



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARLOS FABIAN DE CARVALHO

OS EFEITOS DA POLÍTICA DE EJA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES (2016-2019)
E A GARANTIA DO ACESSO, DA JUSTIÇA SOCIAL E DO DIREITO À
EDUCAÇÃO

VITÓRIA
2021



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CARLOS FABIAN DE CARVALHO

**OS EFEITOS DA POLÍTICA DE EJA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES (2016-2019)
E A GARANTIA DO ACESSO, DA JUSTIÇA SOCIAL E DO DIREITO À
EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Pesquisa “Educação, Formação Humana e Políticas Públicas” como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Edna Castro de Oliveira.

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C331e Carvalho, Carlos Fabian de Carvalho, 1977-
Os efeitos da política de EJA no município de Vitória- ES (2016-2019) e a garantia do acesso, da justiça social e do direito à educação. / Carlos Fabian de Carvalho Carvalho. - 2021.
218 f. : il.

Orientadora: Edna Castro de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1 . Políticas Educativas. 2. Ciclo de Políticas. 3. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. 4. Direito à educação. 5. Município de Vitória - ES. I. Oliveira, Edna Castro de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS FABIAN DE CARVALHO

OS EFEITOS DA POLÍTICA DE EJA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES (2016-2019) E A GARANTIA DO ACESSO, DA JUSTIÇA SOCIAL E DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 13 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Margarida Machado
Universidade Federal de Goiás

Professora Doutora Maria Jose de Resende Ferreira
Instituto Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Leôncio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

Esta produção é dedicada às apátridas brasileiras exterminadas pelas pandemias do capital e da covid-19, bem como aos coletivos organizados nas periferias dos centros urbanos, que atuaram bravamente para saciar as esfarrapadas de pão, paz e bem.

AGRADECIMENTOS

Às Famílias Soares e Carvalho e à minha família nuclear, Campos Carvalho;

Às integrantes do Fórum de Educação de Jovens e Adultos e ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo;

Às profissionais e educandas que atuam na EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira;

Às técnicas que atuam na Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, Gerência de Planejamento e Gerência de Formação e Desenvolvimento Educacional;

Às pedagogas, coordenadoras, educadoras e educandas que constroem a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos de Vitória;

À Pastoral do Povo em Situação de Rua e Comissão de Promoção da Dignidade Humana da Arquidiocese de Vitória;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelas contribuições no meu processo como educador da escola básica, bem como por ter aberto caminhos e novos horizontes que me possibilitaram experimentar, na continuidade da minha formação, o sentido da práxis, pelo veio da pesquisa, indissociada da atuação militante.

Aos coletivos: Círculo Palmarino, Instituto Raízes, Mulheres Unidas de Caratoíra, Quadro de Esperança, Juntos Somos Mais Fortes, Escola de Samba Novo Império e Roda de Conversa sobre Educação na Pandemia;

À minha orientadora Edna, às professoras Margarida, Vânia, Beth Barros, Maria José, Ana Heckert e Leôncio pela construção coletiva permanente e solidária na escrita deste trabalho

Enfim, a todas as amigas e familiares que, direta ou indiretamente, fazem parte deste trabalho e contribuíram significativamente em minha vida, deixo os meus agradecimentos.

Ao limbo correspondem àquelas formas coletivamente benignas, que já foram populares, mesmo em países não totalitários, destinados a afastar da sociedade, todo o tipo de elementos indesejáveis – os refugiados, os apátridas, os marginais e os desempregados -; os campos de pessoas deslocadas, por exemplo, que continuaram a existir, mesmo depois da guerra, nada mais são do que campos para os que se tornaram supérfluos e importunos (ARENDR, 2012, p. 378).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o percurso da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) vigente em Vitória, Espírito Santo, no período de 2016 a 2019, estudando-a como parte constitutiva da necessária efetivação do direito à educação historicamente negado aos sujeitos da EJA. Busca identificar as diferentes traduções, recriações e interpretações da política municipal de EJA, bem como analisar seus efeitos no acesso, no direito e na justiça social. Como perspectiva teórica, toma como referência os estudos de Arendt, Dussel, Freire, Ball, Mainardes e Tello, Akotirene, Ribeiro e Almeida, buscando, a partir das interlocuções produzidas entre eles e na relação com os dados empíricos, compreender os efeitos da política de oferta da Educação de Jovens e Adultos do município. A pesquisa se insere no campo da política educativa e assume como enfoque epistemológico a abordagem do ciclo de políticas, tal como explorado por Ball (2011) e Mainardes (2006). Buscamos envolver, ao longo da investigação, diferentes atores (educandas, educadoras e gestoras), bem como tensões, possíveis traduções e recriações, que se mostraram durante o processo de construção da política dessa modalidade, constituintes de uma história conectada em múltiplos eventos e determinações históricas, além de reafirmar um processo de construção a partir do que Arendt (2008) denomina como plural. Os efeitos que constatamos indicam que, para avançarmos na formulação de políticas de EJA, torna-se necessário o reconhecimento dos sujeitos, suas condições estruturais e as interseccionalidades resultantes de suas encruzilhadas identitárias, assumindo uma postura investigativa de compreender “quem são” e não o “que são”. Em relação aos padrões de acesso, os estudos constataram que: a) as matrículas da EJA não têm sido efetivadas por pessoas acima de 15 anos que estão fora da escola, mas sim por um processo de apatriamento e transferência compulsória praticados no Ensino Fundamental; b) há uma concentração de matrículas de pessoas com deficiência, idosas e pessoas em situação de rua em uma única escola, o que explicita a impermeabilidade das políticas educacionais; c) convive-se com uma tensão entre a perspectiva da EJA como direito, cujos tempos da oferta reconhecem as singularidades dos sujeitos e seus tempos de aprendizagens, e uma lógica marcada pela análise focada e descontextualizada de dados quantitativos, que remetem à EJA a ideia de oportunidade, classificando e hierarquizando escolas e seus processos pedagógicos, cujos percursos escolares não respondem às expectativas de permanência e aprovação, definidos pela gestão municipal. Ao avaliarmos os efeitos da política de EJA em Vitória, identificamos que estes têm se manifestado em inúmeras traduções, que, ao serem analisados de formas não hierarquizadas ou classificadas, a partir de suas proximidades e/ou distanciamentos do texto da política, a partir da participação permanente e plural em diferentes espaços de diálogos, têm criado e recriado novas formas de sociabilidade, promovido processos de reinvenção da democracia e ampliado horizontes, para repensar as acomodações, mas, fundamentalmente, em busca de práticas que contribuam para o fortalecimento de sujeitos coletivos que atuem no enfrentamento da necropolítica, curando o rio do coma profundo em que se encontra, subvertendo a lógica de produção de apátridas.

Palavras-chave: Políticas educativas. Ciclo de políticas. Educação de jovens, adultos e idosos. Direito à educação. Município de Vitória-ES.

ABSTRACT

This research aims to trace the development of Youth and Adult Education (YAE) policy in Vitória, Espírito Santo, from 2016 to 2019, studying it as a constitutive part of the necessary step to ensure education right to whom it was historically denied, to YAE's students. It seeks to identify the different translations, recreations and interpretations of YAE county policy, as well as to analyze its effects on the access, on the rights and on the social justice. As a theoretical perspective, it takes as reference the studies of Arendt, Dussel, Freire, Ball, Mainardes and Tello, Akotirene, Ribeiro and Almeida, seeking, from the interlocutions produced among and the empirical data, to understand the effects of enrollment offer policy for the Youth and Adult Education in the county. The research is inserted in the field of educational policy and takes as an epistemological approach the policy cycle, as explored by Ball (2011) and Mainardes (2006). We sought to involve, throughout the investigation, different actors (students, educators and school board), as well as tensions, possible translations and recreations, which were shown during the process of the construction of this modality's policy, part of a history connected in multiple events and historical determinism, in addition to reaffirming a construction process based on what Arendt (2008) calls plural. The effects that we found indicate that, in order to advance in the formulation of YAE's policies, it is necessary to recognize the subjects, their structural conditions and the intersectionalities resulted from their identity crossroads, assuming an investigative posture of understanding "who they are" and not "what they are". Regarding access standards, the studies found that: a) YAE enrollments have not been effected by people over 15 years old who are out of school, but rather by a process that produce stateless persons and compulsory transfer practiced in elementary school; b) there is a concentration of enrollments of people with disabilities, elderly and homeless people in a single school, which explains the impermeability of educational policies; c) there is a tension between the perspective of YAE as a right, in which the school enrollment offer recognizes the singularities of the students and their learning pace, and a logic marked by a straightforward and decontextualized analysis of quantitative data, which gives to YAE the idea of opportunity, classifying and ranking schools and their pedagogical processes, and the students whose school trajectories do not meet the expectations of persistence and approval, defined by the county administration. When evaluating the effects of the YAE's policy in Vitória, we identified that these have been manifested in numerous translations, which, when analyzed in non-hierarchical or classified ways, from their proximity and/or distances to the policy text, from the permanent and plural participation in different spaces of dialogue, have created and recreated new forms of sociability, promoted processes of democracy reinvention and broadened horizons, to rethink accommodations, but, fundamentally, in search for practices that contribute to the strengthening of groups that act in the confrontation of the necropolitics, healing the river from the deep coma in which it finds itself, subverting the logic of production of stateless persons.

Keywords: Educational policies. Policy Cycle. Youth and Adult Education. Education Rights. Municipality of Vitória, ES.

RESUMEN

Esta Investigación tiene como objeto de estudio el camino de la política de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) vigente en Vitória, Espírito Santo, en el período de 2016 a 2019, estudiando la como parte constituyente de la necesaria efectivación del derecho a la educación históricamente negado a los sujetos de la EJA. Busca identificar las diferentes traducciones, recreaciones e interpretaciones de la política municipal de EJA, bien como analizar sus efectos en el acceso, en el derecho y en la justicia social. Como perspectiva teórica, toma como referencia los estudios de Arendt, Dussel, Freire, Ball, Mainardes y Tello, Akotirene, Ribeiro y Almeida, buscando, a partir de las interlocuciones producidas entre ellos en la relación con los datos empíricos, comprender los efectos de la política de oferta de la Educación de Jóvenes y Adultos del municipio. La Investigación se incluye en el campo de la política educativa y asume como enfoque epistemológico el abordaje del ciclo de políticas, tal como explorado por Ball (2011) y Mainardes (2006). Buscamos envolver, a lo largo de la investigación, diferentes actores (educandas, educadoras y gestoras), bien como tensiones, posibles traducciones y recreaciones, que se mostraron durante el proceso de construcción de la política de esa modalidad, constituyentes de una historia conectada en múltiples eventos y determinaciones históricas, además de reafirmar un proceso de construcción a partir de lo que Arendt (2008) denomina como plural. Los efectos que constatamos indican que, para avanzar en la formulación de políticas de EJA, se hace necesario el reconocimiento de los individuos, sus condiciones estructurales y las interseccionalidades resultantes de sus encrucijadas de identidad, asumiendo una postura investigativa de comprender “quien son” y no lo “que son”. En relación a los estándares de acceso, los estudios constataron que: a) las matrículas de la EJA no han sido efectivadas por personas mayores de 15 años que están fuera de la escuela, sino por un proceso de apatriamiento y transferencia obligatoria practicados en la Educación Fundamental; b) hay una concentración de matrículas de personas con deficiencia, mayores de edad y gente sin hogar en una única escuela, lo que explica la impermeabilidad de las políticas educativas; c) se convive con una tensión entre la perspectiva de la EJA como derecho, cuyos tiempos de oferta reconocen las singularidades de los individuos y sus tiempos de aprendizajes, y una lógica marcada por el análisis focado y descontextualizado de datos cuantitativos, que remiten a la EJA la idea de oportunidad, clasificando e jerarquizando escuelas y sus procesos pedagógicos, cuyos caminos escolares no responden a las expectativas de permanencia y aprobación, definidos por la gestión municipal. Al evaluar los efectos de la política de EJA en Vitória, identificamos que estos se han manifestado en incontables traducciones, que, al ser analizados de formas no jerarquizadas o clasificadas, a partir de sus proximidades y/o distanciamientos del texto de la política, a partir de la participación permanente y plural en diferentes espacios de diálogos, han creado y recreado nuevas formas de sociabilidad, promovido procesos de reinención de la democracia y ampliado horizontes, para repensar las acomodaciones, pero, fundamentalmente, en busca de prácticas que contribuyan para el fortalecimiento de individuos colectivos que actúen en el enfrentamiento de la necropolítica, curando el río del coma profundo en que se encuentra, subvirtiendo la lógica de producción de apátridas.

Palabras clave: Políticas educativas. Ciclo de políticas. Educación de jóvenes, adultos y mayores. Derecho a la educación. Municipio de Vitória-ES.

LISTA DE SIGLAS

ACC – Atividades Curriculares Complementares

CEAFRO – Comissão de Estudos Afro-brasileiros

CEB – Câmara de Educação Básica

CEJA – Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEF – Gerência do Ensino Fundamental

GFDE – Gerência de Formação e Desenvolvimento Educacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

PEE – Plano Estadual de Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPIC – Projeto de Pesquisa e Interlocução com a Comunidade

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

Proeja – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade

Educação de Jovens e Adultos

PME – Plano Municipal de Educação

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SGE – Sistema de Gestão Escolar

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Docentes na EJA – Ensino Fundamental, EJA - EF Integrado - Técnico - Vitória, 2016 a 2019.....	45
Tabela 2 – Número de Matrículas na EJA – Ensino Fundamental e EJA - Integrada, por cor/raça, na rede municipal de Vitória, 2014 a 2019.....	47
Tabela 3 – Indicação de educandos da EJA – por gênero (2019).....	92
Tabela 4 – Indicação de educandas da EJA – por faixa etária (2019).....	92
Tabela 5 – Indicação de educandas da EJA – por raça/etnia (2019).....	92
Tabela 6 – Indicação de educandas da EJA – por renda mensal (2019).....	93
Tabela 7 – Taxa de aprovação, reprovação e desistência na EJA.....	103
Tabela 8 – Taxa de aprovação, reprovação, desistência do 1º segmento.....	105
Tabela 9 – Matrícula de pessoas com mais de 60 anos, 2017/2019.....	112
Tabela 10 – Matrículas e número de concludentes do Vitória Alfabetizada.....	133
Tabela 11 – Quadro de matrícula de pessoas com deficiência na EJA de Vitória.....	157
Tabela 12 – Cursos concomitantes ofertados em 2018 e 2019.....	184

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, FIGURAS E ORGANOGRAMA

Quadro 1 – Documentos na composição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	41
Quadro 2 – Descrição dos textos de implementação da proposta da modalidade de EJA de 2007 e da política de EJA de 2018	78
Quadro 3 – Diálogo entre educadora e educanda	169
Gráfico 1 – Percentual de estudantes remanejados do Regular para a EJA, por faixa etária (2016)	126
Gráfico 2 – Percentual de estudantes remanejados do Regular para a EJA por série (2016).	126
Gráfico 3 – Nível de escolaridade de Vitória-ES (2010).....	130
Figura 1 – (Re)existência.....	166
Figura 2 – Almanaque do Trabalhador construído pelo coletivo de educadoras e educandas	197
Organograma 1 – Processo de análise, tradução e produção do roteiro	188

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	16
2 REFLEXÕES SOBRE A RAZÃO MODERNA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS	28
2.1 A POLÍTICA EDUCATIVA COMO CAMPO DE ESTUDOS: SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA.....	32
2.2 ABORDAGEM E PERCURSO METODOLÓGICO	35
2.3 INTERLOCUÇÕES E POSICIONAMENTOS NO PERCURSO METODOLÓGICO ...	38
3 A POLÍTICA, OS SUJEITOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	47
3.1 OS EFEITOS DE UM RIO QUE PASSOU EM MINHA VIDA: PRIMEIRAS ANÁLISES DE UM ESPECTADOR INTERESSADO EM SUA PROCURA DO EXÓTICO NO FAMILIAR.....	67
3.2 A CAPULANA, O TEXTO EM MOVIMENTO, SUAS INTERFACES COM OS CONTEXTOS E OS EFEITOS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	75
3.3 A CAPULANA E A BUSCA DAS TENSÕES, CONTRADIÇÕES, SUPRESSÕES E ACORDOS NO TEXTO DA POLÍTICA DE EJA DE VITÓRIA	77
3.4 ELAS NÃO, AO LONGO DA VIDA, AS GRIÔS E SUAS PRODUÇÕES: RESISTÊNCIAS E TURBULÊNCIAS NAS FORMAS DE COMPREENDER A PRODUTIVIDADE NAS POLÍTICAS IMPERMEÁVEIS	110
4 OS APÁTRIDAS, A NÃO PÁTRIA EJA E O NÃO ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO: OS EFEITOS DE UM RIO FORÇADO A TRANSBORDAR	126
5 A EDUCAÇÃO POPULAR E O CURRÍCULO INTEGRADO: TRADUÇÕES, RECRIAÇÕES, ACOMODAÇÕES E RESISTÊNCIAS	140
5.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA DE VITÓRIA: TRADUÇÕES E CRIAÇÕES DE UMA PEDAGOGIA PROFANA.....	153
5.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA: DESAFIOS, TENSÕES TRADUÇÕES NA BUSCA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	170
5.2.1 O mundo do trabalho na EJA de Vitória: (re)criações e armadilhas no processo de construção currículo	171

5.2.2 O mundo do trabalho, a Educação Profissional: atrofias e resistências na EJA de Vitória	176
5.2.3 Traduções, recriações e desafios na construção do Currículo Integrado na EJA de Vitória	185
FOI UM RIO QUE PASSOU EM MINHA VIDA.....	199
REFERÊNCIAS	206

1 APRESENTAÇÃO

Este texto foi escrito em um tempo em que a pandemia do capital (ANTUNES, 2020) já atuava de maneira agressiva, e em que a pandemia de covid-19 passou a atuar conjuntamente, reafirmando mazelas e produzindo sequelas que parecem muito distantes de ser minimamente enfrentadas. Um tempo de reformas trabalhista e previdenciária e de um teto de investimentos que comprometem abruptamente os serviços públicos, que já apresentavam dificuldades em estar próximos aos que mais necessitavam. São tempos de ideias e narrativas que acreditávamos terem sido superadas, sem reverberação ou consonância, mas que venceram as disputas eleitorais de nosso país.

Afirma-se um projeto que ignora nossa história escravocrata, explicita a LGBTQIA+fobia, celebra o autoritarismo e as práticas de tortura, ataca os órgãos públicos, os movimentos sociais e militantes dos direitos humanos, relativiza a legislação ambiental, intensificando o desmonte dos já fragilizados órgãos de fiscalização das poucas áreas preservadas.

Trata-se de um tempo em que fazíamos canções, poesias, pinturas “[...] para o tempo, para ver se ele nos dava mais um pouco de tempo” (PROJOTA, 2017). Mas sabem!? O tempo decidiu não dar tempo e demonstrar seu ressentimento, nas caçadas, queimadas, no deixar passar a boiada e considerar o nascimento de uma mulher como uma fraquejada. O tempo? É o tempo do “cala a boca” e de classificar qualquer mulher que utilize da palavra ou contestação como louca! O tempo de atirar em índios, perseguir sem-tetos, imigrantes, andarilhos e sem-terra! O tempo de deixar fluir livremente a morte nas favelas! O tempo de reinvenção da escravidão, com ampla contaminação e morte das vidas negras e não negras que lá residem.

Tempo em que se cuidar e lutar pela própria vida virou uma ação dos “idiotas”, e de fazer valer uma única fé, conectada ora às milícias, ora aos setores mais conservadores da sociedade brasileira, que empreenderam um grandioso projeto cuja ocupação dos poderes legislativo, judiciário e executivo tem se constituído em um dos principais objetivos para a construção de um país onde o ódio e a religião, contraditoriamente, comungam os mesmos ideários. Trata-se de uma fé que justifica a morte, encontra argumentos para ratificar a desigualdade e desconsiderar a alteridade.

O tempo de uma pandemia que, como um vulcão em erupção, expele as lavas que os habitantes privilegiados desta Terra, por séculos, esforçavam-se para esconder. Em cada explosão, um grito que denuncia uma negação de direito. Um sistema de saúde organizado, porém sucateado.

Um retrocesso em anos de luta coletiva na construção de um conceito e consolidação de políticas que compreendiam como prioritário, para a promoção de saúde de nossa população, o fortalecimento da atenção básica de saúde e seu conjunto de ações, em detrimento do atendimento hospitalar, mas que foi invisibilizado, desconsiderado, e passou a ser um suporte da precária rede hospitalar existente na maioria dos estados do Brasil.

Sem querer dar tempo, o tempo optou por deixar visíveis as fraturas expostas de uma sociedade cuja política de habitação, desigualmente proposta para as diferentes classes sociais, inconsequente, soma-se a uma rede de saneamento básico inexistente para milhões de pessoas e à criação de uma falsa dicotomia: a vida ou a morte da economia, que acabou produzindo o recolhimento em casa para uns, a obrigatoriedade do trabalho para outros, e a fome e desemprego para a maioria.

É o tempo em que peles pretas são impedidas de respirar e, quando o fazem na infância, são despejadas dos altos prédios ou alvejadas por balas perdidas que só encontram os escolhidos, os desvalidos, os apátridas, pela diáspora construtora de uma nação que insiste em subjugá-los. Um tempo em que os cristãos não mais celebram a ressurreição de “Lázarus”, mas organizam festivais de fogos de artifício para comemorar seu extermínio. Um tempo em que cemitérios e hospitais passam a ser os locais mais frequentados pelas pessoas que tiveram negado o direito de serem vacinadas. Este é o tempo dos generais, pentecostais, policiais, juízes federais e estaduais e da falta de oxigênio e medicamentos nos hospitais.

Um tempo tão sombrio que, aos sóbrios, resta a defesa da contestada razão iluminista, como escudo ao negacionismo que impera a lógica dos que se protegem pelo que entendem da bíblia e pelo uso do revólver. E o mais instigante é que tem muita gente que sonha com a retomada dos tempos pré-covid-19, classificando-os como se fossem “normais”. Reivindicam, em função da falta do abraço, do beijo e da necessidade do distanciamento social, que mudou significativamente as formas de nos relacionarmos afetivamente, o “novo normal”.

Boff (2020) alerta-nos para o equívoco desse desejo de retomada do mundo que deixamos antes da covid-19, ressaltando que essa normalidade era constituída em um mundo, governado por um sistema colapsado e incapaz de resolver suas contradições internas, indiferente à pobreza de grande parte da humanidade. Esse desenvolvimento faz-se às custas de acelerada degradação ambiental e superexploração de grupos populacionais excluídos de bens culturais, sociais, materiais e tecnológicos.

Por falar em sobriedade, foi do povo que veio a redução de danos! Coletivos, centrais, pastorais,

sindicatos, associações culturais, movimentos sociais do campo e da cidade, incansavelmente decidiram que, embora tenham morrido em um passado recente, este ano não morreriam mais. Essa decisão produziu redes, articulações, frentes em defesa da vida, cuja força parece acender chamas que apostamos ser inapagáveis. São as chamas de uma alegria freireana, que se traduz em cultivar a felicidade na luta.

Inserida neste tempo, está a Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo pensar sobre o tempo, ou melhor, sobre os tempos, tem sido o *locus* de encontro de todos os efeitos deste período. Nas matas, nas margens dos rios, quilombos, aldeias, assentamentos, comunidades pesqueiras, nos espaços de privação de liberdade, nas ruas, nos canteiros de obra e nas periferias dos centros urbanos, seus sujeitos seguem resistindo. A resistência tem sido produzida por uma pluralidade de estratégias como: as cirandas, rodas de samba, de capoeira, pela prosa, pela reza, pela ciência, pelas redes de solidariedade, pelas marchas, pelas brigadas, místicas e partilhas.

Seguem, assim, resistindo aos tempos sombrios descritos por Arendt (2008), aos diferentes processos de desmonte, que incluem o fechamento de escolas e turmas e consequente redução da oferta, somados às investidas do setor privado que, com muita velocidade, tem se apropriado dos poucos recursos destinados com a introdução de programas e plataformas utilizadas no processo de ampliação da Educação a Distância na EJA.

É justo constatar que a queda nas matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos antecede a esse tempo de pesquisa em praticamente todo o território nacional¹. Também pensamos ser fundamental constatar, no período acima citado, a intensificação do processo de fechamento de escolas do campo e nucleamento de turmas da EJA, bem como, pós-golpe jurídico-parlamentar de 2016, a ausência de uma coordenação nacional que tanto impulsionasse os estados e municípios na busca de universalização da alfabetização e ampliação do ensino fundamental e médio para a EJA, quanto monitorasse e atuasse junto aos entes federativos, cujas políticas estivessem negligenciando a EJA como direito público subjetivo (CURY, 2000). Soma-se ao congelamento das metas do plano nacional de educação (PNE) a retomada, no Ministério da Educação (MEC), de uma ideia força que dissocia os processos de alfabetização da garantia da continuidade dos processos de escolarização.

Nesse sentido, observamos, durante a pandemia de covid-19, um agravamento nos processos de negação do direito à educação, sendo a EJA uma das modalidades mais impactadas nesse período.

¹ Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2014-2019.

Na busca de responder a indústria privada dos conglomerados educacionais, o país, em sua multiplicidade, apostou na construção de um “novo normal”, que empreendeu uma lógica educacional em que a impossibilidade da presencialidade e, conseqüentemente, do contato direto entre educadoras e educandas², passava a ser “minimizada” para alguns, solucionada “para outros” e resolvida para o “mercado”. A lógica assumida nesse contexto foi a compra de programas televisivos, plataformas “educativas” e a alimentação do mercado de formação docente, tendo como foco as chamadas “metodologias ativas”, que muito pouco, ou nada, discutiam os contextos e desafios experienciados pelos sujeitos da EJA nos últimos anos.

Os programas televisivos partiam do pressuposto, comprovadamente equivocado, de que as educandas, em suas universalidades, possuíam um LAR e uma TV ABERTA. As plataformas educativas, que apostavam no fácil acesso à internet, computadores e potentes celulares, desconsideraram as diferentes realidades dos sujeitos da EJA, docentes, estudantes e gestores. Ansiavam em restaurar a normalidade anterior à pandemia, mesmo que essa normalidade há muito tempo já se mostrasse distorcida pela negativa de direitos.

Se analisarmos especificamente o contexto do Espírito Santo, de acordo com dados do Instituto Jones dos Santos Neves (2019), observa-se que:

- 9,6%, da população de 15 anos ou mais, inscrita no CadÚnico, era analfabeta;
- nas regiões do estado, observamos os seguintes percentuais de analfabetismo: Metropolitana (8,2%), Central Serrana (8,8%), Sudoeste Serrana (8,9%), Central Sul (9,1%), Nordeste (12,4%) e Noroeste (12,3%);
- 56,5% da população de 25 anos ou mais, inscrita no CadÚnico, não havia concluído o Ensino Fundamental; 9,6% possuía Ensino Fundamental Completo e 8,7% Ensino Médio Incompleto;
- 24,3% possuía Ensino Médio Completo.

Em diferentes escutas, realizadas tanto pelo Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo quanto pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV)³, com educandas e educadoras que atuam com a EJA no ES, foi possível constatar que a maioria das nossas

² Por opção política, este texto se refere às pessoas no gênero feminino, por entender que os coletivos de estudantes, professoras, técnicas que atuam na SEME, gestoras, pedagogas, coordenadoras e diretoras das escolas investigadas são compostos majoritariamente por mulheres

³ No segundo semestre do ano de 2020, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do ES e o Conselho Municipal de Educação de Vitória promoveram vários momentos de escuta e discussões com educandas, educadoras e gestoras, na busca de compreender os impactos da pandemia e das respostas promovidas pelas administrações públicas na garantia e/ou negação do direito à educação.

educandas não acessou as plataformas e que, mesmo aquelas que acessaram o WhatsApp, não realizaram suas atividades.

Nas diferentes plenárias e encontros formativos em que participamos, educandas e educadoras afirmavam que a não realização das atividades propostas ocorria ora em função das dificuldades de acesso à internet, ora por reafirmarem que a mediação da educadora é condição fundamental para o processo de aprendizagem na EJA. O amplo contato tem ocorrido, de fato, por meio do material impresso, muitas vezes tendo sido associada a sua entrega ao recebimento de kits de gêneros alimentícios, sem uma regularidade temporal, pelas administrações públicas.

Isso nos possibilita afirmar que, realizar investimento em compra de plataformas e priorizar processos formativos de docentes que assumam como principal foco as metodologias ativas demanda investir em uma política ampla de acesso à internet. A lógica de investimento em equipamentos, sem a geração de emprego e renda para as famílias, resulta, além de processos de alienação e superexploração do trabalho docente, na canalização de recursos públicos para grandes empresas de capital privado.

Em maio de 2020, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo construiu, coletivamente com gestores que coordenavam as pastas da EJA nas secretarias estadual e municipais de educação da região da Grande-Vitória, um conjunto de propostas que buscavam, a partir da leitura do contexto vivido no Espírito Santo, apresentar uma pauta que freasse os processos já aprofundados de negação de direitos na EJA.

A partir da escuta das gestoras, o documento (FÓRUM DE EJA/ES, 2020) propunha, dentre outras ações: a) o não atrelamento do cumprimento da carga horária mínima obrigatória ao calendário civil; b) a adoção de estratégias pedagógicas que tivessem como horizonte o direito à educação e os princípios da igualdade de acesso ao conhecimento para todas e todos; c) a manutenção das turmas, bem como dos contratos de trabalho de educadoras e educadores que atuam na EJA; d) a intensificação das práticas de busca ativa; e) a aproximação e a escuta, estabelecendo-se canais de diálogo, por meio de ferramentas que atinjam a todas e todos os(as) estudantes, professoras/professores, pedagogas/pedagogos e diretoras/diretores escolares, buscando construir ações coletivas, de modo a restabelecer vínculos e afetividades; f) a rejeição das atividades pedagógicas não presenciais como proposta de substituição da carga horária presencial.

As lutas intensificaram-se no decorrer do mesmo ano com a possibilidade de caracterizar como “desistentes” estudantes que não tinham mantido nenhum tipo de vínculo com a escola, o que ocasionaria uma redução do fluxo escolar e conseqüente redução da oferta de turmas de EJA.

Mesmo com todos os alertas de pesquisadores, amplamente divulgados pela imprensa, acerca do crescimento do número de mortes e internações decorrentes tanto da vagarosidade do processo de vacinação e surgimento de novas cepas quanto das aglomerações identificadas nas festas de final de ano, férias de janeiro e carnaval, parte significativa dos sistemas de ensino novamente insistiu em colocar em prática o projeto do “novo normal”. Propuseram o reinício das aulas na modalidade de ensino híbrido, alternando os tempos e grupos de estudantes que estariam ora na presencialidade, ora no ensino remoto.

Na EJA de Vitória, esse processo foi marcado por uma ação há tempos não praticada, de forma tão transparente, de quantificação de estudantes que estavam frequentando as escolas, na busca de caracterizar a “desistência”, desconsiderando o contexto das duas pandemias: a do capital e da covid-19, e, fundamentalmente, as especificidades geracionais, culturais e sociais dos sujeitos.

Tal atitude nos provoca a reafirmar que o sistema se encontrava com sérias comorbidades e necessitava urgentemente de ser vacinado contra a pandemia da indiferença. Indiferença esta que exigiu, até abril de 2021, a realização de avaliações diagnósticas, construção de planos de ensino, conselhos de classe e avaliações trimestrais, mesmo diante da impossibilidade da relação pedagógica entre educandas e educadoras, forjando um *continuum* curricular de “faz de conta”.

Nesse sentido, essa vacina teria como efeito sonhado a necessidade de os sistemas de ensino pensarem a educação em uma perspectiva intersetorial, articulando diferentes políticas públicas que buscassem garantir o alimento, a vacina, espaços de formação cultural e reflexões acerca de um currículo que assumisse os sujeitos e suas condições objetivas como centralidade.

É essa a leitura que fazemos do tempo em que atuamos na busca de encontrar o que escapa à banalidade do mal (ARENDDT, 1999) e nos move na busca de alianças que possam compartilhar o alimento que promova a construção da dignidade humana.

