primeiros elementos que despertaram o interesse por este estudo, foi minha experiência como Educadora Social trabalhando com jovens de 15 a 19 anos na Vila Maria da Conceição, região periférica marcada pelas desigualdades sociais no bairro Partenon em Porto Alegre, de 2015 a 2019 no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)<sup>1</sup>. Nesta comunidade, em oficinas socioeducativas, observei que os (as) jovens em sua grande maioria se interessavam muito por debates e reflexões sobre as políticas voltadas ao seu território, em contraste tinham dificuldades de reconhecer o espaço escolar como um vínculo importante para construção de discussões avaliativas sobre políticas locais e consequentemente em suas construções de sujeitos atuantes no seu território, a partir desta experiência, busquei a construção de meu trabalho. Com a vinda da pandemia e um novo emprego em outro município, perdi muito das relações que havia construído com esta comunidade, não sendo mais viável a pesquisa naquele local pela falta de tempo e vínculos. Trabalhando ainda como educadora social no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em Gravataí/RS, comecei a ter contato com muitos jovens em medida protetiva de acolhimento<sup>2</sup>, que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a me interessar por esta modalidade para dar continuidade a minha proposta de pesquisa.

Investigar sobre jovens e adultos estudantes, a conscientização política e suas conexões com o território, coloca em evidência as estruturas que norteiam tanto o embasamento teórico do conhecimento adquirido na escola sobre o tema quanto as dinâmicas e os processos existentes num cenário específico qualificando as discussões localizadas sobre o tema e podendo contribuir na construção de novas percepções sobre essa relação da educação na EJA para formação docente. Visando uma educação transformadora e emancipatória, para além da transmissão de conhecimentos, considerando as ideias de Paulo Freire (1981) para compreender este sentido de educação como uma possibilidade dos sujeitos construir seus

---

<sup>1</sup>O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) integra o conjunto de serviços do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), oferecendo à população que vivencia situações de vulnerabilidades sociais, novas oportunidades de reflexão acerca da realidade social, contribuindo dessa forma para a planejamento de estratégias e na construção de novos projetos de vida. De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009), é um dos serviços oferecidos no nível da Proteção Social Básica do SUAS, vinculado aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) dos municípios.

<sup>2</sup>A Medida Protetiva de Acolhimento é prevista no artigo 101, inciso VII, da Lei Federal nº 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aplicáveis a crianças e adolescentes sempre que, conforme o artigo 98 da mesma Lei, seus direitos forem ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso, no município de Gravataí é desenvolvido na modalidade de Abrigo Residencial, mas também pode existir na modalidade Casa Lar. É um serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

próprios conhecimentos baseados em suas vivências, a educação como um processo que contribui para a formação e para responsabilidade social e política. Nesta concepção Gadotti acrescenta que “depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político” (FREIRE, 1981, p. 14). Neste sentido, Gadotti também contribui, afirmando que “educar significa capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para autonomia” (GADOTTI, 1992, p. 09).

Daí a preocupação em compreender o que se constitui no espaço escolar sobre o tema em contraste com as noções que estes sujeitos farão no seu território. A importância da relação entre o conhecimento, autonomia e a prática em sociedade, isto tudo dialogando com as tensões sobre o exercício da cidadania numa democracia liberal que pouco considera a participação dos estudantes e do espaço escolar como mecanismos importantes para romper com lógicas dominantes e fortalecer os movimentos sociais, sobre estas reflexões busco aporte teórico principalmente na ideia de reprodução de Bourdieu (1970), e também no conceito e categorizações sobre cidadania de Benevides (1991;1994), que são explorados ao longo da pesquisa.

Angelita Silveira e Salete Amorim (2005), em sua pesquisa<sup>3</sup> apontaram dados que dialogam com esta concepção que pretendo trabalhar na pesquisa, de uma escola emancipatória desejada para uma sociedade menos desigual e a realidade encontrada de escolas autoritárias e com práticas que não estimulam a democracia.

*Na escola os cidadãos têm a oportunidade de adquirir conhecimento político, ampliar suas experiências de participação e desenvolver uma consciência geral do ambiente social. [...] Contudo, recentes pesquisas sobre socialização política na escola mostram que as instituições de ensino têm socializado, ao longo dos anos, padrões autoritários através de sua prática educativa, desestimulando a organização e a participação dos jovens no âmbito escolar e político.* (Silveira, Amorim 2005, p. 157)

A escola é um espaço importante e central para se compreender muito da forma como os sujeitos sociais sistematizam o conhecimento adquirido e suas práticas na sociedade. Colocar a escola como um pilar dessa problematização é reconhecer e valorizar a importância deste espaço no processo de subjetividade política dos sujeitos.

---

<sup>3</sup> Artigo realizado com base na pesquisa com a população juvenil das escolas privadas e públicas de Porto Alegre, no período de setembro e outubro de 2001 e junho e julho de 2004, para avaliar se as instituições de ensino têm promovido a participação dos jovens no contexto escolar e contribuído para a construção de uma cultura política participativa e democrática.

## 2. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Neste estudo foi escolhido trabalhar com três pilares norteadores que são: compreender quem são os sujeitos da EJA, de que forma surge no processo escolar as discussões e compreensões políticas, e qual suas perspectivas críticas e atuações no município.

A partir destas definições, buscando analisar as relações estabelecidas neste local, com estes sujeitos e as possíveis referências teóricas sobre o tema, a pergunta de partida desta pesquisa foi direcionada para compreender: de que forma os (as) estudantes da EJA compreendem seu papel cidadão e avaliam sua participação nas políticas locais?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), essencialmente, na perspectiva da educação popular, configura-se como uma modalidade da educação básica cuja trajetória é marcada pelos movimentos sociais e pelas práticas comunitárias. Estas buscavam formas de emancipação e libertação para a maioria da população diante das diversas maneiras e processos de exploração e submissão histórico-sociais. Paulo Freire desempenhou um papel fundamental como precursor da educação de jovens e adultos, promovendo a reflexão sobre sua metodologia e ação. Ele defendia que o conhecimento, por meio da educação, deveria ser um instrumento nas mãos do ser humano para compreender e interagir com o mundo. Esse conhecimento deveria ser produzido por meio do diálogo, do desenvolvimento integral do sujeito, do respeito e compreensão dos contextos sociais, contribuindo assim para a formação humana. Neste sentido, é importante pensar este processo educacional como está funcionando de forma efetiva para os sujeitos, a participação nas estruturas político-econômicas e social, o pertencimento e a perspectiva de que, este conhecimento adquirido vai contribuir para o exercício da cidadania e do protagonismo dos sujeitos na luta pelos seus direitos.

Sendo assim, dou início à pesquisa com uma revisão bibliográfica que sintetiza os principais conceitos abordados para pesquisa, incorporando as contribuições de diferentes autores que julguei alinhados às ideias centrais deste estudo, incluindo Pierre Bourdieu com sua teoria crítico-reprodutivista sobre a reprodução social no processo educacional, Maria Victoria Benevides e Miguel Arroyo nas concepções sobre cidadania e participação popular e Paulo Freire sobre a crítica a modelos pedagógicos que reflitam a participação política, senso crítico e transformação social.

Na sequência, pude ir a campo, conhecer os sujeitos que compõem esse espaço e quais suas percepções sobre a temática, neste ponto a escolha da escola para se construir a pesquisa vai ao encontro das minhas vivências no município de Gravataí enquanto educadora social. Na EMEF Áurea Celi Barbosa, foram realizadas rodas de conversa com os alunos e alunas da

EJA, conduzindo uma reflexão teórica-prática sobre as experiências e conhecimentos dos participantes, de maneira a coletar informações sobre como articulam o conhecimento escolar com as vivências, as críticas e o exercício da cidadania no contexto do seu território.

A partir disto, cruzando as referências teóricas com os dados obtidos, pode-se construir possibilidades de se discutir este fenômeno de maneira mais aprofundada considerando os conteúdos vistos na escola para construção do senso crítico e a formação cidadã dos estudantes.

### **3. CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA**

Ao longo da história, é notório o quão limitado era o acesso à educação, reservado muitas vezes apenas aos privilegiados na sociedade. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos neste cenário é impulsionada pelas consequências e também produtora das desigualdades sociais resultantes. Essa construção foi demarcando as exclusões sociais e a fragilidade nos processos de escolarização no contexto histórico do país. É importante conhecer este contexto histórico para compreender os princípios que constituem até hoje o acesso a EJA e a produção de conhecimentos e lutas nestes espaços.

A chegada do capitalismo industrial no Brasil, em 1930, deu visibilidade às altas taxas de analfabetismo no país e a necessidade de uma educação modernizada, com conhecimentos e habilidades mínimas para sustentar a expansão industrial. Conforme Di Pierro e Haddad: “Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). As mobilizações do Estado e das classes burguesas que dominavam a economia do país estavam muito mais preocupadas com as questões individuais e de mão de obra para este novo setor industrial do que com os problemas sociais, democráticos e de direitos para sociedade.

Com a Constituição de 1934, foi ampliado o direito de cidadania dos brasileiros, dando início a um processo político mais democrático incluindo a população que até então era marginalizada. Com a instituição de liberdades básicas no vocabulário constitucional, bem como por estabelecer a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, foram assegurados direitos como a liberdade de expressão, crença, locomoção (direito de ir e vir) e associação (desde que com fins lícitos). Quanto à escolarização de adultos, apenas na década de 1940

foram delineadas mudanças mais concretas, com a criação de serviços nacionais de aprendizagem industrial e comercial, estes em resposta a uma demanda de formação profissional ainda na perspectiva do desenvolvimento econômico do país, aumentando as discussões sobre a necessidade desta modalidade educacional. Neste período também houve a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde as pesquisas apontaram para a necessidade de um fundo nacional com recursos destinados ao financiamento da Educação Primária e inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (DI PIERRO; HADDAD, 2000), pois os índices de analfabetismo alcançavam 50% da população em 1945 (FRIEDRICH et al., 2010). A partir deste contexto, começa a se caracterizar de maneira mais organizada uma nova modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos.

A preocupação com a educação das camadas populares, foi ganhando força nesta trajetória, ainda que os motivos e ambições não fossem num viés social, foi estabelecido este como um problema da política brasileira.

As décadas de 1950 e 1960 foram centrais na construção dos movimentos de luta, articulação e participação das classes populares na política e conseqüentemente nas discussões sobre educação popular, direitos e acesso aos saberes, estes movimentos tinham como alicerce o “Movimento de Democratização de Oportunidades de Escolarização Básica e Adultos” (DI PIERRO; HADDAD, 2000) e tinham a intenção de modificar de maneira significativa a educação brasileira. Paulo Freire foi um dos intelectuais que inspirou muito das ideias revolucionárias deste período, criando um método de alfabetização<sup>4</sup> para adultos, pautando a cultura popular dentro dos processos de escolarização.

Em 1964, com o golpe empresarial militar e seu período de 21 anos de ditadura, todo trabalho, organizado pelos movimentos sociais foi rechaçado, professores e intelectuais foram perseguidos, exilados, alguns desapareceram e outros foram sabidamente assassinados. Houve um grande retrocesso com a volta de programas de cunho assistencialista e conservador para a alfabetização de adultos, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 113): “No plano oficial, enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados [...]”, entre eles a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), financiada pelo governo federal.

---

<sup>4</sup> Paulo Freire foi o responsável pelo método que consiste na proposta de alfabetização de jovens e adultos, tomando o conceito de cultura, como essencial para introduzir uma concepção de educação que seja capaz de desenvolver a paciência, a vivacidade, os estados de procura da invenção e da reivindicação. Aplicado há mais de 50 anos (1963), o Método Paulo Freire de Alfabetização foi testado pela primeira vez na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte. (Beck, 2016)



Constituir esta modalidade, que abrange uma parte da sociedade fragilizada por um histórico de exclusão e marginalização, não garante ainda a eficácia do projeto de educação para tal, os direitos de acesso e permanência são critérios fundamentais para o desenvolvimento da EJA, mas não são suficientes, é preciso garantir a qualidade da permanência e da conclusão. Na Constituição Federal de 1998, com a superação da ditadura empresarial militar, começaram a ganhar um pouco mais de destaque, a educação tornou-se um direito universal, sendo o Estado responsável por promovê-la, bem como a família de incentivá-la. A partir disto o Estado passou a priorizar, de certo modo, a educação de jovens e adultos e criar estratégias pedagógicas na perspectiva popular, que busquem de fato alcançar as necessidades destes sujeitos. A luta por um marco legal e políticas específicas para EJA seguiu ocorrendo nos anos seguintes, avançando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e nas novas legislações do início deste século. No ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram o Parecer CEB nº 11/2000, criando diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este documento é muito relevante para se analisar o quadro socioeducacional brasileiro, que permanecia na época reproduzindo exclusões sociais com jovens e adultos em defasagem escolar ou sem nenhuma escolaridade. O parecer estabelece três funções/ pilares para EJA. A primeira é a função reparadora, que diz respeito ao acesso aos direitos negados, como por exemplo, a uma escola de qualidade. A segunda função é equalizadora e remete à igualdade de oportunidades para jovens e adultos. Já a terceira, a função qualificadora ou permanente, abrange a atualização dos conhecimentos e o desenvolvimento do potencial humano por toda a vida. O referido parecer destaca que a EJA deve ter um modelo pedagógico próprio que atenda às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000).