Preenchido pelos efeitos deste tempo, e sem abrir mão de agir nele, insiro-me no Programa de Pós-graduação e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), na busca por compreender um objeto cujas questões emergem de minha trajetória docente na modalidade EJA, iniciada no ano de 1996, quando estava matriculado na graduação de licenciatura em

História, na mesma Universidade. As experiências formativas vivenciadas na extensão universitária; o contato, ainda na graduação, junto às diferentes práxis de movimentos sociais e sindicais do campo e da cidade, foram fundamentais no percurso. A participação em grupos de pesquisa; as práticas de docência nas escolas públicas básica e superior; a participação em equipes de gestão da educação municipal, somada à militância no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo, possibilitaram-me vivenciar a modalidade em suas múltiplas facetas, ampliando as minhas inquietações acerca da garantia do direito à educação de jovens e adultos.

O trabalho apresenta cinco capítulos em que a base teórica, as categorias e os contextos analisados se fazem presentes em todo o corpo do texto. Ressaltamos que a trajetória da construção deste texto nada teve de linear em função das múltiplas interpelações advindas de diferentes espaços formativos que experienciamos, entre 2017 e 2021. Em nosso percurso formativo como pesquisadores, ao sair do campo das aparências, sem abrir mão de atuar nele, modificamos nossa forma de compreender a política e aprofundamos nosso processo em “tornar-se negro”, ao mesmo tempo em que nos permitimos ampliar interlocuções com perspectivas diferentes presentes nos espaços acadêmico, religioso, artístico, cultural e familiar.

Inicialmente, compreendíamos que avaliar uma política pública no campo da educação implicava diretamente em relacionar o que estava proposto no texto, ou seja, a intenção do proponente, seu processo de “implementação”, com o “revelado”, nas luzes de um olhar único, nas práticas das educadoras (produção de materiais, organização das aulas, currículos praticados) e as respostas das educandas (processos de aprendizagens, continuidade dos processos de escolarização, aprovação, reprovação e “evasão escolar”).

Os dois primeiros capítulos sistematizam e dão passagem para o “como fomos nos constituindo”, explicitando nossa abordagem teórico-metodológica, fundamentalmente no que concerne à compreensão dos limites da razão moderna, o que possibilitou a busca dos acontecimentos que escapam das natalidades e dos processos de constituição dos sujeitos em movimento, ampliando a perspectiva em relação às encruzilhadas identitárias.

Nesse ponto, o acesso aos estudos decoloniais, somado às produções acadêmicas de mulheres pretas que atuam nos diferentes movimentos sociais que discutem tanto as relações étnico-raciais e a questão do racismo no Brasil, bem como as reflexões no campo do direito e dos direitos humanos de Arendt, Coimbra, Akotirene, Ribeiro, Araújo, Almeida, e outros homens brancos, aprofundados no terceiro capítulo, nos conectaram com nossa ancestralidade, tornando nossa escrita menos branca, menos colonial, menos machista e menos heterocêntrica.

Nesse sentido, se, antes, analisar os efeitos de uma política, a partir de um olhar cartesiano poderia se apresentar como algo previsível, pelo fato de termos vivido a experiência da política que estamos analisando, o percurso da pesquisa provocou o deslocamento de nosso olhar para a percepção e reconhecimento da pluralidade dos sujeitos e suas diferentes formas de participação.

Dessa maneira, as análises contidas nos terceiro, quarto e quinto capítulos passam a relacionar a experiência vivida com os contextos que influenciaram a política e a produção do texto, bem como com as traduções, criações e processos de recriação que nascem nas práticas desenvolvidas pelas educadoras e educandas nas escolas. Isso nos colocou uma tarefa que nos moveu na direção da necessária-abertura à compreensão dos efeitos e resultados, a partir da imprevisibilidade e fundamentalmente da articulação dos contextos em que ela se produz, bem como da indissociabilidade entre o macro e o micro.

Em um artigo intitulado *Epistemologías de La investigación y La docencia: un acercamiento desde Freire y la Teoría Crítica*, Torres (2013, p. 534, tradução nossa) afirma que “nossas vozes e compromissos advêm de nossas experiências vividas”; nesse sentido, identificamos nessas duas décadas, mesmo que contraditoriamente durante o processo de aprofundamento de políticas neoliberais, modificações significativas na EJA, tais como: a proposição de políticas públicas em âmbitos federal e municipal; a ampliação de linhas de pesquisa nas universidades brasileiras; a abertura de financiamento para a pesquisa; a promoção de espaços de formação continuada docente, principalmente nas redes municipais; e a busca de interlocução, embora ainda de forma fragmentada, com outros campos e/ou modalidades da educação, dentre elas as modalidades de Educação do Campo, Educação Profissional e Educação Especial.

Os processos mencionados, por um lado, foram disparados pela movimentação permanente dos movimentos sociais que atuam em defesa do acesso e permanência de todas à escola pública gratuita e popular; e, por outro, pela presença de novos sujeitos que passaram a demandar do Estado a garantia do direito à educação, em especial da Educação de Jovens e Adultos. Esses sujeitos provocaram na modalidade a produção de transversalidades e, conseqüentemente, o repensar permanente de suas práticas, legislação, formulações e demandas no campo da formação docente, engrossando a luta pelo direito à educação, relativizado pelo neoliberalismo implantado em nosso país nas últimas décadas.

É justamente objetivando compreender esse processo que assumimos como principais interlocutores: Arendt, Dussel, Ball, Mainardes, Freire, Akotirene, Almeida, Ribeiro e outros pesquisadores que nos ajudaram na busca da apreensão do objeto de estudo. No percurso de

investigação que realizamos, tomamos como recorte temporal os últimos quatro anos da política de oferta da EJA do município de Vitória (2016 a 2019), para estudar os efeitos a partir dos seus diferentes atores, tensões, possíveis traduções e recriações, que se mostraram durante o processo permanente de construção dessa modalidade. Nesta exposição, narraremos uma história sem linearidades, hierarquias e ontologias de verdades, mas extremamente conectada em múltiplos eventos e determinações históricas, além de reafirmar um processo de construção da política, a partir do que Arendt (2008) denomina como plural.

Esta pesquisa insere-se no campo das Políticas Educativas, compreendendo, como Ball (2006), que as políticas colocam problemas para os seus sujeitos e que esses problemas precisam ser resolvidos no contexto, cujas respostas necessitam ser contrapostas, balanceadas, abrindo possibilidades de ação criativa. Como um campo novo e ainda em processo de constituição de sua identidade, torna-se relevante reconhecer a dinamicidade e abertura de seu referencial teórico, bem como a natureza complexa e controversa do campo.

As contribuições de Ball (2006) nos alertam para a construção de nosso percurso metodológico, a ser explicitado adiante, para não fragmentar a análise das práticas, do texto da política, produzindo um hiato entre política e prática, teorizando-a fora de seus contextos relacionais, o que acaba resultando em processos de culpabilizações e fortalecendo a ideia de que as políticas são sempre as soluções e nunca constituem parte do problema.

[...] em certos momentos, quando conjuntos de políticas não coordenadas e contraditórias estão em ação, o recurso à estratégia de satisfação e de acomodações secundárias pode ser a única resposta razoável e factível. Como Elmore indica [...] quando focamos analiticamente em uma política, esquecemos convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras (BALL, 2006, p. 20).

Para a compreensão dos efeitos da política de EJA no município de Vitória, utilizamos, como já mencionado, o referencial metodológico da abordagem do ciclo de políticas, a partir dos estudos de Ball (2011) e Mainardes (2016), por apostar em uma perspectiva cujos contextos apresentam-se de maneira inter-relacional, menos hierarquizada, considerando a ação do sujeito como fundamental para a compreensão das políticas.

Mainardes (2016) reiteradamente tem afirmado que uma quantidade significativa de pesquisas do campo da política educativa tem apresentado produções que se pautam por aspectos de descrição e análise, em detrimento de estudos de compreensão. Nesse sentido, encontramos abertura para explorar, dentre os autores mencionados, a noção de compreensão nos fundamentos epistemológicos do pensamento arendtiano, o que nos permite trazer suas

contribuições para dialogar com o campo da política educativa e sustentar o trabalho de análise no percurso da investigação.

No que diz respeito à compreensão, Arendt (2016), em sua obra intitulada *A Crise na Educação: entre o passado e o futuro*, ao refletir sobre a atividade do pensar e do conhecimento, provocamos a conhecer o mundo, questionar o que ocorre nele, buscar compreender suas histórias e estabelecer uma relação própria com esse espaço comum. Para compreender o que vem a ser o pensamento, torna-se necessário entender como ele opera.

Arendt (2016) distinguiu o pensar do conhecer, pois, o pensar, não age, nem tem efeito algum sobre o agir; e, no entanto, é o único caminho para atribuímos algum sentido àquilo que se passa no mundo. Os acontecimentos e ocorrências tornam-se mais significativos no momento em que pensamos sobre eles, e o sentido de um fato emerge quando transformamos meros fatos em uma história humanamente compreensível, não definitiva, não construtora de conhecimentos e teorias acabadas, pois, a cada novo acontecimento, torna-se preciso recomeçar uma nova reflexão. Nesse sentido, indagamos: quais novos acontecimentos acerca da política de Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória têm nos provocado ao recomeço permanente de reflexões?

É importante destacar que Arendt (2016) acredita que, para pensar, é preciso retirar-se temporariamente da presença dos outros, retirar-se do mundo das aparências. Consiste em um diálogo silencioso *entre eu e eu mesmo*. Esse *eu* não existe só, mas sim é do mundo e faz parte da pluralidade de seres humanos. Assim, temos uma condição paradoxal de nos retirarmos do mundo sem jamais deixá-lo ou transcendê-lo. Arendt (2016) também distingue pensamento e processos cognitivos, pensamento e raciocínio, pensamento e lógica, pensamento e inteligência. A autora denuncia que os nazistas produziram conhecimentos e tecnologias avançadas, mas foram incapazes de refletir sobre o que estavam fazendo e o sentido de seus atos para as vítimas e para o mundo.

Dessa forma, conhecimentos e habilidades, ciência e tecnologia, se não forem submetidos à pergunta por seu sentido e questionados quanto ao seu significado para o mundo, nada têm a ver com a faculdade do pensamento. Cabe ressaltar que o pensamento não se constitui como algo definitivo, não chega a resultados duráveis, mas sim sempre provisórios e sua importância não reside propriamente nesse fim, mas na própria atividade do pensar.

Na busca por compreender a atividade invisível do pensar, Arendt (2016) escolhe o ler nas entrelinhas da tradição filosófica. Para a autora, se quisermos saber algo sobre o processo

pensante dos autores, é preciso descobrir o que não foi escrito de modo direto e indagar quais foram as questões e acontecimentos que os antecederam e qual foi a experiência do *eu* pensante. É justamente sobre essa perspectiva que gostaríamos de nos atentar ao nos lançarmos na busca de produzir um estudo de compreensão dos processos de construção das políticas, em especial das políticas educacionais. Procuramos, neste trabalho, analisar a política de EJA de Vitória (2016-2019), para além de sua prescrição, buscando identificar as correlações de forças existentes no processo de sua formulação, somadas à multiplicidade de práticas, nos mais diferentes contextos que as políticas educacionais costumam produzir.

Ao propor um estudo de compreensão, retomamos Arendt (1993) na exploração do referido conceito, quando afirma que compreender consiste em um processo complexo, que jamais produz resultados inequívocos. Porém, trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com a nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo. “O resultado da compreensão é o significado, que produzimos em nosso próprio processo de vida, à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos” (ARENDR, 1993, p. 40).

Ainda segundo autora:

[...] a compreensão é interminável, portanto não pode produzir resultados finais, pois trata-se de uma maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com o mundo em que nasceu como estranho, no qual permanecerá sempre estranho, em sua inconfundível singularidade. Ela começa com o nascimento e termina com a morte. Um processo que não pode ser abreviado, embora muitos tentem. A compreensão de questões políticas e históricas, tão profundas e fundamentalmente humanas, tem algo em comum com a compreensão de pessoas: só sabemos quem uma pessoa essencialmente é depois que ela morre (ARENDR, 1993, p. 40).

Na tarefa interminável de compreender, identificamos aproximações entre Arendt e Freire. Os dois autores apostam na compreensão preliminar dos humanos e no reconhecimento do saber popular como algo fundamental no processo de investigação. Arendt, em um artigo intitulado “Compreensão e Política”, afirma que o estudioso “deve tornar-se humilde e voltar a ouvir com muito cuidado a língua do povo” (ARENDR, 1993, p. 42).

De posse dessas referências, apostamos em uma epistemologia⁴ que não produza hierarquização, buscando por elementos muitas vezes não valorizados pela razão moderna, ao

⁴ A epistemologia, como componente do enfoque das epistemologias da política educativa (TELLO, 2015), longe de ser uma sofisticação de conceito, apropria-se da crítica bourdieuana à ideia instrumental de metodologia como uma série de preceitos que o pesquisador tem que observar “não para conhecer o objeto, mas para ser reconhecido como conhecedor do objeto” (BOURDIEU, 1997, p. 62 *apud* TELLO, 2015, p. 50). O enfoque epistemológico busca a coerência e consistência entre a perspectiva epistemológica e o posicionamento

mesmo tempo em que reconhecemos a complexidade em compreender uma política que ainda está em curso. Optamos pela ênfase na pluralidade dos conhecimentos dos sujeitos que produzem este mundo, na busca de interrogá-los, cientes de que, muitas vezes, os elementos teóricos existentes e já consolidados pela sabedoria do passado podem apresentar-se de maneira não suficientemente eficiente para o interminável caminho de construção da compreensão.

Nossa tarefa nesta pesquisa consiste em compreender os efeitos de uma política educacional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Defendemos a tese de que a política de EJA em Vitória, com garantia do direito de acesso, permanência e conclusão com êxito, pressupõe um olhar descolonizado e transversal com outras etapas e modalidades de ensino, enredamento com as políticas intersetoriais, envolvendo a participação dos sujeitos em suas singularidades, e o reconhecimento das práticas realizadas nas escolas, sem hierarquizações.

epistemológico do pesquisador, como “posição ético-ideológica”, vistos como componentes que se entrelaçam e que nos permitem compreender a complexidade do objeto de investigação. Esse enfoque possibilita ao pesquisador “desenvolver seu processo de vigilância epistemológica na investigação em pesquisa educacional” (TELLO, 2015, p. 53).

2 REFLEXÕES SOBRE A RAZÃO MODERNA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

Temos como desafio, neste trabalho, demarcar um diferencial nas formas de analisar as políticas públicas de EJA e, para isso, consideramos relevante refletir acerca das marcas da ciência moderna nas tipificações, ordenamentos pedagógicos e construções de verdades que perpassam o estudo das políticas educativas.

Assumimos a contestação da relação da razão moderna como sinônimo de verdade absoluta, visto que as verdades são produzidas e a ciência acaba por se realizar, a partir das questões que cada tempo histórico coloca para os cientistas. E é justamente essa historicidade da ciência que a liberta de um destino e do absolutismo de suas descobertas.

Em um texto intitulado “Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas: de la razón moderna al discurso de inclusión social”, Boneti (2015) provoca-nos a pensar acerca da questão. Segundo o pesquisador, em cada momento histórico, produzimos determinadas ideologias, em contexto de inter-relações entre a produção econômica, cultural e os interesses dos grupos dominantes, a partir dos quais verdades relativas se tornam absolutas e produzem referenciais, ações institucionais que dão origem à elaboração de políticas públicas em educação.

Stenger (1990) afirma que o respeito único e universal às normas da cientificidade busca eliminar as questões que implicam qualquer experiência subjetiva e o objeto passa a ter um comportamento perfeitamente observável, quantificável, purificado de qualquer experiência vivida, sendo o domínio do ideológico e do político reforçado pelas formas de dominação psicológica, antropológica, da medicina, que retroalimentam, com os seus métodos, a dominação. Trata-se de dar estabilidade racional, despotencializando qualquer ação que escape ou produza instabilidade, já que a verdade (como isso pode ser explicado cientificamente) é a clareza da representação e, por isso, tem que ser pura, limpa e sem contaminação para ser atestada.

Ao historicizarmos esse processo, tomando como referência os autores citados acima, identificamos que, no período compreendido entre os séculos XV e XVII, configurou-se a construção das bases da ciência moderna e do Estado Moderno, cujo desdobramento afetou diretamente os fundamentos clássicos epistemológicos das políticas educativas.

Esse movimento representa a construção da razão como meta e centra-se em torno dos principais enfoques: o método científico e a razão do Estado incluíam as bases epistemológicas

da ciência moderna, constituindo-se como a noção de verdade e cientificidade. Essa mesma base torna-se fundante no processo de elaboração das políticas públicas.

Com a universalidade dos parâmetros de cientificidade, de verdade e de organização social, criam-se normas para a construção de um modelo civilizatório, tendo como base a razão científica. O etnocentrismo tem origem justamente na razão científica, de modo que compreende a ciência como única e universal.

Nesse contexto, segundo Boneti (2015), as ciências da natureza constituíram-se como pilares das ciências humanas, bem como das políticas educativas. Sendo assim, alguns componentes das ciências da natureza foram assumidos pelas ciências humanas e, conseqüentemente, no campo das políticas públicas educativas, dentre eles: a) a ideia, retirada da física, de progresso da humanidade associado à força e à energia; b) o desenvolvimento condicionado ao desenvolvimento industrial, destacando o saber técnico e a minimização da singularidade referente ao saber e ao ser; c) a ideia de técnica incorporada à tríade: ciência-técnica-indústria. A partir desses três componentes, observa-se que as políticas públicas educativas, imbuídas de racionalidade, apresentam, em seu formato clássico, componentes muito típicos da razão moderna.

Importante ressaltar que nossa perspectiva epistemológica não assume o compromisso de desqualificar a importância da ciência moderna, bem como as suas contribuições para a sociedade contemporânea, como temos vivenciado em nosso país na postura de lideranças políticas e religiosas. Buscamos, entretanto, refletir como a sociedade, ao se relacionar com esse conhecimento científico, busca mais respostas produzidas, que se constituem como verdades absolutas, e menos se pergunta acerca do que não conseguimos ainda perceber.

Com essas inquietações, assumimos a modernidade, em Baudelaire⁵, provocando-nos a repensar esse conceito como um período da história e compreendê-la como uma postura, uma atitude de transitoriedade, uma consciência de descontinuidade do tempo, sem buscar a verdade ou um sentido interior, mas sim a reinvenção permanente. Nietzsche⁶, ao discutir a questão da contemporaneidade, também desconstrói a ideia de temporalidade histórica linear. Para o filósofo alemão, contemporâneo é aquele que não coincide perfeitamente com o seu tempo nem está adequado às suas pretensões, sendo, portanto, inatual. Justamente por esse anacronismo, ele é capaz de apreender seu tempo, pois trata-se de uma relação singular com o próprio tempo,

⁵ A partir de Foucault (2000), no texto intitulado “O que são as Luzes?”.

⁶ A partir de Agamben (2009), na obra “O que é Contemporâneo?”.

que se adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância.

Desse modo, contemporâneo, para Nietzsche, é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Lembrando que a ausência de luz possibilita desinibir uma série de células periféricas da retina. Assim, o escuro não é a ausência de visão, mas o resultado do trabalho da retina.

Essa perspectiva dialoga com o que Foucault (2000) denomina como ontologia crítica de nós mesmos, que significa nos indagar permanentemente sobre o que estamos fazendo de nós enquanto experimentamos nossa atualidade; estando atentos para o que somos no tempo presente, as transformações que ocorrem à nossa volta e o que fazemos quando falamos deste tempo presente. Não nos movemos, neste trabalho, na direção de compreendermos a totalidade, mas sim o que, de algo singular, nosso objeto nos coloca de novo hoje, em relação a ontem.

A ontologia de nós mesmo não consiste em teoria, nem doutrina, mas em uma postura que nos movimenta em atitude de crítica permanente, que questiona a normalização moderna que busca disciplinar o sujeito, regulando o microcorpo e o macrocorpo pelo biopoder.

Nesse sentido, o que escapa das diferentes experiências e manifestações dos conteúdos das políticas educativas consiste na possibilidade de percepção do escuro. É justamente no escuro, nas problematizações, que, ao final da pesquisa, identificamos uma variedade de formas de ser e fazer a educação de jovens e adultos no município de Vitória. As tipificações forjadas, ora pelo campo político-religioso, ora pelo campo político-acadêmico, ora pelos movimentos sociais, que, embora em alguns casos pareçam antagônicas, em nosso olhar redundam na ação contínua de rotular, produzindo novas verdades que limitam o devir e despotencializam os sujeitos que produzem essa modalidade.

A busca da explicação racional tem produzido normativas para os comportamentos dos sujeitos, geralmente a partir de uma forma de produção de conhecimento que universaliza conceitos, a partir da repetição quantitativa dos resultados das experiências empíricas, homogeneizando forçosamente os que não se apresentam nesta repetição, o que liquida, de forma muito perversa, as singularidades existentes.

Na contramão dessa racionalidade tecnocrata, Torres (2013), ao tratar da epistemologia freireana, afirma que uma investigação jamais pode se separar da luta política e, muito menos, as análises científicas da defesa das causas mais justas, tornando-se esse um dos principais desafios dos tecnocratas.

Los teóricos críticos no comparten con los tecnócratas la ilusión de que la manipulación del conocimiento, mediante medios tecnocráticos y la rígida aplicación de la racionalidad instrumental, resolverá muchos, si no todos los problemas de la educación (TORRES, 2013, p. 534)⁷.

Uma epistemologia freireana, para Torres (2013), deve estar atenta aos fundamentos da Teoria Crítica, assumindo como práxis: o estudo dos clássicos; o respeito aos saberes das educandas e das docentes; a análise relacional nas diferentes dimensões do problema; as múltiplas estratégias de investigação; o respeito às tensões e contradições que emergem no processo de investigação e a indissociação entre a teoria e práxis social.

Quanto ao trato com os dados, Torres (2013, p. 535, tradução nossa) alerta-nos para rompermos com as práticas tecnocratas que “analisam, inclusive, torturam os dados, até que estes digam exatamente o que eles querem escutar ou obter desses dados”.

Na Educação de Jovens e Adultos, tem sido comum, nas administrações públicas, a prática de tortura dos dados para, a partir deles, justificar suas políticas reformadoras. Repetidamente, a cada ciclo de gestão expõem-se indicadores que relacionam matrícula/desistência/reprovação a cada etapa, ciclo, ano ou semestre letivo, desconsiderando um conjunto de fatores que possam ter impactado nos dados coletados. Como os dados são assumidos como “infalíveis”, geralmente o resultado final das análises tecnocratas é mais que previsível: nucleamento de turmas, fechamento de escolas, redução de investimentos e do quadro de docentes, além da orientação de superlotação das salas de aula na matrícula inicial, pois, na EJA, “se evade mesmo”; logo, o excesso de matrícula é garantia para o término da turma, mesmo que com poucos estudantes no final do período letivo.

Um fator que contribui para o fortalecimento dessa perspectiva analítica concentra-se no “Ideal de Ser” da política educacional. É como se ela pudesse ser pensada, escrita, implantada e executada rigorosamente de forma pura com resultados previsíveis (BONETI, 2015). Isso acarreta desdobramentos na elaboração e na implementação de políticas públicas, sendo os dados técnicos determinantes para a tomada de decisões, por cima da vontade, do desejo das pessoas ou de um grupo social.

Diferentemente dessa perspectiva, ao discutir as origens e princípios das políticas públicas, Boneti (2015), Tello (2015) e outros autores do campo da política educativa apontam que uma

⁷ Os teóricos críticos não compartilham com os tecnocratas a ilusão de que a manipulação do conhecimento mediante meios tecnocratas e a rígida aplicação da racionalidade instrumental, resolverão muito, senão todos os problemas da educação.

política pública é originada primeiramente de uma ideia, e esta surge de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade. Surge da relação dos interesses, das inserções ideológicas, das concepções, das correlações de forças sociais.

[...] por lo tanto, es necesario distinguir el ser de las políticas públicas del ideal de Ser. No se trata aquí de hacer una apología a cierto ideal de ser de las políticas públicas, si no retratar simplemente su Ser. Considerando el momento histórico que se vive, con grandes destellos aún del racionalismo iluminista, podemos esbozar que algunos principios que ofrecen de las políticas públicas de educación en América Latina posee un sentido racionalista, em sintonía con los fundamentos epistemológicos de la modernidad (BONETI, 2015, p. 66)⁸.

Nossa caminhada procurará questionar tanto o ideal de Ser, da política de EJA, quanto a análise tecnocrata de infalibilidade dos dados estatísticos identificados no período investigado, reconhecendo os diferentes sujeitos e conhecimentos produzidos por estes no percurso, bem como as tensões, disputas e contradições produzidas no processo.

2.1 A POLÍTICA EDUCATIVA COMO CAMPO DE ESTUDOS: SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA

Tem se tornado recorrente na literatura a ideia de que a política educativa como campo de pesquisa consiste em um campo específico, ainda em processo de institucionalização, aberto, complexo e em permanente expansão, que estabelece inter-relações com a sociologia, economia, ciências políticas e ciências sociais. Nesse sentido, Tello (2015), Mainardes (2016) e Ball (2011) apontam para a necessidade de aprofundarmos as discussões do que seja o objeto de estudo da política educativa, visto que observamos distintos pontos de vista entre os pesquisadores. Tal aprofundamento pode contribuir de maneira significativa na definição dos temas, problemas, questões, referenciais teórico-metodológicos que constituem a natureza e especificidade desse campo.

Nesse contexto, o objeto de estudo do campo da política educativa envolve a análise de políticas educativas formuladas pelo aparato do Estado, em seus diversos níveis (federal, estadual e municipal), incluindo-se, também, questões relacionadas a demandas educativas e sua atenção

⁸ Portanto, é necessário distinguir o ser das políticas públicas do ideal de ser. Não se trata aqui de fazer apologia a um certo ideal de Ser das políticas públicas, mas simplesmente retratar o seu Ser. Considerando o momento histórico em que se vive, ainda com grande brilho do racionalismo iluminista, podemos esboçar que alguns princípios das políticas públicas de educação na América Latina possuem um sentido racionalista em sintonia com os fundamentos epistemológicos da modernidade.

ou não ao direito à educação, à luta dos movimentos sociais pela garantia do direito à educação, à legislação educacional e outros. O Estado não pode ser o único centro das análises, mas sim um de seus componentes em um universo muito complexo e uma realidade diversa.

[...] con este conjeturo: el objeto de estudio de la política educativa es lo político en términos educativos y no las mediaciones. Consideraciones teóricas acerca del objeto de estudio de la política educativa al menos si el investigador empleara un modelo analítico centrado en el Estado debería asumir que otros componentes no serán investigados. Teniendo en cuenta esta consideración podemos cuestionar de algún modo la caracterización que comúnmente se hace sobre el objeto de estudio de la política educativa como la acción de un Estado en relación al ámbito educativo (TELLO, 2015, p. 53)⁹.

É possível identificar diferentes objetos de estudo do campo, concentrados, em sua maioria, em políticas que são realizadas pelo exercício de poder dos governos estatais, de atores sindicais, de docentes, entre e no interior dos níveis micro, médio e macro do sistema educativo e de suas inter-relações.

Ao discutirmos o Estado, é relevante, a partir das contribuições de Boneti (2015), reafirmar que consideramos simplista sua compreensão como uma instituição neutra, sendo as políticas oriundas unicamente de uma determinação jurídica e definidas tendo como parâmetro o bem comum, entendido como interesse de todos os segmentos sociais.

Boneti (2015) também considera reducionista entender o Estado como simples instituição de dominação a serviço da classe dominante. Essa forma de pensar nega a possibilidade do surgimento de uma dinâmica cultural, que inclui uma correlação de forças entre interesses de diferentes segmentos sociais ou de classes, desconsiderando a força dos demais segmentos que não compõem as classes dominantes, além do fato da classe dominante não apresentar interesses homogêneos e se fracionar. Mesmo tendo favoritismo na formulação de políticas públicas, não se pode dizer que essa predileção é constituída por uma única força.

Consideramos que Gramsci (1978) traz uma importante contribuição para essa discussão, pois o autor critica a análise do Estado focada somente na esfera econômica. Ciente das modificações sofridas pelos fenômenos econômicos e políticos ocorridos no início do século XX, percebendo que o monopólio da violência e coerção se tornaram insuficientes para a manutenção da ordem social, a burguesia produziu novas formas de estabelecer consensos,

⁹ Com isso, conjeturo: o objeto de estudo da política educacional é o político, em termos educacionais, e não as mediações. Considerações teóricas sobre o objeto de estudo da política educacional, ao menos se o pesquisador utilizar um modelo analítico centrado no Estado, deve assumir que outros componentes não serão investigados. Levando em conta essa consideração, podemos questionar de alguma forma a caracterização que comumente se faz do objeto de estudo da política educacional como ação de um Estado em relação ao campo educacional.

formulando e disseminando valores, normas políticas, sociais e culturais.

Ao identificar essas transformações, Gramsci argumenta que não há oposição entre a sociedade civil e o Estado, não sendo o Estado sujeito nem objeto, mas um espaço onde política e cultura não se separam, que é compreendido pela sociedade civil como espaço de luta de classes. O Estado, em Gramsci, é composto por um conjunto de atividades teóricas e práticas, por uma interconexão da estrutura com a superestrutura, pela não oposição entre Estado e sociedade civil, em que a classe dominante não apenas garante a manutenção de sua dominação, como obtém o consenso ativo dos governados.

Outra contribuição que consideramos relevante está presente no campo da análise institucional. Nessa nossa perspectiva, as políticas públicas devem se ocupar em conhecer as dinâmicas institucionais das ideias, bem como as dinâmicas das ideias em movimento nas instituições, com enfoque maior nas ideias das políticas do que nas próprias políticas.

Nosso estudo aponta para esse caminho, visto que assumimos como questão a investigação dos efeitos da política pública de EJA em Vitória, bem como seu discurso e as possíveis traduções, recriações que emergem no contexto da prática dessa política.

Nesse sentido, consideramos relevante destacar que, em relação aos processos de implementação, Ball (2011) e Mainardes (2016) têm produzido inflexões neste conceito, visto que, para esses autores, as políticas não são meramente implementadas, mas sim traduzidas, interpretadas, reinterpretadas, recontextualizadas e recriadas.

Ball (2011) compreende as políticas educativas como texto e como discurso, bem como sua compreensão do mundo como uma série de textos que devem se relacionar com outros textos e produzem conhecimentos teóricos que emergem penetrando e interpretando a realidade empírica e afirmando novas teorias e novos discursos, objetivando sempre buscar não a unidade, e sim as diferenças, de modo que devemos estar atentos à relação estrutural entre saber e poder.

[...] o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (MAINARDES; BALL, 2009, p. 3).

2.2 ABORDAGEM E PERCURSO METODOLÓGICO

A partir das reflexões feitas e em coerência com a abordagem epistemológica, reafirmamos, fundamentados no trabalho de Ball (2009, p. 1), a opção pelo referencial metodológico do ciclo de políticas.

[...] o principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’.

O autor destaca a natureza controversa e complexa da política educacional, procurando enfatizar os processos micropolíticos articulados com os macropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em âmbito local. Compreende que esses têm produzido ressignificação interpretativa dos textos das políticas e da produção das políticas locais, observadas na reconfiguração significativa, pautada nos embates e tensões oriundos dos diferentes discursos dos atores locais envolvidos na formulação e na implementação das políticas públicas educacionais. Mainardes (2006) aponta que o foco da análise das políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Entende-se, então, o processo de formulação de políticas como um ciclo contínuo de formulação e recriação.

Sendo assim, o pesquisador deve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, somados ao delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. Nessa perspectiva, torna-se necessário ressaltar que as políticas são praticadas e não feitas para as pessoas, visto que colocam para os sujeitos problemas, os quais precisam ser resolvidos, no contexto, abrindo possibilidade de ação social criativa.

Nessa arena, os contextos da influência, da produção e da prática se alternam, ao mesmo tempo em que se relacionam simbioticamente. Segundo Mainardes (2006), o contexto da influência é o *locus* onde são iniciados os discursos políticos construídos por grupos de interesse que disputam para influenciar as finalidades sociais da educação.

O contexto da produção está normalmente articulado à linguagem de interesse público geral, porém torna-se importante destacar que os textos políticos representam a política, sendo que

essas representações acabam tomando várias formas, não necessariamente coerentes e nítidas, podendo assumir enunciados contraditórios. Carregam, portanto, limitações e possibilidades, resultado das disputas e acordos.

Já o contexto da prática localiza-se onde a política está sujeita à interpretação e recriação, local de produção dos efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformação significativa na política original.

O contexto dos resultados e efeitos enfatiza as questões da justiça, da igualdade e da liberdade individual. Ball (1994), ao acrescentar esse contexto, afirma que as políticas deveriam ser analisadas em termos de seus impactos nas interações com as desigualdades existentes. Mas como analisar efeitos de uma política educacional em uma perspectiva não cartesiana?

[...] os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 2-3).

As contribuições dos estudos da sociologia das políticas educacionais nos alertam para certas fragmentações no processo de pesquisa que acabam por reduzir o campo de análise do pesquisador, dentre elas a dicotomização ou desintegração entre os contextos de produção e da prática, ou seja, análise do texto de uma política de modo isolado, que busca impactos na prática. Segundo Ball (2006), ao analisar apenas as práticas, a política acaba sendo pensada como uma ausência presente significativa, teorizando-a fora de seus contextos relacionais, como se não fosse afetada ou constrangida pelas exigências ou repercussões de um currículo nacional, diretrizes curriculares e/ou de competições locais. Outro alerta consiste em observar o entrelaçamento das diferentes políticas, o que exige do pesquisador o cuidado quando, ao priorizar a análise de uma política, não silenciar as demais que estão coexistindo.

Dessa maneira, avaliar os efeitos e resultados de uma política, na perspectiva que assumimos, requer analisar e agrupar aspectos específicos da mudança e o conjunto de respostas, envolvendo o exame de várias facetas, dimensões e implicações, sendo a pesquisa tomada como ponto de partida para a análise de questões mais amplas.

Essas questões são consideradas, conforme apontado por Ball (2011), como efeitos de primeira ordem: como a mudança na prática e estrutura, bem como os impactos dessas mudanças nos padrões de acesso, direito e justiça social, que Ball denomina como efeitos de segunda ordem. Soma-se a esse contexto o da estratégia política, segundo o autor, necessária para lidar com as

desigualdades criadas ou reproduzidas pela própria política.

Acerca da justiça social, Ball (2009, p. 3) afirma ser um conceito inclusivo “[...] que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. É maleável, tem uma gama ampla de aplicação”. Ciente das vantagens e desvantagens advindas da utilização do conceito, Ball (2009) nos chama a atenção para as diferentes formas de opressão presentes nas questões relacionadas ao gênero, classe, etnia e sexualidade, porém alerta para não fragmentarmos suas inter-relações na luta por políticas de distribuição e de reconhecimento, somadas ao controle dos bens e dos discursos.

Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 3).

Ainda sobre o contexto dos efeitos, destacamos como fundamental compreender os impactos da política para as educandas, interseccionando as categorias de classe social, gênero, raça/etnia, pessoas com deficiências, além de seus recortes geracionais e territoriais, estando atentos para impactos não planejados, inesperados, sempre relacionando os dados, o texto e contexto da prática, o que possibilitará identificar as disparidades entre os dados oficiais e os dados coletados.

As argumentações até então feitas nos levam a afirmar a questão principal que instigou esta pesquisa: Quais são os efeitos da política de EJA de Vitória, no período compreendido entre 2016 a 2019, a partir dos seus diferentes atores, suas tensões, possíveis traduções, criações, recriações e acomodações?

Como objetivo geral, buscamos avaliar os efeitos, ou seja, as mudanças nos padrões de acesso, direito e justiça social, da Política de EJA de Vitória, no período em estudo.

Assumindo uma perspectiva não linear, não fragmentada, e buscando articular os diferentes contextos em que a política é praticada, definimos como objetivos específicos:

- Identificar as diferentes traduções, recriações e interpretações que têm composto a experiência da política de oferta da modalidade de EJA no município de Vitória;
- Discutir os efeitos das diferentes traduções, bem como as suas contribuições para a garantia do direito à educação de jovens e adultos e/ou processos de apatriamento e exclusão educacional e demais problemas identificados na modalidade de EJA em

Vitória, tanto para os sujeitos de direitos que não conseguem chegar até as escolas para se matricularem quanto para os que estão matriculados.

- Caracterizar processos de resistência, acomodações, conformismo e subterfúgios, bem como seus desdobramentos, na garantia da justiça social, padrão de acesso e direito.

2.3 INTERLOCUÇÕES E POSICIONAMENTOS NO PERCURSO METODOLÓGICO

Como já mencionado, entende-se que, na abordagem de Mainardes (2006), o ciclo de políticas admite que as professoras, gestoras e demais envolvidas exerçam um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais. Assim, conforme esse autor, o texto da política terá uma pluralidade de leituras, em razão da pluralidade de leitoras, o que abre espaço para o entendimento da complexidade e abrangência de uma proposição política, bem como da arena em que conflitam diferentes perspectivas.

Em nossa análise, essa inflexão contribui de maneira significativa para investigar possíveis práticas produzidas nas escolas que ofertam a EJA em Vitória. Ao trabalharmos com o conceito de implementação, acabamos classificando, rotulando e hierarquizando entre as que implementam *versus* as que não implementam corretamente. Já a perspectiva da tradução e recriação permanente nos possibilita a ampliação de horizontes em busca da percepção das práticas produzidas nas escolas e como tais práticas apresentam um potencial de criação, no contexto, que podem fortalecer a própria política.

Ressaltamos também que, ao tratarmos de tradução, estamos reafirmando Ball (2009) como referência, quando, ao recusar a ideia linear de que as políticas são implementadas, alerta-nos para a complexidade desse processo. Para o sociólogo, no processo de alternância das modalidades textual e prática, o que se exige dos sujeitos que produzem a política é o desafio de converter/transformar o texto e os anúncios da política na ação do contexto em que ela está sendo praticada. Isso exige, principalmente dos que atuam nas escolas, uma ação permanente de interpretação, criação e recriação de ajustes ou resoluções frente aos desafios que emergem no contexto da prática.

Em nosso percurso metodológico, Arendt (2008) nos provocou a assumir o olhar que ela denomina ser de um espectador interessado que busca o exótico no familiar, ao mesmo tempo

que se familiariza com o que emerge como estranho. Para nós, esse foi, certamente, o maior desafio, visto que nossa história está diretamente conectada à história da modalidade de EJA na cidade de Vitória.

Em função de nossa proximidade com o objeto investigado, assumimos um risco permanente de ver, ouvir e validar apenas o que fosse saboroso aos nossos sentidos já intimamente implicados. O exercício arendtiano acima descrito consistiu em um enorme desafio na práxis da pesquisa e que ainda nos inquieta. Afinal, como escapar da armadilha da validação das minhas percepções? Por outro lado, o que representaria, para uma geração de educadoras, pesquisadoras e militantes do Fórum de EJA, se os resultados desta pesquisa identificassem elementos que fragilizassem aquilo que tantas pessoas valorizam como uma das construções coletivas mais significativas das últimas duas décadas na Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo? Seria irresponsabilidade assumir tal conclusão em tempos de dismantelamento da EJA em várias localidades de nosso país? Por outro lado, como pode uma política educacional que passa por processos permanentes de investigação ser reconhecida como digna, conforme nos ensina Arendt (2002), se não for criteriosamente analisada e avaliada em espaços que garantam a participação e a pluralidade dos sujeitos que a praticam?

Cientes de que corríamos o risco de construir uma narrativa eterna e purificada, rememoramos *O Narrador*, de Benjamin (1994), que nos provoca a narrar a história como uma experiência que, ao ser transmitida, deve ser comum ao narrador e ao ouvinte, o que pressupõe uma comunidade viva de discurso. Ressaltamos, novamente, acerca da razão moderna, que a perspectiva da narrativa não se move na rigorosidade científica que produz verdades e, muito menos, assume a tarefa de dar explicações definitivas e totalizantes. O narrador, em Benjamin (1994), deixa que a história contada por ele permaneça aberta, admitindo diversas interpretações e sempre disponível para uma continuação de vida a ser renovada por novas leituras.

Aproximando-nos do que Galo (2003) denomina como uma perspectiva rizomática, em que as produções ocorrem em rede e em que as cartografias acabam por indissociar tempo de pesquisa – tempo de retorno dos resultados –, procuramos construir um percurso metodológico de descoberta permanente com os atores e nos espaços em que a política de EJA de Vitória tem sido produzida. Cada conceito discutido e descoberto nas aulas e no grupo de pesquisa do Programa de Pós-graduação “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade

e no Campo”¹⁰ era imediatamente apresentado e rediscutido nos diferentes espaços de produção da política; da mesma maneira, o inverso ocorria, pois as produções conceituais da rede de Vitória serviram, muitas vezes, de dispositivos analisadores da práxis desenvolvida na UFES.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que levantávamos diferentes documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), no período estudado, que serão discriminados a seguir, bem como um conjunto de planos de ensino e materiais didáticos elaborados nas diferentes unidades de ensino, participávamos do planejamento e desenvolvimento dos encontros de formação continuada realizados para a totalidade de educadoras, coordenadoras e pedagogas que atuam na EJA, além de mapear e analisar junto às equipes técnica e pedagógica das escolas os dados identificados no Sistema de Gestão Escolar (SGE).

No decorrer do processo de investigação, optamos por restringir a abrangência da pesquisa a sete escolas, em função de critérios que serão detalhados posteriormente. Após consentimento livre e esclarecido de autorização da SEME, da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de diretoras, pedagogas, docentes, gestoras que atuam na Secretaria de Educação e educandas, a partir de 2017 foi possível situar diferentes momentos de atuação junto aos profissionais da rede, à gestão central da EJA e aos educandos e educandas que compõem os sujeitos participantes da pesquisa.

Trabalhamos *in loco* em uma pesquisa encarnada com as ferramentas de diário de campo para registro de depoimentos e manifestações das participantes em diversos contextos, tais como: formações na SEME e nas escolas, reuniões de assessoria e participação em seminários. Lançamos mão de documentos produzidos pela equipe da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (CEJA-SEME), de dados do sistema de gestão escolar e da Plataforma do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A escolha das escolas, que acabou restringindo o foco de análise das traduções da política, teve como critério a pluralidade de práticas encontradas na rede municipal de educação, dentre elas, destacamos: a EJA Profissional, a escola exclusiva de EJA.

Na constituição do *corpus* de análise, reunimos, abaixo, as seguintes ações e eventos que contaram com a participação efetiva do pesquisador, bem como a indicação de acesso aos dados

¹⁰O Grupo de Pesquisa “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenado pelo ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFES.

do SGE e documentos da gestão:

Quadro 1 – Documentos na composição do *corpus* da pesquisa

ANO	DOCUMENTOS	LOCAL	ANÁLISES
2016 2018 2019	Atas das escutas dos estudantes, de Conselhos de Escola e de Reuniões de Assessoria da Equipe Técnica junto às Escolas	CEJA/SEME	Encontros regionais de estudantes Noites de memórias Seminários de avaliação da modalidade no município de Vitória
2007	Texto de Implementação da Política Municipal de Educação de Jovens e Adultos	SEME	Descrito no quadro de número 2
2018	Texto Reeditado da Política Municipal de Educação de Jovens e Adultos	SEME	Descrito no quadro de número 2
2019	Relatórios do SGE	SEME	Dados socioeconômicos, culturais, de aprovação, reprovação e desistência dos estudantes da EJA, no período de 2016 a 2019
2017	Dados de atendimentos como preparação para o Seminário de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Vitória	SEME	Dados de matrícula e evasão de estudantes do ensino fundamental diurno e identificação do ano e série em que é realizada a transferência para a EJA
2018	Texto das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para a EJA	SEME	Estará descrita no último capítulo
2017 2018 2019	Planos de ensino e sequências temáticas	EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira EMEF Isaura Marques da Silva EMEF Alvimar Silva	Dados dos planos de ensino e sequências temáticas produzidas por três docentes de unidades de ensino que ofertam a EJA
-	Dados do Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP	https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br	Dados de matrículas

ANO(S)	AÇÕES E EVENTOS	QUANT. EVENTOS	PARTICIPANTES	ORGANIZAÇÃO	LOCAL	INSTRUMENTOS
2016 2017 2018 2019	Encontros de formação e reflexão sobre a práxis pedagógica	28	22 Pedagogas	CEJA e GFDE	Auditório SEME	Observação direta Diário de campo
2016 2017 2018 2019	Encontros para educadoras com o objetivo de refletir acerca das práticas pedagógicas e dialogar sobre as Diretrizes Curriculares da EJA	12	160 educadoras	CEJA e GFDE	Auditório SEME ou da EMEF Ceciliano Abel de Almeida	Observação direta Diário de campo
2016 2017 2018 2019	Encontros com o objetivo de dialogar acerca de demandas pedagógicas levantadas por cada escola	12	60 professoras, pedagogas, diretoras e coordenadoras que atuaram ou atuam na EJA	Pelas próprias unidades de ensino	EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, EMEF José Lemos de Miranda, EMEF Padre Anchieta, EMEF Francisco Lacerda de Aguiar, EMEF Prezideu Amorim	Observação direta Diário de campo
2016	Reuniões para sistematização do documento das Diretrizes Curriculares Municipais	20	82 educadoras e educandas que compunham a Equipe de referência e técnicas que atuam na SEME	SEME	SEME e UAB Polo Vitória	Observação direta Diário de campo
2017 2018 2019	Reuniões de elaboração de planos de trabalho anual	4	Técnicos da SEME/CEJA	SEME /CEJA		Observação direta Diário de campo
2017	Encontros de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação	5	200 educadoras, Conselhos de Escola educandas, pais, poder legislativo municipal, mães e responsáveis	SEME/ FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	SEME/ IFES	Observação direta Diário de campo

2017 2018 2019	Acompanhamento das práticas de integração curricular e/ou práticas de bidocência, buscando compreender: - as práticas de integração curricular entre duplas de regentes de sala no primeiro e segundo segmentos; - integração entre regentes de sala e profissionais que atuam com atendimento educacional especializado; - práticas de integração curricular nas experiências de educação profissional na educação de jovens e adultos.	120	60 professoras, pedagogas, diretoras e coordenadoras que atuaram ou atuam na EJA	SEME/ CEJA E ESCOLAS	EMEF Isaura Marques EMEF Alvimar Silva EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira EMEF Prezideu Amorim EMEF Francisco Lacerda de Aguiar	Observação direta Diário de campo
2019	Acompanhamento das Atividades Curriculares Complementares, identificadas nas matrizes curriculares, projetos e planos de ensino, relatórios de assessoria pedagógica e reuniões de formação docente (projetos, disciplina, mundo do trabalho, preparatório para processo seletivo, reforço escolar)	40	60 professoras, pedagogas, diretoras e coordenadoras que atuaram ou atuam na EJA	SEME/CEJA E ESCOLAS	EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira EMEF Isaura Marques da Silva EMEF Prezideu Amorim EMEF Professor João Bandeira EMEF Francisco Lacerda de Aguiar	Observação direta Diário de campo
2017 2018 2019	Acompanhamento dos conselhos de classe e dos conselhos participativos	24	100 professoras, pedagogas educandas, diretoras e coordenadoras que atuaram ou atuam na EJA	Escolas	EMEF Isaura Marques da Silva EMEF EJA Admardo Serafim de Oliveira	Observação direta Diário de campo

Fonte: Elaboração própria (2020).

Assim, diferentes *loci* de pesquisa foram sendo definidos no decorrer do processo de investigação, em diálogo com as experiências percebidas nos encontros de formação, nas atividades de assessoria pedagógica e a partir das narrativas que emergiram nos diferentes espaços de avaliação e de práticas pedagógicas. Em alguns momentos, em função da abrangência dos dados, nossa análise refere-se à totalidade de escolas da rede municipal que ofertam a EJA em Vitória. Em outros, as traduções realizadas remetem exclusivamente às escolas por nós definidas.

Entre os anos de 2016 a 2019, a oferta da EJA do município de Vitória estava concentrada em 21 escolas que funcionam no horário noturno e uma escola que funciona exclusivamente com a modalidade nos três turnos. Em cumprimento ao Plano Municipal de Educação (PME), a partir do segundo semestre de 2017, a CEJA iniciou, por meio de um processo dialogado com três escolas, um percurso de reorganização dos espaços/tempos das organizações curriculares e introdução do curso “Fundamentos do Mundo do Trabalho”.

Além da introdução de um conjunto de temáticas que compõem a categoria Mundo do Trabalho, foram construídas parcerias com instituições de ensino para a oferta de Qualificação Profissional, somada a outra ação importante na política pública de Educação Profissional Integrada à EJA na Rede Municipal de Ensino, que foi a implantação do Proeja FIC.

Analisaremos a EJA Profissional e suas traduções do currículo integrado no Capítulo 5, mas consideramos relevante trazer algumas informações acerca do *loci* de nossa pesquisa, bem como explicitar com maior detalhamento os critérios de escolha das escolas.

A partir de 2018, a experiência chamada de EJA Profissional tem início nas Escolas de Ensino Fundamental Prezideu Amorim, Padre Anchieta e Francisco Lacerda de Aguiar. No ano seguinte, por solicitação do conselho de escola da unidade, foi ampliada para a EMEF Alvimar Silva.

Paralelamente a esse processo, foi iniciada, a partir de uma demanda oriunda de um representante da câmara de vereadores e da direção da unidade, a primeira experiência de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional na rede municipal de Vitória, na EMEF Izaura Marques da Silva.

Por fim, no ano de 2019, a partir de uma solicitação de lideranças comunitárias do Bairro Jaburú, foi iniciada uma segunda experiência de EJA Integrada na EMEF Professor João Bandeira. Em função do surgimento de práticas ainda não vivenciadas no município, optamos por acompanhar, no campo de pesquisa, os processos de tradução, junto a essas unidades

supramencionadas.

Outro *locus* concentrou-se na única escola que atua exclusivamente com EJA nos três turnos, diferenciando-se das demais em função de suas especificidades: traz a marca do direito e da educação popular no texto de seu Projeto Político Pedagógico; tem como característica a ocupação territorial da cidade, visto que as salas de aula funcionam em diferentes bairros, tendo as educadoras que transitar por diferentes realidades territoriais, somada ao quantitativo significativo de estudantes com deficiência matriculados.

Precisamos destacar, conforme observado na Tabela 1, que, na rede municipal de Vitória identificamos, na EJA, uma média de 188 docentes, em sua maioria pertencentes ao quadro efetivo da municipalidade, no período de 2016 a 2019, e que atuaram no processo de construção da política de EJA, participaram dos encontros de formação realizados na SEME, nas escolas, nos seminários de avaliação, nos encontros das noites de memórias e demais espaços coletivos promovidos para discutir a modalidade.

Tabela 1 – Número de Docentes na EJA – Ensino Fundamental, EJA - EF Integrado - Técnico - Vitória, 2016 a 2019

Ano	2016	2017	2018	2019
Docentes	183	179	189	203

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2016-2019.

Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, área de localidade, dependência administrativa e etapa/modalidade. Portanto, o total representa o número de professores em unidades de agregação diferentes.

Outro aspecto que destacamos refere-se ao lugar de fala. Colocamo-nos enquanto pesquisador, atentos aos critérios das escolhas político-ideológicas e filosóficas assumidas que reverberarão ao longo do texto nas fontes utilizadas. Reconhecemos, com a exigência da humildade, como nos ensinou Freire (1996), os limites e possibilidades das contribuições da investigação realizada, sem descuidar da vigilância epistemológica, como alerta Mainardes (2011).

De posse dessas inquietações, permitimo-nos, como Machado (2016), provocar um diálogo entre os que atuam na EJA, a partir de reflexões e indagações, na perspectiva de “pensar o passado recente, buscando comprometer os leitores para construção do futuro próximo, partindo de uma análise sincera do que foi feito, mas sobretudo assumindo o que ainda está por ser feito” (MACHADO, 2016, p. 431).

Nesse sentido, consideramos a relevância de uma escuta do plural¹¹ como condição para a garantia da dignidade da política, no processo de avaliação dos efeitos dessa história que ainda se encontra em construção na cidade de Vitória.

Afirmamos que essa pesquisa assume o pluralismo como perspectiva epistemológica. Segundo Mainardes (2020), o pluralismo pode ser explicado como uma estratégia de teorização combinada, sendo essa uma tendência que é marcante em nosso campo, de buscar utilizar autores ou ideias de diferentes teorias procurando compor um referencial teórico com base em mais de um autor com perspectivas epistemológicas distintas, com um posicionamento epistemológico analítico-crítico, com enfoque epistemológico, não dissociando epistemologia e metodologia.

Acerca do pluralismo, Ball (2009) reconhece que toda teoria é inadequada e limitada pelas posições e concepções, e que é incapaz de explicar o todo do mundo. Nesse sentido, o autor reitera que, na busca de produzir uma análise mais integrada, o pesquisador não pode prescindir das diferentes teorias, diminuindo fragmentações, atento sempre para não dissociar o micro do macro, questões objetivas das subjetividades que estão implícitas ou explícitas no texto, bem como no contexto das práticas pedagógicas.

¹¹ Arendt afirma permanentemente que o sentido da política é a liberdade, e esta é promovida na pluralidade, pois possibilita aos homens o revelar de suas singularidades. A dignidade da política consiste efetivamente na busca do comum, na garantia da pluralidade.

3 A POLÍTICA, OS SUJEITOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Reconhecemos como um desafio instigante investigar os efeitos da política de EJA de Vitória em um período em que o contexto nacional, segundo dados do Resumo Técnico da Educação Básica (INEP, 2019), indica uma queda de 7,7% nas matrículas em relação a 2018, pois estamos tratando de um período de aprofundamento do processo de fechamento de escolas no campo e na cidade, além do nucleamento de turmas.

Vale ressaltar que, na rede municipal de Vitória, tivemos um acréscimo no número de matrículas, mesmo que tímido, no ano de 2019, bem como o início da oferta da EJA integrada à educação profissional, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 2 – Número de Matrículas na EJA – Ensino Fundamental e EJA - Integrada, por cor/raça, na rede municipal de Vitória, 2014 a 2019

Etapa	2014	2015	2016	2017	2018	2019
EJA – EF	3.024	2.547	2.668	2.825	2.589	2.588
EJA Integrada	-	-	-	-	-	81
Total	3.0224	2.547	2.668	2.825	2.589	2.669

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2014 (2019).

Esse contexto, ao mesmo tempo em que nos provoca a reflexão acerca dos reais avanços aparentemente consolidados em anos anteriores, move-nos em direção ao aprofundamento da questão da política e de seus entrelaçamentos com o direito, bem como em relação aos sujeitos da EJA e suas diferentes formas de participação, compreendendo esses aspectos como estruturantes para a análise das mudanças nos padrões de acesso e justiça social.

Para essa tarefa, frente à complexidade do pensamento de Hannah Arendt, como uma de nossas escolhas teóricas, bem como ao volume e intensidade de análises e críticas acerca de algumas de suas posições políticas, penso ser necessário explicitar como lemos Arendt. Para isso, buscamos identificar os limites de seu lugar de fala (RIBEIRO, 2019), mas, principalmente, as

possibilidades que sua abordagem promove para a compreensão da questão do direito e da política.

Componho com o conjunto de pesquisadoras, que assim compreendem uma estrutura do texto arendtiano. Em primeiro lugar, Arendt identifica a experiência fundamental de um determinado fenômeno e, a partir daí, busca o fio da tradição desse fenômeno de um ponto na Antiguidade até a Contemporaneidade, no contexto sobre o qual ela escreve. Nesse sentido, um grande risco, bastante frequente entre os que escrevem, analisam e criticam Arendt, consiste em fragmentar ou isolar um conceito em algum ponto de sua construção, sem observá-lo de maneira mais processual, produzindo deturpações que acabam por rotulá-la ora como liberal, ora como quem minimizou a questão da discriminação racial nos EUA.

Outro aspecto relevante em seus textos consiste em uma característica predominantemente descritiva e raramente prescritiva acerca do que fazer a partir das críticas realizadas pela autora, pois seus escritos, na maioria absoluta das vezes, deixam possibilidades em aberto, coerentes com a aposta na natalidade, na criação de novas histórias, sem normatizá-las, ordená-las, orientá-las, sempre à procura da compreensão dos fenômenos, cujas soluções somente poderão emergir na espontaneidade do pensamento criativo e, eminentemente, no espaço plural.

Por outro lado, em “Origens do Totalitarismo”, observamos uma Arendt (2012) que procura dar respostas às perguntas de sua geração ao buscar compreender a questão dos exilados em Paris e de sua própria história política. Observamos um outro aspecto importante na estrutura de seus textos: a escrita arendtiana emerge tomando como ponto de partida a sua própria existência, devidamente localizada em seu tempo, sendo os fatos analisados no momento em que acontecem.

Ao compreender a impossibilidade de se colocar no lugar do outro, Arendt propõe colocarmos nosso pensamento em visita, reconhecendo os limites do lugar de fala e promovendo o exercício de convocação de uma comunidade de julgadores para pensar as questões do mundo.

Um dos maiores exemplos acerca de problemas, quando realizamos leituras fragmentadas e descontextualizadas do pensamento arendtiano, concentra-se no amplamente discutido e criticado artigo intitulado “Reflexões Sobre Little Rock” (2004). Arendt é impactada pela imagem, publicada em jornal de grande circulação nos EUA, de uma jovem negra sendo hostilizada por brancos no momento em que segue na efetivação do direito à educação, após a decisão da suprema corte norte-americana, que reconhecia a inconstitucionalidade da segregação racial na escola pública, e inicia a sua reflexão indagando: O que eu faria se fosse

uma mãe negra? O que eu faria se fosse uma mãe branca do Sul?

Nesse texto, Arendt, ao discutir as esferas pública, privada e social, acaba não demarcando com a veemência necessária seu posicionamento acerca da questão racial afro-americana. Em função disso, até os dias de hoje, é bastante criticada, inclusive por pesquisadores que a referenciam. Tais análises apontam uma certa incompreensão e limites no pensamento arendtiano, nas comparações de processos experienciados por judeus no holocausto com os experienciados por negros e negras no processo de escravidão moderna.

O aprofundamento das categorias que emergiram em “Reflexões sobre Little Rock” aparece melhor explicitado em produções publicadas em curto espaço de tempo posterior, tais como: “A Condição Humana” (2008), em que ela aprofunda as categorias de esfera pública, privada e social; e em “Crise da Educação” (1992), obra na qual a autoridade e natalidade são amplamente discutidas.

No contexto de Little Rock, a autora reafirmou que a política era algo de responsabilidade dos adultos, por isso o casamento inter-racial deveria anteceder à integração racial no sistema público educacional. Posição coerente com o que ela escreve em “Crise da Educação”, ao demarcar que não mudamos o mundo a partir da educação, sendo que a escola é o espaço de transição da vida privada para a vida pública. A educação escolar, para os novos, consiste em um exercício dos novos no mundo, não podendo correr o risco de ser um espaço para o exercício da política.

Nesse sentido, a escola, no pensamento arendtiano, não se constitui em um espaço entre iguais, frente à desigualdade de saber sobre o mundo existente entre educadoras e educandas. Dois aspectos são importantes para a compreensão do pensamento arendtiano: o primeiro consiste na formulação de juízos que a cidadania ativa e/ou a participação exigem. Consiste na condição humana de discernir o bem, o mal, a verdade, a mentira, o justo, o injusto. A natalidade que emerge é, então, entendida como ontologia do agir humano. Por outro lado, ainda na “Crise na Educação”, Arendt identifica a educação como responsável no processo de formação pelas novas gerações, de maneira que, aos poucos, quando jovens, já capazes de formular juízos, possam assumir a responsabilidade pelo mundo. Aqui, estabelece a relação política e educação.

Nesse período, Hannah foi bastante interpelada por inúmeros críticos, pesquisadores e movimentos de luta pelos direitos civis e reconheceu os limites de seu lugar de fala. Importante ressaltar que Arendt parte da ideia difundida na tradição grega, que pensa a política como uma experiência entre iguais.

Neste trabalho, a partir do reconhecimento do nosso lugar de fala de homem preto, em processo inicial de descolonização, lançamo-nos ao exercício arendtiano de colocar nosso pensamento em visita. Mas, com a busca de uma maior intimidade, pela condição histórica de ser homem preto em um país estruturalmente racista e patriarcal, sentimos a necessidade de compreender os efeitos da Política de EJA do município de Vitória, a partir da interlocução com Arendt, Freire, pensadoras negras e pensadores negros em suas compreensões do direito.

Na busca por construir uma análise descolonizada, dialogaremos a partir do pensamento arendtiano com diferentes autores cujo encontro ocorre na desconstrução de uma ideia universalista do direito, apresentando os limites dessa corrente tão presente no campo das políticas sociais, principalmente em um país com uma herança constantemente reatualizada que se afirma escravocrata, patriarcal e brancocêntrica.

Dessa maneira, pretendemos, a partir dos diferentes atores, suas tensões, possíveis traduções e recriações, somados aos processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismos, identificar elementos que auxiliem no fortalecimento de práticas de justiça, bem como no desmonte das práticas de injustiça e exclusão social.

Visitamos, no início desta jornada, o poeta Cazuzza (1989), quando afirma ver “o futuro repetir o passado e ver um museu de grandes novidades”, e nos perguntamos como Arendt: qual é o sentido da política? Será que ela ainda tem algum sentido? Parece que, nos tempos atuais, e fundamentalmente em nosso país, essa indagação nunca esteve tão presente e capilarizada entre nós.

Com poucos espaços de diálogos entre plurais e muitos espaços de reafirmação de verdades de grupos e campos que não se dispõem à escuta do outro, passamos a ter medo! Medo do “campo minado do diálogo”. Medo de fazer uso da palavra! A mesma palavra que, segundo Freire, garante a nossa existência e, por isso, não pode ser silenciada; cuja ausência, para Arendt, acaba por produzir terrenos férteis para a violência e o totalitarismo. São tempos que indicam o crescer do medo de aparecer, de ser visto! Nas escolas, universidades, igrejas, locais de trabalho, reuniões com amigos e famílias e qualquer espaço onde possa surgir uma temática que promova posições divergentes, constantemente somos aconselhados a evitar. Ação que em muito fortalece o autoritarismo e, conseqüentemente, a ausência da política.

Nesse contexto, pensar sobre política e suas relações com o direito, a participação e justiça social, mais do que um escape aos processos de engessamento institucionalizados, acaba produzindo possibilidades de nos mergulhar profundamente e desconstruir o conjunto de

relações utilitárias, fluídas, superficiais e temporárias, que dominam esses diferentes espaços de produção da política, em especial da política educacional.

Arendt (2016) alerta-nos para o equívoco estratégico que muitas vezes cometemos em resumir a política às ações do Estado, não a compreendendo como uma condição humana que só pode ser resgatada quando ocorre um encontro entre plurais, diferentes, diversos, e quando, neste encontro, é garantida a fala de todos para a busca do consenso. Caso o consenso não seja atingido, a dignidade da política permanece, pois a fala entre os plurais viabilizou a condição de sermos humanos.

Sobre a pluralidade, conceito fundante no pensamento arendtiano, no livro “Educação como Prática para Liberdade”, Freire (1967) aproxima-se da filósofa, reafirmando o singular no plural:

[...] há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade (FREIRE, 1967, p. 39).

Em relação à política, para Arendt (2008), esta se faz com a palavra; que Freire (1967) compreende como anúncio e como denúncia, contrapondo-se à acomodação e à impossibilidade de mudança. Como a natalidade em Arendt, a palavra em Freire (1967) possibilita a invenção, a criação e a recriação do mundo, estando atento ao fato de que essa palavra não pode ser doada, nem imposta, mas fundamentalmente conquistada, torna-se criadora e geradora de compromissos com o outro. Tais compromissos são firmados a partir das práticas de participação, através das quais são explicitados os pensamentos. O aparecer arendtiano, que descarta as conversas íntimas e dá publicidade às ideias, produz encontros, confrontos, consensos entre plurais.

Quando nos predispomos a experiências com essa postura, transformamo-nos e nos reinventamos, além de nos distanciarmos da noção de uma verdade dada ou revelada, de uma única validade admissível, verificável, aproximando-nos de uma verdade sempre aberta e inacabada. A política trata da convivência entre os diferentes. Os homens organizam-se politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças (ARENDR, 2002).