Outra fonte importante de estudos e mobilizações é o Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos<sup>5</sup>, uma articulação nacional capilarizada, interessada em construir uma mobilização contínua em defesa do direito à Educação para jovens e adultos, e também construir memórias sobre aprendizagem e sentidos de luta. Uma das principais atuações e fontes de debates atuais neste campo se refere aos impactos da pandemia que foram muito significativos na articulação da EJA.

Apesar desta retrospectiva de grandes avanços quanto às políticas para educação de jovens e adultos, as estatísticas nacionais e locais da região sul mostram que existe um grande desafio

---

<sup>5</sup>Portal dos Fóruns de EJA busca a conexão entre o movimento social pela EJA e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): <http://forumeja.org.br/brasil>

para superação e garantia efetiva desta modalidade. Segundo o censo escolar do INEP (2018, 2020 e 2022), o número total de matrículas na EJA vem decrescendo, este processo ocorre num contexto de ausência de políticas para fortalecer a EJA, os resquícios da pandemia da covid-19 que fomentou as desigualdades, metodologias e práticas pedagógicas sob ameaça de um governo conservador.

**QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO EDUCACIONAL DA UNIDADE DA FEDERAÇÃO – MATRÍCULAS EFETIVADAS ENTRE 2018 E 2022 NA EJA**

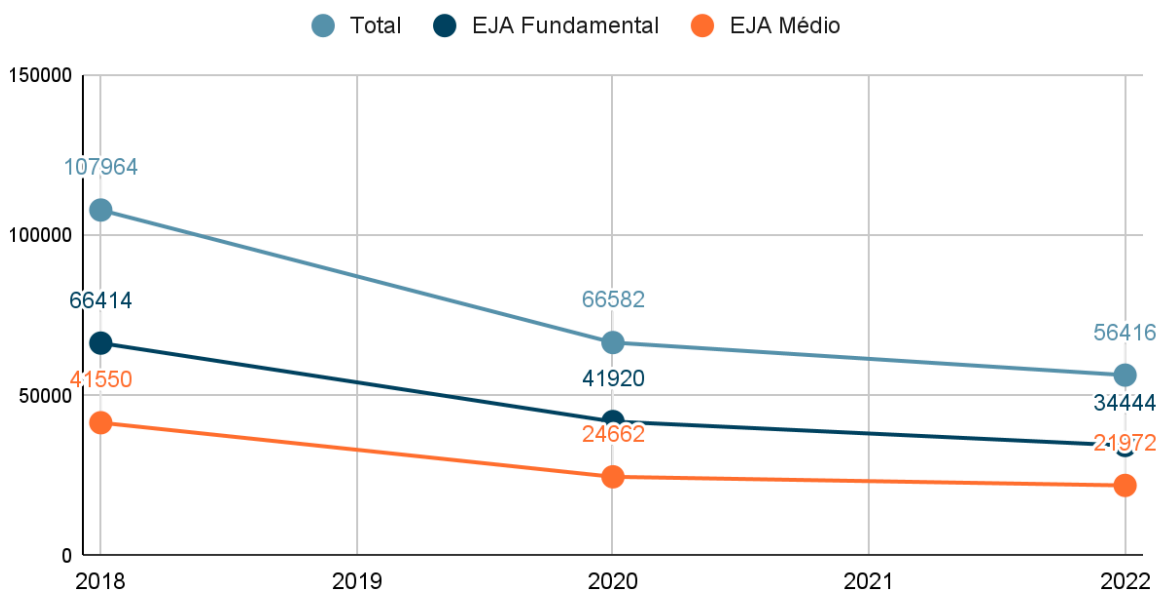
Unidade da Federação	2018		2020		2022	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Brasil	1822818	1055347	1495623	933578	1446838	740574
Rio Grande do Sul	66414	41550	41920	24662	34.444	21.972
Gravataí	1924	135	1284	117	907	88

Fonte: Dados coletados no MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2018, 2020 e 2023

Nota: Incluindo população rural e urbana

O número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) no Rio Grande de Sul, diminuiu 47,74% entre 2018 e 2022, chegando a 56.416 matrículas em 2022. A queda também ocorreu de forma desigual nas etapas de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 48,13% e 47,11% respectivamente .

GRÁFICO 1: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIO GRANDE DO SUL– 2018-2022



Fonte: Dados coletados no MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica

A LDBEN, prevê a obrigação da União de “recensar anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica”. Estes dados apesar da normativa legal desde 1966, não foram encontrados para conseguir realizar uma análise mais completa, os Censos Escolares não têm esta estimativa da dimensão da demanda potencial da EJA, invisibilizando uma parcela excluída de jovens e adultos ainda da escola e deixando de fomentar a ampliação de vagas.

Traçar a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é uma tarefa complexa que deve levar em consideração sempre os contextos históricos que foram moldando esta modalidade, instituídos de acordo com a necessidade e temporalidade. O que gostaria de destacar neste percurso, é um pouco das dimensões e motivações que fundamentam a construção da educação de jovens e adultos no país. Apesar das dificuldades e desafios que esta modalidade ainda tem em garantir um ensino de qualidade que cumpra as determinações legais e alcance a emancipação dos jovens e adultos, é possível reconhecer sua consolidação enquanto uma política sólida, fruto do contexto de lutas de setores da sociedade por mais cidadania, estas lutas são permanentes e seguem mobilizadas, gerando reflexões acerca das políticas educacionais e práticas pedagógicas, para fortalecer a EJA e conseqüentemente a garantia de direitos da sociedade.

## 4. CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo é feita uma análise sobre os conceitos e as problematizações sobre cidadania e o exercício político na sociedade. Disserto sobre o tema a partir das concepções de autores para conceituar a palavra cidadania, considerando Marshall (1967), Benevides (1991;1994), e Arroyo (1988). Esse conceito é abordado também na perspectiva do pensamento crítico, fundamento da pedagogia crítica de Paulo Freire (1987). Ressalto a compreensão da escola como um ambiente repleto de tensões em suas práticas de legitimação e perpetuação de poderes e privilégios sociais. Essa visão se alinha aos conceitos da teoria crítico-reprodutivista de Pierre Bourdieu e também às ideias de Freire sobre uma educação opressora e bancária, que impõe conhecimentos de acordo com os interesses das classes dominantes. Também é elencado no processo educacional como é definido, aplicado e garantido em lei o fomento à cidadania e a participação política da sociedade.

### 4.1 O conceito e exercício da cidadania

A etimologia da palavra “cidadão” remete à “cidade” (do latim *civitas*, que no mundo romano corresponde a pólis, a Cidade-Estado). Na origem a ideia de cidadania diz respeito à liberdade que os habitantes da cidade tinham. A expressão “direito à cidade” tem uma relação muito próxima e relativa com o direito à cidadania. A concepção de cidadania e do direito à cidadania teve origem na Antiguidade<sup>6</sup>, quando a cidade representava a unidade comunitária. Assim, a palavra "cidadania" deriva de "cidade", e é nos espaços públicos das cidades que os cidadãos se reuniam para reivindicar seus direitos e exercer sua cidadania. No entanto, é crucial salientar que a participação na cidade estava intrinsecamente ligada ao poder detido em riquezas materiais e terras. Em 510 a.C., na Grécia, foi estabelecida a Pólis (território de ações cívicas e políticas), onde os cidadãos selecionados participavam periodicamente de discussões e tomavam decisões em conjunto. Essa compreensão histórica é fundamental para refletir sobre como as raízes da cidadania estão vinculadas à desigualdade de classe desde suas concepções mais antigas.

---

<sup>6</sup> COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. O conceito de cidadania. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73.

Thomas Humphrey Marshall, sociólogo britânico do início do século XX, desenvolveu o conceito de cidadania a partir do conjunto de três elementos: o elemento civil, o qual está relacionado aos direitos individuais, liberdades de pensamento e crença, de expressão e direitos a propriedade e a jurisdicional; o elemento político, meio pelo qual o cidadão participa das escolhas de seus governantes através do voto, e o elemento social, que está relacionado aos direitos sociais (direito à saúde e direitos previdenciários garantidos aos indivíduos e à sociedade). Este conjunto seria uma estrutura de organização para a garantia do exercício da cidadania plena.

A história brasileira para cidadania vem de um modelo socioeconômico colonial escravista, com uma realidade de repressão, autoritarismo e desigualdades, o que explica muitas das dificuldades que a sociedade ainda enfrenta para superar a falta de acesso a direitos mínimos para o exercício da cidadania. O historiador José Murilo de Carvalho, faz uma reflexão sobre o caminho inverso do traçado por Marshall, no Brasil para formação cidadã.

*“[...] vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular (Getúlio Vargas). Depois vieram os direitos políticos [...] a expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de repressão política foram transformados em peça decorativa do regime [militar]... A pirâmide dos direitos [no Brasil] foi colocada de cabeça para baixo (CARVALHO, 2001, p. 219).*

Pensar o conceito de cidadania, evoca o papel central do Estado, como uma condição necessária para os indivíduos exercerem-na. Os princípios da democracia também se associam à cidadania, quando se analisa sua ação nas conquistas sociais e a consolidação de políticas.

No Estado democrático, a cidadania dos indivíduos não deve ser definida apenas pela titularidade de direitos já impostos, mas também na liberdade para expansão crítica e criação de novos direitos, de novos mecanismos de luta. Conforme Marilena Chauí (1984), a cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação, órgãos dos poderes públicos e mecanismos de participação popular (como conselhos, orçamento participativo, consultas populares como referendos e plebiscitos e a prática da iniciativa popular legislativa).

*“É uma sociedade [sociedade brasileira] que conheceu a cidadania através de uma figura inédita: o senhor (de escravos)-cidadão, e que concebe a cidadania com privilégio de classe, fazendo-a ser uma concessão da classe dominante às demais*

*classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidirem.*  
(Chauí, 1984, pg 70)

O caminho investigativo sobre cidadania está entrelaçado com a reivindicação da democracia associada ao reconhecimento das lutas de classe. Exercer os plenos direitos cidadãos exige a formação de espaços sociais legítimos para construção de lutas e mobilizações.

O exercício da cidadania acontece somente quando se pode ter participação ativa na vida política da sociedade, esta participação se dá de diversas formas, como exemplo pelo ato de votar, de poder reclamar judicialmente sobre algo que lhe pôs em desvantagem, de protestar, articular mobilizações. O princípio de igualdade, assim como a democracia, também está presente no conceito de cidadania, visto que é entendido como a condição que garante aos indivíduos, membros plenos de uma comunidade, iguais direitos e deveres, liberdades, restrições e participação na vida pública.

A cidadania deve ser referenciada espacialmente também, constituída na relação dos indivíduos com determinada organização sociopolítica de espaço. Sendo assim a cidadania uma ideia construída socialmente que só ganha sentido nas experiências sociais e individuais, compreendida como uma identidade social política. É importante o entendimento sobre o que caracteriza a participação na vida pública ou também pode-se dizer a participação política na sociedade democrática. Aristóteles defende que o homem é um animal político, sendo presente a ação política em vários momentos da vida, seja nas escolhas individuais ou em comunidade, todas decisões que tomamos são carregadas de sentido e consequências na sociedade.

Maria Victoria Benevides conceitua cidadania a partir da atuação pública, afirma que a “[...] cidadania corresponde ao conjunto de liberdades individuais – os chamados direitos civis de locomoção, pensamento, expressão, integridade física, associação etc.”(1994, p. 94)

A socióloga fala em duas subdivisões importantes a serem consideradas: A cidadania passiva, que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral de favor e da tutela e a cidadania ativa, que além de colocar o cidadão como titular de direitos e deveres, o coloca como criador de novos direitos, abrindo espaços de participação política. Este sentido dá uma noção de complementaridade importante entre a representação de poderes e a participação popular.

A cidadania ativa apresentada por Benevides, pressupõe a “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (BENEVIDES, 1991, p. 20). Desse modo, para a concretização da cidadania nesta perspectiva é essencial o conhecimento dos direitos, a formação de valores e atitudes para o respeito e garantia aos direitos que façam sentido pela vivência dos agentes sociais.