Ao responder acerca do sentido da política, a autora reitera:

[...] a resposta é a seguinte: o sentido da política é a liberdade. A simplicidade e o caráter conclusivo dessa resposta residem no fato de ela ser tão antiga quanto a própria questão, que naturalmente já surge de um questionamento e é inspirada por uma desconfiança. [...] Nossa questão atual surge a partir de experiências muito reais que tivemos na política; ela é despertada pelo desastre que a política provocou em nosso século e pelo desastre ainda maior que dela ameaça resultar (ARENDRT, 1993, p. 117).

Marcada pela ação do totalitarismo, Arendt buscava a resposta acerca do sentido da política, visto que se consolidava a ideia da política relacionada à violência, domínio desenfreado de uns sobre os outros e a condenação de toda a forma de poder. Arendt alerta para o fato de não cultivarmos a apatia e passividade dos indivíduos, pois isso provoca a renúncia ao exercício da cidadania, reforçando o que chama de desejo inarticulado das massas, que produz fuga e impotência.

Nesse ponto, observamos novamente confluências entre o pensamento arendtiano e o pensamento freireano. Para Freire (1967), nossa aprendizagem acontece a partir de nossas interações com o mundo, justamente pelo fato de sermos sujeitos sociais, porém inacabados, e quando conscientes desse inacabamento, damos passos para ir além, pois, na perspectiva freireana, vai-se além a partir do reconhecimento e valorização da experiência vivida pelos sujeitos, indissociando-os de sua condição de classe.

Na mesma direção, a política, em Arendt (2002), não se constitui como domínio, violência, nem se baseia na distinção entre governantes e governados, mas trata-se de ação em comum acordo, ação em conjunto, sendo reflexo da condição plural do homem e fim em si mesma, como nos alerta a autora (ARENDRT, 1993, p. 118).

[...] a questão se coloca de modo necessário diante do desenvolvimento monstruoso das modernas possibilidades de aniquilação, cujo monopólio é detido pelos Estados que, sem ele, nunca se teriam desenvolvido; é apenas no âmbito político que essas possibilidades podem ser empregadas. Aqui não se trata apenas de liberdade, mas sim da vida, da continuação da existência da humanidade e, talvez, de toda a vida orgânica sobre a terra. A questão que aqui surge, torna a política questionável; ela torna discutível o problema de saber se, em condições modernas, políticas e preservação da vida são conciliáveis entre si [...]

Mas se o sentido da política consiste na liberdade, cabe-nos, então, indagar qual é o sentido da liberdade. Para Arendt, a liberdade consiste em uma empresa irrealizável. Quando assumimos a liberdade como sinônimo de livre-arbítrio, tornando-a independente da política, perdemos o sentido das duas:

[...] devemos ter sempre em mente, ao falarmos do problema da liberdade, o problema da política e o fato de o homem ser dotado com o dom da ação [...]. Pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana são as únicas coisas que não poderíamos conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita ou explicitamente, tocar em um problema da liberdade humana (ARENDRT, 2013, p. 191).

Dessa maneira, a liberdade precisa ser praticada na *polis*, na construção permanente das relações, no entre homens, na esfera pública entre plurais, garantindo um projeto permanente de formação humana, compreendida como ação da vida cultural mais ampla, da participação política, enfim, de todo e qualquer tipo de atividade que tenha como finalidade a reflexão e a ação, visando à instituição de novos modos de ser para os humanos e novas formas de coexistência entre eles. Freire assume a liberdade como uma das categorias mais centrais em sua obra. Para ele, diferentemente de como pensam muitos autores, a vontade sem limites é tão despótica quanto a que nega outras vontades, devendo ser amadurecida no confronto com outras liberdades. Para Freire, a injustiça, a opressão, a exploração e a violência podem ser enfrentadas no anseio de liberdade, pois os seres humanos têm lutado contra as forças de dominação e opressão, cientes de que quando a liberdade é suprimida, resta à humanidade a adaptação.

A questão da liberdade nos possibilita um terreno bastante fértil de diálogo entre Arendt e Freire, principalmente no que diz respeito à sua indissociação com a política e a participação. A política arendtiana, somente possível no entre homens, relaciona-se diretamente ao ato de existir em Freire. Para o educador pernambucano, o existir implica em um eterno diálogo do homem com o homem, cujas construções para o enfrentamento dos desafios e problemas se fazem históricas, no exercício de sua vocação ontológica.

Nesse sentido, ao afirmarmos nossa busca por uma educação libertadora, estaremos nos comprometendo tanto com o reconhecimento da opressão quanto com a luta pela libertação. E isso somente é possível com a ruptura do silêncio, com o anúncio e a denúncia em marchas que fomentem a participação.

Porém, quando tratamos das relações entre política e educação, identificamos importantes aspectos a serem analisados entre Arendt e Freire. Embora se faz presente a intrínseca relação entre política e educação no pensamento dessas autoras, conforme abordamos anteriormente, em “Crise na Educação”, ao tratar do conceito de natalidade, Arendt (2008) compreende que a escola, para os novos, não seria um espaço do fazer política, cabendo a ela a tarefa de fazer a transição do espaço privado para o espaço público, apresentando um novo mundo para os que por ela passem. Em Freire (1967), essa relação entre escola e política é indissociável, pois a

educação é fundamentalmente um ato político, pois está a serviço de uns e não de outros. Precisamos, por isso, de uma educação para a decisão, para a aprendizagem da responsabilidade política e social (FREIRE, 2005), sendo que a escola, ao se negar a essa tarefa, negará também toda a nossa humanidade.

[...] é nesse sentido também que, tanto no caso do processo educativo e quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a *favor de quem e do quê*, portanto, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política (FREIRE, 1989, p. 11, grifos do autor).

Já para Dussel (2014), a política é uma atividade que mobiliza a comunidade, sendo esta a que materializa o instinto de querer permanecer vivo, a vontade de viver, que o autor define como a essência positiva que pode mover, pulsar, arrastar e impulsionar, evitar a morte, postergá-la.

[...] en este sentido, encunto al contenido y la motivación del poder, la ‘voluntad-de-vida’ de los miembros de la comunidad, o del pueblo, es y a la determinación material fundamental de la definición de poder político. Es decir, la política es una actividad que organiza y promueve la producción, reproducción y aumento de la vida de sus miembros. Y encunto tal podría denominar se ‘voluntad general’ – en un sentido más radical y preciso que el de J. J. Rousseau (DUSSEL, 2007, p. 24)¹².

Se, para Arendt e Freire, a esfera pública é o *locus* da prática da liberdade, do exercício do entre homens, Dussel elege a comunidade como *locus* de prática comunicativa e linguística. É onde seus membros podem dar razões uns aos outros para chegar a acordos, por meio do uso de argumentos dos mais diversos tipos.

[...] mediante el uso de argumentos de los más diversos tipos pueden ser relatos míticos, expresiones artísticas como el teatro, o hasta las más ‘abstractas formulaciones explicativas científicas’ como expresión retórica pública en referencia a comunidad de voluntades, y cuando el ciudadano participa simétricamente, se puede llegar a consensos, a veces no intencionales sino aceptados por tradición y no por ella menos vigentes, que producen la convergencia de las voluntades hacia un bien común. Esto es o que podemos denominar propiamente poder político (DUSSEL, 2007, p. 25)¹³.

Dussel, da mesma maneira que Arendt, aposta no consenso como um acordo de todos os

¹²Nesse sentido, no que diz respeito ao conteúdo e à motivação do poder, a “vontade de vida” dos membros da comunidade, ou do povo, já é a determinação material fundamental da definição do poder político. Ou seja, a política é uma atividade que organiza e promove a produção, reprodução e aumento da vida de seus membros. E, como tal, poderia ser chamada de “vontade geral” – em um sentido mais radical e preciso do que o de J. J. Rousseau.

¹³Por meio de argumentos dos mais diversos tipos, podem ser contos míticos, expressões artísticas, como o teatro, ou até as mais “formulações explicativas científicas abstratas”, como expressão retórica pública em referência a uma comunidade de vontades, e quando o cidadão participa simetricamente, pode chegar a consensos, às vezes não intencionais, mas aceitos pela tradição e não menos válidos para ela, que produzem a convergência das vontades em direção a um bem comum, é o que podemos apropriadamente chamar de poder político.

participantes, como sujeitos livres, autônomos, racionais, com igual capacidade de intervenção retórica.

[...] es entonces, un ‘poder comunicativo’ (aproximadamente como describe Hannah Arendt). Cuando más participación hay de los miembros singulares en la comunidad de vida, cuando más se cumplen las reivindicaciones particulares y comunes, por convicción razonada, el poder de la comunidad, el poder del pueblo, se transforma en una muralla que protege, y en un motor que produce e innova (DUSSEL, 2007, p. 25)¹⁴.

Um aspecto importante a ser considerado está no fato de que, para Dussel (2007), as vontades dos membros da comunidade devem, além da produção dos consensos, utilizar de mediações técnico-instrumentais ou estratégias que permitam, empiricamente, exercer a vontade de viver. Na perspectiva da política enquanto um nobre ofício, Dussel (2007) nos chama atenção para a fetichização do poder. Esse processo ocorre quando o representante, gestor, deixa de responder e articular-se com a vontade da comunidade, passando a exercer exclusivamente a sua vontade. Os que mandam, nessa perspectiva, mandam mandando, constituindo o poder como uma ação de dominação e não como um exercício delegado de poder da comunidade.

Mas quem são os sujeitos que vivem nessa comunidade denominada EJA, da cidade de Vitória? Quais são as suas vontades de viver? Como compreendê-los para além de suas tipificações? Em “A Condição Humana” (2008), ao aprofundar as discussões acerca da teia de relações e histórias humanas, Arendt alerta-nos para o equívoco que incorremos de dizer *o que alguém é*, na busca de saber *quem alguém é*, e acabamos perdendo de vista o que é singular e específico, priorizando as semelhanças que são partilhadas por um amplo coletivo.

Em nossa perspectiva, esse alerta é fundamental para avançarmos no campo da Educação de Jovens e Adultos, visto serem recorrentes descrições do que são os sujeitos da EJA e raramente de quem são. Por isso, buscaremos dialogar com algumas categorias que nos auxiliem a avançar nas tipificações, tomando-as como essenciais para a compreensão das forças que operam na macroestrutura e que acabam por definir o lugar de negação dos direitos fortemente presente entre os educandos da EJA. Assumimos, então, o compromisso de não fragmentar, nem dicotomizar as marcas históricas estruturais com suas trajetórias singulares, na busca de compreender os efeitos de uma política e aprimorá-la permanentemente.

Arendt (2012), em “Origens do Totalitarismo”, provoca-nos a pensar acerca de um novo grupo

¹⁴É, então, um “poder comunicativo” (aproximadamente como Hannah Arendt descreve). Quando há maior participação dos membros singulares na comunidade da vida, quando as demandas particulares e comuns são atendidas, por convicção fundamentada, o poder da comunidade, o poder do povo, torna-se um muro que protege, e um motor que produz e inova.

de sujeitos: os apátridas. Homens, mulheres e crianças que tiveram seus direitos extraídos no período entre guerras do século XX, na Europa, sendo perseguidos e, em grande maioria, exterminados nos campos de concentração. Utilizando-se de propaganda para doutrinar, esconder e controlar, os regimes totalitários construíram um clima de ódio e convencimento coletivo de que a verdadeira liberdade e soberania popular só podiam ser alcançados por meio da completa emancipação nacional, em que povos privados de governo nacional ficassem sem usufruir dos direitos humanos.

Tratava-se da constituição do refugio, transformando “cidadãos” em pessoas sem identificação, sem nacionalidade, sem direito a ter uma casa, sem dinheiro, sem passaporte. Os apátridas não dispunham de governo que os representassem, que os protegessem, sendo forçados a viver sob as leis de exceção dos tratados das minorias.

Agamben (2010) afirma que os seres humanos, em uma sociedade capitalista, vivem em diferentes níveis de direito à sobrevivência definidos pelo capital. Um número expressivo desses sujeitos é considerado matável ou morrível, os *homosacer*. Esses têm sua importância reconhecida a partir do que eles representam na cadeia de consumo. Essa força de lei, que mesmo sem ser lei interrompe o direito, é o que se denomina Estado de Exceção. Para Agamben (2010), o Estado de Exceção é um espaço sem direito que existe a partir da suspensão da aplicação da lei, sem que esta deixe de estar em vigor, por isso é sinônimo de ditadura constitucional.

A utilização do termo refugio, bem como a caracterização de um Estado de Exceção, pode nos trazer uma sensação de desconforto, porém tem ficado mais evidente quando tratamos dos sujeitos que demandam do Estado o direito à educação de jovens e adultos. O que sustenta e atualiza no Brasil a ideia de apatriamento consiste no que Silvio Almeida (2019) denomina como Racismo Estrutural.

Almeida (2019), ao aprofundar as questões do racismo no Brasil, inicialmente vai desconstruir a ideia de que o racismo é algo individual e algo institucional, embora sua prática seja reproduzida nas pessoas e instituições.

O racismo é estrutural e se reproduz, nessas instituições e pessoas, pelo fato dessas estarem inseridas em uma sociedade que é racista. Sendo estrutural, pela sua presença se dissolve e se faz presente nos maiores e menores poros da sociedade brasileira. Ele está fundamentado em processos políticos, históricos, ideológicos, culturais e econômicos. A sua estrutura fincou-se nas bases estatal e governamental, legislando e promovendo políticas ora precárias, ora de

extermínio, como é o caso da política de segurança e política penal, ora a ausência completa de políticas que atendam às demandas identificadas por um enorme contingente populacional no país.

Outra marca do racismo estrutural está presente na dimensão cultural, que, historicamente, hierarquiza e classifica as produções culturais, atribuindo valor menor aos aspectos ligados à dança, à musicalidade, à religiosidade, às formas de organização coletiva e às produções tecnológicas dos povos vindos de África. Em sua dimensão econômica, o racismo estrutural atua definindo aqueles que terão acesso aos bens de produção e aqueles que serão apropriados como mão de obra com baixa ou nenhuma remuneração, desprotegidos de qualquer legislação trabalhista, condições de saneamento básico, habitação e condenados à velhice sem condições de recolhimento com dignidade. Podem, ainda, ser exterminados ora pelas forças de segurança pública e pela ausência de políticas de promoção da saúde, ora induzida à sua autodestruição e rendidos ao medo dos conflitos existentes no interior das comunidades onde residem, como sinaliza Almeida (2019, p. 87): “[...] a saúde pública, o saneamento básico, as redes de transporte e abastecimento, a segurança pública são exemplos do exercício do poder estatal sobre a manutenção da vida, sendo que a ausência seria o deixar morrer”.

De posse desse quadro, reafirmamos sua condição de apatriados brasileiros, não considerando exagerada e muito menos agressiva a análise, em função de seus significados, tais como coisa desprezada, considerada como inútil, parte mais vil e desprezível de um grupo, ou algo sem valor. Percebemos a reprodução deste apatriamento em práticas educativas, em decisões de gestores dos sistemas educacionais, em enunciados das educadoras, e em algumas situações específicas, em outros segmentos da comunidade escolar, observamos o que nos aponta exatamente para a ideia de sujeitos de direitos sem direitos, a partir de forças de lei, sem lei.

Tratam-se de sujeitos desfilados dos processos econômicos de produção e, conseqüentemente, de consumo, como nos aponta Castel (1998). Sujeitos que são derivados de uma precarização das relações de trabalho e de uma conseqüente vulnerabilização da condição salarial, inúteis para o mundo, supérfluos, que não conseguem sequer serem explorados no mercado de trabalho.

Nesse sentido, torna-se necessário retomar a questão do direito e compreendê-lo em sua relação com a política. Gentili (2009), em artigo intitulado “O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina”, ao analisar a multidimensionalidade dos processos de produção social da exclusão educacional e seus efeitos na educação, afirma que os sujeitos que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse

direito. Com essa reflexão, Gentili (2009, p. 1063) assim nos adverte:

[...] quando se trata de um direito, não há, digamos assim, uma ‘inclusão pela metade’. A soma de “partes” de um direito não garante a realização das condições que lhe dão sentido e lhe atribuem necessidade histórica, embora o fato de ter avançado na conquista das posições e dos âmbitos que definem um direito sejam sempre uma necessidade e um imperativo democráticos (GENTILI, 2009, p. 1063).

Segundo Gentili (2009), os mecanismos excludentes recriam-se, assumindo novas fisionomias. Mesmo em um contexto em que se observam práticas de inclusão e inserção institucional, esses mecanismos acabam sendo insuficientes ou inócuos na reversão dos processos de marginalização, segregação social e negação dos direitos.

Diferentemente de inúmeros pensadores do campo do direito e suas influências entre aquelas que discutem o direito à educação, em especial à Educação de Jovens e Adultos, Arendt (1993) não apresenta aproximação com o pensamento que considere a política fundada no direito, e muito menos o direito como uma instância privilegiada para o exercício ativo da cidadania.

Para Arendt (2008), as invenções que produzem possibilidades do exercício livre de palavras no espaço plural sempre extrapolarão as regulações firmadas no direito, visto que este tende a reger a criatividade, a ação humana, produzindo limites à experiência democrática.

[...] os limites e fronteiras que existem na esfera dos negócios humanos jamais chegam a constituir estrutura capaz de resistir com segurança ao impacto com que a nova geração vem ao mundo. A fragilidade das leis e instituições e, de modo geral, de todo assunto relativo à coexistência dos homens decorre da condição humana da natalidade, e independe inteiramente da fragilidade da natureza humana (ARENDR, 2008, p. 203).

Nessa perspectiva, como aponta Duarte (2000), ao mesmo tempo em que o direito tem se constituído como uma fonte de estabilização da criatividade potencial de toda a ação coletiva livre, pode, pelo exercício da palavra, no reconhecimento da pluralidade e não cerceamento da ação, formalizar e tornar públicos certos princípios políticos que inspirem novas ações coletivas.

Em um artigo intitulado a “Impermeabilidade das Políticas Destinadas às Crianças: Por uma ressemantização do Direito”, Araújo (2017) provoca-nos a reflexões acerca da impossibilidade de se penetrar, acessar as políticas públicas, visto que embora essas utilizem-se de prerrogativas da proteção e provisão, têm se demonstrado incapazes de promover a justiça social e fundamentalmente superar as práticas subalternizadas do direito. Trata-se de uma prática que não se deixa penetrar pelos dramas sociais.

Araújo (2017, p. 408) chama atenção para o reconhecimento dos sujeitos das camadas populares

apenas como receptáculos das práticas do direito, geralmente por meio de uma institucionalização extrema e precária, que atende a demandas tipificadas, porém tais demandas “não se estruturam como experiência no cotidiano dos indivíduos e instituições e nem se revelam como algo que diz respeito a toda comunidade”.

Nesse sentido, embora a pesquisadora reconheça que processos de regulamentação e afirmação de direitos garantidos, nas últimas décadas, em nosso país, contribuíram para prover necessidades específicas e individuais dos sujeitos, ainda estão longe, em função da impermeabilidade das políticas públicas, de produzirem um reconhecimento público dos seus direitos nas relações sociais mais amplas, o que exige a problematização do uso que fazemos da expressão “sujeitos de direitos”.

Compreender o direito a partir de uma perspectiva liberal-social ou economicista, tipificando grupos, selecionando e reduzindo-os à sua condição de sobrevivência e de necessitados, acaba muito mais garantindo uma estrutura de controle e hierarquização social, do que processos de rupturas com a dinâmica da exclusão social e com os critérios desmobilizadores das garantias de direitos. “A vulnerabilidade tornou-se uma dimensão coletiva da condição popular” (CASTEL, 1998, p. 222).

Nesse caso, conforme Araújo (2017), a lei legitima o seu acesso e permanência na escola, mas não consegue articular outras experiências como parâmetros igualitários de ação e de cidadania.

No diálogo com a impermeabilidade das políticas, Castel (1998), ao aprofundar discussões acerca dos desfiliaados e da vulnerabilidade, retoma que a nossa sociedade produz pessoas cuja sobrevivência depende de diferentes ações fragmentadas no campo da assistência social, da saúde e da educação e segurança alimentar, produzindo uma indigência estrutural importante que tem se mantido de maneira mais ou menos constante durante vários séculos.

Tratam-se das filas apontadas por Algebaile (2009, p. 36), em seu livro “Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos”. Os diversos sentidos das filas por vagas, filas por escolas, filas do auxílio emergencial, filas do bolsa família, “filas que parecem ser apenas mais uma fila da escola”. A matrícula, segundo Castel (1998), tem uma utilização do termo originário, nas práticas da igreja do século VI, utilizadas para cadastramento nominal dos pobres que seriam por ela mantidos.

Pensar a complementaridade entre política e direito é pensar a tensão entre o poder capaz de instituir a novidade radical e o poder constituído que visa regrar e delimitar o campo da inovação, sem jamais poder circunscrevê-lo de maneira absoluta.

É nesse contexto que Arendt nos provoca a pensar a questão dos direitos humanos, apontando o equívoco em supor que estes seriam inalienáveis e independentes de todos os governos; porém, quando necessário, nenhuma autoridade apresentou-se assumindo sua defesa. É o que interpreta Duarte (2000, p. 383).

Em sua crítica à concepção tradicional dos direitos humanos, Arendt quer chamar a atenção para o fato de que eles derivam-se de uma concepção do homem e de sua natureza enunciados no singular, como se estes direitos não dependessem da pluralidade humana e devessem permanecer válidos mesmo que o homem fosse expulso da comunidade humana politicamente organizada.

Nessa mesma perspectiva crítica dos direitos humanos, Coimbra (1999), em um artigo intitulado “Direitos Humanos: Panorama, Histórico e Atualidade”, a partir do referencial Deleuziano (2003), alerta-nos para pensarmos na gênese desses direitos humanos, no intuito de não naturalizarmos a luta pelos mesmos direitos, visto que, ao serem produzidos pelo capitalismo, acabaram se constituindo como sinônimos inalienáveis da essência do homem. Coimbra (1999) destaca que os segmentos pauperizados, “marginais”, “miseráveis”, “deficientes” de todos os tipos, historicamente estiveram fora da possibilidade de usufruir desses direitos:

A esses, efetivamente, os direitos humanos sempre foram – e continuam sendo – negados, pois tais parcelas foram produzidas para serem vistas como ‘subhumanas’, como não pertencentes ao gênero humano. Não há dúvida, portanto, que esses direitos – proclamados pelas diferentes revoluções burguesas, contidos nas mais variadas declarações – tenham um claro conteúdo de classe (COIMBRA, 1999, p. 2).

Esse conteúdo de classe orienta uma defesa e concepção de direito dentro de determinados modelos, parâmetros, que acabam por reforçar o paradigma universalista, heteronormativo, branco e machista. Dessa maneira, Coimbra (1999) nos provoca a inverter a lógica do pensar acerca dos direitos humanos, afirmando os diferentes modos de “viver, existir, pensar, perceber e sentir, enfim, diferentes modos e jeitos de ser e estar neste mundo” e fundamentalmente forjados nas lutas dos movimentos sociais. Os direitos humanos, para Coimbra (1999), não devem ser reproduzidos em uma perspectiva universal, absoluta e contínua em evolução, mas sim em processos descontínuos, fragmentários e em constante movimento e devir, múltiplos como as forças que se encontram no mundo.

É justamente nesse constante movimento que Almeida (2019), ao discutir a relação do direito com o racismo estrutural, inicialmente apresenta as quatro principais concepções de direito: **direito como justiça**, valores que transcendem as normas jurídicas. Se mesmo quando normatizados, ferem a liberdade, a solidariedade, a propriedade, a vida para todas, devem ser

revistos; **direito como norma**, presente nas leis, decretos, portarias, resoluções e outros ordenamentos jurídicos; **direito como poder**, sendo este o elemento central que concede a realidade ao direito; e o **direito como relação social**, transcendendo tanto aos textos legais quanto às relações de poder.

Um aspecto fundamental nessa última concepção concentra-se no fato de que o direito, nessa perspectiva, não se resume ao conjunto de normas, mas sim à relação entre os sujeitos de direito. Nesse sentido, Almeida provoca-nos a refletir que, embora nem todas as manifestações racistas sejam jurídicas, a dimensão estrutural do racismo não pode ser dissociada do direito, sendo este “não apenas incapaz de extinguir o racismo, como também é por meio da legalidade que se formam os sujeitos racializados” (ALMEIDA, 2019, p. 108).

Identificamos, a partir das contribuições de Almeida acerca do racismo estrutural, uma tendência que compreende o direito como a forma mais eficiente de combate ao racismo, punindo as práticas e estruturando políticas públicas de promoção da igualdade racial; e outra tendência que apresenta ressalvas, pois as mudanças provocadas pelo direito para os grupos minoritários, além de superficiais, ainda fazem parte da mesma estrutura social que reproduz o racismo e suas dimensões político-ideológicas.

Aprofundar as discussões sobre racismo nos movimenta em direção à indissociação deste com o tema da democracia, da alteridade, e fundamentalmente com a política na perspectiva arendtiana.

Rolnik (1995), em um artigo intitulado “A sombra da Cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia”, ao discutir a democracia, propõe uma reflexão acerca do contexto que estamos vivendo e nos convoca a pensar em uma “ecologia da subjetividade”. Essa ecologia implica em problematizarmos o conceito de “outro” como algo delimitado juridicamente, evocado em um determinado conceito de ética que circunscreve direitos e deveres.

A autora nos provoca a compreender o contexto atual marcado pelo caos, turbulências e sentimento de irreversibilidade, não como negativos da ordem, mas sim como processuais em um mundo que se movimenta, compondo e recompondo ordens, o que faz com que o caos e a ordem sejam indissociáveis.

Num plano invisível e visível, existem eu e vários outros, mas a realidade não se restringe ao visível e a subjetividade não se restringe ao eu. Existem fluxos e partículas que constituem a nova composição atual, coexistindo com outros fluxos e partículas, esboçando outras composições.

Para Rolnik (1995), tais composições geram em nós estados inéditos de “quem somos é aquilo que estamos permanentemente nos tornando”, em relação à nossa figura atual, rompendo o equilíbrio e tremendo os contornos do que estamos sendo, constituindo-se como uma “violência” que desestabiliza e exige a criação de um novo corpo. Esse, em permanente movimento, pois, a cada vez que estabilizamos e nos é exigido novo estado, tornamo-nos outros. Não há subjetividade sem o outro, ele nos arranca o tempo todo de nós mesmos.

Nesse sentido, é a processualidade que nos constitui, sendo que o outro só existe no campo visível, se tornarmos o outro como caos e devir. Aqui, identificamos uma perspectiva de política em movimento e do movimento da política nas relações instituído-instituente, assumindo o texto como algo não estático. Rolnik (1995) afirma que, atualmente, vivemos em um mundo sem alteridades, sendo essa a constante produção da diferença, da destruição, não como fim, mas como possibilidade. Não somos um corpo que funciona isoladamente, pois estamos em permanente processo de subjetivação, de devir outro, que ao “[...] suportarmos a violência das diferenças [...] sem o perigo da desintegração”, experienciamos o caos de maneira menos assustadora (ROLNIK, 1995, p. 5).

O pensar, nessa perspectiva, exige-nos passar entre o visível e sua sombra, assumindo o pensamento como prática que encarna as diferenças e novas existências individual e coletiva. Dar passagem, permitir-se criar outras formas de expressão, na busca de não cair na armadilha permanente de manter a ordem como parâmetro fundamental, constituindo-se como um “Zumbi” que não dá passagem à problematização e à possibilidade de criação no mal-estar, por medo do caos, da diferença, do sofrimento. Guardar a ordem e resistir ao caos é a nossa destruição!

O diálogo com Rolnik (1995) convoca-nos para a importância de não assumirmos o lugar de guardiões do texto da política de EJA de Vitória, mas, no encontro com o outro, dar passagem a diferentes criações, traduções e recriações, que contribuem para a reinvenção dos espaços democráticos e produzem outras formas de fazer política.

Isso nos lança a assumirmos a processualidade como inerente à nossa constituição; a ordem e o caos como indissociáveis; e a resistência à passagem criativa e à postura de guardiões da ordem como produtoras de “homens zumbis”, cuja moral visível, composta por regras e valores vigentes, esvazia a ética, propulsora da diferença, da criação, da desestabilização, da alteridade e do movimento permanente.

Nesse contexto, diferentemente do que nos aponta Almeida (2019), ao aprofundar o debate acerca do racismo estrutural, essa perspectiva nos provoca a pensarmos as relações instituídas e as manifestações instituintes como o modo com que se explicam as complexas práticas e relações que constituímos no cotidiano da vida. O racismo instituído, neste caso, o institucional, coexiste em um jogo dinâmico de forças com manifestações instituintes que operam em constante movimento, não se constituindo como práticas estáticas e petrificadas, escapando, problematizando a estrutura e o que se conserva em uma determinada temporalidade.

O racismo estrutural é o visível, e nessa perspectiva, constitui-se como uma força instituída, engessada, produtora de desigualdades estruturais, porém não estáticas e imutáveis, podendo ser reinventado, sendo enfrentado ou legitimado pelo invisível. Novamente, retoma-se aqui a ideia da reinvenção da democracia e a necessidade de movimentos que deem passagem à ação e à natalidade arendtiana.

É justamente nessa dimensão político-ideológica do racismo e na garantia de uma perspectiva de direito que reconheça a pluralidade que identificamos mais uma categoria fundamental para a compreensão do direito, e do racismo, que consiste na interseccionalidade. Para esta discussão, optamos por trazer contribuições de duas mulheres pretas, Kimberlé Crenshaw (2019) e Carla Akotirene (2019), por identificar muitas aproximações entre as produções dessas pesquisadoras.

A interseccionalidade nos possibilita identificar a discriminação racial e de gênero, suas operações conjuntas, suas interações nas “avenidas identitárias”, a partir de uma perspectiva não eurocêntrica. Trata-se de perceber sobreposições nas estruturas que promovem exclusão, a partir de uma “matriz colonial moderna, cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas” (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

[...] a prática dos direitos humanos no campo do gênero, por exemplo, desenvolveu-se afirmando que ‘os direitos humanos são direitos das mulheres’ e que ‘os direitos das mulheres são os direitos humanos’. Isso reflete o fato de que, tradicionalmente, o entendimento era que quando as mulheres vivenciavam situações de violação dos direitos humanos, semelhantes às vivenciadas por homens, elas podiam ser protegidas. No entanto, quando experimentavam situações de violações de direitos humanos diferentes das vivenciadas pelos homens, as instituições de defesa dos direitos humanos não sabiam exatamente o que fazer (CRENSHAW, 2002, p. 9).

Nessa colisão das avenidas identitárias, Crenshaw (2019) nos alerta para o fato de que os direitos humanos precisam transpor a sua prática tradicional. Sua visão de discriminação racial e de gênero parte de um princípio de que estamos tratando de categorias diferentes de pessoas, equivocadamente limitando a questão de gênero às mulheres; de raça, à etnicidade; e de classe,

aos pobres. As mulheres, em especial, sofrem discriminação por serem negras, pela sua classe social, pela sua idade, por alguma deficiência, pela orientação sexual, acabando suas demandas excluídas ou pouco discutidas no debate acerca do direito e da promoção de políticas públicas. Nesse sentido, Akotirene (2019) nos provoca a pensar o direito e as políticas educacionais a partir de um projeto que busque superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades, que atuam na sociedade capitalista. Nessa colisão raça-classe-gênero, uma força teórica do feminismo negro nos possibilita, mais uma vez, compreender os sujeitos de direitos sob uma perspectiva descolonizada.

[...] a interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas terceiro-mundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostas a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade [...] (AKOTIRENE, 2019, p. 20).

Nessa perspectiva, a interseccionalidade busca avançar nas discussões trazidas pela categoria de gênero, pois esta trata a mulher de maneira universal e inscreve um corpo racializado. Mas como garantir, na produção da política, a marca da pluralidade e a perspectiva da interseccionalidade? Retomando as reflexões de Ball (2011), se a política é produzida com e pelos sujeitos e não para elas e eles, como os sujeitos da EJA de Vitória têm atuado na produção da política?

Ao aprofundarmos a questão do direito, tomamos essa categoria central para a análise dos efeitos da política de EJA no município de Vitória. Educandos e educandas têm garantido o direito à educação ao se maticularem na modalidade? No percurso escolar desenvolvido após a primeira matrícula, o direito ao acesso à escola, o direito à aprendizagem, o direito à participação e à permanência têm sido garantidos? É possível afirmar, como um efeito da política de EJA de Vitória, a ampliação do acesso de sujeitos de direitos em detrimento dos processos de apatriamento experienciado por educandas matriculadas na EJA de Vitória?