As relações entre cidadania, poder, classes sociais e conquista de direitos não se esgotam nos conceitos aqui apresentados, isto porque o processo de construção da cidadania ideal dentro das sociedades é permeado de tensões muito dinâmicas que vão dialogando com as diferentes realidades impostas na história. O aspecto principal na sua conceitualização é a percepção do quanto sua construção é baseada nas relações sociais, e ganha sentidos conforme as experiências individuais e coletivas. Considerar as histórias de vida e contextos sociais são instrumentos imprescindíveis para análise, para além do aspecto apenas educacional.

#### **4.2 A formação cidadã e o processo educacional**

Considerando que educar para a cidadania implica em preparar indivíduos que compreendam seus direitos fundamentais, suas garantias e obrigações, surge a questão de como isso se materializa no contexto educacional. De que maneira a escola está, de fato, incentivando a adoção de valores democráticos, como o direito à organização e manifestação, a tolerância com minorias, a defesa da liberdade de opinião e o estímulo à participação na vida política?

Para compreender a perspectiva de uma formação cidadã no espaço escolar, me aproximo das construções de Paulo Freire que dentro de suas obras no campo da educação, busca refletir como a complexibilidade dos fenômenos sociais, as estruturas sociais, políticas e econômicas permeiam e estruturam a prática pedagógica, impactando no exercício da cidadania e na emancipação dos sujeitos. Neste sentido, Freire fala de uma relação concreta por meio da organização pedagógica de experiências educativas na forma de participação social e protagonismo do conhecimento popular, para instigar uma sociedade que luta pela libertação de modo crítico, dialógico e questionador.

José Murilo de Carvalho fala também sobre o local da educação popular na sequência de direitos que constituem a cidadania, conforme apontado por Marshall (1967) já anteriormente, esta é definida como um direito social mas com experiências históricas de como a educação popular abre portas para expansão de outros direitos.

*“Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.” (Carvalho, 2001, p.11)*

O dever público para que a escola seja um espaço de formação para cidadania, é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>7</sup>, o que nos faz lembrar que esta ideia de uma educação que pense a emancipação e transformação social não é apenas teorias para um futuro, mas na prática escolar já existem experiências do quanto esta formação crítica quando efetiva nas escolas pode gerar cidadãos mais engajados com as demandas sociais e políticas.

Conforme a LDB, no artigo 22 do Capítulo II, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Aqui é reafirmada a ideia de que é função da escola formar indivíduos bem informados, críticos, criativos e capazes de avaliar sua condição histórica dentro da sociedade, definir sua participação e tomar parte ativamente na sociedade, exigindo seus direitos e transformando a realidade.

O trabalho pedagógico deve ser pautado no desenvolvimento de competências que estimulem os alunos a saber e a saber fazer. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de se traçar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitam resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. O exercício da cidadania predispõe a condição de conectar com os fatos do mundo, saber opinar criticamente sobre eles, propor soluções e mobilização de ações.

Uma das dez competências gerais da BNCC<sup>8</sup> é “Responsabilidade e Cidadania”, e sua descrição é a seguinte: *“Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”* (BRASIL, 2018).

A relação educação e cidadania tem uma construção muito frágil quanto ao seu papel regulador e emancipatório. Durante muito tempo seu sentido era sob uma ação passiva, desinteressada na formação de sujeitos políticos e participativos, uma visão voltada a adequação do trabalho aos meios de produção. Conforme destaca Maria da Glória Gohn (2005) “[...] somente os proprietários podiam ser cidadãos, na dimensão pedagógica desse mesmo pensamento, somente os bons podem ser cidadãos. O povo deve ser educado para a obrigação moral[...].”

---

<sup>7</sup>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever público para com a educação em geral e em particular com a educação fundamental.

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que a EJA não é tratada no texto da Base na BNCC, ficando a construção de seu currículo a cargo dos sistemas educacionais Municipais e Estaduais. O excerto citado no texto, é introdutório ao documento da BNCC, onde pode-se compreender a EJA dentro das modalidades atendidas, mas ao longo das propostas para a áreas e componentes curriculares não há menção a EJA.



Esta compreensão não surge de forma natural, mas como um discurso endereçado às camadas populares, de se manter um sistema de exploração e dominação. Cabe pensar a cidadania não somente como um conjunto de direitos a ser garantido, mas também o processo de formação de um modelo cidadão ativo, que consiste em enxergar os sujeitos enquanto seres políticos e como constroem e negociam suas condições com a sociedade e o Estado.

Nesse contexto, é relevante ressaltar a teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em sua obra "A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino" (1970), na qual eles conceituam o processo educativo fundamentado na manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos. Essa abordagem fortalece o domínio de classes e a legitimidade de um conhecimento exclusivo. A aplicação persistente desse modelo, como os autores destacam, ocorre por meio de "violências simbólicas", que consistem na imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais indivíduos.

O processo educativo nas escolas, por esta ótica, pode ser compreendido como uma maneira de reafirmar as desigualdades sociais. O sistema delineado por Bourdieu e Passeron parece se alinhar com as experiências atuais, explicando por que, em muitas escolas, os estudantes vindos de classes mais baixas geralmente têm uma tendência maior ao fracasso escolar, não sendo este um fenômeno de ordem natural mas direcionado e com intencionalidade em se manter as estruturas já existentes.

O caminho teórico sobre o papel da escola na formação cidadã, quando se coloca em evidência o interesse da dominação de classe e controle da sociedade por meio das desigualdades, dialoga muito com as ideias de Paulo Freire também que fala sobre da educação como campo de opressão e desigualdades, repassando conhecimento de forma bancária”, reforçando papéis sociais dos oprimidos às margens da sociedade.

Paulo Freire defende uma possível ‘libertação’ desta corrente opressora no processo educacional, confiando na capacidade de transformação dos indivíduos por meio de uma pedagogia que rompa com práticas não críticas, existindo espaço para o diálogo e respeito às realidades sociais e aos saberes tradicionais das camadas populares. Freire (1967) contribui para o debate ao destacar que a cidadania vai além dos aspectos civis, políticos e sociais. Segundo o autor, a educação crítica desempenha um papel crucial para que o indivíduo seja o construtor ativo das realidades sociais de sua época, uma vez que a cidadania é um processo histórico moldado por lutas. Em suas próprias palavras: "[...] para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a revisões constantes. À análise de seus achados. À uma certa

rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com os métodos e processos científicos" (FREIRE, 1967, p. 99).

O ambiente escolar envolve relações complexas de análise, com muitas questões sobre sua capacidade de contribuir para a emancipação social. Vale destacar que a educação, por si só, em nenhuma teoria seria capaz de promover sozinha a transformação social. A maneira como os indivíduos existem e interagem na sociedade é influenciada por outras instituições que têm um impacto direto em sua formação.

No entanto, a escola pode ser vista como um pilar importante para fortalecer essas outras instituições sociais, desde que esteja atenta às necessidades dos indivíduos para além de seu papel exclusivo de escolarização. Segundo Saviani (1983), "Tornar-se cidadão está longe de esgotar-se como aquisição legal de um conjunto de direitos, mas se constitui em novas formas de sociabilidade, a escola é o lugar onde se cruzam o projeto coletivo da sociedade com os projetos existenciais dos alunos e dos professores". Dessa perspectiva, a educação escolar é fundamental para a formação de uma cidadania crítica e para a consolidação de uma democracia.

Arroyo (1988) também aponta este papel da educação como responsável única pela formação cidadã, defende que "(...) reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base". O que o autor chama de "questão de base" refere-se às condições materiais de vida em sociedade, essenciais para a consolidação da cidadania. Afirmando que não há espaço para o exercício pleno da cidadania, alinhado aos princípios de emancipação em uma sociedade que ainda não aprendeu a compartilhar suas riquezas.

Quando falamos sobre cidadania nos processos educativos, estamos conectados a ideias de fazer da escola um espaço de convívio baseado na democracia, no respeito às diferenças e na busca por uma sociedade mais justa. Mesmo não sendo perfeito, os projetos de escola voltada à formação cidadã e emancipatória podem gerar conhecimentos e práticas que questionam a concepção de cidadania influenciada pela perspectiva neoliberal, caracterizada pelo individualismo e consumismo.

### 4.3 Entendimento de ser sujeito de direitos

No decorrer desta pesquisa, surgiu o questionamento tanto meu enquanto pesquisadora, quanto dos alunos com quem conversei na EJA, sobre: O que é ter direitos? Como sei que sou um sujeito atuante na sociedade ou não?

Frente a estas perguntas, este capítulo se faz importante tanto para compreender como os estudantes se enxergam na sociedade quanto o que apontam os conhecimentos teóricos sobre o tema.

A palavra cidadania, é de conhecimento de todos, e muito se fala sobre um conceito ligado ao direito de voto, saúde e trabalho e principalmente aos deveres e obrigações na sociedade, como respeito das leis e as sanções como a privação de liberdade. Mas quando se aprofunda a questão tentando compreender como de fato ocorre o exercício da cidadania, não mais colocando o Estado como protagonista desta ação, mas sim os sujeitos, se torna uma reflexão mais complexa.

A violação do direito à educação é a negação de um requisito indispensável para participação plena enquanto cidadão, principalmente para se constituir nestes sujeitos a reflexão sobre sua ação do mundo enquanto um cidadão de direitos. Para além das trajetórias escolares fragilizadas, é importante saber que a escola, é um espaço marcado por inúmeras diferenças: gênero, sexual, religião, étnica, racial, entre outras e este espaço é caracterizado pela sua diversidade, múltiplas vivências e culturas ricas para se discutir e construir conhecimentos sobre cidadania, lutas sociais, violações de direitos, questões econômicas e estruturais na sociedade.

A EJA é constituída por sujeitos de diferentes idades: jovens, adultos e terceira idade com suas características e necessidades peculiares, o que os aproxima neste espaço é a busca pela superação de um direito violado (o acesso à educação) causado por diferentes contextos de exclusão. Segundo Paiva e Sales não tem como definir e perfilar os sujeitos da EJA. O que pode tentar fazer, é formular perguntas, na tentativa de categorizá-los: quem são os jovens ou os adultos? Por quê querem continuar? A que outros processos de aprendizagem integram-se? Para Paiva e Sales (2013, p.5), o importante, no caso da EJA, é ressaltar que: “Pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade”.

Conforme Beisiegel (1997), uma das finalidades da EJA é exatamente preparar os sujeitos para a participação na vida social e essa participação inclui, necessariamente, seu envolvimento na luta pela afirmação dos próprios direitos .

Na coleta de dados para pesquisa, me chamou atenção ao refletir sobre quem são estes sujeitos, pelas conversas e observações que fiz junto aos estudantes da EJA: o interesse dos alunos pelo conhecimento, a apropriação do espaço escolar com segurança de si, a satisfação com os professores daquele núcleo escolar, e o alinhamento entre os alunos quanto às críticas políticas ao município.

Na última década, pode-se perceber mudanças quanto ao preenchimento das vagas na Educação de Jovens e Adultos, com o aumento do número de matrículas preenchidas por sujeitos jovens, o número de adultos frequentadores diminuiu a cada ano, fato mais evidente na educação fundamental. (Dayrell, 2007; Carrano 2007; 2011). Na escola em que realizei a pesquisa, EMEF Áurea Celi Barbosa, este fato era visível em todas as turmas, nas rodas de conversa realizadas tinham apenas 5 adultos com mais de 45 anos e os demais eram todos jovens entre 16 e 24 anos.

Neste sentido numa pesquisa mais ampla, seria relevante também tratar sobre o conceito de juventude com maior enfoque, uma categoria complexa devido à diversidade de problemas sociais que o jovem vive na atualidade e que também interferem na educação, e neste espaço da EJA com o agravante do atravessamento de exclusões sociais.

## **5. CAMINHOS INVESTIGATIVOS**

A pesquisa na EJA, neste teor compreensivo sobre opiniões e perspectivas de maneira muito específica dos sujeitos, não teria como buscar dados quantitativos devido a singularidade das experiências e amplitude do tema. Desta forma, a pesquisa desde sua fundamentação buscou inspiração na abordagem qualitativa. Este tipo de abordagem proporciona uma abrangência maior sobre para se contextualizar o campo empírico, a passo que busca compreender e analisar as relações neste espaço, não sendo uma preocupação os resultados generalizados em números. Segundo Godoy (1995), o valor desta metodologia de análise para esse estudo quando afirma que: De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995,p. 58).

As pesquisas qualitativas têm uma metodologia que “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com o nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2013, p. 21). Para as pesquisas que possuem o campo empírico, o estudo de comportamentos e as relações de um determinado sujeito, o uso da metodologia qualitativa permite o aprofundamento da realidade pesquisada, que um conjunto de variáveis não conseguem mostrar.

O primeiro movimento para constituir esta pesquisa partiu da análise bibliográfica, para assim, com subsídios teóricos poder ir a campo com uma compreensão contextualizada sobre como está a níveis estruturais a EJA.

O tipo de instrumento para coleta de dados, foram as rodas de conversa, onde por motivos éticos, todo o material produzido tem autorização e conhecimento dos envolvidos, tanto por parte da escola como por parte dos entrevistados. Ainda buscando manter sigilo sobre os participantes da pesquisa os possíveis nomes foram alterados e substituídos por pseudônimos.

### **5.1 Roda de conversa**

A Roda de Conversa é uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva, muito utilizada na educação. Essa técnica apresenta-se como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico, pensando em utilizar um instrumento já conhecido pelos alunos que os deixassem confortáveis com as discussões, esta metodologia foi adaptada para dar conta da coleta de dados e informações nesta pesquisa.

A escolha desta técnica para realizar a pesquisa, ocorreu principalmente por sua característica de permitir que os alunos expressem suas opiniões, impressões, conceitos e concepções sobre o tema proposto, de maneira mais livre, numa atmosfera de informalidade e sem amarras a um processo estruturado com perguntas fixas, ao mesmo tempo que também permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo.

A coleta de dados por meio da Roda de Conversa tem o diferencial de uma maior interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001). Esta escolha gerou muitas discussões importantes

principalmente observando as discussões entre grupos geracionais diferentes sobre o tema, o fator descontração auxiliou muito aos encontros de roda e conversa serem produtivos e ao mesmo tempo agradável aos participantes.

Pelo seu perfil dialógico e interacional fluente, a técnica de Roda de Conversa, exige cuidados metodológicos para o pesquisador, o mais desafiador de manter o foco no assunto em pauta, o estabelecimento de um clima de confiança para que os participantes se sintam à vontade para expressarem ativamente suas opiniões e o equilíbrio e visibilidade para todos os participantes. Para tal ação, foi construído um roteiro prévio de como conduzir os encontros, partindo inicialmente da ideia de deixar a temática fluir pelos participantes, anotando os tópicos e demandas que eles elencaram, para depois trazer questionamentos de acordo com a realidade apresentada por eles próprios. Como um plano secundário, caso o diálogo não fluísse, fiz um levantamento de pautas de problemas sociais no município para discussão na roda, mas não foi necessário utilizar deste recurso, pela fluidez das reflexões que surgiram da turma.

Sobre esta preocupação metodológica, Gatti (2005, p. 13) afirma que seguindo procedimentos, é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas.

Este instrumento tem muita potencialidade em construir espaços mistos entre a coleta de dados, reflexão e aprendizado espontâneo. Conforme Melo et al. (2016, p. 301), o diálogo funcionava como um recurso didático e também como um instrumento (ferramenta) real para fazer aflorar opiniões divergentes. Sobretudo, uma ferramenta que favorece o aprendizado mútuo de forma espontânea, estimulante e inovadora. Esta experiência tem sido capaz de aprofundar a compreensão sobre a participação dos sujeitos sociais concebidos como protagonistas de seu modo de viver e produtores do seu conhecimento.

## **6. Itinerários da pesquisa**

Este capítulo está sintetizado em três seções que apresentam o campo de pesquisa: características do município de Gravataí com seus dados educacionais e estruturais, a escola EMEF Áurea Celi Barbosa onde foi realizado as rodas de conversas na EJA, seguidamente apresentará como ocorreu esta ida a campo, as relações estabelecidas e dados obtidos.

## 6.1 Caracterização do Município e Rede de Ensino

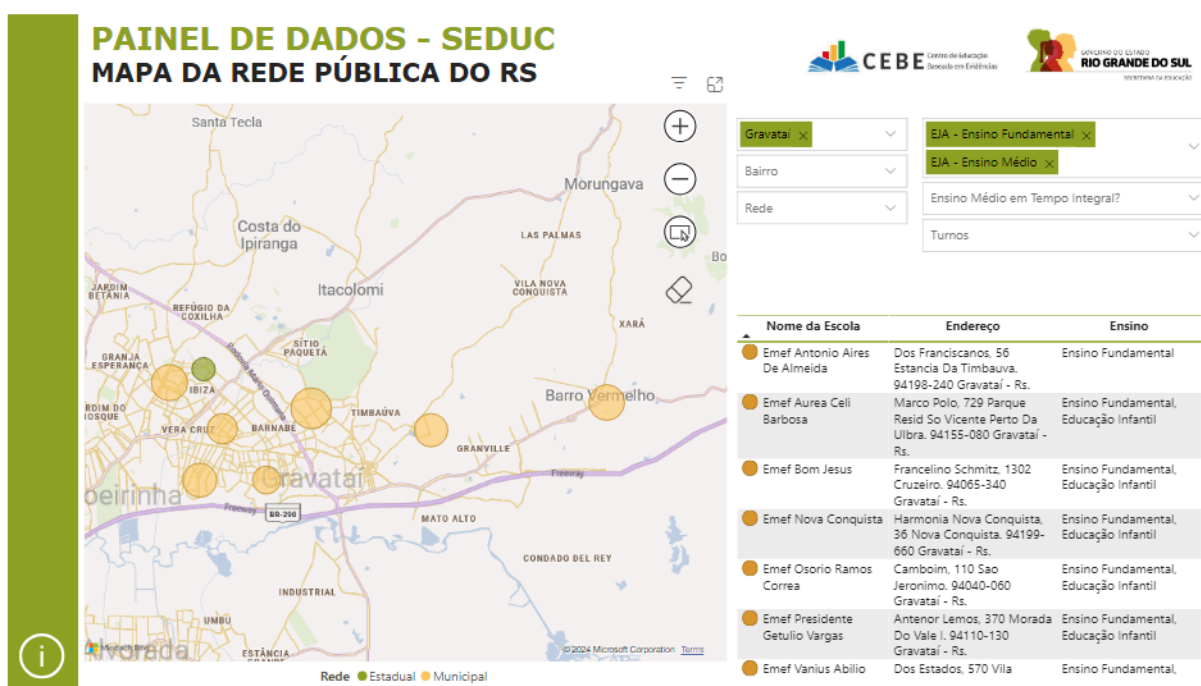
Gravataí é um município de grandes extensões, fazendo parte da região metropolitana de Porto Alegre. Conforme dados do IBGE (2023), conta com uma população de 265.074 pessoas, o IDH do município é de 0.736, considerado alto de acordo com o índice utilizado pela PNUD/ONU.

Importante destacar no município, o cenário atual sobre a rede de ensino, em especial a EJA, que passa por um processo de esgotamento, com a descontinuidade da modalidade em diversas escolas, o que acaba por deixar mais pessoas desassistidas de um espaço de direito garantido em lei, e consequentemente sem acesso a espaços de articulação e conscientização. O declínio de matrículas, tanto no município quanto nos níveis estadual e federal, se relacionam com estas políticas de gestão desinteressada da educação pública de qualidade nos últimos governos, com os cortes de investimentos, fechamento da modalidade EJA em diversas escolas, falta de divulgação das vagas e dificuldades para garantia de matrículas.

Atualmente Gravataí conta com 6 escolas municipais que oferecem a EJA Fundamental, conforme os dados da Secretaria de Educação do Estado, SEDUC. No nível médio existe somente 1 escola pública estadual que oferece a modalidade EJA no município.

FIGURA 1 - REGIÕES DAS ESCOLAS EM GRAVATAÍ/RS QUE OFERECEM A MODALIDADE EJA

### Conheça as escolas do Rio Grande do Sul



Fonte: educacao.rs.gov.br

Entre os anos de 2018 e 2022, as matrículas no nível fundamental tiveram uma queda de 52,8% e no ensino médio 34,8% em Gravataí. O declínio das matrículas na EJA da rede municipal, mais específico do ensino fundamental, 920 inscritos no último censo 2023, não condiz com as atualizações das taxas de analfabetismo na cidade, com 6.020 pessoas maiores de 15 anos não alfabetizadas (dataSUS/2010). Esta discrepância dos dados, visibiliza o quanto as metas para EJA conforme o Plano Nacional de Educação<sup>9</sup> não tiveram avanços significativos, principalmente se analisarmos a meta 09, que prevê “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”.

O município é uma região marcada pelas desigualdades sociais, destacando o crescente número de bairros planejados privados versus a escassez de investimentos nas regiões periféricas que apesar de grandiosas não conseguem gerar articulações de impacto na gestão governamental. Pensar nas políticas da EJA, é pensar nestas periferias, nos trabalhadores, nos jovens e adultos em situações de vulnerabilidades sociais e econômicas. E no sentido de uma educação emancipatória, é pensar também nos impactos que pode ter no território, uma população com consciência crítica do mundo, que saiba exercer sua cidadania e lutar por seus direitos.

## **6.2 A escola**

Fundada em 1940, a Escola Áurea Celi Barbosa pertence a rede municipal de ensino, atende mais de 1.400 alunos na comunidade São Vicente, em Gravataí/RS, no ensino fundamental regular, educação especializada e educação de jovens e adultos.

A modalidade EJA na escola funciona no turno noturno, atualmente com nove turmas, divididas por etapas de I a VIII, apenas na etapa VIII existem duas turmas. A equipe pedagógica desta modalidade é composta por 16 professores, 1 orientador educacional, 1 supervisor e uma diretora e vice-diretor.

---

<sup>9</sup> O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei Nº 13.005 e mais conhecido como PNE, é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024.

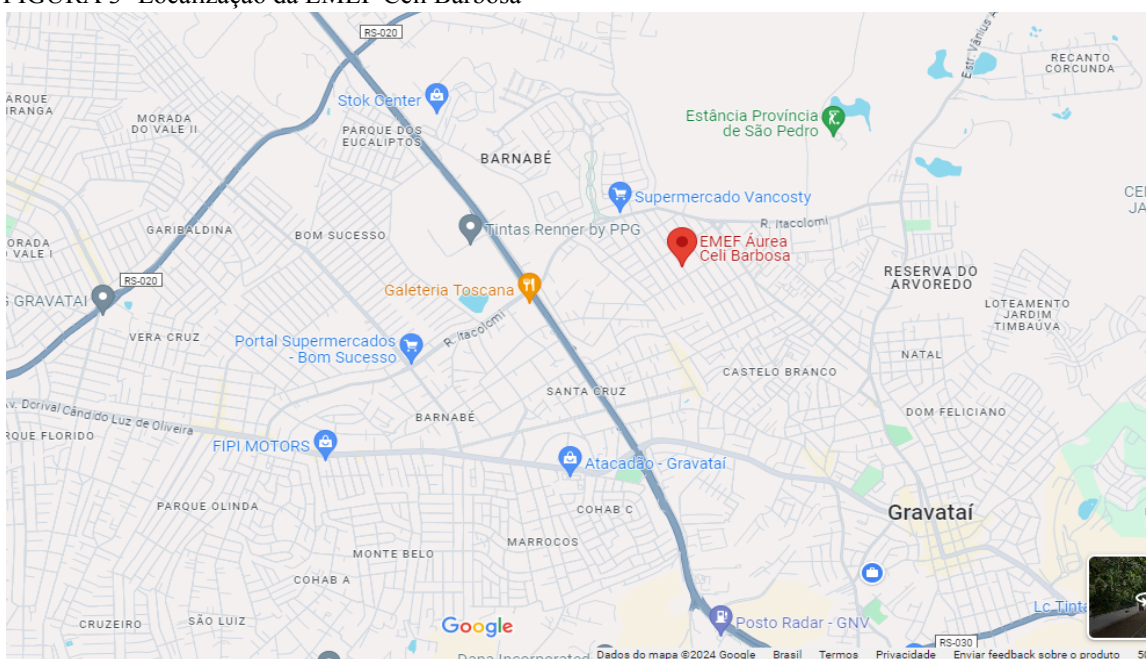


Antes de realizar esta pesquisa, já possuía certo conhecimento do espaço escolar e vínculos com a equipe e alunos da escola, o que facilitou muito a decisão para solicitar esta parceria para pesquisa.

FIGURA 2 - Prédio de Salas de aula (EMEF Áurea Celi Barbosa)



FIGURA 3- Localização da EMEF Celi Barbosa



Fonte: GoogleMaps

O bairro São Vicente, não é considerado uma região periférica por sua proximidade com o centro da cidade, distante aproximadamente 3,5km. A escola Áurea Celi Barbosa fica próximo a ruas importantes da cidade, por onde a maior parte dos transportes públicos passa antes de entrar nos bairros mais afastados. O que o torna atraente para acesso dos estudantes é seu fácil acesso com paradas de ônibus bem próximo, com linhas para maioria dos bairros, distrito industrial e demais regiões que concentram indústrias e comércios onde as alunas e alunos têm vínculos de trabalho e suas demandas pessoais.