Retomamos, então, o objetivo geral de nossa investigação: analisar os efeitos da política de Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória-ES, entre os anos de 2016 a 2019, compreendendo os efeitos como mudanças nos padrões de acesso, direito e justiça social. Em outras palavras, de que maneira a oferta da EJA, em Vitória, tem buscado, ou não, garantir o direito à educação, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos?

Em nossa análise, a indagação explicitada acima nos move na direção de compreender as relações entre o direito e a participação, reconhecendo o lugar de fala dos sujeitos da EJA.

Arendt (1993), ao discutir a questão da participação, lança-nos o compromisso do aparecer. Para a filósofa, nós não nascemos alguém, mas nos constituímos como alguém, e esse alguém precisa aparecer. O aparecer dá-se nas práticas de participação ativa onde a manifestação é primordial. Tornar-se alguém, com sua palavra e capacidade de ação, onde disputaremos os diferentes sentidos do mundo. Só é possível a construção de um ambiente plural onde as pessoas aparecem, ou seja, explicitam o que estão pensando, portanto podem conversar, construir e nos reconstruir.

Na perspectiva arendtiana, existe um duplo aspecto de igualdade e diferença na condição humana. A igualdade possibilita a compreensão entre si, de sua ancestralidade, e a diferença é justamente o aspecto que prescinde da ação e do discurso. Em “A Condição Humana”, Arendt (2008, p. 189), ao discutir a ação, afirma que é “com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano. Esta, não deve ser imposta, nem condicionada, mas sempre estimulada pelos outros em cuja companhia desejamos estar”.

É na palavra que emerge a natalidade, o imprevisto, nasce o improvável, o novo, reafirmando a singularidade de cada homem e sempre à “revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade” (ARENDR, 2008, p. 190-191).

Nessa mesma perspectiva, Freire (1999) reafirma Arendt ao apontar que a palavra não pode ser doação, imposição, mas sim conquistada amorosamente, transformando a relação entre eu-tu, para a construção do nós. Freire (1996), em “Pedagogia da Autonomia”, relaciona a participação com a vocação ontológica de intervenção no mundo, constituindo-se como um direito que nos convoca ao dever de não omissão. O povo, ao querer participar, demarca seu desejo de querer decidir, sendo a participação a ferramenta capaz de romper com a sociedade excludente. Desse modo: “[...] para nós, a participação não pode ser reduzida a uma colaboração que setores populacionais devessem, pudessem dar à administração pública [...]. Implica por parte das classes populares, um ‘estar presente na história e não simplesmente nela estar representadas’” (FREIRE, 1999, p. 75).

Essa participação, a partir de nossa leitura arendtiana, deve estar atenta às tipificações e ao lugar de fala dos sujeitos que utilizam a palavra. Daí a necessidade de vigilância, para não abrimos mão da especificidade e singularidade dos sujeitos. Isso significa insistir na busca de **quem é o sujeito** da EJA de Vitória, não do que esse alguém é. O **que alguém** é nos auxilia na compreensão de qualidades gerais e características, por exemplo, sociais, étnicas, econômicas e culturais. Porém, somente podemos perceber o que distingue um dos demais quando nos centramos na busca de **quem é esse alguém**. As palavras revelam o quem, o agente, sendo

somente o silêncio absoluto capaz de ocultá-lo, pois o contrário, ou seja, a sua revelação explicitará o que se diz, o que se faz. “Esta qualidade reveladora do discurso e da ação vem à tona quando as pessoas estão com as outras, isto é, no simples gozo da convivência humana, e não pró ou contra as outras” (ARENDDT, 2008, p. 192).

Mas, para que esse **estar com** seja efetivado, a revelação do agente que diz a palavra é fundamental para a constituição da comunidade de sentidos, pois nada será possível aparecer além do que é claramente visível. A partir, então, da necessidade do aparecer do agente, torna-se necessário compreender o lugar de fala dos sujeitos que compõem a EJA de Vitória.

Compreendemos o lugar de fala como uma categoria de análise estrutural para estarmos atentos, como nos aponta Ball (2006), ao discutir aspectos da Sociologia das Políticas Educativas, que não dissociam, nas análises, aspectos macro e micro, singulares e coletivos, reconhecendo a linguagem como manutenção de poder.

A interseccionalidade já denunciara esse lugar de poder estabelecido na relação raça-gênero-classe. Ribeiro (2019) alerta para a predominância de homens e de brancos, em detrimento das narrativas de mulheres negras e indígenas. Isso nos remete à denúncia que a Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira apresenta em seu samba-enredo de 2019, com o título “História Para Ninar Gente Grande”, quando conclama: “[...] Brasil, meu nego, deixa eu te contar/a história que a história não conta/o avesso do mesmo lugar/na luta que a gente encontra... tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado/mulheres, tamoios, mulatos/Eu quero um país que não está no retrato” (Samba Enredo da Estação Primeira de Mangueira, 2019).

Descobrir o avesso do mesmo lugar implica em romper com um privilégio epistêmico que acompanha o privilégio social, pois, para Ribeiro (2019), o lugar de fala representa uma ruptura com o pensar hegemônico ao comunicar narrativas de diferentes pontos de vista, não podendo ser reduzido somente a vivências, pois consiste eminentemente em uma discussão estrutural. A universalidade é refutada. Assume-se como postura, nessa luta, a especificidade, a multiplicidade e interseccionalidade dos discursos.

A discussão das relações entre direito e participação e do lugar de fala no processo de compreensão da política de EJA de Vitória nos provoca a pensar: quem pode falar? Quem está autorizado a falar e sobre o que se pode falar? Quais são as consequências para quem fala, dependendo do gênero, da classe e da cor do falante? De que lugar fala o professor ou professora, o gestor ou gestora, o branco ou branca e o estudante negro e a estudante negra? Como suas falas são reconhecidas nos processos de produção, tradução e recriação da política

educacional?

Nesse contexto, o que interessa no debate é compreender como podemos compartilhar as experiências singulares, que se encontram nos grupos sociais não privilegiados, para a construção de experiências coletivas que são desconsideradas, embora fundamentais na formulação de políticas públicas.

De posse das discussões apresentadas neste capítulo, destacamos algumas sínteses que emergem da busca de concretização do nosso objetivo geral: a) avaliar os efeitos da política de EJA significa analisar as mudanças nos padrões de direito, acesso e justiça social; b) o direito, em nossa perspectiva, não está restrito à norma nem garante a política, devendo ser compreendido como algo não universal, sempre em construção e forjado nas lutas historicamente travadas pelos movimentos sociais; c) tratar das questões do direito e da justiça social implica em compreender o racismo como algo estrutural em uma sociedade com bases escravocratas, sendo os seus impactos ainda mais perversos em relação à mulher negra, pobre e demais intersecções produzidas pela sociedade capitalista; d) a participação é uma ferramenta fundamental para o enfrentamento da justiça social; porém, torna-se necessária a luta para o reconhecimento de quem participa e da pluralidade dos diferentes lugares de fala.

3.1 OS EFEITOS DE UM RIO QUE PASSOU EM MINHA VIDA: PRIMEIRAS ANÁLISES DE UM ESPECTADOR INTERESSADO EM SUA PROCURA DO EXÓTICO NO FAMILIAR

Sabe um rio? Um rio cheio? Então, o rio é o ensino fundamental e parte da água são os jovens. Ele (o rio) precisa transbordar em algum lugar e este lugar é a EJA (Pedagoga do turno matutino de EMEF).

Penso em voltar para Goiânia, mas penso de novo e me pergunto: onde vou encontrar um lugar em que a escola vem perto da minha casa? Será que lá vai ter escola para mim? (Estudante da EJA).

A EJA de Vitória é uma mãe para os professores! Pena que estes não sabem aproveitar (Diretor de EMEF que atua com EJA).

Para que eu consiga estar em sala de aula, muitos profissionais, muitas pessoas cuidam de mim (Estudante que se encontra em Situação de Rua).

Como compreender a queda das matrículas se vocês estão abrindo escolas? (Fórum de EJA em reunião de Grupo de Gestores).

Viu, professor, tirei nota 7 em ciências, mas depois do curso de eletricista, já instalei o ar-condicionado da minha casa (Estudante da EJA).

Percebi no *Curso de Fundamentos do Mundo do Trabalho* que meu patrão me enganou quando me convenceu a desfilial do meu sindicato (ESTUDANTE DA EJA).

Como pensar uma proposta de avaliação em Vitória que não reprove tantas pessoas com deficiência? (TÉCNICO DA SEME).

Não adianta, as pessoas não fazem as Atividades Curriculares Complementares e o trabalho em dupla é fragmentado! As pessoas não fazem acontecer! (COORDENADORA DE EMEF QUE ATUA COM EJA).

Em Vitória, capital do Espírito Santo, das aproximadamente 50 mil pessoas acima de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, apenas 3 mil têm efetivado suas matrículas nos últimos anos (COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE VITÓRIA).

Os adultos e idosos, embora com quantitativo expressivo dentre os não escolarizados, apresentam pouca efetivação de matrículas. Já os adolescentes e jovens, ainda mesmo que por pouco tempo, permanecem em maior número na escola (GERÊNCIA DE PLANEJAMENTO SEME).

Mas porque com tanto investimento em formação e reorganização dos tempos da EJA a evasão continua tão alta em Vitória? (GERÊNCIA QUE ATUA NA SEME).

Os enunciados acima emergiram em diferentes espaços de formação com professoras, educandas, diretoras escolares, técnicas e gerentes que atuam na Secretaria Municipal de Educação. Na potência que evidenciam, ora me deslocaram, produzindo estranhamentos, ora me movimentaram, impulsionaram-me a compreender o que foi construído efetivamente na EJA de Vitória.

Quais foram as forças que atuaram nessa construção? De que maneira os agentes locais dialogaram com as pautas que emergiram nos contextos nacional e internacional? Como os diferentes atores e escolas, em seus respectivos espaços de atuação, traduzem o texto da política? Como participaram e como analisam sua participação e autoria na construção do texto, nas criações da prática e na avaliação dos efeitos da política, no que concerne ao direito, aos padrões de acesso e à participação? Como avaliar os efeitos de uma política, transcendendo-os de uma perspectiva de relação linear com suas causas, compreendendo os dados de matrícula, reprovação e abandono, inserindo-os em uma complexidade muitas vezes não percebida por tendências reformistas na educação?

Seguindo o curso do rio da EJA de Vitória, vamos trilhar até a sua nascente, em busca de compreender o contexto de suas influências. Lançamos mão de uma tecnologia milenar utilizada por mulheres africanas de origem tsonga, chamada de **capulana**, a qual consiste no uso de uma canga amarrada ao corpo que possibilita que as mulheres carreguem, por longas distâncias, as suas crianças. Algo parecido com uma tipoia, cujos benefícios consistem em: estreitar os vínculos entre a pessoa que carrega e a criança carregada; permitir uma melhor digestão da criança após a amamentação, pois ela se mantém em posição vertical; proporcionar

maior liberdade a quem carrega, pois suas mãos permanecem livres para que sejam utilizadas na transformação do mundo; distribuir o peso da criança de maneira a não sobrecarregar um órgão em detrimento de outro; além de aliviar cólicas e refluxos com o calor produzido pelo contato com os corpos.

A capulana tsonga é a tecnologia que mais se aproxima da perspectiva apresentada por Ball (2011) e Mainardes (2016) na abordagem do ciclo de políticas, pois materializa a ideia de equilibrar o peso entre os contextos, além de se atentar à digestão, ou seja, à forma de análise dos efeitos, procurando não os fragmentar e sobrecarregar, identificando os impactos e atuando na transformação da história, distribuindo o alívio dos percalços experienciados no processo.

Seguiremos com a capulana amarrada ao corpo em busca de desvelar o nosso objeto, cientes do estreitamento relacional existente e atentos para a ideia de contemporâneo em Nietzsche, somada ao olhar arendtiano direcionado à procura do exótico no familiar e do familiar no exótico, com a rigorosidade ética de Freire (1996), relacionando e distribuindo os pesos das diferentes partes, mas sem abrir mão do calor oriundo do percurso realizado até a foz. Nessa trilha, carregaremos alguns instrumentos que nos auxiliarão na compreensão do contexto de influência, seus afluentes, coloração, odor e temperatura da água, analisando criteriosamente seu curso. Tomaremos como ponto de partida de análise os anos iniciais do século atual e suas influências no curso das políticas educacionais.

Consideramos importante ressaltar que, na primeira década do século XXI, o contexto político experienciado na América Latina construiu uma expectativa rumo à construção de algo novo, reacendendo a esperança em antigas lutas, tais como: reforma agrária, igualdade social, racial, de gênero, universalização da educação e da saúde, direito à água, saneamento, habitação, dentre outras diversas lutas no campo dos direitos humanos. Porém, a efetivação dessas pautas tinha à sua frente obstáculos bastante antigos e consolidados, orquestrados fora das dimensões territoriais dos países latino-americanos, que reagiram em massa ao que se planejava construir adiante.

[...] por ello, en vísperas de las elecciones que iban a llevar a Lula al poder en Brasil, los capitales extranjeros se retiraron en masa. En El Salvador, justo antes de las elecciones, corrían rumores de que en caso de una victoria del FMLN, Estados Unidos prohibiría las transferencias de dinero de los migrantes, principal fuente de divisas del país. En Venezuela, tras las victorias electorales de los presidentes Chávez y Maduro, los detentores del capital local organizaron penurias artificiales de bienes de consumo básico (HOUTART, 2017, p. 202)¹⁵.

¹⁵Por isso, às vésperas das eleições que levariam Lula ao poder no Brasil, o capital estrangeiro retirou-se em massa. Em El Salvador, pouco antes das eleições, espalharam-se rumores de que, em caso de vitória da FMLN, os Estados Unidos proibiriam as transferências de dinheiro de migrantes, a principal fonte de moeda estrangeira do

Nessa correlação de força entre grupos políticos com tradição na esquerda latino-americana e as pressões do mercado internacional, identificamos, ao analisar o período acima apresentado, uma ampliação significativa de políticas e recursos para as áreas sociais, em especial a saúde e a educação; porém, a manutenção de uma perspectiva de economia mista, com forte marca de pluralismo dos operadores econômicos nessas duas áreas.

Houtart (2017) destaca que a subida de preços de matérias-primas como petróleo, produtos agrícolas e minerais propiciou um contexto econômico favorável para esses países, ampliando investimento nessas áreas, porém com a forte presença do mercado internacional. Este, por intermédio de Organismos Internacionais, fortaleceu sua agenda na formulação de políticas que afetam diretamente o contexto da educação no Brasil e demais países da América Latina.

Um aspecto que merece ser analisado no contexto brasileiro consiste na emergência do que Luiz Carlos Freitas denomina como “nova direita”. Em seu livro intitulado “A Reforma Empresarial na Educação”, Freitas (2018) aprofunda o debate acerca da mercantilização da educação, apresentando elementos construídos e fortalecidos por esse campo político. “Velhas ideias”, consideradas por muitos como superadas, parecem reacender. No entanto, acabam angariando o apoio de vários setores da sociedade, enfraquecendo perspectivas da social democracia, com uma pauta objetiva de privatização da educação, pela inserção das escolas via terceirização ou voucher, calcados em uma forte e amplamente difundida ideia de meritocracia.

Assumindo como abordagem os estudos que articulam sociedade e educação, Freitas (2018) analisa a dinâmica constitutiva das reformas liberais e nos apresenta a necessidade de pensar as direções de superação da proposta neoliberal, aprofundando as discussões acerca da atual forma de organização social sob o capitalismo, pautado na exploração institucionalizada, na precarização do trabalho e suas consequências sociais.

Afirmado como ponto principal de mercantilização da educação a privatização, Freitas contextualiza tanto o fenômeno da “nova direita” quanto as investidas do mercado na educação como um processo que não se limita ao Brasil e tem início a partir de estudos financiados por empresários na década de 1950 do século passado.

país. Na Venezuela, após as vitórias eleitorais dos presidentes Chávez e Maduro, os detentores do capital local organizaram penalidades artificiais para bens de consumo básico.

[...] a ‘nova direita’ e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação. Para eles, toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o ‘direito natural’ de acumular privadamente, ela compromete a liberdade social e pessoal. E somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por ‘seus méritos’. Esta concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da ‘liberdade’ social e pessoal, por outro (FREITAS, 2018, p. 22).

Quando se tratam de movimentos coletivos organizados pela classe trabalhadora, a “nova direita”, segundo Freitas (2018, p. 20), assim se manifesta:

[...] todo o mal começa quando os indivíduos, que isoladamente não têm poder, se juntam para formar movimentos para se fortalecer numericamente e influenciar o governo, fazendo com que este ouça seus desejos e atue por eles. Tais movimentos incluem a organização dos trabalhadores e os movimentos de defesa dos direitos humanos. Ela pensa que toda vantagem que um grupo majoritário pode, devido ao seu número, impor a uma minoria não constitui persuasão, mas sim coerção sobre a minoria, uma violação da liberdade individual daqueles que honestamente pagam impostos [...].

Neste contexto ideológico conturbado, o Brasil experienciou tanto a implementação do projeto neoliberal no governo FHC quanto o projeto que tentava conciliar o capital e trabalho, proposto pela coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT), que assumiu em 2003. Neste último, Freitas (2018) identifica um momento de amplas disputas, no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar os setores empresarial e político vinculados ao neoliberalismo. É possível constatar, neste momento, a expansão de uma complexa organização composta por fundações, organizações sociais, partidos políticos, institutos e associações com grande inserção na mídia e em setores empresariais que atuavam com uma pedagogia empresarial e estrutura política-administrativa-financeira, cujo foco era capturar os recursos públicos e coordenar a gestão das políticas educacionais, conforme destaca Freitas (2018, p. 30):

[...] por ora, devemos apenas ressaltar que, apesar do enfrentamento a estas ideias representadas pelo ‘desenvolvimentismo’ implementado pela coalizão do PT, não podemos deixar de levar em conta que se nos basearmos no que se fez para defender a “educação pública de gestão pública” dos ataques do liberalismo e da reforma empresarial da educação neste recente período que se encerrou em 2016 sob a coalizão do PT, vamos ver que – mesmo na hipótese de Bresser-Pereira estar certo quanto ao fim do neoliberalismo, e mesmo que fosse possível a continuidade de um governo baseado no desenvolvimentismo – ainda assim haveria alta probabilidade de que continuássemos com dificuldades para nos opormos às ideias difundidas pela reforma empresarial da educação e defendermos uma ‘educação pública de gestão pública’, exatamente porque ela não se limita à ‘nova direita’ – seu estágio mais desenvolvido, objetivo desta análise inicial.

Freitas afirma que ainda não temos uma teorização que nos possibilite compreender de forma mais ampla os acontecimentos mais recentes da história política brasileira e reconhece que, mesmo com limites, a coalizão iniciada em 2003 não continuou como uma linha reta em direção à reforma empresarial, antes iniciada, porém apostou em uma governabilidade que buscou agradar ao centrão e aos bancos, apresentando limites que as forças mais à esquerda não conseguiram conter. Freitas (2018, p. 23) nos leva a refletir sobre o fato de que

[...] para Bresser-Pereira, ‘o regime de política neoliberal foi uma tentativa fracassada de retornar ao capitalismo liberal, que, entre o início do século XIX e 1929, também produziu crescimento lento, alta instabilidade financeira e profunda desigualdade’ (2017, p. 701). Com isso, o autor reitera sua confiança nas estratégias econômicas e sociais do ‘capitalismo de desenvolvimento’, e nós retornamos, como que circularmente, à questão da eficácia da coalizão do PT que governou de 2003 a 2016 procurando implementar exatamente a tese desenvolvimentista: quais os ganhos reais havidos para os trabalhadores e, mais que isso, qual a sua sustentabilidade, frente ao autoritarismo neoliberal?

No que tange às influências dos Organismos Internacionais nas formulações e definições de políticas estruturais, Fraga (2017) traz à tona importantes contribuições para pensar essa questão, em especial com relação às políticas de EJA em nosso país. Embora a pesquisadora identifique avanços na definição das políticas públicas oriundas do tensionamento Estado e Sociedade Civil, no percurso recente de reconhecimento da modalidade como direito social, ressalta que os contextos nacional e internacional marcados pelo neoliberalismo acabaram produzindo impactos muito tímidos na redução do analfabetismo e no aumento da escolaridade dos sujeitos da EJA no Brasil.

Ao historicizar as políticas de EJA no país, Fraga (2017) afirma que, na contramão de uma perspectiva educativa que buscasse reconhecer os sujeitos da EJA, como nos aponta Freire (1958, p. 04), “[...] o proletariado assalariado, o subproletariado, vivendo de biscates, e o mendigo, real ou falso”, como sujeitos de direitos, capazes de construir suas próprias histórias e intervir em suas realidades de maneira coletiva, ainda são calcadas em uma perspectiva supletiva com ações focalizadas e emergenciais, em que a EJA é vista como uma chaga ou estigma a ser superado.

Têm-se ainda a busca de formação de mão de obra para atuar na industrialização e modernização do país, sendo sempre assumida pelo Estado brasileiro, tendo em vista as demandas impostas pelas alterações na esfera produtiva do país (FRAGA, 2017).

Os avanços dos marcos legais, do campo teórico, identificados no final do século XIX e início do século XX, confrontaram-se com uma agenda internacional que impôs limites e

significativas contradições no financiamento da EJA. Ao mesmo tempo em que os documentos oficiais apresentavam como meta a universalização do acesso à alfabetização e à escolarização, o volume de gastos tanto do governo federal quanto dos governos estaduais e municipais reafirmam, como nos aponta Fraga (2017), a marginalidade destinada à EJA no Brasil.

Machado (2016), ao refletir sobre as duas décadas pós Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9.394/96, ambientaliza com o contexto político que estamos vivendo, identificando marcas do avanço do conservadorismo materializado no projeto Escola Sem Partido, da crise ética e política, dos processos de privatização da educação vividos em várias cidades brasileiras e, principalmente, o golpe de estado promovido por um congresso corrompido e por uma elite faminta pela ampliação de seus privilégios.

[...] vivemos meses difíceis em nossa história, consternados por fatos evidentes de uma crise ética e política: estamos em pleno golpe de Estado, onde o Congresso Nacional afasta/retira/cassa o mandato da Presidente Dilma, sem fundamento legal para isso; esse mesmo Congresso conservador defende como principal bandeira para educação o discurso de ‘Uma Escola Sem Partido’; está em curso a privatização em todos os níveis de educação, pela legalização das chamadas organizações sociais (OS); é cada vez mais evidente a negação do direito e respeito às diversidades, justificadas por um moralismo xenofóbico que avança no País (MACHADO, 2016, p. 431).

Assumindo como objetivo do texto provocar um diálogo entre os que atuam na EJA, a partir de reflexões e indagações, na perspectiva de pensar o passado recente, buscando comprometer os leitores para a construção do futuro próximo e reafirmando ser este o sentido de um balanço de políticas educacionais, Machado nos instiga a assumir uma postura que nos move em direção ao “olhar para frente, partindo de uma análise sincera do que foi feito, mas sobretudo assumindo o que ainda está por ser feito” (MACHADO, 2016, p. 431).

De maneira muito criteriosa, a pesquisadora demarca uma concepção de EJA que transcende aos processos de escolarização, historiciza a luta travada em diferentes momentos históricos pelos movimentos de educação popular, demarca a presença no aspecto legal de pressupostos compensatórios, supletivos, que, por décadas incorporaram os documentos e a organização da oferta da EJA. Além disso, ressalta a importância dos Fóruns de EJA na construção da política nacional, atualiza a modalidade em sua relação com a perspectiva da alfabetização como direito, reconhece a importância de assumirmos a perspectiva da educação ao longo da vida e contribui significativamente ao tomar como referência a ideia de Estado ampliado de Gramsci.

Uma grande contribuição de Machado (2016) concentra-se na disputa dos diferentes projetos de LDB e como a EJA estava pautada neles. Embora reconheça a importância do contexto

histórico para a ampliação dos debates acerca da modalidade e para o fortalecimento coletivo da militância, a autora, ao analisar o projeto vencedor, afirma que a EJA sofreu grande derrota na aprovação da LDB n.º 9.394/96:

[...] primeiro, a clara perda de identidade de uma modalidade para trabalhadores, que deveria ser assumida por eles e pela sociedade como um todo, envolvendo o Estado como proponente da política educacional e o comprometimento dos segmentos de empregadores, sindicatos e instituições formadoras de educadores numa ação coordenada. Isto nos leva à segunda derrota, de um passado que não passou: a Lei n.º 9.394, de 1996 é a reafirmação da perspectiva de suplência, expressa nos artigos 37 e 38, que poderia ter sido superada se a redação pudesse se concentrar em garantir as ofertas diferenciadas de educação básica para a modalidade (MACHADO, 2016, p. 439).

Mesmo com essa derrota, Machado (2016) registra detalhadamente a intensa mobilização ocorrida nas reuniões preparatórias para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, bem como a constituição, neste processo de mobilização dos Fóruns de EJA, aprofundando as discussões acerca da concepção de Estado ampliado de Gramsci.

[...] trata-se da sociedade política e da sociedade civil, a primeira composta pelos aparelhos políticos e econômicos do Estado; a segunda, abrangendo os partidos políticos, os sindicatos, os movimentos sociais, as igrejas, o sistema escolar, tomando as escolas e também universidades, e o sistema de comunicação em geral, abarcando jornais, revistas, rádio, televisão, ou, como poderíamos dizer na atualidade, o próprio ambiente virtual multimídia interativo. Esta concepção de Estado nos remete às políticas implementadas para EJA, nos últimos 20 anos, que resultaram da forte relação entre quem estava nos cargos de governos, portanto sociedade política, sejam eles no âmbito federal, estaduais, distrital e municipais, e quem estava à frente das várias expressões da sociedade civil. As políticas que se estabeleceram, então, resultaram da capacidade de diálogo ou não, da capacidade de formação de consensos ou não, da hegemonia das posições ou da coerção entre sociedade civil e sociedade política (MACHADO, 2016, p. 441).

Em nossa análise, limites e contradições desse período acabaram por reduzir o financiamento público, já quase inexistente para a EJA, ao passo que a eficiência e a eficácia, amplamente difundidas pelos defensores da mercantilização da educação, ganharam amplitude nas políticas educacionais (FRAGA, 2017; DIPIERRO, 2000). Ao mesmo tempo, identificamos avanços no campo legal, porém ainda com forte presença da marca da oportunidade, em detrimento do direito (VENTURA, 2008). Esses produziram a manutenção da subalternidade da classe trabalhadora, ao atrofiar e desqualificar as políticas (MACHADO, 2019).

De posse dessas análises, afirmamos que tanto o projeto social democrata de FHC quanto o projeto de coalizão petista nem de perto se apresentaram como uma solução para a atual conjuntura de contradições sociais, e muito menos para enfrentar o avassalador crescimento da

“nova direita”, visto que os defensores do liberalismo econômico têm aberto mão da democracia e das instituições democráticas para garantir o que conceituam como “liberdade”, legitimando golpes militares e/ou jurídico-parlamentares-institucionais.

De posse da indissociabilidade da relação entre as políticas educacionais e o mercado, organizada por uma agenda global, retomamos a nossa trilha até que chegamos à nascente com a nossa capulana, analisando a partir desse momento: o contexto local, as forças que compõem a produção do texto da política de EJA, bem como as marcas dessa política para a garantia do direito, mudanças no padrão de acesso e justiça social.

3.2 A CAPULANA, O TEXTO EM MOVIMENTO, SUAS INTERFACES COM OS CONTEXTOS E OS EFEITOS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A eleição de Lula, em 2002, acabou por fortalecer a coligação e viabilizar um sucesso eleitoral surpreendente em inúmeras e importantes prefeituras municipais, dentre elas, Vitória, capital do Espírito Santo. Oliveira (2019), em um movimento de sistematização da política de EJA de Vitória, ao analisar a montagem da agenda, assume o ano de 2004 como marco formulativo da política atual, visto que observamos inúmeros registros de fóruns de debates acerca da oferta destinada ao público que, à época, acessava o Ensino Fundamental Regular Noturno.

Conforme apontamos anteriormente, os últimos anos que antecederam o governo Lula apresentaram muitos tensionamentos entre os movimentos sociais e administrações públicas que, ao executarem as políticas educacionais em uma perspectiva neoliberal, compreendiam, na maioria das vezes, a EJA como uma oferta pontual, aligeirada e desarticulada de outras políticas sociais, mesmo com o arcabouço legal já existente. Nesse sentido, identificamos, no contexto político de disputas existentes no início do governo Lula, forças, em nível federal, que buscaram avançar no tocante à legislação:

[...] cabe destacar o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA e o movimento pela inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em ambos, a dialética sociedade política e sociedade civil é vivenciada pelos tensionamentos a partir da indução do Estado. No caso do Fundeb, tiveram papel importante no processo, o Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil, reconhecidos pelo Ministério da Educação como interlocutores na formulação da política e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) (OLIVEIRA, 2019, p. 3575).

Esse contexto nacional favorável foi fortalecido localmente pela eleição, na cidade de Vitória, de uma administração de caráter democrático-popular (2005-2008 e 2009-2012) que aderiu às políticas de indução do Ministério da Educação, pela atuação do Fórum de EJA/ES, articulado com as formulações coletivas do Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo (NEJA-UFES), em função de sua contribuição na formação de vários educadores e gestores neste período.

Esse alinhamento levou a política de oferta da EJA a se redesenhar em Vitória a partir de 2005, após um longo período, cuja tônica foi de nucleação de escolas e assunção de uma concepção supletiva expressa na oferta semestral. Cabe destacar que essa ação endossava os Programas Estratégicos 2005-2008 dessa administração, que considerava como uma das principais medidas do programa de Universalização do Acesso ao Ensino Fundamental com Qualidade a implantação da modalidade EJA (OLIVEIRA, 2015, p. 3578).

Após um ciclo de debates, com a participação de educadoras, educandas, de gestoras escolares e do Conselho Municipal de Educação (CME), que ocorreu entre os anos de 2004 a 2007, foi publicado, em 2007, o texto da Proposta de Implementação da Modalidade de EJA do Município de Vitória, o qual permaneceu como referência principal até o ano de 2018, quando foi publicada a Política Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Vitória.

Sobre os primeiros anos da Política de EJA de Vitória, o trabalho de Oliveira (2019) assume para nós uma relevância *sine qua non*, visto que este pesquisador concentrou parte considerável de sua vida no trabalho atuando na modalidade de EJA em Vitória, ora como técnico, ora como gestor. Em um artigo intitulado “O Ciclo da Política de EJA em Vitória”, ele percorre um caminho de análise da política de educação de jovens e adultos de Vitória, utilizando da metodologia do ciclo de políticas desenvolvida por Howlett e Ramesh (1995). Nessa abordagem, utilizam-se as fases, as quais são criticadas por muitos estudiosos do campo das políticas educativas pelo seu caráter sequencial e fragmentado, embora o pesquisador contraponha essas críticas, reconhecendo os atravessamentos, fluidez e imbricação entre as fases propostas.

A posição de testemunha ocular, conforme definido pelo próprio autor, permite-lhe produzir um texto com extremo detalhe do processo de tomada de decisão e da implementação da modalidade em Vitória. Desse modo, inserindo a política de EJA no contexto mais amplo.

Oliveira (2019) analisa o cenário político pós-eleição do governo Lula, em nível nacional; e

governo Coser¹⁶, em nível municipal; além da atuação do NEJA-UFES e do Fórum de EJA do Espírito Santo como fundamentais para a tomada de decisão e definição dos caminhos na construção da modalidade.

Algumas contradições são levantadas por Oliveira (2019), quando traz à tona o “vespeiro” do processo de implementação, tais como a carga horária do profissional que atua no terceiro turno, o processo de escolha de localização dos docentes, bem como os riscos, para a própria política, oriundos da criação de uma escola específica de EJA no município. Naquele contexto, o autor conclui que a EJA de Vitória está em momento de inflexão e vem sofrendo inúmeros questionamentos, com argumentos duvidosos, que apresentam um olhar racional e míope que não considera outras práticas de direito na execução de uma política.

Foi justamente essa conclusão de Oliveira (2019) um dos fatores motivadores deste trabalho. Quais seriam esses elementos de inflexão? Como compreender os questionamentos em relação à política de EJA de Vitória sem cair na armadilha de um olhar fincado na razão moderna, mas também com o cuidado de não reforçar a miopia indicada pelo pesquisador?