### **6.3 Relações estabelecidas**

O ponto de partida para realizar a pesquisa na EMEF Áurea Celi Barbosa, vem de duas centralidades fundamentais que me proporcionaram segurança e liberdade para observar e dialogar com todos. Primeiro o núcleo de professores e o orientador educacional, que acolheram minha presença nas aulas da EJA; Em segundo o vínculo e boas relações que tinha com alguns alunos e alunas da EJA nesta escola, devido serem usuários do serviço de acolhimento onde atuo como orientadora social.

Trabalhando no serviço de acolhimento infantil e de adolescentes no município de Gravataí, onde os jovens ingressantes no sistema de proteção vêm de uma realidade de violações de direitos, incluindo a falta de acesso e o abandono escolar, realizei matrícula e acompanhei o desempenho de diversos adolescentes na EJA. Na EMEF Áurea Celi Barbosa, estabeleci relações de diálogo de muita parceria em relação ao manejo e cuidados quanto às questões mais específicas de alguns jovens que estavam no acolhimento, construindo vínculos importantes com a gestão escolar, que futuramente me proporcionaram este espaço aberto para aplicação desta pesquisa.

O caminho para se obter os dados foi construído a partir da conversa com a diretora escolar, Hélia Ferreira e o orientador escolar Aderson, que aceitaram minha ideia de pesquisa e levaram ao grupo de professores da modalidade EJA para colaboração. Realizamos um momento de conversa para me apresentar, explicar minha proposta de pesquisa, conhecer um pouco sobre como o corpo docente da escola se organiza, e acolher sugestões de metodologia e aproximações com os estudantes já vinculados com estes professores. Com esta conversa, foi possível traçar um breve roteiro de como conduzir as rodas de conversa, foi definido

também qual recorte de alunos seria interessante para pesquisa conversar. A partir daí, foram realizados 2 encontros com as duas turmas da etapa VIII<sup>10</sup> reunidas.

A observação também pode ser considerada um instrumento utilizado nesta pesquisa, capturando detalhes que poderiam passar despercebidos durante as rodas de conversa. Marconi e Lakatos (2003, p. 190) ressaltam que a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos” que desejamos estudar, além de ser importante no que tange às descobertas e a colocar o pesquisador diante da realidade.

Ao chegar na escola, participei de espaços de interação importantes para compreender a rotina dos alunos e construir relações de confiança. A primeira interação foi no refeitório escolar, durante a janta antes do início da aula, espaço de diálogos espontâneos, onde foi possível fazer uma leitura de como chegam estes estudantes na escola, conforme a fala dos estudantes.

*“Esse tempo está uma confusão, saí de casa de manhã dizendo que ia fazer calor, trabalhei o dia todo suada e agora esse frio na escola, e não trouxe nem um casquinho. Mas vou ficar até o final porque são as últimas aulas e estou ansiosa pela formatura”* Antônia, 52 anos.

*“Quase perdi a janta, hoje eu vim de a pé conversando e me atrasei. A minha casa fica lá pro outro lado do centro, se eu vou esperar o ônibus perco a janta aqui e em casa.”* Lucas, 17 anos.

Estas falas trazem aspectos importantes para pensar quem são estes sujeitos, quais as dificuldades, quais as preocupações que se relacionam do cotidiano com o espaço escolar.

A partir destas conversas, caracterizei para o roteiro também alguns pontos que os próprios estudantes trouxeram sobre direitos e acessos na cidade: transporte público, jornada de trabalho e educação, saúde, maternidade, saneamento básico, valorização dos professores.

Outro aspecto e também tensão importante de citar sobre este primeiro encontro na escola, foi a maneira como fui apresentada às alunas e alunos, quando entrei em sala de aula. Fui acompanhada pela professora e vice-diretor para entrar na turma no primeiro horário de aula, com uma fala inicial do vice-diretor sobre quais seriam as atividades daquela noite para turma, fui convidada a ir na frente da turma junto a professora, e o vice-diretor teve a seguinte fala:

*“[...] Esta é a Débora, estudante de Ciências Sociais na UFRGS, ela precisa fazer um trabalho pro curso dela e precisa da ajuda de vocês. Será uma palestra muito importante sobre política e cidadania.”* (Vice-diretor)

---

<sup>10</sup> A oferta da EJA no ensino fundamental é organizada em oito etapas nas escolas do município de Gravataí. Sendo estas na escola Áurea Celi Barbosa: etapa I, II e III (corresponde do 1º ao 3º ano), etapa IV, V, VI (corresponde do 4º ao 6º ano) e etapas VII e VIII (correspondem ao 07º ao 09º ano).

Neste momento me pareceu que toda construção de um diálogo transversal que imaginava para este espaço, se perdeu. E diferente do primeiro momento no refeitório onde me senti acolhida e sem gerar constrangimentos em ninguém, em sala de aula parte dos(as) estudantes se retraíram, alguns baixaram a cabeça como se fossem aproveitar o momento para dormir/descansar outros pegaram o celular, outro me olharam com expressão de bravos, e apenas 4 estudantes ficaram de fato interessados no que eu poderia propor naquele momento. A organização burocrática deste modelo escolhido pela escola para apresentar minha pesquisa às alunas e alunos, participantes centrais do trabalho a ser realizado, imprime a complexidade da relação docente e discente. O espaço em frente ao quadro, como uma figura de autoridade que iria trazer o conhecimento para turma, através da ‘palestra’, não fazia sentido na lógica de uma educação dialógica livre e democrática, de acordo com minha proposta. Fui para sala de aula, com uma perspectiva muito freiriana, de promover rodas de conversa, de instigar falas dos (as) participantes que me mostrassem o conhecimento deles, e não eu enquanto pesquisadora lhes “transferir o que sabia”. Paulo Freire em suas obras, traz muitos alertas sobre esta relação docente sobre os saberes e práticas “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (FREIRE, 1997, p.104)

O discurso escolar, ainda que incentive a formação docente através de um espaço democrático, colabore com pesquisas e se preocupe com o bem estar dos estudantes, necessita rever estas pequenas atitudes e práticas que interferem diretamente na percepção dos(as) estudantes sobre seu papel neste espaço, e como o conhecimento está sendo construído ou reproduzido.

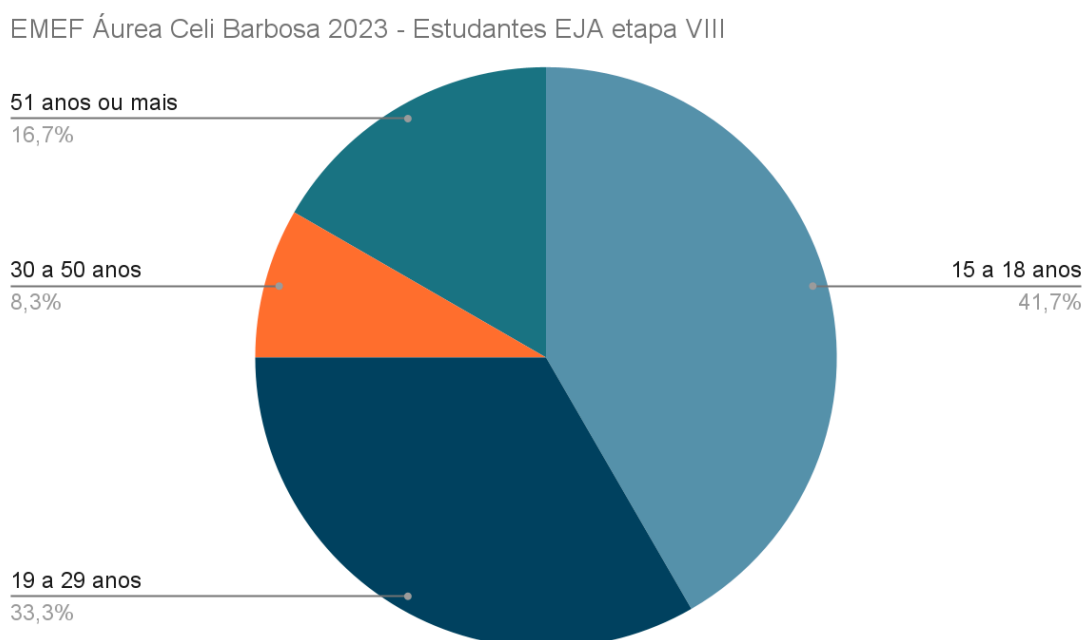
#### **6.4 Articulações locais e concepções dos estudantes**

As rodas de conversa foram realizadas com duas turmas da Etapa VIII da EJA, turno noturno, no mês de dezembro de 2023, nos dias 18/12/2023 e 20/12/2023, as datas escolhidas coincidem com o final do período de provas letivas, num momento em que os alunos seguem frequentando a escola em função da organização para a formatura em breve. Este espaço de tempo, foi escolhido junto a equipe escolar, por ser um período em que os alunos estão mais tranquilos quanto às demandas escolares, mais receptivos para escutar alguém de fora da

escola, e também uma fase se grandes expectativas e alegrias em função da formatura, um rito de passagem e superação importante para os alunos e alunas da EJA.

Antes de ir a campo, a ideia inicial era de realizar a roda de conversa com um grupo pequeno de aproximadamente 10 estudantes. No encontro com a equipe pedagógica, onde definimos a turma em que eu iria entrar, o vice-diretor sugeriu junto às professoras titulares que juntassem as duas turmas concluintes da etapa VIII. Sendo assim, os encontros para roda de conversa ficaram com um grupo mais extenso de alunos, 24 estudantes, o que conseqüentemente dificultou perfilar de maneira mais detalhada estes sujeitos no espaço de tempo para conclusão da pesquisa.

GRÁFICO 2 - Idade dos (as) participantes da pesquisa, alunas e alunos da etapa VIII/EJA



Fonte: dados coletados na pesquisa

Os alunos e alunas participantes da pesquisa, das turmas da etapa VIII na escola Áurea Celi Barbosa, enfrentam diversos desafios desde o momento que decidem retornar à escola. Somente com este recorte de idades, foi possível analisar a diversidade de motivos que os levam de volta à escola, as vivências culturais distintas, ambições de vida e lutas sociais que os mobilizam. Outras categorias para perfilar os participantes, importantes também para apontar sobre as questões sociais atuais nesta temática, como gênero, sexualidade e raça, trazem mais reflexos extensos e pelo curto prazo de tempo, não seria possível analisar sua amplitude.

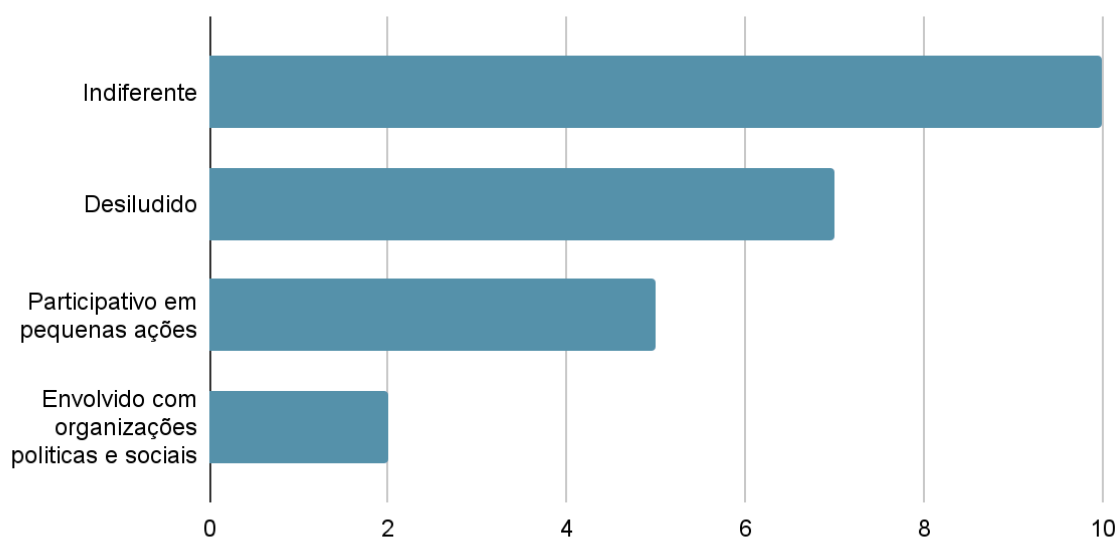
Saber quem são e o que os mobiliza a ocupar este espaço escolar, marcado pela educação popular com um espaço de luta, coloca em evidência o quanto estes sujeitos só por estarem ali concluindo uma etapa tão importante, já são sujeitos em emancipação, cidadãos exercendo e garantindo seu direito previsto em lei de acesso à educação.

Mas este grande passo, vem carregado de histórias de vidas marcadas por violações, estar na escola é superar os desafios impostos diariamente para estes jovens e adultos em busca de uma melhor qualidade de vida, seja uma oportunidade de trabalho, conhecimento, entender a realidade ou correr atrás do tempo e se atualizar.

O acesso à educação negado no tempo regular, provoca outras violações de direitos também, como exemplo, o direito a um lugar no mundo do trabalho que possibilite condições socioeconômicas favoráveis ao desenvolvimento da vida dos sujeitos. A exclusão educacional é parte de uma leitura da totalidade social e não um fenômeno isolado, conforme aponta Haddad e Di Pierro (2000, p. 1260), [a] história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente a extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos.

Para traçar o diálogo das rodas de conversa, foi categorizado quatro tópicos importantes de análise e que conduziram o decorrer das conversas, são estes: motivações, dificuldades, atuação política e perspectivas de futuro.

**GRÁFICO 3- Auto definição política a partir da questão "como você define sua participação política no seu território?"**



Fonte: dados coletados na pesquisa

A autodefinição foi um primeiro aspecto importante para compreender a percepção dos alunos e alunas sobre o quão relevante é discutir estas ações no âmbito escolar. O gráfico mostra que a maioria dos (as) estudantes se consideram indiferentes e desiludidos pela política, compreendendo este exercício como algo muito distante de sua realidade. De 24 participantes na pesquisa, 10 responderam ser indiferentes ao tema, sem apontamentos e explicações, representando 41,6% da turma. E 7 participantes se consideram desiludidos(as), representando 29,1%, enxergando o campo político da perspectiva de ações dos representantes legais no Estado, baseados em notícias desmotivadoras sobre corrupção, escândalos públicos e falta de investimentos locais. Apontaram considerar ter uma vida política, com o que caracterizam por “pequenas ações”<sup>11</sup> no seu território, 5 estudantes que representam 20,8% da turma, e apenas 1 aluno e 1 aluna consideraram exercer participação política de maneira mais ativa, conforme citado por eles em organizações políticas e sociais<sup>12</sup>

Any, 17 anos, estudante jovem branca, moradora da periferia (Vila Itacolomi), em busca de inserção no mercado de trabalho. *“A política é muito complicada, eu não entendo nada dos termos usados, parece que é feita pra gente não gostar mesmo. Se a gente vai tentar reivindicar alguma coisa errada, ninguém tem voz na vila, porque não sabe falar bonito”*<sup>13</sup>

É consenso entre os estudantes a importância do conhecimento escolar para a perspectiva de uma ascensão no futuro, a valorização deste espaço e o sentimento de acolhimento, onde encontram outros sujeitos no mesmo embate e luta pela retomada dos estudos. Existem diálogos muito ricos com criticidade, boas argumentações, respeito e reconhecimento de si na sala de aula, mas muitos estigmas e perpetuação sobre uma ideia de sujeitos marginalizados e que não fazem parte de uma classe politizada, a compreensão sobre suas ações serem carregadas de valores políticos e sociais não é clara na maioria da turma.

No que diz respeito à participação dos(as) estudantes dentro da escola, não existe organização ou movimento estudantil formalizado tanto na EJA quanto no ensino regular. Conforme relato

---

<sup>11</sup> Este termo foi repetido diversas vezes pela turma para caracterizarem sua participação política/social no território, entendendo que estas ações não tinham grandes relevâncias. Durante a conversa foi sendo desconstruído esta falta de reconhecimento sobre a desvalorização destas ações. Como exemplos citados: fazer campanha para conselheiro tutelar, denunciar alguma irregularidade para prefeitura, apoiar manifestação dos professores e participar de associações de bairro, divulgar notícias de utilidade pública para familiares e comunidade.

<sup>12</sup> As organizações citadas foram Conselho Municipal da Criança e Adolescente (CMDCA), Associação Novo Horizonte - Pais e Amigos dos Autistas Gravataí, Mobilizações trabalhistas não sindicalizadas.

<sup>13</sup> Na transcrição das falas dos (as) participantes, foi respeitada a oralidade dos alunos e alunas. Reintero também o compromisso ético, com a transcrição apenas das conversas autorizadas pelos alunos e alunas e uso de nomes fictícios para preservação dos indivíduos.

do orientador educacional, a equipe pedagógica tem se mobilizado para reconstruir o grêmio estudantil na escola para o próximo ano.

### **6.5 Primeiro encontro - O sujeito histórico e a cidadania**

No encontro 1 com os (as) participantes das turmas VIII/EJA, uma segunda-feira, dia 18/12/2023, o primeiro desafio foi desconstruir o meu papel de palestrante, superando uma relação que foi imposta quando apresentada a turma. Somente através de um espaço aberto, com confiança e fluidez de todas as vozes e entendimentos sobre o tema, os (as) participantes puderam se sentir livres de julgamentos, sem a minha figura enquanto alguém que diria estar certo ou errado o que apontavam enquanto críticas a cidade, suas atitudes na sociedade, suas histórias de vida, conquistas e dificuldades. Nesta lógica, Freire também afirma que “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações.” (FREIRE, 1997, p.104)

Inicialmente me apresentei enquanto estudante, tal como os alunos e alunas naquele local, em busca de conhecimentos para uma pesquisa. A partir daí todos se apresentaram, e conforme surgiam conexões sobre onde moravam, trabalhavam, o que gostavam de fazer, fui tecendo comentários para mostrar que este espaço não seria uma palestra, mas sim uma conversa. A sala de aula ficou bem lotada, por termos juntado duas turmas, então aproveitei este fator para sugerir a troca do local para o pátio, e assim romper um pouco mais com o modelo imposto onde eu estava em frente ao quadro como uma figura de autoridade e os (as) participantes como ouvintes apenas.

Na primeira formação da roda de conversa com os (as) participantes, após este início mais formalizado, no pátio da escola foi possível conhecer um pouco das histórias de vida dos estudantes, analisando as informações sob a ótica dos dois tópicos elencados: motivações e dificuldades.

Cada aluno(a) corresponde a uma realidade diferente, com valores éticos e morais formados, dentro do ambiente que estão inseridos, com sua cultura e seus costumes. São histórias marcadas pelas desigualdades sociais que geram inúmeras dificuldades para classe popular, predominantemente homens e mulheres com responsabilidades sociais e familiares, trabalhadores proletários, jovens em sub-empregos, moradores de regiões periféricas e com vulnerabilidades econômicas.



Nos relatos dos(as) estudantes jovens, chamou atenção as falas permeadas de atritos quanto ao ensino regular de crianças e adolescentes em contraste com as dificuldades no contexto fora da escola também, mas que interferem diretamente nas suas escolhas de vida, como trabalho e maternidade. Como evidencia a aluna Mari, 18 anos, jovem branca, moradora do bairro central devido estar acolhida no abrigo infantil do município, em partes do diálogo que explicava os motivos que a levaram de volta ao estudo, o interesse a ingressar no mercado de trabalho e poder ter uma qualidade vida após a maternidade *“eu vivia às custas dos outros, nunca quis estudar direito, larguei a escola várias vezes, quando tive minha filha me dei conta que é só eu por mim mesma e agora por ela também, todo mundo sumiu, e isso me fez ver todas as oportunidades que já tinha perdido”*.

Pensar as dificuldades destes jovens em situações de vulnerabilidade, seja econômica, social, de gênero ou outras, problematiza também os altos índices da juvenilização da EJA. Este fenômeno, compreendido a nível nacional, na escola Áurea Celi Barbosa também fica evidente, como um percentual de 75% dos participantes das rodas de conversa sendo jovens<sup>14</sup>.

O aluno Jota, 21 anos, jovem negro, trabalhador informal no comércio próximo a escola, também faz um relato importante sobre a dificuldade em se manter no ensino regular quando mais novo, o abandono escolar e seu retorno: *“Já fui expulso da escola duas vezes e eu nunca fiz questão de estar lá. Agora eu me arrependo, mas naquela época achava que era malandro, ninguém fazia questão também de mostrar que podia fazer as coisas diferente, na escola era só bagunça, passava mais tempo no SOE do que na aula. Cansei de ficar na escola, só voltei porque de noite é outras ideias e eu preciso terminar pra conseguir um trabalho melhor.”*

Isis, 17 anos, moradora do bairro da escola: *“Eu comecei a estudar de noite porque de dia eu queria tentar fazer outras coisas, a escola de dia é um tédio e cheio de crianças. Quero trabalhar também, mas não tem vagas, são todas do ensino médio. A pior coisa é depender dos outros, eu passei a vida pulando de mão em mão”*

Dentre os diálogos dos(das) jovens, destaco dois fenômenos que parecem centrais nas histórias de vida que os levaram a EJA: primeiro o sentimento de não pertencimento a escola regular com o fracasso nas reprovações e abandono escolar dos jovens, e segundo a necessidade de adaptar os horários de estudo com a rotina de trabalho, efeitos da sociedade capitalista, na qual os jovens, principalmente das classes populares necessitam ingressar no mercado de trabalho a fim de contribuir com a subsistência familiar. Este entendimento que os sujeitos relatam, por si só já configura um processo de exclusão dentro das instituições de

---

<sup>14</sup> De acordo com o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 2013, são considerados jovens aqueles que têm idade entre 15 e 29 anos.

ensino. Conforme Bourdieu e Champagne (2015, p. 243) conceitualizam sobre “os excluídos do interior”, este processo é uma forma de perpetuação de desigualdades sociais caracterizada pela segregação feita no interior do próprio sistema de educação e naturalizada de tal forma que os(as) excluídos(as) sentem-se responsáveis pelo seu fracasso: “[...] aqueles que a escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela escola) de que eram eles que não queriam a escola” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 245). A leitura que esses indivíduos carregam sobre seus direitos e potencialidades de ação no mundo, neste sentido já vem para o campo escolar carregada de estigmas e limitações.

A fala dos(das) participantes sobre os desafios de acesso e permanência na escola, em sua grande maioria dialogam com as dificuldades relacionadas a transitoriedade na cidade e também a situação das periferias que sofrem com a falta de investimentos em saneamento básico, transportes públicos, segurança e lazer, como apontado pelos alunos e alunas destas regiões.

Ana, 51 anos *“Eu tenho quatro filhos, e uma neta, agora está todo mundo bem criado, e eu nunca parei, agora adoro estudar pra mim mesmo. Acho que ter cidadania tem a ver com qualidade de vida, não adianta estar na lei as coisas e na prática a gente não consegue usar [...] Moro na vila Itacolomi, pra eu chegar aqui na escola já é um desafio todos os dias, tem que depender de ônibus lotado, dinheiro pra passagem, comprar material, o medo da violência a noite, eu penso nisso tudo antes de vir e sei que é motivo pra muitos desistirem.”*

Edu, 51 anos, estudante branco, trabalhador da indústria no município: *“Moro na Morada do Vale, isso dá uma viagem de ônibus até aqui. Mas é perto do meu trabalho, é mais fácil para não desistir de vir. Preciso terminar os estudos pra poder fazer um curso de motorista de empilhadeira na empresa, tem um salário bem melhor, isso vai ajudar muito minha vida. Já tentei estudar lá perto de casa e desisti duas vezes, chegar cansado e pensar que tua casinha está ali do lado pra dormir, não tem cérebro que prefira os estudos.”*

O espaço geográfico impõe também condições importantes para análise da relação sujeito, educação e participação social. Milton Santos (2012) expressa em sua obra a importância que o espaço tem para determinar as ações em sociedade, indicando pensarmos também no espaço/território como uma instância social, tal como a economia e a política. Santos (2012) defende que a desigualdade da distribuição de pessoas no espaço deixa de ser um mero aporte físico, agente passivo das ações sociais, ao contrário, é também ator social. De tal forma que, a mobilidade e o imobilismo do sujeito no espaço é uma questão da cidadania. Isto é, diz respeito à “situação no mundo” enquanto sujeito historicamente situado, e traz compreensão

aos motivos que fazem muitos indivíduos não exercerem seus direitos, excluídos socialmente com diversos empecilhos que dificultam compreender e exercer a cidadania.