Destacamos que, diferentemente de Romano (2011), não apostamos na ideia de que os desafios da práxis que emergem no processo permanente de tradução da política de EJA de Vitória – tais como a entrada em larga escala das juventudes na EJA; a redução de carga horária docente em função da redução do número de turmas, produzindo a divisão do trabalho docente em duas escolas – acabaram deixando a política sem rumo e as gestoras que atuavam na SEME Central perdidas, frente às tensões que emergiam do contexto da prática.

No decorrer do trabalho, identificaremos as diferentes formas de participação no processo de construção da política, bem como a pluralidade de atuação de educadoras, gestoras e educandas, que explicitam metodologias de tomada de decisão que ultrapassam os gabinetes ou a lógica racional da infalibilidade dos dados.

3.3 A CAPULANA E A BUSCA DAS TENSÕES, CONTRADIÇÕES, SUPRESSÕES E ACORDOS NO TEXTO DA POLÍTICA DE EJA DE VITÓRIA

Como já vimos, o texto da Política de EJA de Vitória (2018) teve a sua primeira versão produzida em 2007, após diferentes fóruns e seminários de discussão com educadoras,

¹⁶Prefeito do município de Vitória nos anos de 2005 a 2008 e 2009 a 2012.

educandas, representantes do NEJA da UFES e Fórum Estadual de EJA, com o título “Proposta de Implementação da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos de Vitória”.

Foi reeditado, em 2018, tendo sido mantida a maior parte de sua estrutura, embora com algumas supressões e modificações significativas. Observamos que a versão mais recente traz como novos itens a atualização de números de escolas, insere a criação de uma escola que, a partir de dezembro de 2010, passa a atuar em seus três turnos com a EJA, modifica a principal referência de construção curricular e acresce uma nova ação da política, que consiste na oferta da educação profissional na EJA.

Para a melhor compreensão dos textos, iniciaremos descrevendo-os, focando em seus aspectos centrais e, logo após, identificaremos alguns pontos de tensão que se apresentam de forma conflituosa e, às vezes, aparentemente “contraditória”; outros que aparecem implicitamente e alguns que foram acrescentados ou subtraídos ao longo de aproximadamente uma década. Ressaltamos que, atentos ao apontamento de Ball (2011) acerca do equívoco em pesquisas que, ao priorizarem um contexto como foco de análise, acabam produzindo hiatos entre o texto e prática, o texto e os efeitos, buscaremos, nesta etapa do trabalho, ao mesmo tempo, ampliar a lente sobre o texto da política de EJA, sem fragmentá-lo dos demais contextos.

Quadro 2 – Descrição dos textos de implementação da proposta da modalidade de EJA de 2007 e da política de EJA de 2018

Proposta de Implementação da Modalidade de EJA – 2007	Texto da Política de EJA de Vitória – 2018
O texto de 2007 sistematiza o acúmulo das discussões acerca da modalidade de EJA iniciadas em 2004, reorganiza os espaços e tempos de aprendizagens, reafirmando os pressupostos teóricos e filosóficos de um projeto elaborado em 2005 chamado “EJA no Ensino Noturno Regular”.	O texto de 2018 aponta para o processo de consolidação e diversificação da oferta, afirmando reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA.
O texto modifica a organização da oferta, rompendo com a perspectiva supletiva, semestralizada, com aspectos da estrutura de oferta para o processo de consolidação e diversificação da oferta, afirmando reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA.	
Apresenta como influências teóricas do documento inicial: Miguel Arroyo, Paulo Freire, Jane Paiva, Edna Castro de Oliveira e Admardo Serafim de Oliveira, e as experiências de EJA do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Escola Plural de Belo Horizonte e Escola Cidadã de Porto Alegre.	Retoma as influências teóricas do documento inicial, como Miguel Arroyo, Paulo Freire, Jane Paiva, Edna Castro de Oliveira e Admardo Serafim de Oliveira, e as experiências de EJA do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Escola Plural de Belo Horizonte e Escola Cidadã de Porto Alegre.
Narra, brevemente, o percurso da oferta do ensino noturno no contexto da criação do Sistema Municipal de Educação de Vitória, o processo de nucleamento e fechamento de escolas no entre os anos de 1995 a 2004.	

<p>No campo da legislação, o texto assume como base legal: Lei n.º 4.747/98, que institui o Sistema Municipal de Educação; a LDB n.º 9.394/96 e CNE/CEB n.º 01/2000.</p>	<p>No campo da legislação, o texto assume como base legal: LDB n.º 9.394/96, CNE/CEB n.º 01/2000 e Resolução COMEV 01/2011.</p>
<p>Como referencial curricular, o texto aponta o Parecer CNE/CEB 01/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, os Parâmetros Curriculares Nacionais.</p>	<p>Como referencial curricular, o texto de 2018 apresenta as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para a EJA de 2016.</p>
<p>Aponta uma perspectiva integrada, a incorporação de saberes sociais, a experiência do educando, a interdisciplinaridade e interculturalidade e a construção com participação.</p> <p>As dimensões de Formação Humana são tomadas como eixos da matriz curricular, a partir de unidades conceituais: Ciência, Cultura, Trabalho e Engajamento Social; Democracia e Poder; Gênero e Etnia.</p> <p>Apresenta-se como uma proposta que assume a luta pela concretização da prescrição constitucional do direito à educação e o legado da educação popular.</p>	<p>Afirma a EJA como agenda prioritária de governo e o foco, a partir de 2017, em ações de educação profissional na EJA, em atendimento às metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação.</p> <p>O texto reconhece que muitas questões são discutidas e resolvidas no contexto das unidades escolares;</p> <p>Apresenta-se como uma proposta que assume como referência os pressupostos da educação popular para o processo de construção da escola pública.</p> <p>Apresenta o trabalho integrado, a escuta dos educandos na escolha das temáticas, o atendimento educacional especializado e preparação das atividades pedagógicas como fundamentais na ação docente.</p> <p>Um currículo articulado com o mundo do trabalho.</p> <p>Apresenta tensionamento entre os tempos de aprendizagens dos sujeitos da EJA e os tempos escolares e a cultura letiva.</p> <p>A educação profissional é inserida como tendo uma perspectiva crítica da compreensão do conceito de trabalho e do mundo do trabalho.</p> <p>Assume o trabalho em sua dimensão ontológica e central na formação dos sujeitos da EJA.</p>
<p>Caracteriza os sujeitos por sua condição de classe e por diferentes processos de negação de direitos.</p>	<p>Caracteriza os sujeitos por sua condição de classe e por diferentes processos de negação de direitos.</p> <p>Caracteriza a EJA como momento de humanização, espaço de estimulação da autonomia, tempo de aprendizagem, com possibilidade de concretização dos direitos.</p>
<p>Afirma reconhecer as experiências extraescolares dos sujeitos e necessidade de ampliação da participação popular.</p>	<p>Afirma reconhecer as experiências extraescolares dos sujeitos e necessidade de ampliação da participação popular.</p>
<p>A valorização do trabalho das educadoras, a produção de material, o acompanhamento pedagógico e autonomia de cada projeto político pedagógico são definidos como princípios pedagógico-metodológicos.</p>	
<p>Define como pressupostos políticos, teóricos e metodológicos as funções reparadora, qualificadora e equalizadora.</p>	<p>Define como pressupostos políticos, teóricos e metodológicos as funções reparadora, qualificadora e equalizadora; compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos; educação como estratégia de sustentabilidade; trabalho e a pesquisa como princípios educativos; o reconhecimento das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dimensões da terceira idade; a efetivação de uma educação especial na perspectiva inclusiva e não sexista, racista, lesbofóbica, transfóbica e homofóbica; alfabetização</p>

	na perspectiva da leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, sendo esta como meio para a melhor compreensão da realidade.
A frequência é apurada sistematicamente, buscando sempre investigar os motivos de ausência, flexibilizar casos de afastamentos temporários justificáveis, encaminhar aos órgãos competentes as ausências não justificadas dos estudantes menores de idade, porém mantém a referência de 75% da carga horária para cômputo mínimo de frequência, “respeitadas as suas necessidades e disponibilidades e a flexibilidade prevista em lei”.	A frequência é apurada sistematicamente, buscando sempre investigar os motivos de ausência, flexibilizar casos de afastamentos temporários justificáveis, encaminhar aos órgãos competentes as ausências não justificadas dos estudantes menores de idade, porém mantém a referência de 75% da carga horária para cômputo mínimo de frequência, “respeitadas as suas necessidades e disponibilidades e a flexibilidade prevista em lei”. Ressalta que a Resolução 01/2011 do Conselho Municipal de Educação possibilita apontar outras referências de frequência, desde que constem no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.
O Ensino Fundamental é organizado em três etapas (inicial, intermediário e conclusivo) e em dois segmentos, sendo que o primeiro equivale às séries iniciais e o segundo, às séries finais do Ensino Fundamental.	O Ensino Fundamental é dividido em três etapas (inicial, intermediário e conclusivo) e em dois segmentos, sendo que o primeiro equivale às séries iniciais e o segundo, às séries finais do Ensino Fundamental.
Define carga horária semanal de 12 horas de efetivo trabalho de sala de aula, que são acrescidas com as Atividades Curriculares Complementares; as sextas-feiras são destinadas ao planejamento e formação coletiva das educadoras. A jornada diária é de três horas.	Define carga horária semanal de 12 horas de efetivo trabalho de sala de aula, que são acrescidas com as Atividades Curriculares Complementares; as sextas-feiras são destinadas ao planejamento e formação coletiva das educadoras. A jornada diária é de três horas.
Apresenta uma proposta de avaliação contínua, dinâmica, investigativa, como diversificação de instrumentos avaliativos, e integrada à avaliação do sistema municipal de educação, das práticas pedagógicas e das educandas; Reafirma o aproveitamento dos estudos, o avanço, a classificação e reclassificação das educandas.	Apresenta uma proposta de avaliação contínua, dinâmica, investigativa, como diversificação de instrumentos avaliativos, e integrada à avaliação do sistema municipal de educação, das práticas pedagógicas e das educandas. Reafirma o aproveitamento dos estudos, o avanço, a classificação e reclassificação das educandas.
Define como um importante instrumento de avaliação o conselho participativo, com a presença de toda a comunidade escolar em diferentes etapas de sua realização.	Define como um importante instrumento de avaliação o conselho participativo, com a presença de toda a comunidade escolar em diferentes etapas de sua realização.
	Diversifica as formas de oferta da EJA profissional em concomitante, integrada.
A matrícula ocorre em qualquer época do ano.	A matrícula ocorre em qualquer época do ano.
A formação assumida com os profissionais da CEJA diretamente junto às escolas, envolvendo a reflexão sobre as práticas.	A formação docente, na proposta, deve ter estreita relação com a prática cotidiana, com caráter permanente, problematizador e reflexivo.

Fonte: Elaboração própria (2020).

De início, destacamos que a política de EJA de Vitória tem assumido uma perspectiva em que os acúmulos, consensos e dissensos resultantes da experiência coletiva antecedem e orientam sua regulamentação. Desde 2005, até o ano de 2019, a experiência da política de EJA sempre

antecedeu a regulamentação e, conseqüentemente, a autorização pelos órgãos ou instâncias normativas para o seu funcionamento.

Dessa maneira, as formulações contidas na política traduzem invenções e ação criativa no sentido arendtiano, produzidas em diferentes fóruns e seminários, em que a garantia do exercício livre de palavras no espaço plural acabaram extrapolando a ideia do direito como algo firmado na regulação. Esta, quando é regulamentada, na aposta de que a prescrição legal garantiria o direito, acaba produzindo afastamentos de alguns dos pressupostos firmados no texto.

Como exemplos, destacamos a referência curricular, que, embora ainda apresente muitas possibilidades de configurações, tem seu ponto de partida não mais na centralidade dos sujeitos educandos e educandas em processo permanente de diálogo, como aprendemos nas experiências de Educação Popular. A proposta passa a tomar como referência o documento das diretrizes curriculares do município, bem como os aspectos relacionados aos movimentos de idas e vindas dos sujeitos para a escola, visto que, ao se ausentar por um quantitativo de dias consecutivos, o estudante é automaticamente considerado desistente.

Outro aspecto que percebemos nesse afastamento das práticas de educação popular, pós-regulamentação, consiste na ideia de um fluxo escolar que precisa seguir, independentemente dos diferentes tempos de aprendizagens das educandas. A perspectiva, já praticada em unidades escolares que ofertam a modalidade e que assume como ponto de partida a escuta dos sujeitos e o acolhimento de seus apelos por permanecer mais um tempo na escola, tem sido fortemente sufocada pela força do “fluxo escolar” e das decisões pautadas em dados de aprovação ou reprovação que possam vir a comprometer o olhar acerca do trabalho pedagógico desenvolvido por cada unidade de ensino. Em síntese, um alto índice de reprovação acende os holofotes da SEME em direção às escolas, e estas não desejam ser avaliadas por essa óptica.

Por outro lado, mesmo frente às limitações acima descritas, as possibilidades apresentadas pelo texto da política de EJA com relação às matrículas em qualquer época do ano, carga horária e quantidade de dias letivos próprios, tempos semanais de formação docente e atuação em bidocência acabaram produzindo inúmeros movimentos e processos de reflexão para o Conselho Municipal de Educação, para o Ensino Fundamental Diurno e para setores da Secretaria Municipal de Educação, especialmente a Inspeção Escolar. Perguntas como: Mas isso é legal? Está previsto na lei? Não trará problemas para a certificação das educandas? Quando ela mudar de cidade, será que não haverá prejuízos na efetivação de sua matrícula na nova escola? Somam-se, ainda, outras indagações acerca da relação entre a formação docente

e o aumento da aprovação; entre a formação docente e a redução da “desistência”; entre a formação e a mudança de olhar das educadoras acerca das especificidades dos sujeitos da EJA. São questões que compuseram e ainda compõem o cenário da EJA de Vitória.

Essa trajetória, marcada por tensões internas e questionamentos de diferentes atores que se relacionam diretamente ou indiretamente com a política, fez-se presente no texto, exigindo dos que lidam diariamente com ele (direção de unidades escolares, pedagogas, coordenadoras, educadoras, conselheiras, educandas, técnicas que atuam na SEME) o constante aprofundamento em processos de leitura, estudos e reflexões.

A definição de um dia da semana para planejamento e formação das educadoras, a possibilidade integral ou parcial da biocência, a organização da carga horária diária, somadas à possibilidade de matrícula em qualquer época do ano e não adesão à semestralidade como referência de letividade, são algumas dessas marcas de tensão que disparam reflexões para todo o sistema municipal de educação e para outros sistemas em âmbito estadual e nacional.

Dessa tensão, emergem narrativas, principalmente de educadoras que assumem a função de direção de escola e gestoras que atuam na SEME-Central, marcadas por uma perspectiva mais mercadológica da escola pública, com a percepção de que: *“A EJA de Vitória é uma mãe para os professores! Pena que estes não sabem aproveitar. A carga horária é menor do que a do diurno e ainda com bem menos alunos e menos problemas. Sinceramente não sei o que pensam esses professores!”* (Direção de Escola que atua com a EJA).

Importante ressaltar que a ideia de *mãe para os professores* traduz uma incompreensão, em nosso olhar, que toma como referência a forma de organização de carga horária docente estabelecida para o Ensino Fundamental, sendo a EJA, nessa perspectiva, ainda encarada como sua transposição enxugada, esvaziada, desidratada.

Nas diferentes rodas de assessoria que acompanhamos sistematicamente, a equipe de técnicos, que atuou na SEME/CEJA-Vitória entre os anos de 2016 a 2019, reafirmava a ideia de que somente tem sido possível avançar na construção de outras relações com a diversidade de sujeitos que chegam na EJA e suas complexidades, a partir do trabalho, estudo e planejamento coletivo, somados ao reconhecimento das especificidades dos tempos das educandas e educadoras.

Entre os anos de 2013 e 2019, identificamos várias tentativas de mudanças na estrutura da oferta sob uma perspectiva reformista, que, de maneira verticalizada, torturava os dados, excluindo aspectos importantes dos contextos socioeconômico e cultural vividos pelos sujeitos da EJA na

cidade de Vitória. Como Torres (2013) alertou, na empreitada de fazer garantir suas conclusões e projetos de desmantelamento e, por consequência, redução da oferta, assumiam a infalibilidade dos dados de matrícula, reprovação e evasão e indagavam os resultados da política.

Esse processo, até o presente momento, não conseguiu ser efetivado, em nossa perspectiva, em função da manutenção de uma estratégia adotada desde o início da produção do texto da Política de EJA, de garantia e ampliação permanente dos espaços de discussão entre os diferentes atores que atuavam diretamente e indiretamente na modalidade. Nessa estratégia, as contradições que emergiam no contexto da prática foram colocadas em análise, o que retroalimentou as ações de formação das educadoras, bem como a atuação das equipes que realizavam assessorias nas unidades escolares, mesmo que não tenham sido explicitadas no texto de 2018, mantendo-o muito próximo de sua primeira proposição.

Esse documento, embora amplamente discutido em sua elaboração, teve sua reedição produzida apenas pela equipe técnica interna que atuava na SEME-Central no referido momento, o que traduz a linha tênue entre apresentar as contradições explicitadas a partir do contexto da prática, após 15 anos da experiência, e ter a política desconstruída pelas forças reformistas e liberais que governam a cidade. Ou, ainda, reafirmar os pressupostos já amplamente difundidos no sistema municipal de educação e insistir nos espaços coletivos de formação organizados pelas escolas ou pela SEME-Central como *locus* de discussão, construção e avaliação da política. Em nossa análise, a última escolha prevaleceu, optando por assumir as contradições, a simultaneidade de práticas, bem como desafios e a busca de soluções como tarefa coletiva.

Constatamos uma prática de aposta permanente na participação dos atores que estão nas unidades de ensino, na resolução dos problemas, que o texto coloca nos referidos contextos, como aponta Ball (2010). Participação essa que não está limitada – como Arendt nos alerta – aos espaços regulamentados e que acabam cerceando a ação criativa, mas que se forja no fazer, na rotina, no entre permanente.

[...] os intensos movimentos formativos, as assessorias pedagógicas, os diálogos com educadores e educandos, as pesquisas nas escolas, análises qualitativas de dados e indicadores, a articulação com as comunidades, entrevistas com diferentes sujeitos que se apresentam como demanda para a escolarização e estudos acerca de quem são os estudantes da EJA e do porquê desistem ao longo do percurso escolar indicaram à equipe da SEME/CEJA a necessidade de diferentes formas do fazer pedagógico, tomando como referência a política macro, porém, em diálogo com cada contexto e com toda sua dinâmica. Sendo assim, diante da complexidade e dos desafios que a modalidade nos apresenta, é pertinente respeitar as diretrizes de uma política mais abrangente, porém, é importante também construir possibilidades de oferta que atendam efetivamente às necessidades dos estudantes, dialogando com as comunidades, territórios e suas especificidades (SEME, 2018, p. 12).

Identificamos no campo de pesquisa diferentes espaços e tempos de avaliação, tomadas de decisão e construção permanente da política, na busca do **fazer com** e que foram tomados para análise durante a pesquisa, conforme indicado no quadro do *corpus* de análises, dentre eles, destacamos:

- a) **Reuniões da Comissão de EJA:** compostas por técnicas da Secretaria Municipal de Educação, Representante do Fórum de Diretores de Vitória, Representante das Educadoras, Representante de Estudantes. A Comissão buscava compreender os problemas que emergiam no contexto da prática e encaminhava ações na busca de resolvê-los.
- b) **Reuniões de Assessoria Pedagógica com as escolas:** educadoras que atuam na estrutura administrativo-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, membros da equipe que compõe a coordenação de EJA;
- c) **Seminários de Avaliação e de Práticas Pedagógicas:** iniciado em 2005 e regulamentado pelo Conselho Municipal de Educação em 2009, os seminários ocorreram até 2018, com a participação de todas as educadoras e representação de estudantes da EJA, e tinham como objetivo avaliar os percalços e tomar decisões acerca de ajustes necessários na política;
- d) **Espaços de Formação de Pedagogas, Coordenadoras e Educadoras:** os espaços de formação assumiram um caráter de reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas e, muitas vezes, acabavam se constituindo como espaços deliberativos acerca não apenas dos temas que deveriam ser tratados nas formações, como também em encaminhamentos acerca de questões que careciam de atenção da equipe de assessoria pedagógica e de ação intersetorial dos diferentes serviços da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV);
- e) **Conselhos de Classe:** traduzidos de diferentes maneiras pelas unidades escolares, esses espaços contam com a participação de todos os atores das unidades de ensino, tendo como foco a avaliação dos processos pedagógicos de cada escola;
- f) **Seminários de Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal de Educação:** organizados pelo Fórum Municipal de Educação, responsável pelo acompanhamento e monitoramento do Plano Municipal de Educação, discutiam as metas do PME que tratavam ou transversalizavam a EJA, abrindo com toda a comunidade escolar da cidade a discussão de dados para o planejamento de ações para garantir o cumprimento das metas.

Nesses diferentes espaços, questões relacionadas: à formação e práticas pedagógicas das educadoras; ao financiamento da EJA, aos dados de evasão, aprovação e reprovação; à forma

de oferta; à não operacionalização ou tradução de aspectos centrais do texto da política; encaminhamentos de caráter intersetorial e outras questões, que envolviam os diferentes territórios onde as escolas estão situadas, emergiram com bastante intensidade e seus registros muito nos auxiliaram a compreender os efeitos da política de EJA de Vitória.

Nossa intenção, neste momento, é apontar que o processo de Vitória nos indica que foi justamente o “aparecer arendtiano”, apostando em uma comunidade que teve vontade de viver Dussel (2011) e de manter viva uma política, em busca de consensos, e disputando com diferentes estratégias os dissensos, que possibilitaram a resistência frente às investidas de agentes reformadores e, conseqüentemente, a manutenção da base estrutural da oferta da EJA até os dias atuais.

Nossa participação nos fóruns de discussão nos permitiu observar um conjunto de disputas entre pensamentos mais próximos à perspectiva da Educação Popular:

[...] baseados no respeito aos saberes e à realidade socioeconômica e cultural dos sujeitos... o conhecimento que parte da realidade concreta do homem só tem sentido na medida em que instrumento de transformação real se opõe à educação bancária, pois na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que julgam sábios aos que aos que julgam nada saber (PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA MODALIDADE DE EJA, 2007, p. 13).

Acompanham, também, pensamentos cuja presença nas produções da escola formal emergem com mais força, desde o processo de construção do texto, e que ainda se fazem presentes na tentativa de impor limites à dinamicidade do processo a partir da regulamentação da modalidade. Como exemplo, temos a forma como está regulamentada a frequência escolar no texto da política, a qual traduz uma tensão permanente entre uma perspectiva de escolarização ainda muito presente nas práticas de diferentes atores que atuam na escola pública de Vitória, tendo a inspeção escolar e alguns membros da comissão de legislação e normas do Conselho Municipal de Educação como os primeiros defensores, e a contraposição de uma perspectiva que busca não dissociar a escola das demais dimensões de formação da vida, como o trabalho, o lazer, a família, os territórios, a religiosidade e outras, que acabam por relativizar a centralidade da escola na vida dos jovens, adultos e idosos.

O texto da política define que a frequência deve ser apurada sistematicamente, porém não deve ser tratada como mera coleta de registros automáticos de dados frios, mas sim como caráter investigativo dos motivos de ausência. A proposta também define a possibilidade de o coletivo de educadoras de cada unidade avaliar e flexibilizar os casos de afastamentos temporários justificáveis.

Por outro lado, reafirma a referência mínima de 75% da carga horária, respeitadas as suas necessidades e disponibilidades e a flexibilidade prevista em lei. No final do item que trata da referida questão, o texto ainda ressalta que a Resolução 01/2011, do Conselho Municipal de Educação, possibilita apontar outras referências de frequência, desde que constem no Projeto Político Pedagógico da escola.

Em nossa análise, apostar na construção coletiva a partir do PPP de cada unidade de ensino foi o escape e combustível encontrados na disputa para que a perspectiva de uma escola redoma, como aponta a crítica freireana, e desconectada da realidade objetiva dos sujeitos não prevalecesse, pois ela reforça os processos de exclusão com diferentes mecanismos, dentre eles a frequência mínima estabelecida em 75% da totalidade dos dias letivos.

Nesse sentido, o texto explicita não apenas uma contradição, mas também a tradução exata das disputas que se apresentam nesse encontro de práticas de Educação Popular, que assume a centralidade nos sujeitos interseccionados, e a escola pública, ainda marcada por práticas excludentes, cujas marcas do racismo estrutural, da desigualdade de gênero e da LGBTQI+fobia estão presentes.

Nas reuniões de formação de pedagogas, frequentes foram os relatos de que se o registro da frequência fosse realizado no SGE com o rigor correspondente à efetivação da frequência presencial na rotina das salas de aula da EJA, seria provável que no segundo semestre letivo o percentual de estudantes reprovados por falta atingiria números bastante significativos.

[...] eu entendo a cobrança da SEME em relação aos registros fiéis do SGE, mas como vamos fazer com os meninos que entram em fevereiro, saem em março e voltam em agosto? Mas são muitos casos... e tem mais, eu quero que vocês me respondam! Como vamos fazer [com] uma senhora que matriculou, mas teve que sair para cuidar dos netos, por que o filho foi preso, mas que pediu pelo amor de Deus não me tire da escola e guarda minha vaga que eu vou voltar? Ainda tem o trabalhador que frequentou direitinho até setembro e fez todas as atividades, mas que precisou se ausentar da escola por um motivo qualquer. Me digam, como fazer esses registros sem prejudicar esse povo? (RELATO DA PEDAGOGA DA EJA PROFISSIONAL EM REUNIÃO DE PEDAGOGAS).

Ao mesmo tempo, as pedagogas apresentavam receios acerca de responsabilidades que pudessem ser atribuídas à escola caso algum estudante tivesse o seu registro modificado, ou seja, que sua falta fosse abonada por uma deliberação do conselho de classe, e esse discente viesse a ser acionado pelo poder judiciário, em função de algum conflito com “lei” estabelecida. Essa situação poderia acarretar em uma certa responsabilização da escola, o que produzia receios nas educadoras.

Identificamos, em diferentes reuniões nas escolas pesquisadas e em conselhos de classe que acompanhamos, que esse dilema tem sido resolvido quase sempre com narrativas que circulam entre as educadoras acerca do que é a educanda no olhar destas, junto a uma pequena parcela de quem são, a partir de informes da situação familiar, mas com poucos elementos ou dados psicossociais, aspectos de ordem cultural, que possam ser capazes de trazer elementos que ampliem as possibilidades de análise sobre a vida das pessoas que estão em processo de escolarização.

Essas narrativas são muito variadas, inclusive no mesmo coletivo docente e entre as escolas. Traduzem, ora uma leitura de cuidado com as dimensões socioeconômicas, mesmo com a não discussão aprofundada das fontes de pesquisa existentes, que ampliam os processos de negação do direito, na maioria dos casos fazendo referências a homens e mulheres adultos e idosos; ora um processo perverso de criminalização, principalmente dos estudantes jovens e negros, e a reafirmação do que Coimbra e Nascimento (2005) denominam como classes perigosas.

[...] os pobres considerados ‘viciosos’, por sua vez, por não pertencerem ao mundo do trabalho – uma das mais nobres virtudes enaltecidas pelo capitalismo – e viverem no ócio, são portadores de delinquência, são libertinos, maus pais e vadios. Representam um ‘perigo social’ que deve ser erradicado. Daí a necessidade de medidas coercitivas principalmente para essa parcela da população, pois são criminosos em potencial... A partir desse mapeamento dos pobres, surge uma grande preocupação com a infância e a juventude que, num futuro próximo, poderão compor as ‘classes perigosas’: as crianças e os jovens ‘em perigo’, aqueles que deverão ter suas virtualidades sob controle permanente... Todas essas teorias estabelecem/fortalecem a relação entre vadiagem/ociosidade/indolência e pobreza, bem como entre pobreza e periculosidade/violência/criminalidade. Mesmo autores mais críticos, ao longo dos anos, têm caído nesta armadilha de mecanicamente vincular pobreza e violência, a partir de estudos baseados nas condições estruturais da divisão da sociedade em classes sociais e no antagonismo e na violência resultantes dessa divisão (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005, p. 5).

As narrativas acerca dos sujeitos da EJA são fundamentais na compreensão dos efeitos de uma política educativa destinada a esse público-alvo, no que concerne à garantia ou negação do direito à educação, nas mudanças dos padrões de acesso e nas formas efetivas de participação. Nesse sentido, o anúncio de quem são os sujeitos da EJA, dos confrontos acerca do que se deve ensinar e aprender na EJA de Vitória, dos espaços e tempos do conhecer, das indagações acerca do valor do que se define como conhecimento para jovens, adultos e idosos é, certamente, um dos aspectos mais significativos no texto da política e mais inquietante nos contextos da prática e dos resultados. Ao tratar dos sujeitos, o texto da política de EJA (PMEJA VITÓRIA, 2018, p. 13) considera que:

[...] esses sujeitos compõem uma diversidade que se constitui por muitas especificidades. São homens e mulheres, gays, lésbicas, transexuais; trabalhadores, empregados e desempregados ou em busca do primeiro emprego; filhos, filhas, pais e mães; moradores urbanos de periferias, comunidades e vilas; pessoas em situação de rua; pessoas com deficiência.

Em nossa análise, existe uma tradição, a partir da contribuição da educação popular, na forma de identificação dos sujeitos da EJA, a partir de sua condição de classe, recorte geracional, aspectos socioculturais (pescadores, quilombolas, pessoas privadas de liberdade), caracterizados por uma situação de privação de bens culturais e materiais, somados à negação histórica de outros direitos básicos.

Mais recentemente, principalmente a partir das contribuições teórica dos estudos decoloniais, observamos a ampliação dos olhares acerca das encruzilhadas identitárias, que interseccionam categorias, que outrora eram tratadas de maneira fragmentada, tais como raça, classe, gênero e sexualidades. Trata-se de uma opção pelos “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo com eles lutam” (FREIRE, 2005, p. 23).

Freire (2005) nos apresenta um sujeito em constante movimento, integrado, que expressa sua humanização, que nega a desproblematização do futuro. Este necessita saber-se condicionado e não fatalistamente submetido (FREIRE, 1999, p. 27). O autor problematiza a relação sujeito-objeto, atentando para a sua relação não bipolar em que se excluem, mas que, no fazer da história, a partir de seus processos de humanização e desumanização, tornam-se homens-sujeitos ou homens-objetos.

Trata-se da contradição dialética opressor-oprimido, que compreende a comunhão e o encontro entre, como possibilidade de libertação da opressão. A partir desse olhar, a realidade vivida pelos sujeitos da EJA é compreendida como pequenas totalidades que, integradas, constituem uma totalidade concreta maior. A realidade “[...] nos fala de um modo de ser e de estar no e com o mundo, do homem e da mulher que resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1999, p. 47).

Essa perspectiva foi fundamental para compreender a palavra para além da emissão de sons, mas como política em Arendt (2008), e anúncio e denúncia em Freire (1967), de modo a confrontar com uma educação bancária, com função memorizadora, mecânica e opressora que produz a:

enfermidade da narração [...]. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se, ou fazer-se algo quase morto [...] falar de realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado [...] completamente alheio à experiência existencial dos educandos (FREIRE, 2005, p. 65).

De posse disso, a escola, ao não reconhecer as especificidades dos sujeitos, acaba assumindo a função de mudar os oprimidos e não as situações que os oprimem. Eles passam a ser vistos de maneira individualizada, “seres de fora”, “à margem de”, cuja solução consiste em sua integração, não à luta pelos direitos e participação, como apontado por Freire (2007), mas a uma sociedade que se reafirma justa, sendo os oprimidos encarados como enfermos que necessitam curar-se de suas patologias.

Ao identificar os sujeitos, a intenção explicitada no texto da política de EJA consiste em reafirmar a necessidade de pensar uma educação que retome a vocação ontológica e seu processo de humanização, enfrentando a necrofilia de um projeto educacional cuja prática é a dominação. Os sujeitos, na ação, fazendo uso da palavra, trazem consigo saberes que, se reconhecidos em seu caráter epistemológico, produzem processos de humanização, deslocando-se do lugar de sujeito-objeto para se assumir como ser mais. De posse desse olhar, o texto da política (SEME, 2018, p. 14) reafirma processos de negação de direitos,

[...] nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação efetiva no Mundo do Trabalho, da política e da cultura. São jovens, adultos e idosos, que apresentam histórico de migração das zonas rurais e vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado. São sujeitos ainda excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam histórico de repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola. Outros, dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho ou mesmo por falta de escolas. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os tornam diferentes dos sujeitos do Ensino Fundamental Regular.

As marcas de desvalidos (CASTEL, 1997), apátridas (ARENDRT, 2012) e *homo sacer* (AGAMBEN, 2010) somam-se à perspectiva das novas formas de exclusão apontadas por Gentili (2009), e nos provocam a retomar a questão do direito e sua multidimensionalidade nos processos de produção social da exclusão. Se, por um lado, os sujeitos da EJA historicamente não estão excluídos do direito à educação por permanecerem por toda a vida ou por temporalidades fora da escola, mas fundamentalmente formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito; por outro, mesmo que processos de inserção institucional na escola sejam garantidos, essa torna-se insuficiente para que as

educandas revertam a sua condição de apátridas.

O texto da política de EJA de Vitória, ao mesmo tempo que apresenta novas possibilidades de mudança da estrutura da oferta, reconhece uma diversidade de sujeitos invisibilizados até os dias de hoje, em outras ofertas educacionais propostas pela municipalidade. Por outro lado, ao reafirmar que os estudantes da EJA são sujeitos de direitos, mesmo com toda a negação que o próprio texto denuncia, acaba reiterando o equívoco na crença de que os direitos humanos são inalienáveis e independentes dos governos.

Arendt novamente nos alerta para o fato de tratarmos os Direitos Humanos no singular, mas não em suas singularidades, e desconsiderar a pluralidade, o que ocasiona, como nos indica Coimbra (1999), a adoção de uma perspectiva burguesa dos Direitos Humanos, visto que os direitos dos segmentos pauperizados, “marginais”, “miseráveis”, “deficientes” de todos os tipos, sempre foram – e continuam sendo – negados, pois tais parcelas foram produzidas para serem vistas como “subumanas”, como não pertencentes ao gênero humano.

Por inúmeras vezes, no campo de pesquisa, o coletivo de educadoras de uma das escolas investigadas, cuja especificidade é o atendimento educacional para a população em situação de rua, teve que denunciar o acesso negado aos serviços públicos, bem como os diferentes processos de violência, aos órgãos que lidam com as pautas da segurança pública, da saúde, da assistência social, do esporte, da cultura e demais setores, reiterando a condição de estudante matriculado do sistema municipal de educação, o que parece, em algumas circunstâncias, conferir-lhes o lugar de subumanos, quase humanos, como podemos identificar no relato da educadora A.N., que atua em uma sala de EJA que atende a população em situação de rua:

[...] saímos do Cento Pop para Tancredão para fazer a aula de educação física com os estudantes. Logo na entrada, o vigilante não nos deixou entrar, dizendo ser ordem da Prefeitura. Isso não é certo, todo mundo pode entrar, então porque a os alunos do Pop não podem... A escola precisa fazer alguma coisa, e ainda nos ameaçaram e começaram chamar os estudantes de nóia e que não adiantava insistir, porque ali não era espaço de nóia. Então, eu quero saber como a Escola vai agir!

Identificamos, aqui, um efeito paradoxal da política de EJA, tendo em vista que, embora a regulamentação não imponha a limitação, as matrículas para pessoas em situação de rua, na prática, estão concentradas em uma única escola. Essa situação, em parte, propicia uma “rede de proteção social”, frágil, porém mais consistente do que a que não tem a participação da SEME junto às demais Secretarias Municipais.

Esse efeito é evidenciado em função de constantes ações que a referida escola promove no campo dos Direitos Humanos, em diferentes estratégias; dentre elas, denúncias ao poder

público de práticas de extermínio, aprisionamentos por motivo banal e sem o exercício do direito ao contraditório, violência promovida por agentes públicos de segurança e negligência do atendimento emergencial de saúde.

Esse efeito, por outro lado, manifesta-se de maneira não planejada, mas influenciado pelo macrocontexto, na questão do direito, tanto para as pessoas em situação de rua matriculadas na EJA quanto para as não matriculadas, embora mais visíveis. Identificamos que a política parece ter sido atrofiada, reduzida e meritocratzada.

As aprovações de pessoas em situação de rua no Proeja-Ifes, ao mesmo tempo que em função da cobertura midiática garantia uma visibilidade pública da política de EJA, ofuscava as mazelas e fragilidades presentes nas ações intersetoriais da municipalidade, bem como a não execução da política municipal para pessoas em situação de rua e os direitos que nela estavam contidos, tais como: o direito à moradia, à saúde, à cultura. A não execução dessa política e o olhar meritocrático assumido nos enunciados da grande mídia e gestores públicos, em nossa análise, ao desconsiderarem questões estruturais, inerentes à pandemia do capital, acabaram fortalecendo processos de apatriamento, visto que a inexistência dessas condições consistiu como um dos principais fatores para a não permanência dessas educandas no Proeja.

Mas o que sabemos sobre as educandas da EJA de Vitória? Como o que sabemos sobre esses sujeitos tem contribuído para a garantia do direito, dos padrões de acesso e de justiça social ou para retroalimentar novas formas de exclusão?

A partir dos dados de matrícula do SGE, intentamos delinear o perfil dos educandos atendidos pela EJA, na rede municipal de ensino de Vitória. Conforme veremos nas Tabelas 3, 4, 5 e 6, diferentes marcas de exclusão sobrepõem-se às educandas da EJA, tais como renda familiar, a relação do recorte geracional e a produção do fracasso escolar, atreladas ao racismo estrutural. Esses dados, se analisados de maneira interseccionada, possibilitam-nos indagar a eficácia de prática infalível e tecnocrática de leitura de dados, bem como um ideal de Ser da política, que, na maioria das vezes, apresentam soluções setorizadas e fragmentadas, cuja característica mais presente é a perspectiva de reforma da organização da oferta, com fechamento de escolas e nucleamento de turmas, que a seguir analisaremos. Escolhemos, na maioria das vezes, um determinado ano para a socialização dos dados, estando atentos ao fato de que, nas categorias abaixo identificadas, observamos uma tendência com pouca oscilação nos índices apresentados nos demais anos em que estivemos realizando esta pesquisa.

Tabela 3 – Indicação de educandos da EJA – por gênero (2019)

Sexo	1º Seg.	2º Seg.	Total
Masculino	188	1.098	1.286
Feminino	348	1.122	1.470
Total	536	2.220	2.756

Fonte: SGE/SEME (2020).

Tabela 4 – Indicação de educandas da EJA – por faixa etária (2019)

Faixa etária	1º Seg.	2º Seg.	Total
De 15 a 17 anos	29	905	934
De 18 a 23 anos	34	620	654
De 24 a 59 anos	347	629	976
De 60 anos ou mais	126	66	192
TOTAL	536	2.220	2.756

Fonte: SGE/SEME (2020).

Tabela 5 – Indicação de educandas da EJA – por raça/etnia (2019)

Raça/Cor	1º Seg.	2º Seg.	Total
Amarela	2	7	9
Branca	70	309	379
Indígena	4	9	13
Não declarada	90	247	337
Parda	263	1.293	1.556
Preta	107	355	462
Total	536	2.220	2.756

Fonte: SGE/SEME (2020).

Tabela 6 – Indicação de educandas da EJA – por renda mensal (2019)

Renda mensal familiar	1º Seg.	2º Seg.	Total
Até R\$ 260,00	89	218	307
De R\$ 261,00 a R\$ 780,00	108	381	489
De R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00	215	945	1.160
De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00	44	288	332
De R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00	32	173	205
De R\$ 2.601,00 a R\$ 3.900,00	13	76	89
De R\$ 3.901,00 a R\$ 5.200,00	4	37	41
De R\$ 5.201,00 a R\$ 6.500,00	5	10	15
De R\$ 6.501,00 a R\$ 7.800,00	1	5	6
Acima de R\$ 7.800,00	19	52	71
Não respondeu ao questionário	6	35	41
Total	536	2.220	2.756

Fonte: SGE/SEME (2020)¹⁷.

Uma leitura atenta dos dados coletados no Sistema de Gestão Escolar nos permite descrever, de modo geral, um perfil das educandas, que embora restrito “ao que elas são”, possibilita-nos avaliar as condições estruturais em que vivem, bem como o conjunto de direitos que não lhes são garantidos. As tabelas acima foram selecionadas e trazidas como ilustração para a melhor compreensão das leitoras. Somados a elas, sintetizamos um conjunto de dados disponibilizados no SGE, que nos indicam:

¹⁷A faixa de renda descrita na Tabela 6 foi definida pela Secretaria Municipal de Educação, que tomou como referência o valor do salário mínimo no ano de 2015, e, ao mesmo tempo, assumiu como faixa de renda para a condição de miséria o valor equivalente a um terço desse salário. Até o encerramento desta pesquisa as faixas não tinham sido atualizadas.

- a) a forte presença de jovens de 15 a 17 anos matriculadas no segundo segmento;
 - b) a maioria dos matriculados se declara pretos e pardos;
 - c) forte presença de pessoas com 60 anos ou mais, no primeiro segmento;
 - d) as mulheres são maioria no primeiro segmento e apresentam o mesmo percentual de matrícula que os homens no segundo segmento;
 - e) um percentual aproximado, em 2019, de 73% de pretos e pardos, com famílias com renda mensal de até R\$ 260,00, sendo que, aproximadamente 92% das famílias com essa renda possuem apenas um contribuinte;
 - f) entre as famílias que possuem renda de até R\$ 780,00, 80% possuem apenas um contribuinte;
 - g) cerca de 68,44% das famílias com renda de até R\$ 1.300,00 possuem somente um contribuinte; parte significativa dessas casas possuem entre três a cinco pessoas que dependem dessa renda familiar;
 - h) segundo dados de 2019, as mulheres representam a maioria das pessoas que são responsáveis pelos domicílios das educandas da EJA;
 - j) 70% da desistência está concentrada entre pretos ou pardos;
 - l) a presença significativa de educandas com deficiência, em sua maioria, intelectual, matriculadas em Vitória, porém com grande concentração nos turnos vespertino e matutino, na escola que atua com EJA nos três turnos;
 - m) a desistência com maior frequência entre homens, embora com pouquíssima diferença quantitativa para as mulheres e;
 - n) a exclusão cultural, pois a maioria das educandas da EJA declaram que nunca foram ao museu, teatro, shows e livrarias. As educandas declaram que frequentam parques entre uma a três vezes ao ano, porém afirmam frequentar a igreja com uma frequência bastante significativa.
- De posse desses dados, consideramos extremamente relevante nos atentarmos para dois aspectos centrais nesta discussão. O primeiro concentra-se na necessidade de aprofundarmos o “*quem são*” em complementariedade ao “*que são*”. O segundo consiste em observarmos a sobreposição classe-etnia-gênero, retomando as questões relacionadas ao racismo estrutural e à interseccionalidade.

Na obra “Condição Humana”, Arendt (2008, p. 194) escreve: “No momento em que desejamos dizer quem alguém é, nosso próprio vocabulário nos induz ao equívoco de dizer o que esse

alguém é [...] e acabamos perdendo de vista o que ele tem de singular”. Quando focamos exclusivamente no “o que alguém é”, a partir de nossos olhares, corremos um risco de reafirmar o que Freire (1967) chama de mutismo, que reproduz o assistencialismo, o antidiálogo e a passividade, pois é na ação e na palavra que nos distinguimos, ao mesmo tempo em que revelamos nossas singularidades, e isso emerge à vista quando as pessoas estão com as outras. Freire (1967, p. 71) chamava atenção para o fato de que

[...] entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria solidariedade aparentemente política do homem ao seu senhor, ao proprietário das terras, quando esta solidariedade se fez necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política.

Na contramão do mutismo, da cultura da não participação, torna-se necessária a reafirmação do que é singular, e isso somente é possível na ação. Assim, dizer, saber, investigar, reconhecer *quem* alguém é, possibilita-nos ampliar os olhares transpondo suas tipificações, que, geralmente, nos foram apontadas por outro.

Era um dia de sexta-feira em mais um dos momentos de formação das educadoras da EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, que tinha como pauta a temática da diversidade sexual. O mediador, estudante do PIBID Letras Inglês, apresenta conceitos como gênero, identidade de gênero, sexualidades, nome social e outros. Mas as perguntas que não querem calar estão na ordem da explicação dos porquês. Uma educadora indaga: como isto pode ser explicado cientificamente? Outro educador solicita que o mediador responda: mas como Carlos vira Carla e agora está como Carlos novamente? Por último, um coletivo de educadores reafirma: modificações no corpo devem ser criteriosamente acompanhadas por sérios profissionais (equipe multidisciplinar) para que os processos sejam encaminhados da melhor forma possível. Isoladamente e permanentemente, uma educadora apontava: precisamos compreender as relações de poder que atravessam esta pauta (DIÁRIO DE BORDO, 2017).

O relato acima nos provoca a refletir acerca das marcas da ciência moderna nas tipificações, ordenamentos pedagógicos e construções de verdades, que perpassam a EJA. Assumimos a postura política de modernidade em Baudelaire e do contemporâneo em Nietzsche, procurando nos libertar de um destino e do absolutismo de marcas exclusivamente estruturais. Nas indagações do coletivo de educadoras acima descritas, é possível observar a força da ciência que explica, que acalma e acolhe as almas por explicar aquilo que, por ser humano demasiado humano, por muitas vezes escapa a qualquer compreensão da racionalidade moderna.

Stenger (1990) afirma que se trata do respeito às normas da cientificidade (**acompanhamento rigoroso de uma equipe multidisciplinar que saberá o momento certo ou o melhor**

momento da cirurgia), eliminando as questões que implicam qualquer experiência subjetiva, e o objeto passa a ter um comportamento perfeitamente observável, quantificável, purificado de qualquer experiência vivida. O domínio do ideológico, do político, é reforçado pelas formas de dominação psicológica, antropológica e da medicina, que retroalimentam com seus métodos a dominação.

Trata-se de dar estabilidade racional, despotencializando qualquer ação que escape ou produza **instabilidade (a indefinição de Carlos que vira a cada momento)**, já que a verdade (**como isso pode ser explicado cientificamente**) é a clareza da representação e, por isso, tem que ser pura, limpa, sem contaminação para ser atestada. Embora o exemplo citado refira-se às questões da sexualidade, observamos essas tipificações e ordenamentos pedagógicos quando tratamos apenas no campo da estrutura macro de questões étnico-raciais, de gênero, de classe.

Nesse sentido, torna-se necessário desconstruir uma perspectiva analítica da verdade, transcendendo ao obedecer do raciocínio kantiano, visto que, na analítica da verdade, o que é científico é definido por uma coletividade de cientistas de cada época, atravessado pelas relações entre ciência e poderes sociais, culturais, econômicos e políticos. Quando identificamos os sujeitos apenas a partir de suas marcas e posições na estrutura social da sociedade capitalista, incorremos em um risco de defini-los por suas negações e não por suas potências, como nos aponta o rapper Emicida:

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir (EMICIDA, 2019).

E como as práticas pedagógicas que estereotipam os sujeitos, a partir de uma compreensão externa, têm dado troféus para os nossos algozes! Em conselhos de classe ou em momentos de formação em que a interrogação sobre dados de reprovação é colocada em discussão, emergem as “narrativas das mazelas”, muitas delas registradas no sistema de gestão escolar, nos planos de trabalho dos estudantes da educação especial ou registros de pedagogas e coordenadoras.

Essas narrativas apresentam, em grande parte, o “não atacadista”. **Elas Não** aprendem a ler porque têm deficiência! **Ela Não** memoriza porque é idosa! **Elas Não** guardam os conteúdos na memória porque fumam muita maconha! **Elas Não** aprendem matemática porque chegam cansadas do trabalho! **Elas Não** frequentam a escola porque o tráfico as capturou! **Elas sofrem e faltam** às aulas porque são pessoas em situação de rua!

Ao serem indagadas sobre os motivos de evasão nas suas escolas, as respostas das diretoras apontam para questões estruturais, porém sempre generalizantes. A seguir, observam-se as falas de duas diretoras de EMEF que atuam com a EJA:

[...] as reflexões foram bem aceitas pelos profissionais, e para socializar o resultado, trouxe um texto produzido pelos profissionais da escola, respondendo aos questionamentos realizados. A escola aponta que os estudantes da unidade são, em sua maioria, mulheres trabalhadoras. Os estudantes mais jovens estão ampliando na unidade e sua maioria são marcados por duas e três reprovações. Os estudantes idosos possuem muita dificuldade de assimilar os conteúdos e de concluir o 1º segmento. A desistência é causada por falta de referência na família, baixa ou nenhuma perspectiva de crescimento pessoal, profissional ou intelectual, e alguns por mudança de horário de trabalho e ainda por optar em ir à igreja no horário noturno. A diretora ainda contextualizou sobre o entorno da escola, suas conquistas e desafios (RELATÓRIO DE REUNIÃO DA ASSESSORIA ESTRATÉGICA, 16/04/2019).

São adolescentes em situação de defasagem idade/série vindos da escola do entorno (E.F). São estudantes que tiveram o direito de escolarização negado, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade (em conflito com a lei) e alguns muito carentes. Estudantes precocemente ‘EMANCIPADOS’. A unidade de ensino ressaltou que os alunos que concluem são adultos que já se conscientizaram sobre a importância do estudo. Alguns alunos desistem, porque não conseguem conciliar o trabalho e a escola. Muitos jovens e adolescentes desistem por questões de territorialidade/vulnerabilidade e outros (RELATÓRIO DE REUNIÃO DA ASSESSORIA ESTRATÉGICA, 16/04/2019).

Ressaltamos que não estamos questionando a presença estrutural dos **ELAS NÃO** na constituição e em todo o mecanismo da sociedade capitalista. O que estamos assumindo é o compromisso de não fragmentar nem dicotomizar as marcas históricas estruturais com suas trajetórias singulares, na busca de compreender os efeitos de uma política e aprimorá-la permanentemente.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender o que escapa das marcas históricas estruturais, investindo na possibilidade de percepção do escuro. É justamente no escuro, nas problematizações, que descobriremos a infinidade de formas de ser. Nesse contexto, tipificações forjadas, que já sinalizamos, ora pelo campo político-religioso, ora pelo campo político-acadêmico, ora pelos movimentos sociais, que, embora em alguns casos pareçam antagônicas, acabam na ação contínua de rotular, produzindo novas verdades que limitam o devir e despotencializam os sujeitos. A busca da explicação racional tem produzido normativas

para os comportamentos dos sujeitos, geralmente a partir de uma forma de produção de conhecimento que universaliza conceitos, a partir da repetição quantitativa dos resultados das experiências empíricas, homogeneizando forçosamente os que não se apresentam nessa repetição, o que liquida de forma muito perversa as singularidades existentes.

Cientes da permanente produção de regimes de verdade, consideramos importante retomar a ideia de ontologia de nós mesmos, com vistas a romper com o destino produzido pela ontologia da verdade e apostar na atualização permanente dos sujeitos e suas histórias.

Na ontologia de nós mesmos, o Carlos, jovem, negro, gay, deficiente intelectual, morador da periferia da capital capixaba, não seria analisado a partir do registro externo de sua história e muito menos caberia a construção de encaminhamentos para seu presente e futuro, visto que, neste registro da história, dificilmente ele tenha sido partícipe. Talvez essa seja uma das discussões mais dolorosas para a escola hoje: como lidar com a história singular de seus sujeitos – educadoras, educandas, servidoras e familiares?

Trago essa questão à tona, pois, em nossa análise, os diferentes registros orais ou escritos realizados em sua grande maioria por profissionais que atuam nas escolas, além de não observarem e/ou garantirem a necessidade da participação do sujeito no registro de suas próprias histórias, têm utilizado esses registros como produção e explicação de um destino que o despotencializa e reafirma o seu não *saber, fazer, produzir e pensar*, retirando sua historicidade, ou seja, sua condição permanente de reatualizar.

No exemplo de Carlos e de muitos outros educandos, costumamos historicizá-los, socializando indicadores socioeconômicos com nosso olhar deturpado sobre as especificidades culturais das educandas, somado às doses superficiais do pensamento psicologizante que transversalizou a instituição escolar. Toda essa produção científica é realizada com as permanentes ausências ou raras presenças dos sujeitos biografados. Suas histórias, que auxiliam nas tipificações e encaminhamentos universalizantes, são contadas por muitos cientistas e educadoras, menos pelos próprios sujeitos.

Nesse sentido, tomando a produção de ciência como uma decisão filosófica, torna-se necessário nos indagar: nossas práxis políticas, realizadas nas escolas e nos movimentos sociais que participamos, têm atuado como óleo para a engrenagem das máquinas que produzem regimes de verdade, ou nos permitimos, mesmo em pautas caras para nós, tais como a diversidade sexual, relações etnicorraciais, questões relacionadas ao gênero, dentre outras, perceber o não visto e mergulhar na escuridão, desinibindo células periféricas da retina?

Cabe ressaltar que as ciências, segundo Stenger (1990), sustentadas pelo poder da instituição científica, faz-nos acreditar que seu desenvolvimento ocorre de maneira autônoma em relação ao “contexto” social, econômico e político.

Essa ciência, que é histórica e, por isso, sem destino, não é linear. Diferentemente do “penso, logo existo”, Foucault (2000) nos provoca a pensar justamente sobre o onde não existimos, visto que a existência assumiu o lugar da verdade, da clareza, da representação e da limpeza, e tem que ser atestada matematicamente. Qualquer manifestação humana que não esteja catalogada por essa verdade passa a ocupar uma classificação inferior nas hierarquias do saber.

As transexualidades, homoafetividades e lesboafetividades precisam existir para garantir a legitimidade dos “normais” e suas variáveis, porém suas existências precisam ser estudadas, catalogadas, tipificadas e fundamentalmente explicáveis, pelos olhares multidisciplinares das ciências, pelos registros históricos dos especialistas e pelos encaminhamentos das redes.

Temos como tarefa tomar uma referência de ação que permita a escuridão, uma pedagogia profana que não explica, como a proposta por Larrosa (1998), mas aposta na permanente atualização da história, proposta por Foucault, o que desestabiliza o chão das certezas que nos sustentam. O que será de nós se não pudermos explicar ou ter explicação?

Crenshaw (2019) e Akotirene (2019), ao tratarem da interseccionalidade, ampliam o nosso olhar acerca dos oprimidos ao elucidar a matriz colonial moderna, trazendo à tona as operações conjuntas da discriminação racial e suas sobreposições nas estruturas que promovem os diferentes processos de exclusão nas “avenidas identitárias”. A partir da interseccionalidade, passamos a trazer para o aprofundamento dois aspectos centrais acerca da maneira limitada, como têm sido identificados os sujeitos da EJA no texto da política e suas traduções nos coletivos escolares.

O primeiro consiste em uma visão que fraciona, secciona os sujeitos, dificultando a promoção de políticas públicas que atendam às suas micro e macro necessidades de maneira articulada. Esses sujeitos, se identificados fora de suas intersecções, mesmo que se denuncie a estrutura de classe extremamente desigual em nosso país, acabam reafirmando uma perspectiva do direito que não se confronta com as dinâmicas impostas pelo que Almeida (2019) define como racismo estrutural.

Na prática, uma mulher, estudante da escola que funciona nos três turnos com a EJA, negra, que vive em uma família com cinco pessoas ou mais, com um uma renda de até 1.300 reais, filha de pais pouco escolarizados, não deveria ser considerada “desistente”, bem como adentrar

nos infalíveis dados do sistema de gestão escolar quando abandona a escola, pois ela não “desistiu”, pelo contrário, (re)existiu o quanto pôde ao processo de apatriamento, orquestrado pela estrutura racista que sustenta o nosso país.

[...] sou M. C. C., 59 anos, moradora de João D'Arc, há 18 anos trabalhando fora. A história de voltar para estudar agora é que eu casei com 18 anos e meu esposo não quis que eu estudasse mais, parei. Agora, vindo para Vitória, ele me deu maior força para eu estudar e aí estou estudando e estou muito feliz. Eu morava em São Mateus. Quando eu era garota, crescendo, eu via muito sofrimento dos meus pais, eu querendo ajudar, mas eu não tinha idade ainda para ajudá-los nas despesas, era muito sofrimento. Meu pai era pedreiro na época, hoje ele não existe mais, “foi embora”, aí não tinha o que comer e aí minha mãe preparava uma marmitinha e falava com a gente para ir à Pensão e pedir uma marmitinha de comida ‘para vocês, porque não tem o que comer, vai lá’, ia eu lá, pedir a comida à pessoa; ela coloca a comida e aí era dividida para 9 pessoas, éramos 7 irmãos e 2 primos que minha mãe criou também. Aquela marmitinha tinha que dividir pra todos nós. Todo mundo comia e ficava satisfeito e foi aí que eu crescendo, crescendo, e falei para minha mãe que eu queria trabalhar, eu tinha 14 anos, e apareceu uma senhora, era para eu tomar conta de uma criança, aí eu fui, minha mãe deixou, fui trabalhar na casa dela e aí fiquei trabalhando, fiquei e eu gostava porque quando o mês vencia aí a minha mãe tava lá preocupada comigo, mas eu estava bem, e esse eu nem tinha falado, mas eu senti agora de falar, aí eu peguei, aquela dona tinha um comércio, eles falavam antigamente que era um armarinho, aí enchia aquela caixa de compras e levava para a minha mãe e levava dinheiro, aonde eu ajudava na despesa, era meu prazer de ajudar eles, eu ficava muito feliz e, como até hoje, eu não consigo ficar parada.

Pensar a não permanência na escola, de maneira fragmentada e sob uma ótica de que o texto consiste em um instrumento que precisa ser implementado, sendo o seu sucesso ou fracasso avaliado a partir de aproximações ou distanciamentos no contexto das práticas, é reafirmar uma estrutura universalista, colonizadora e discriminatória, mesmo que nossa intenção seja oposta a essa.

Ao pensar as categorias sem suas intersecções, na maioria das vezes, nos deparamos com discussões generalistas que focam: na reformulação da prescrição curricular, no redimensionamento dos processos de formação e desqualificação da atuação das educadoras e, caso os dados não sofram alterações, na reforma verticalizada da estrutura de oferta e do texto da política. “*Mas por que com tanto investimento em formação e reorganização dos tempos da EJA a evasão continua tão alta em Vitória?*”. Surge a recorrente indagação da SEME-Central.

Na contramão desse pensamento, retomamos Akotirene (2019) e apostamos em pensar o direito e as políticas educacionais a partir da colisão raça-classe-gênero, que farão intersecções com outras categorias, como pessoas com deficiência, pessoas que vivem em situação de rua, LGBTQI+, exaustivamente, buscando superar estereótipos, compreendendo os sujeitos de direitos sob uma perspectiva decolonizada.

O segundo aspecto conecta-se com o primeiro e reforça a sobreposição de negações que pode ser identificada quando analisamos os dados de questões relacionadas à “desistência”. A evasão escolar na EJA de Vitória é denominada no sistema de gestão escolar como “desistência”, o que, para nós, significa um deslocamento de responsabilização do poder público para o sujeito, individualizado.

Freire (2001, p. 50), ao discutir a questão da evasão escolar/desistência, alerta-nos:

[...] em primeiro lugar, consideramos o número assombroso de crianças em idade escolar que ‘ficam’ fora da escola, como se ficar ou entrar fosse uma questão de opção. São proibidos de entrar, como mais adiante muitas das que conseguem entrar são expulsas e delas se fala como se tivessem se evadido da escola. Não há evasão escolar, há expulsão.

Na perspectiva freireana, expulsamos nossas educandas da escola quando não ampliamos o acesso e a permanência dos setores populares, democratizamos o processo de construção do trabalho pedagógico, com uma autogestão que possibilite o tratamento coletivo das tensões e contradições presentes. Assim, construímos coletivamente um currículo e priorizamos os processos de formação permanente das educadoras.

Os mecanismos de expulsão, denunciados por Freire (2001), são intensificados pelas marcas de exclusão reforçadas pelas sobreposições identitárias, principalmente quando interseccionamos as categorias de classe-gênero-raça, que também podem ser associadas às especificidades geracionais, das políticas públicas destinadas às classes perigosas e dos apatriamentos permanentemente reforçados pelo olhar da cisheteronormatividade.

Assim, ao buscarmos compreender as formas singulares no agir desse sujeito, perceberemos com nitidez que a desistência é real sim, mas exclusivamente por parte do Estado brasileiro. Nesse sentido, os sujeitos da EJA, ao não conseguirem permanecer na escola, não desistem, mas sim resistem a um processo de não reprodução das cicatrizes produzidas historicamente antes de seus nascimentos.

Por um lado, temos a SEME-Central, que, ao analisar dados de “desistência”, reprovações e aprovações, de maneira fragmentada, desarticulando contextos macro e micro, desconsidera processos de hierarquização social produzidos em uma sociedade que promove o apatriamento em série. Por outro, as escolas que ofertam a educação de jovens e adultos, como forma de resistir às ameaças ora sutis, ora veladas, ora silenciadas, mas nunca superadas, de fechamento de turmas e escolas, criam estratégias para registros no sistema de gestão escolar.

Forjadas nas escolas, no processo de enfrentamento à lógica classificatória e meritocrática, ao mesmo tempo que têm funcionado como uma maneira de resistência à investida de marca culpabilizatória sobre as educadoras e suas práticas pedagógicas, essas estratégias têm promovido o fortalecimento de práticas que acabam operando como barreiras para repensar processos de acomodação e exclusão educacional.

[...] uma mãe chega na Secretaria Municipal de Educação buscando informações acerca da interrupção do pagamento do programa Bolsa Família. Segundo a mãe, o setor responsável a encaminhou para a CEJA, pois a questão precisava ser dialogada com a escola. A assessora J. recebe a mãe, que relata sempre acompanhar a vida escolar de seu filho pelos veículos on-line disponibilizados pela PMV. Como não havia registros de faltas, ela ficou assustada quando não recebeu os recursos do programa Bolsa Família e, ao procurar a escola, teria sido informada pela pedagoga que seu filho faltava muito, não realizando as atividades e, por isso, ficou reprovado. A mãe indagou a escola como ela poderia saber sobre as faltas do seu filho, se no boletim on-line a frequência estava normal (RELATO DA ASSESSORA EM REUNIÃO DE EQUIPE DA CEJA, MARÇO DE 2019).

O relato dessa mãe nos moveu na direção de melhor compreender as formas, estratégias e metodologias de registros criadas pelas educadoras e pedagogas. Conforme anteriormente analisado, a regulamentação da frequência escolar na EJA constitui-se como um ponto de tensão permanente entre os movimentos das vidas das educandas e as formas de controle assumidas pelo texto que regulamenta a política.

Como uma estratégia de defesa da oferta contra o fechamento de turmas e escolas, os registros de frequência nem sempre seguem o rigor solicitado pelos setores administrativos que atuam na SEME-Central, tendo a escola que assumir, sempre e solitariamente, os riscos entre registrar o movimento de contato presencial das educandas, incorrendo em uma reprovação por falta ainda no primeiro semestre letivo, ou acompanhar esse movimento de alternância, não linear de frequência, nos conselhos trimestrais, e construir coletivamente os registros, a fim de não definir de maneira fragmentada a vida escolar das educandas.

Temos, aqui, então, um novo acontecimento na EJA, que traduz as tensões entre o direito a uma oferta permanente e a prática política, que o traduz em oportunidade de uma oferta que pode oscilar de acordo com a correlação das forças que operam no contexto de influência da política educacional. Analisando a série histórica dos dados de reprovação, aprovação e “desistência”,

dos anos de 2015 a 2018¹⁸, de cinco escolas¹⁹ por nós definidas, podemos identificar na tabela a seguir.