Leci, 23 anos, aluna negra, mãe solo de duas meninas *“É cansativo trabalhar, estudar é o compromisso mais tranquilo que tenho no dia, chego em casa e vou pro meu terceiro turno de trabalho com as meninas.”*. Leci trabalha como diarista de maneira informal e sua maior motivação nos estudos é conseguir ter conhecimento para educar bem suas filhas, como dito por ela *“que elas cresçam sabendo que a mãe pode não ter ficado rica, mas pelo menos é inteligente”*.

Mira, 60 anos, senhora dona do lar, cria três netos devido a morte do filho pelo envolvimento com tráfico, relata *“sou abençoada de conseguir estudar agora, meus netos estão crescidos, e eu sentia muita falta de poder entender eles, de ler com eles, de poder conversar sobre as coisas que eles gostam dessas mudanças e tecnologias, meu maior medo é perder mais pessoas pras drogas, a gente precisa mudar, e eu estudar é por eles, pelo futuro deles.”*

A referência de localidade, os entraves que estes alunos enfrentam diariamente seja para chegar à escola, conseguir trabalho ou ter acessos mínimos de lazer e segurança, tem uma relevância muito importante para entender as influências na visão de mundo, nas ações políticas e superações destes sujeitos.

*“... antes de tornar-se um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraçar, me mundializar (Freire,2012, p.25).*

Freire também fala sobre este tema quando aponta que a compreensão do mundo passa pelo entendimento do lugar de nossas vivências e experiências, a dimensão pedagógica e educativa vem para escola já com uma bagagem de conhecimentos, frustrações e lutas cotidianas.

## **6.6 Segundo Encontro - A exclusão social e os impactos de atuação política**

O segundo encontro com a turma foi marcado por um número bem menor de participantes, dos 24 alunos e alunas, estiveram presentes neste dia somente 14 participantes. Acredito que esta adesão menor tenha se dado em função de ser final do ano letivo e também pelo próprio interesse dos alunos sobre a temática da pesquisa. Dentre os que não participaram deste segundo encontro, identifiquei que eram todos jovens e que no primeiro encontro optaram por não trazer contribuições para conversa, demonstrando desconfiança e oposição com a minha

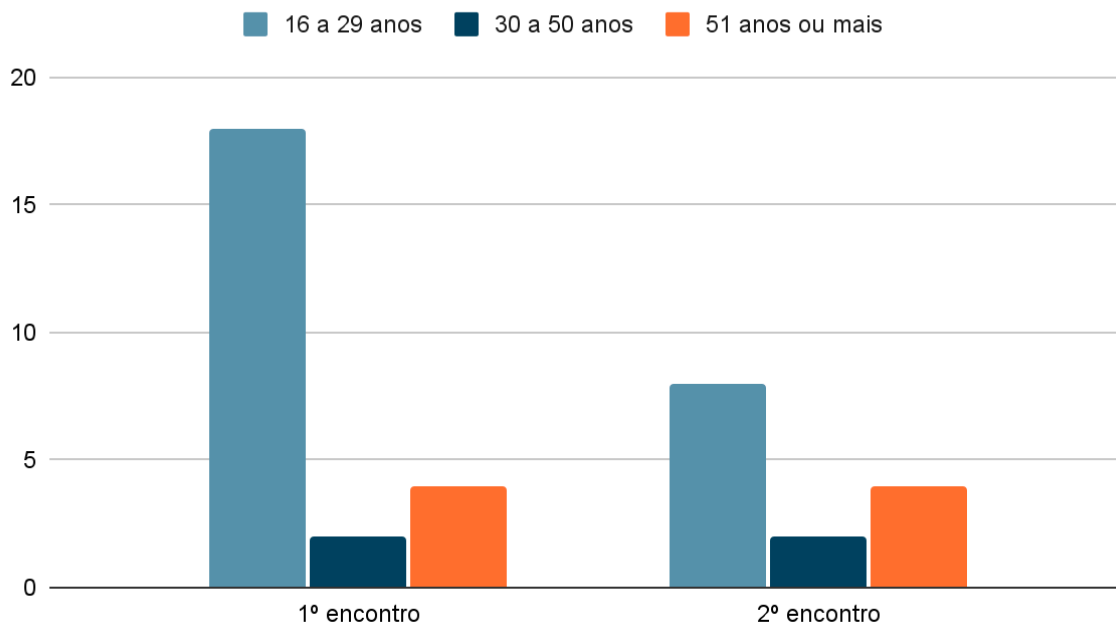
presença em sala de aula, conforme a fala do participante Ari, 18 anos, trabalhador informal da indústria, que esteve apenas no primeiro encontro: *“O que isso de cidadania tem a ver com a minha formatura? Eu vim pra cá pra acabar a escola, não pra ficar nessas conversas sobre os políticos, eu odeio esse assunto.”*

Este déficit de participantes, reflete sobre como estas relações de conhecimento através do diálogo, para pensar a subjetividade e criticidade de cada indivíduo é um processo difícil e até invisível ainda em sala de aula, a educação enquanto emancipação para o capital é vista como o principal sentido de se estar ali. O sistema de ensino foi construído alinhado às necessidades do capitalismo por mão de obra qualificada, e na EJA este entendimento é mais concreto quando se tem sujeitos excluídos socialmente em diferentes aspectos, o foco destes é “se formar” para poder trabalhar, como apontado pelo aluno Ari. E o que é proposto fora deste aspecto, acaba assustando ou causando repulsa, o que é compreendido porque a lógica da sociedade capitalista, que exige muito mais que estes indivíduos estejam aptos a ser mão de obra do que serem cidadãos críticos e articulados para a transformação.

A primeira sensação neste encontro, foi de frustração por esta falta de participantes, me questionei muito sobre a metodologia que utilizei se estava contribuindo, e onde o meu papel ali enquanto educadora/mediadora de uma roda de conversa pode ter falhado. No decorrer deste encontro, percebi os(as) participantes mais confortáveis com a dinâmica, apresentando suas percepções e críticas em relação ao município em diferentes aspectos, cada fala ia contribuindo com as outras, e os (as) estudantes trouxeram muitas experiências importantes para compreender suas ações no território. Neste momento minha sensação saiu da frustração para realização, percebendo que os alunos e alunas que se disponibilizaram a estar presente neste segundo encontro, foram cientes do que se tratava a roda de conversa, por seu interesse na reflexão e contribuição com as discussões.

Cabe destacar a mudança do contexto de uma turma de muitos jovens e minorias adultos e idoso

GRÁFICO 4 - Participantes da Roda de Conversa na EMEF Áurea Celi Barbosa - EJA



Fonte: dados coletados pela autora

Dos(as) dez estudantes que não compareceram, todos eram jovens entre 16 anos e 21 anos. A participação dos alunos e alunas adultos, com idades entre 30 anos e 65 anos foi bem expressiva, principalmente quando as discussões tinham um teor mais crítico em relação a gestão do município. A percepção foi de uma sala de aula mais equilibrada quanto às faixas etárias, o que pode ter deixado mais confortável o protagonismo de todos e todas para contribuir.

Iniciamos a roda de conversa retomando os conceitos sobre cidadania apontados no encontro anterior pelos alunos e alunas e a relação que isto poderia ter com as dificuldades apontadas por eles(as) também, estas categorias foram destacadas por serem as que mais surgiram nas falas. A partir deste quadro, ficou mais claro para os alunos e alunas identificarem críticas e atuações mais específicas no território deles(as).

QUADRO 2: Dados coletados pela autora no 1º encontro da Roda de Conversa

<b>Cidadania</b>	<b>Dificuldades</b>
Votar	Moradia digna
Estudar	Desemprego

Não cometer crimes	Pobreza
Direito à saúde	Falta de conhecimento
Trabalhar	Violências
Ter uma família	Transporte
Ter documentos (rg, cpf, etc)	Abandono familiar

Sônia, 62 anos, estudante mulher negra, trabalhadora informal como diarista, relata o quanto as desigualdades econômicas geram também a falta de conhecimento, conforme ela diz *“Se todo mundo pudesse estudar certinho quando pequeno, não precisa existir EJA, mas enquanto existir a pobreza vai ser impossível, vem tudo daí, se tu é pobre tu não tem direito a nada, o que está no papel (leis) o pobre não tem nem tempo pra ler e exigir, tem que correr atrás do pão de cada dia, não sobra tempo pra protestar.”*

Léo, 26 anos, estudante homem branco, trabalhador do comércio, colabora com a fala da Sônia, apontando exemplos de situações vividas: *“Eu saio do trabalho às 18h30, estudo aqui porque é pertinho da loja, agora me pergunta se eu consigo ler alguma coisa fora da escola? Não dá tempo, o patrão não deixa, a minha consciência não deixa porque passo o dia pensando se vou conseguir pagar as contas no final do mês. Isso como a colega disse tem a ver com a pobreza, cidadania pra mim é ter qualidade de vida coisa que só o dinheiro garante.”*

Carla, 47 anos, estudante mulher, desempregada atualmente: *“Tem o CRAS perto da minha casa, se não fosse eles, não sabia da metade das coisas que tenho direito. Peguei o bolsa família, me indicaram estudar aqui e está sendo muito bom. Não consegui emprego ainda, mas a minha parte estou fazendo pra dar certo, agora espero que as coisas andem. Tudo que eu aprendo, tudo que eu conquisto, aviso minha família e meus vizinhos, porque os direitos estão aí, mas parece que ninguém conhece.”*

É interessante observar que boa parte da turma situa a ideia de cidadania enquanto um direito negado ou dificultado, restrito a quem tem privilégios e uma vida mais cômoda. Ao realizarem comentários sobre esta exclusão social, as exposições dos(as) estudantes tinham violações de direitos ligados à questão de raça, gênero, classe social, tráfico e violências institucionais.

Mario, 24 anos, aluno negro, portador de deficiência cognitiva, trabalhador informal nas ruas, relata que de suas tentativas de uma participação política, ou como dito por ele *“atitude de*

luta e revolta”, sempre foram frustrantes no município, pois considera a cidade muito conservadora e preconceituosa, *“teve uns protestos uns anos atras na SOGIL, contra o aumento da passagem, eu fui com meus colegas, porque isso mexe direto no nosso bolso e parece que aqui na cidade os politicos fazem o que querem e a população só fica sabendo depois. Apanhei da guarda municipal de graça, só por estar lá, isso dá uma vergonha que nunca mais me esqueci, parece que eu era o errado, nessas horas some todos os amigos.”*

Katia, 58 anos, mulher negra, moradora do bairro onde fica a escola, “Eu tenho dois netos que moram comigo, minha maior preocupação é a escolinha pra eles e o atendimento no postinho de saúde. Fico de olho nas vagas de escola sempre, mas aqui na cidade é horrível, se depender do prefeito meus netos só vão estudar depois de grande. Ai na saúde está tudo em dia pelo menos, mas é porque os trabalhadores se esforçam, o certo era botar mais médicos pro povo.”

Foi constante nas discussões trazidas pelos (as) participantes, o entendimento do papel da gestão municipal/prefeitura enquanto figura que invisibiliza as classes populares. O que gera muito descrédito para as instituições políticas, e também revolta quando falam sobre o quanto se sentem representados pelos partidos políticos no governo. Pode-se destacar também o quanto construíram críticas comparativas quanto aos investimentos ao centro da cidade, uma região elitizada e as periferias do município abandonadas de investimentos públicos, numa ótica de governança mais preocupada com o marketing e campanha do que de fato com a qualidade de vida da população.

Falando sobre a previsão do tempo, num período de altas temperaturas, e recentemente um temporal que afetou diversas camadas do município. Lucia, 53 anos, mulher negra, trabalhadora do lar, moradora de região periférica próximo a escola, vila Itacolomi disse que *“A cidade está toda destruída, teve gente que perdeu tudo, mas o prefeito só quer arrumar o que dá foto bonita para pôr nas redes sociais, na vila mesmo ninguém da prefeitura apareceu ainda. A gente foi se ajudando, cada um doa o que pode, seja comida ou a força física mesmo pra consertar as casas. A solidariedade na comunidade é quem faz acontecer, os políticos só aparecem pra ganhar voto”*.

Edu, 51 anos: “Eu posso dizer com orgulho que meus filhos não estão no tráfico porque estou lutando por eles, se fosse depender da sociedade eles já estavam lá, a tentação é diária, na esquina de casa todos os dias. Trabalhar, estudar e mostrar pra eles que é possível ser feliz e evoluir sem fazer coisa errada, é o certo, mas é perrengue e luta todos os dias.”

De modo geral, as falas sobre participação política dos(as) estudantes reiteram definições mais tradicionais sobre o conceito, relacionado ao sistema político institucional. Mas também foi perceptível o entendimento de novas possibilidades de articulações a partir da tecnologia

com a disseminação de conteúdos pela internet, as redes sociais como fonte de mobilizações políticas e as atitudes individuais do cotidiano como acessar direitos, realizar denúncias, ocupar espaços públicos e outras. Estas ações foram vistas como uma subversão ao sistema político, e não como ações políticas também.

A história do Brasil, marcada por extensos períodos ditatoriais, contribuiu para difundir esta ideia de que o Poder Executivo é o principal responsável pela garantia dos direitos. Além disso, conforme afirmado por Carvalho (2001), às experiências dos cidadãos com práticas burocráticas e corrupção geraram uma sensação generalizada de descrença no sistema político, resultando na limitação do exercício da cidadania.

Bruna, 24 anos, estudante negra, moradora do bairro da escola diz que *“Quando eu saí da escola, foi porque me casei, muito nova, sem noção de nada. Esses dias teve uma palestra sobre feminismo e eu me vi muito nas coisas que a moça falou, as pessoas me julgam por tudo que fiz mas ser mulher é difícil numa cidade machista, minha atitude foi de voltar a estudar, encarar meus erros e lutar contra o preconceito todos os dias, quem sabe um dia eu consiga ser alguém importante e fazer política para mulheres, com tudo que já superei.”*

Gio, 32 anos, estudante negro, portador de deficiência cognitiva diz: *“Gosto muito de todos os professores, se eu pudesse até virava um”*. Esta foi a única contribuição deste aluno, no final do último encontro, e destaco esta fala aqui, por gerar reflexões também sobre como os(as) estudantes constroem suas identidades no processo educacional colocando limitações sobre seu próprio alcance nas trajetórias escolares, também o quanto trouxeram falas de preocupação e valorização dos professores nas discussões.

Antônia, 52 anos: *“Aqui na escola todo mundo me conhece, seja como a nerd ou a amiga, é um espaço que consigo falar de tudo que penso. Não sabia nem ler, agora quero tudo que eu tenho direito, é quase um super poder pra mim, conhecer a história das coisas, saber falar, é um respeito de mim pra mim mesma. Depois de tanto tempo tendo que atender os outros, pra poder sustentar minha família, agora estou fazendo por mim.”*

Em relação às expectativas que os alunos e alunas têm com a formatura na EJA fundamental, falaram em grande parte sobre a projeção de ir para o Ensino Médio. E neste quesito, gerou outra discussão sobre a falta da modalidade EJA na rede pública no município para o Ensino Médio. As reflexões apontadas demonstraram o quanto estavam apropriados desta pauta, pode-se dizer articulados com senso crítico e prestes a tomadas de decisões políticas. Conforme a aluna Carla, 47 anos disse: *“A educação é um direito de todos, mas parece que dão a EJA Fundamental só por caridade, como se a gente não tivesse a opção de continuar aprendendo. Está cheio de EJA particular, parece até que venderam a educação. Agora se*



*todo mundo se juntar para exigir o que é de direito, vai ser uma vergonha pro prefeito.” Em concordância com a fala da colega, Ana, estudante de 51 anos, também falou: “Eu falei com uma moça da SMED (Secretaria Municipal da Educação) sobre isso, tem que todo mundo reclamar pra ganhar atenção, fui bem cara de pau. Fico triste de pensar que esse ano pode ser o último de estudo, não quero parar mas também não tenho como pagar. Tem que puxar os vereadores pro nosso lado, ano que vem tem eleições.”*

Apesar de considerarem estas falas apenas devaneios e reclamações informais, é evidente o teor crítico, o conhecimento e apropriação sobre as pautas do seu território que alguns alunos e alunas, só de haver este entendimento e transgressão de fala já é um ato político, e mais ainda seria (ou será) quando colocarem em prática as possibilidades de mobilizações citadas por eles mesmo.

## **7. OS DESAFIOS PARA UMA DOCÊNCIA QUE DIALOGUE COM AS PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS E A CONSCIÊNCIA CRÍTICA**

Trabalhar a cidadania na EJA, é um critério indispensável quando se pensa na formação integral dos sujeitos. O desafio central que a educação encara reside em como preparar os estudantes para o mundo do trabalho, para a convivência social e para a cultura da subjetividade, sem comprometer seu desenvolvimento, sem sujeitá-las à opressão social ou aliená-las. Isso se deve ao fato de estarmos imersos em uma sociedade historicamente definida, na qual as relações de produção, os vínculos políticos e as representações culturais apresentam características particularmente alienantes.

A educação de jovens e adultos, ao assumir a missão de promover a cidadania, deve começar reconhecendo a necessidade de seus participantes desenvolverem o pensamento crítico e alcançarem uma conscientização crítica de sua realidade. Por essa razão, acreditamos que a EJA não pode se afastar dos princípios essenciais da Educação Popular, que surge especialmente através da luta, da liberdade de pensamento e do questionamento do mundo, seguindo uma abordagem pedagógica para a libertação, fortemente enfatizada por Freire.

Sobre este papel do educador, no sentido da educação popular, é essencial que ele perceba o educando na sala de aula como um sujeito em processo de construção. Conforme aponta Gohn (2013, p.35) “[...] a conscientização não significa um ato mecânico, (...), de tomada de consciência da realidade. Ela é um processo construído por momentos onde se caminha do nível espontâneo e ingênuo, [...], para uma tomada de consciência.”. Portanto, torna-se crucial

uma abordagem pedagógica que leve em consideração as particularidades, partindo da realidade dos educandos da EJA, auxiliando-os a refletir sobre a relevância de seu papel como cidadãos na sociedade.

A reflexão sobre os obstáculos e desafios para o professor em conseguir qualificar as discussões e fomentar o interesse dos estudantes pela participação ativa na sociedade, conflitua muito com os meios de aprendizagem, sistemas avaliativos e tempos de sala de aula que não colaboram na transversalidade da relação de conhecimento. As demandas conteudistas raras e oportunamente abrem espaço para conhecer a construção de vida dos discentes e de que forma podem relacionar a teoria com suas práticas. Lecionar na EJA exige uma concepção de respeito à formação histórica desses sujeitos já constituídos.

A reflexão parte da premissa de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel central na educação das classes populares, funcionando como um caminho para a decodificação crítica do mundo. Conforme Freire (1989), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, portanto, os conhecimentos prévios dos educandos da EJA precisam ser valorizados. A leitura das palavras deve ser enriquecida com significados e experiências existenciais, permitindo aos educandos não apenas ler as palavras, mas também realizar uma leitura crítica da realidade do seu mundo.

Em consonância com Freire, compreende-se que não é suficiente enxergar o educando da EJA como alguém que retorna à escola apenas para aprender a ler, escrever e calcular. É essencial ir além, conforme a citação: "Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho" (FREIRE, 1989, p. 56). Assim, trabalhar com pessoas jovens, adultas e idosas exige a compreensão e o reconhecimento da realidade vivenciada por esses sujeitos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode contribuir para a construção da cidadania sem reconhecer o processo de luta que conduz a transformações tanto individuais quanto coletivas.

Lutar por direitos e por uma cidadania plena em uma sociedade de forte desigualdade e opressão assume uma posição de subversão, de ato político. As formas de intimidação ideológicas que permeiam as relações escolares, exigem dos educadores uma eterna vigilância e resistência para romper com práticas de dominação e reprodução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as discussões que surgiram nas rodas de conversa, os participantes estabeleceram várias conexões com teorias abordadas em sala de aula, especialmente durante as aulas de história. Esses exemplos foram significativos para mostrar uma abordagem de ensino dialogada com a realidade dos(as) estudantes que permitiu a internalização do conhecimento, resultando no desenvolvimento do senso crítico pressuposto e na apropriação do embasamento teórico.

Uma percepção em boa parte dos discursos das alunas e alunos diz respeito às preocupações com as gerações mais novas e como enxergam nelas uma perspectiva de transformação social. As justificativas podem ser relacionadas por boa parte dos(as) participantes terem filhos ou netos, até mesmo os mais jovens. Estes depositam esperança num futuro que garanta qualidade de vida a estes novos cidadãos para exercerem de fato seus direitos e liberdade. Nesta lógica não se enxergam como protagonistas para mudanças, mas vem seu papel de luta política em fomentar nos mais novos esta conquista num amanhã. Isto nos faz refletir também o quanto esta pesquisa pode ter potencial de análise em outros níveis de ensino, para se compreender do outro viés também a percepção e atuação de crianças e adolescentes sobre a política e cidadania.

Ao término deste Trabalho de Conclusão de Curso, compartilho também lacunas na pesquisa, que o curto espaço de tempo não me permitiu dar sequência, mas me gerou inquietude e certa curiosidade científica sobre o quanto podem ainda contribuir com esta temática numa pesquisa mais ampla:

- Realizar questionários para traçar um perfil dos estudantes, mesclando uma abordagem quantitativa a análise, agregaria valores bem importantes para analisar categorias mais complexas que permeiam a discussão.
- A partir dos relatos em sala de aula, ir a um segundo campo de pesquisa, o território de atuação política destes estudantes, para observar suas práticas, como exemplo um aluno que citou ser delegado no CMDCA, dentro do espaço escolar muito nem sabiam dessa atuação, incluindo docentes, observar como ele se coloca neste outro espaço seria muito interessante para analisar sua atuação e concepções políticas.
- Ter um encontro, após a conclusão da pesquisa, para devolutiva a turma, esta é uma questão ética muito importante mas devido ser final de ano letivo não foi possível realizar. O que me comprometi a fazer foi deixar o trabalho disponível na escola para os que tenham interesse em ler.

- Observar mais aulas, para compreender os métodos utilizados (ou não) pelos docentes para que, de fato, os sujeitos se reconheçam como cidadãos.
- Sobre a juvenilização da EJA, buscar referências bibliográficas e dados para analisar este fenômeno recorrente nas escolas e como isto se relaciona com emergência de novas práticas políticas e articulações sociais.

A análise das rodas de conversa, por meio de um diálogo reflexivo e uma escuta atenta aos significados atribuídos pelos alunos e alunas à teoria e prática da cidadania, gerou discussões ricas carregadas de críticas sociais e políticas, especialmente direcionadas à gestão municipal. Os desafios que enfrentam no dia a dia, a sensação de invisibilidade e a falta de motivação para a participação política são obstáculos recorrentes nas conversas.

É crucial nas práticas educativas romper com a visão dominante que inferioriza o coletivo popular e desencoraja a participação ativa na vida pública e política. É relevante destacar que na observação nas falas dos (as) participantes existe também um consenso equivocado de "caridade", tratando-a como uma oportunidade concedida a quem não estudou na idade correta, ignorando o princípio fundamental do direito à educação. Isso prejudica um povo historicamente marginalizado, privado de seus direitos ao longo do tempo.

A superação dessas barreiras na EJA requer um espaço reflexivo sobre a história de resistência à opressão, o reconhecimento das políticas existentes com base nos movimentos de cultura popular e uma constante luta pelo respeito à diversidade dos sujeitos na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- BECK, Caio. **Método Paulo Freire de alfabetização**. Andragogia Brasil. 2016 Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>
- BEISIEGEL, C. R. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira de Educação. v 4, 1997.
- BENEVIDES, M. V. DE M.. **Cidadania e democracia**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 33, p. 5–16, ago. 1994.
- BENEVIDES, Maria Victória. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. . São Paulo: Ática. Acesso em: 10 fev. 2024. , 1991
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. In BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 243-255
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002
- BRASIL . Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2000.
- CARRANO, Paulo. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. In: Revista Educação. Santa Maria, v.36, p.43-56, jan./ abr.2011.
- CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. In: Revista REVEJA (UFMG), online, 2007. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_carrano.pdf)
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 01 de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Presidente: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União. Brasília, 2000.

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. O conceito de cidadania. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1105-1128, 2007 Disponível em: [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes e Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora), Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2012.

FRIEDRICH et.al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 8a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livros, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. ANPED, Rio de Janeiro, v. 01. n. especial, p. 108-130, mai./jun./ago. 2000

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. Revista Escola de Enfermagem. USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELO, Ricardo H. Vieira; FELIPE, Magna C. Pereira; CUNHA, Andrea T. Ribas da; VILAR, Rosana L. Alves; PEREIRA, Eduardo Judene da S.; CARNEIRO, Naiara E. Alves; FREITAS, Nathália G. H. Bezerra de; JÚNIOR, José Diniz. **Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade**. Revista Brasileira de Educação Médica, RN, v. 40, n. 2, p. 301-309, 14 jan. 2016.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra. **Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos?** In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, n.69, v.21, p.1-14, set. 2013.

SILVEIRA, Angelita Fialho; AMORIN, Maria S. Souza de. Socialização Política e Capital Social: **Uma análise da Participação da Juventude no Contexto Escolar e Político**. Revista Educação Unisinos, v. 09, no2, maio/ago, p.155-163, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2012

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.