Tabela 7 – Taxa de aprovação, reprovação e desistência na EJA

TOTAL																
MAT 2018	MA T 2017	MA T 2016	MA T 2015	DE S 2018	DE S 2017	DE S 2016	DES 2015	REP 2018	REP 2017	REP 2016	REP 2015	APR 2018	APR 2017	APR 2016	APR 2015	
1179	126 1	112 5	107 5	251	363	281	203	312	283	304	316	610	615	540	545	
				21, 3%	28, 8%	25, 0%	18,9 %	26,5 %	22,4 %	27,0 %	29,4 %	51,7 %	48,8 %	48,0 %	50,7 %	
ESCOLA 1	461	433	451	390	115	124	85	58	89	77	130	86	251	232	236	235
ESCOLA 2	110	131	128	117	38	55	73	22	13	10	16	38	59	66	39	57
ESCOLA 3	169	226	168	149	0	66	0	60	86	64	78	12	83	96	90	77
ESCOLA 4	187	217	162	169	0	45	78	1	86	84	21	106	101	88	63	62
ESCOLA 5	252	254	216	250	98	73	45	62	38	48	59	74	116	133	112	114

Fonte: Dados do Sistema de Gestão Escolar (2019).

a) Não é possível constatar crescimento e redução gradativa em relação aos índices de matrícula, reprovação e desistência/expulsão, que evidenciem que as mudanças nos padrões de acesso e permanência se constituíram como foco de reflexão por parte da Secretaria de Educação, e/ou que tenham produzido efeitos no contexto da prática desenvolvida pelas escolas.

b) Um dos fatores que contribuiu para a queda dos índices de reprovação no ano de 2017, quando analisado isoladamente, decorreu de uma estratégia criada nas escolas a partir do receio de fechamento de turmas, considerando os dados sistematizados do ano de 2016. Em discussões realizadas nos encontros de assessoria com as pedagogas, bem como em reuniões promovidas entre as diretoras escolares e a Subsecretaria de Gestão Escolar, foram frequentes os questionamentos acerca dos processos avaliativos desenvolvidos pelas escolas no ano anterior,

¹⁸Embora a nossa análise concentre-se entre os anos de 2016 a 2019, consideramos relevante trazer os dados de 2015, para melhor compreendermos as mudanças e permanências ocorridas a partir de 2016. Em função da pandemia, não conseguimos os dados de 2019.

¹⁹As demais escolas que escolhemos para a análise iniciaram a oferta da EJA profissional a partir de 2018; por isso, os dados não são descritos na tabela.

que responsabilizavam as práticas pedagógicas pela alta taxa de reprovação na maioria das escolas.

c) Outra estratégia construída por algumas escolas consiste no não registro de indicadores de desistência/expulsão, sendo esse quantitativo deslocado para os indicadores de reprovação. Aqui, constatamos a confluência com as indagações da mãe que teve seu filho reprovado por nota, com justificativa de não frequência, porém sem registros de faltas nos boletins trimestrais. Nesse caso, observa-se que, ao “burlar” os dados de frequência, na busca de ofuscar os processos permanentes de expulsão das políticas públicas, as escolas acabam por reforçar o apatriamento no momento final, pela reprovação.

d) Observamos, no campo de pesquisa, que algumas escolas acionavam educandas que não estavam frequentando as aulas e que afirmavam não retornar, solicitando para que fosse realizado o pedido oficial de transferência, como estratégia para reduzir os índices de “expulsão/desistência”.

e) Instigou-nos a pequena variação percentual das taxas de aprovação. Destacamos que os índices de desistência e de reprovação se apresentam intrinsecamente relacionados, pois, no quadriênio apresentado na tabela acima, é possível constatar que a diminuição de um implica no aumento do outro.

Aqui, ressaltamos a prática de tortura dos dados, que visa encontrar respostas desejadas, utilizando-se de uma leitura exclusivamente de parâmetros percentuais gerais identificados nas escolas e/ou de índices a partir de média aritmética, induzindo-nos a encobrir efeitos que somente podem ser percebidos a partir de traduções singulares e análises específicas de cada período letivo e suas respectivas comunidades escolares.

Esses efeitos, em nossa análise, só serão identificados a partir de problematizações em processos coletivos e em espaços permanentes de diálogos que promovam um deslocamento de um lugar que assume o dado como finalístico, para assumi-lo como disparador de reflexões. Nesse sentido, torna-se fundamental a busca por compreender: o que destoou em determinado ano letivo, segmento, turma, para esse resultado? Quais são as leituras presentes que ocasionaram esse efeito destoante? Quais reflexões e com quem foram produzidas? Como se deu o processo de avaliação dos resultados? Quais as ações, em âmbito macro e micro, a comunidade escolar compreende como necessárias para que o processo ocorra de maneira diferente?

Embora tenhamos identificado aproximações e tendências que sugerem a afirmação de que, em Vitória, a metade das educandas matriculadas são aprovadas e a outra metade é reprovada ou expulsa/desistente, ao esmiuçarmos o olhar na escuridão para algumas escolas, nos anos de 2016 e 2017, percebemos como efeito, nos altos índices de reprovação, que os processos de apatriamento têm se materializado de maneira ainda mais perversa. Já em relação ao primeiro segmento, ao analisarmos especificamente os índices da série histórica, constatamos:

Tabela 8 – Taxa de aprovação, reprovação, desistência do 1º segmento

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		1º SEGMENTO															
		MATR 2018	MATR 2017	MATR 2016	MATR 2015	DES 2018	DES 2017	DES 2016	DES 2015	REPR 2018	REPR 2017	REPR 2016	REPR 2015	APR 2018	APR 2017	APR 2016	APR 2015
		309	335	297	283	59	74	62	46	100	112	111	111	147	149	124	125
1	ESCOLA 1	165	174	179	153	30	46	27	24	45	48	69	40	87	80	83	88
2	ESCOLA 2	25	28	19	20	6	13	9	8	4	2	3	6	15	13	7	6
3	ESCOLA 3	29	34	33	25	0	0	0	6	18	20	14	7	11	14	19	12
4	ESCOLA 4	26	34	27	31	0	7	17	0	14	19	5	28	12	8	5	3
5	ESCOLA 5	64	65	39	54	23	8	9	8	19	23	20	30	22	34	10	16

Fonte: Dados do Sistema de Gestão Escolar (2019).

- a) Também no primeiro segmento o não registro de índices de expulsão/desistentes em duas escolas, sendo deslocado esse dado para as reprovações, que aparecem em maior número do que as aprovações.
- b) A única unidade que oferta exclusivamente a EJA nos três turnos é responsável por aproximadamente 60% das matrículas efetuadas;
- c) Nos chama a atenção que, mesmo quando garantida a proporcionalidade das matrículas, no ano de 2016, o índice de reprovação no primeiro segmento, na unidade que nos referimos acima, atingiu dados que superam a metade dos matriculados, reduzindo e mantendo uma constância

nos anos seguintes. Ao nos depararmos com esses índices, buscamos, juntos às educadoras, pedagogas e coordenadoras que atuaram na escola, no referido ano, compreender os processos experienciados e seus olhares sobre os dados que destoavam das demais escolas e da própria escola:

[...] foi um ano muito difícil... com a saída da pedagoga H., que atuava praticamente nos três turnos com a pedagoga R., ficamos perdidos, sem orientação, sem saber o que fazer e ninguém que veio para escola quis assumir (EDUCADORA A. DO TURNO MATUTINO).

[...] naquele ano, com a saída da pedagoga de 50 horas, a escola começou a sentir a fragilidade da política de recursos humanos da SEME, que há tempos desmantelava o ensino fundamental, mas que nós ainda não tínhamos sentido... ficamos muito tempo com extensão de pessoas que poderiam nos ajudar, mas que não eram pedagogos de formação. Isso nos prejudicou muito (EDUCADORA R.M, DIRETORA DA UNIDADE NO TRIÊNIO 2014-2016).

[...] eu cheguei em setembro, no vespertino, e a pedagoga do matutino também. Pela manhã, o coordenador J. estava atuando sozinho como pedagogo. À tarde, era o educador F., e à noite, a pedagoga teve um ano muito difícil e com muitas licenças... Neste ano, não temos registros de conselhos de classe da educação especial no primeiro e segundo trimestre, e muitos dados tivemos que costurar e outros supor para fechar o ano. Isso, com certeza, prejudicou demais (PEDAGOGA I, QUE ATUOU NA UNIDADE EM 2016).

Duas questões nos inquietam nos relatos acima. A primeira consiste no fato de uma escola reconhecer que sofreu um processo de profunda desestabilização após a saída de sua pedagoga de referência. Aqui, cabe refletirmos acerca da compreensão e envolvimento do coletivo de educadoras com o texto e com práticas pedagógicas anunciadas e desenvolvidas pela escola. A segunda consiste no fato de que a desintegração existente entre a gestão do sistema, gestão da escola e gestão da sala de aula interferem na organização do trabalho pedagógico da escola, ora com a ausência de profissionais, ora com a mudança/substituição destes em diferentes épocas do ano letivo, ora quando não reconhecem que as especificidades dos sujeitos EJA devem ser consideradas na formação docente, nos processos de concurso, contratação temporária, substituição.

Ao analisarmos alguns registros de conselhos de classe e relatórios de assessoria do referido ano, percebemos o quanto esses dados impactaram tanto a equipe técnica que atuava na CEJA, quanto educadoras e pedagogas. As reprovações colocaram em xeque uma proposta pedagógica que, até aquele momento, colocava-se como uma referência a ser seguida em âmbitos municipal e estadual. Afinal, como explicar (a busca da verdade pura) que uma escola com todas as educadoras em bidocência, atuando em uma única escola, com tempos de formação semanal garantidos, com maior percentual de profissionais de atendimento educacional especializado e

tempos docentes de planejamento ampliados, encarados como privilegiados, pudesse apresentar esse resultado?

Na política de EJA de Vitória, a construção de um Projeto Político Pedagógico, praticado por uma escola que demarcava como público-alvo os “desvalidos”, “apátridas”²⁰, produziu tensões entre aquelas que defendiam uma perspectiva “universalista” do direito no interior da Secretaria de Educação e também com outras escolas da própria rede municipal de ensino. Essas unidades de ensino constantemente narravam uma relação desigual na estrutura da política, visto que suas educadoras tinham que ocupar duas escolas para fechar sua carga horária, e, por isso, era necessário alternar a participação em dias de formação, o que dificultava os encaminhamentos e planejamentos coletivos.

Outro aspecto de tensionamento consistiu no fato de que as escolas de Ensino Fundamental, com a criação dessa escola, apostavam que sua função seria de correção do fluxo escolar da rede, para onde “educandas-problema” seriam encaminhadas por meio de transferência compulsória, o que não aconteceu até o ano de 2015.

O fato é que algumas educadoras que atuaram nessa escola, em função de seus envolvimento com o Fórum de EJA ES e com Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, e outras que solicitaram localização provisória, por se aproximarem do PPP que estava sendo praticado na escola, acabaram historicamente se constituindo como um coletivo de defesa do texto da política de EJA de Vitória.

Essas educadoras organizam e participam de marchas e outras ações que colocam em debate questões que transcendem às pautas relacionadas à educação. Direitos humanos, questões ambientais, sindicais, política de atendimento à saúde mental e de assistência social que, em muitos momentos, ocupam os espaços de formação das educadoras e de discussões em sala de aulas com as educandas, além de promoverem ações que buscam articulações com outros

²⁰O Projeto Político Pedagógico da EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, define: “[...] quem são os sujeitos da EJA matriculados na EMEF EJA “Admardo Serafim de Oliveira”? Tratam-se de homens e mulheres, trabalhadores(as), empregados(as) e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, filhas, pais e mães; moradores(as) urbanos de periferias, comunidades e vilas. São pessoas em situação de rua, catadores de material reciclado, sujeitos sociais e culturais, pessoas com deficiência, homossexuais, lésbicas, transexuais; sujeitos marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura... São sujeitos, ainda, excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. São sujeitos de direitos, trabalhadores/as que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas” (PPP EMEF EJA PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA, 2014, p. 18).

coletivos que atuam no ES.

A participação permanente nos encontros do Fórum de EJA local e a ocupação de espaços de representação nos Encontros Regionais e Nacionais dessa mesma entidade, respaldada pelo Projeto Político Pedagógico da escola, têm dado força a esse coletivo para assumir frentes de defesa quando emergem os desejos de desmantelamento da EJA, em nível municipal e estadual. Logo, desmontar e fragilizar essa escola é o primeiro e principal passo para desmantelar o texto da política e organização da oferta que está em vigor.

Nos anos de 2016 e 2017, de posse dos questionamentos e tensionamentos acima explicitados, em diálogos nos conselhos de classe, constantemente emergia a pergunta: *o que é pior para a escola, a educanda desistir ou reprovar?* Mais importante para nós do que apresentar os desdobramentos da indagação acima, que emergiu entre as educadoras, consiste em compreender os contextos que produzem essa indagação, o que distancia, de maneira significativa, o exercício docente de seu objeto, que é a aprendizagem, em discussão no conselho de classe. Essa tradução assume como foco as estratégias de defesa da escola das avaliações da SEME-Central, bem como a criação de registros que, em muitas vezes, alimentam os processos de exclusão educacional e legitimam o apatriamento.

No percurso de nossa pesquisa, procuramos dialogar com a equipe da CEJA-SEME e com as escolas, para que ampliassem o olhar acerca dos percursos escolares das educandas da EJA de uma maneira mais singular e menos classificatória. Isso implicou em uma mudança na forma de compreensão, tanto da escola quanto da equipe técnica que atuava na CEJA, dos percalços nos diferentes percursos escolares das educandas, impulsionando o sistema a não mais apresentar justificativas generalistas, mas sim identificar nominalmente cada história, cada sujeito, quem são, e os fatores que promoveram sua expulsão/desistência da escola. Como nos relata a educanda M.M.D.:

[...] em Colatina, eu fui morar, trabalhar com 12 anos de idade, em casa de família, para ajudar meu pai, que nós éramos 12 irmãos, com proposta de Dona Arlete, eu não esqueço o nome dela, não esqueço, ela ia me por para estudar, trabalhar de dia e estudar à noite; ela não me colocou no colégio. Eu fiquei 4 anos completos na casa dela. Com 17 anos eu conheci um namorado, aí já casei, tive filhos, “não vivi”, 9 anos com ele, não me deixava estudar, não deixava, aí viemos morar pra cá, aqui eu fiquei longe de minha família. Pra mim, eu fiquei uma prisioneira, fiquei por ele, praticamente assim ... eu fiquei uma prisioneira, que ele não deixava estudar. Eu fiquei só sendo dona de casa. Agora que eu resolvi estudar, porque eu fui trabalhar, separamos, fui trabalhar para criar os meus filhos.

A estratégia adotada pela rede consistia em compreender, a partir do monitoramento detalhado, os movimentos das educandas em relação à permanência na escola e, com isso, construir ou

cobrar dos órgãos externos à educação, novas ações no enfrentamento dessa questão. Compreendíamos, a partir das análises que emergiam no campo de pesquisa, que era necessário e fundamental transbordar os dados, dar passagem às histórias, possibilitar o aparecimento e socialização de novos acontecimentos que reconfigurassem os lugares que se apresentavam estratificados.

À SEME-Central, cabia a revisão de uma atuação em que se assumia como *locus* privilegiado e analisador de dados descontextualizados, que desconsiderava a multidimensionalidade dos processos de exclusão. Um órgão que atuava de maneira unilateral na avaliação dos resultados, cuja metodologia nos remetia a um procedimento de autópsia em uma perícia culpabilizante.

Já às escolas, urgia pensar e criar outras formas de resistência à lógica acima descrita, que tivessem como pano de fundo a marca do direito à educação e não a exclusão. A criação de um movimento, cuja participação de educadoras, pedagogas, coordenadoras e técnicas da secretaria, cuja participação caminhava na busca de construção de uma lógica de análise dialógica e coletiva dos dados.

Escolas e equipe técnica abriram passagem para a reflexão conjunta acerca de como estavam movimentando e atuando, com suas traduções e recriações nos processos de enfrentamento e/ou de acomodação, na busca de empreender novas formas de sociabilidade e conformação dos espaços democráticos.

Salientamos que esse movimento se capilarizou em diferentes espaços, promovendo uma experiência de compartilhamento de responsabilidades e atuação conjunta no enfrentamento de questões estruturais, que mantém as políticas públicas impermeáveis, possibilitando às escolas e à equipe técnica da CEJA a assunção das educandas da EJA como centralidade do processo educativo, ao analisarem permanentemente os contextos macro e micropolíticos que reforçavam a produção em série de “Elas não”.

Ressaltamos que a intersecção gênero-raça-classe e geração emerge como fundamental para melhor compreendermos os processos educativos e seus percalços nas turmas do primeiro segmento da EJA de Vitória. Conforme identificamos, tanto na tabela que trata da taxa de reprovação, aprovação e desistência do 1º segmento, quanto na síntese dos dados do SGE, descrita anteriormente, as mulheres idosas, pretas, que sustentam suas famílias com poucos recursos financeiros e que pouco experimentam espaços de lazer e cultura na cidade, representam um número significativo de matrículas e reprovações. Esse dado nos impulsionou a dialogar acerca dessas especificidades, a partir de quem são essas educandas e como se

relacionam com a EJA, reconhecendo as encruzilhadas identitárias que acabam sobrepondo os mecanismos de exclusão.

O rio precisa transbordar! Mas a questão que queremos refletir é como esse rio, chamado política de EJA de Vitória, composto por sujeitos e suas intersecções de gênero-raça-classe-orientação sexual e geracional, que resistem à vida nua, à necropolítica, em movimento de permanente constituição, produzindo novos acontecimentos em busca de penetrar, acessar o direito, pode seguir seu curso, abrindo passagem para a criação de novos meios de subjetivação e novos tipos de sociedade, promovendo a reinvenção da democracia.

3.4 ELAS NÃO, AO LONGO DA VIDA, AS GRIÔS E SUAS PRODUÇÕES: RESISTÊNCIAS E TURBULÊNCIAS NAS FORMAS DE COMPREENDER A PRODUTIVIDADE NAS POLÍTICAS IMPERMEÁVEIS

[...] os adultos e idosos, embora com quantitativo expressivo dentre os não escolarizados, apresentam pouca efetivação de matrículas. Já os adolescentes e jovens, ainda mesmo que por pouco tempo, permanecem em maior número na escola (GERÊNCIA DE PLANEJAMENTO).

Nas encruzilhadas identitárias que reafirmam os apatriamentos, as Griô²¹s moribundas persistem em sua diáspora em busca de direitos que, por inúmeras vezes, foram delas extirpados. Acompanhadas de outros grupos de apátridas, essas mulheres produzem temporalidades outras nas escolas e, trazendo elementos da ancestralidade, traduzem as práticas da circularidade, da oralidade, da corporeidade, da religiosidade, que sustentam os valores civilizatórios afro-brasileiros.

No ano de 2017, das 2.883 educandas que estavam matriculadas no mês de junho, 621 possuíam uma renda familiar na faixa de R\$ 261,00 a R\$ 780,00, e 1.147 estudantes estavam na faixa compreendida entre R\$ 781,00 e R\$ 1300,00. Essas educandas, em sua maioria, residiam com três a cinco pessoas, sendo que 47 (3%) dessas residências apresentavam como contribuinte o número máximo de duas pessoas. Mulheres, na maioria pretas, assalariadas, sem

²¹Griôs, nas culturas afrocentradas, ocupam um lugar social de referência por se remeter à ancestralidade. Podem ser o equivalente às idosas nas sociedades ocidentais. São sábias respeitadas que contam histórias e guardiãs da sabedoria e do conhecimento.

complementação de renda de familiares ou outros diversos laços afetivos, ao mesmo tempo que sustentam suas famílias, lançam-se aos estudos na busca de concluir o Ensino Fundamental.

Nessa jornada, certamente as desfilhadas e desvalidas, cada uma com sua capulana, seguem na árdua tarefa de se equilibrar num contexto marcado pela pobreza, pelo machismo, pelo risco eminente de feminicídio, além do racismo e da LGBTQIA+fobia. Juntamente com essas mulheres, encontramos, nas salas de aula da EJA de Vitória, homens adultos, assalariados, trabalhadores informais, uma parcela de idosos aposentados e outra que se encontra em situação de rua e residente em casas de acolhida e abrigos.

As matrículas de pessoas adultas, que até meados dos anos 1990 do século passado eram majoritárias, nas últimas décadas vêm apresentando quedas significativas. Esse fator é acrescido das altas taxas de interrupção escolar, no primeiro e segundo segmentos, e reprovação, com maior presença no segundo segmento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos de Vitória, segundo os dados do Sistema de Gestão Escolar dos anos de 2016 e 2018.

Como já descrevemos anteriormente, a maioria da população adulta de Vitória que não concluiu o Ensino Fundamental encontra-se fora da escola, e a maioria que está matriculada apresenta enormes dificuldades de conclusão da escolaridade, o que nos permite afirmar que, para as adultas, a oferta da EJA em Vitória não tem garantido as mudanças no padrão de acesso, permanência, direito e justiça social.

No que diz respeito às pessoas idosas, suas matrículas no quadriênio de 2016 a 2019 encontram-se concentradas, em sua maioria, no primeiro segmento, onde também é possível observar um percentual significativo de reprovações, que discutiremos a seguir.

Em nosso campo, identificamos aproximações na lógica da oferta e efetivação de matrículas das idosas, das pessoas com deficiência e das pessoas que se encontram em situação de rua na política de EJA de Vitória. Ressaltamos que ocorrerão intersecções entre os sujeitos, reforçadas pelo fato de que a maioria das matrículas dessas três especificidades encontra-se concentrada na única escola que atende exclusivamente às demandas da EJA, nos seus três turnos.

Essa concentração de matrícula nos indicou na pesquisa um efeito da política que nos remete aos pressupostos da educação popular, que em nossa análise consiste na ampliação de turnos da oferta, a aproximação das salas de aula das comunidades em que residem as pessoas que reivindicam o direito à educação, bem como a diversificação e o diálogo na definição dos horários de funcionamento das turmas, viabilizando o ingresso de sujeitos que, por

diferentes fatores, de ordem estrutural, são negligenciados do direito à educação, em função da impermeabilidade das políticas públicas.

A concentração de idosas não alfabetizadas e com incompletude no Ensino Fundamental, em uma única escola, em poucas escolas, e no primeiro segmento, em Vitória, somada às narrativas docentes, colhidas em diferentes espaços de formação, acerca das dificuldades encontradas no processo de escolarização desse grupo específico, lançaram-nos a compreender, a partir das memórias das idosas e relatos docentes, os efeitos de política de EJA para esse público específico.

Tabela 9 – Matrícula de pessoas com mais de 60 anos, 2017/2019

Educandas com 60 anos ou mais						
2017				2019		
	1º Seg.	2º Seg.	Total	1º Seg.	2º Seg.	Total
TOTAL	117	47	164	126	66	192

Fonte: Sistema de Gestão Escolar (2020).

Ao olhar para as idosas da EJA, precisamos levar em consideração que, na sociedade atual, existem formas distintas de viver a velhice, de ser “velho”. Segundo a antropóloga Debert (1999), a velhice é uma produção social. “Os critérios e normas da idade cronológica são impostos [...] por exigência das leis que determinam os deveres e direitos do cidadão” (DEBERT, 1999, p. 47).

Os estudos de Debert (1999), Santos e Lago (2016, p. 147) afirmam que “a institucionalização da idade cronológica está intimamente relacionada às mudanças na economia [...], pois a idade será um dos indicadores de quem estará compondo a camada da população considerada economicamente ativa”. Nessa mesma perspectiva, a velhice é defendida por Gonçalves (2002, p. 181):

[...] não apenas como um problema social e político, mas como uma realidade vivenciada concretamente por um significativo número de pessoas, fazendo com que [esta] deixe de ser uma questão de foro privado para transformar-se numa questão pública, exigindo das autoridades constituídas, uma política que atenda às necessidades de uma população que tende a aumentar.

A velhice também pode ser concebida pela forma como as pessoas se veem dentro do processo de envelhecimento. Nesse sentido, existe um modo de viver a velhice onde os sujeitos encarnam as limitações físicas, biológicas, psicológicas, emocionais e afetivas de forma a intensificar e

acelerar esse processo, passando a incorporar sentimentos de abandono, depressão, exclusão, incapacidade, inutilidade, carência e não tendo mais expectativas na vida. Bosi (1994, p. 19) nos alerta que

[...] na velhice, a função da pessoa idosa na sociedade é a de lembrar, tornando-se a memória viva da família, do grupo, da instituição, da sociedade e quando a sociedade a impede de exercer essa função de agente social pode promover um adoecimento psíquico, resultado de um contexto social perverso.

Elias (2001), em seu livro intitulado “A Solidão dos Moribundos”, alerta-nos para o problema da velhice como uma questão que não pode ser analisada isoladamente, como algo específico desse tempo e de maneira generalizada, sem a percepção das nuances existentes nas diferentes sociedades, como nas comunidades indígenas, em comunidades tradicionais africanas e em sociedades orientais. Nesse sentido, a questão da morte e do envelhecimento precisam ser, no caso de países como o Brasil, acrescidos ao abandono e à exclusão, devendo ser ampliado o significado da “partida antecipada”, visto que os cuidados e proteção dos velhos foram sendo transferidos da família e amigos para as iniciativas estatal e privada, excluindo os moribundos do convívio social.

Ao nos voltarmos para o contexto da EJA, podemos perceber que o retorno à escola vem se constituindo como uma prática significativa para esses sujeitos, visto que buscam a realização desse sonho nessa etapa da vida. No entanto, o aprendizado dá-se de outra forma, com outro ritmo e com outros interesses, como podemos observar no depoimento abaixo.

[...] mais uma vez, boa noite! Eu me chamo R. S., nasci na Ilha das Caieiras, eu tenho 58 anos. Eu fui uma pessoa muito doente, a minha vida toda foi vivendo no hospital, amarrada as pernas, eu não ficava em pé, botava em pé, eu caía, era uma mola, porque eu não sei o que eu tive, e aí a minha mãe me trouxe num barco, para um hospital aqui. Eu era pequena, eu nem sei qual era a minha idade nessa época, só sei que lá eu ficava. A minha mãe tinha me dado um pedaço de pão e eu travei na mão, não abria a mão e eu tinha muito medo dos outros. Então eu vivi muito isolada, mais no hospital, de que em casa, mas eu sempre fui uma pessoa ativa, sempre fui uma pessoa que gostei, apesar de minha enfermidade, de comunicar com as pessoas, fui muito amorosa, né. Por causa da minha doença, poderia ser agressiva, pelo contrário, foi através da minha doença que eu aprendi mais ainda, amar a mim mesma e o próximo. E cada fala, em cada pessoa que cuidava de mim, eu sentia amor, eu sentia esperança, que um dia eu podia me levantar daquela cama, e um dia eu poderia ser alguém. Mesmo sem saber o que seria o meu futuro, que pra mim, como o pessoal falava, ela não tem, ela vai ficar aleijada em cima de uma cama, as pernas amarradas, os braços amarrados, uma fita assim no peito, não porque eu era agressiva, mas é porque eu não podia me mover, se não caía, em pé eu não ficava, eu não andava, mas eu falava, graças a Deus! Hoje, eu posso dizer: ‘eu sou uma pessoa normal’, eu moro com minha neta, a Jeiciane, ela me incentivou a vir pra escola, mesmo eu tinha medo, porque a minha família não gostava de mim, porque eu não sabia ler, eu não sabia nada, mas o povo que ficava ao meu lado, gostava de mim, sentia simpatia por aquilo que eu falava, e eu sempre fui essa pessoa brincalhona, alegre. Cheguei aqui, ela fez minha matrícula e eu vim no dia certo, mesmo olhando pra um e pra outro, com receio, porque eu nunca tinha visto um povo assim, eu nunca tinha participado de uma sala

de aula. Comecei os meus primeiros passos, eu tive o apoio de todos aqui da escola, que me deram a maior força, maior carinho, a professora A. Ela é pra mim uma professora excelente, é a professora que eu tenho maior carinho, maior respeito por ela, porque ela me ensinou os primeiros passos, até a minha mão ela pegava, pra mim aprender a escrever. Eu não sabia pegar um lápis, eu não sabia escrever nada, como hoje mesmo ainda não sei, ela me ensina muito no quadro, ela fica perto de mim explicando, é assim. Eu cheguei esses dias pra ela, chorei, aqui mesmo, ali, falei: ‘professora, eu tenho possibilidade de aprender a ler?’. Ela pegou, olhou pra mim, chorando, e me abraçou, e disse: ‘você tem’. Aí eu fui alegre, que tava perdendo a esperança, mas não queria falar. E aqui, eu amo todas as minhas colegas de classe, todos aqui gostam de mim, pela minha simpatia, como eu falei, eu vou dizer que eu dei os meus primeiros passos... (RELATO COLHIDO NA “NOITE DE MEMÓRIAS”, 27/03/2018, EDUCANDA R. S.).

Segundo Oliveira e Oliveira (2019), estar na escola significa a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos, aprender coisas novas, alargar seus relacionamentos, melhorar a qualidade de vida, a autonomia, a autoestima e o resgate da sua identidade, pois ser velho é apenas uma fase diferente da vida, talvez, a última, mas ainda há vida, e é isso que deve ser respeitado. Portanto, ser velha “[...] é lutar para continuar sendo [mulher]” (BOSI, 1994, p. 18). Para Oliveira e Oliveira (2019), a educação que se faz para e com a velhice é aquela que valoriza as experiências que constituem as subjetividades dos idosos e os papéis sociais ocupados por esses sujeitos ao longo da vida.

As mesmas autoras ainda nos chamam a atenção para essa nova forma de viver a velhice. As pessoas idosas vivenciam essa fase da vida de formas diferentes daquela vivida por seus pares ou da velhice de pouco tempo atrás, para a qual a escola era um espaço impensado de acesso. Assim, a escolarização está ligada à nova concepção que esses sujeitos têm da velhice, quando buscam direitos que lhes foram negados desde a infância, como nos mostra este depoimento:

[...] meu nome é M. P., sou filha de Prado, Bahia, tenho 54 anos e tenho uma professora linda! Eu falei pra minha professora, eu não tive estudo, eu fui criada com meus irmãos. Eu não conheci a minha mãe, a minha mãe faleceu, eu era criança, e meu pai arrumou outra família, mas a família não quis a gente. Então, eu fui criada por meu irmão, homem, na Bahia, na roça, na Barra do Saí. Sou filha de Prado, mas fui criada lá na Barra do Saí, que faz parte de Prado, Bahia. Então, fui criada por meu irmão, homem, na roça, plantando, etc. Somos 12 irmãos/irmãs, mas agora não tem mais 12, pois morreram alguns. Eu fui criada por meu irmão, na Bahia, porque eu era uma bebê, tinha 3 anos e fiquei até os 14 anos; depois, eu voltei, né, da roça, mas lá eu não estudei. Eu voltei pra Prado, de Prado minha irmã foi me buscar pra vir pra Vitória, mas fui pra Brasília, trabalhei em casa de família, fiquei dois anos, tomando conta de dois gêmeos e depois voltei. Conheci uns veraneios, aí a minha família falou: ‘leva que ela é trabalhadeira’, e eu gostei da família, que era japonês, e eles me adotaram como filha, e fui bem tratada, gostei deles, do modo como eles me trataram e eu acompanhei eles para Brasília. Aí, minha irmã veio da Europa, eu era de menor, ela fez eles me devolver. Eu não queria ter saído de Brasília, que eu era feliz e não sabia, aí eu vim pra Vitória. Aqui, em Vitória, eu não sofri, não, sofri foi lá na Bahia, na roça, trabalhando quando eu era criança, não tinha estudo e eu queria estudar, depois fui pra Brasília, não podia estudar, ficava só tomando conta das crianças. Aqui,

eu também trabalhei, mas eu não podia estudar, sempre em casa de família, que eu não podia ir pra escola. Trabalhei muito tempo aqui em casa de família, mas nunca assinaram a minha carteira. Agora, hoje, eu sou aposentada, sou pescadora, minha família toda é, aprendi também. Mas me aposentei por tempo de pesca. Me aposentei como pescadora. Eu pescava mais na Bahia quando eu tava lá, mas aqui eu pescava com meu esposo. Sou casada, tenho filhos, eu tenho... Meu sonho é ter um carro. Ter um carro, fazer a vontade do Senhor, e eu já sei dirigir, aprendi em Prado, cheguei lá, senti um desejo ardente em meu coração, e aí o meu sobrinho me disse, então é agora, aí ele parou assim, e ele falou passa pra cá que eu passo pra lá, e aí eu entrei no carro e saí dirigindo, duas horas sem parar, e aí ele falou, você nasceu pra isso, e aí eu gritei, oh glória! Jesus me abençoou, comprei terreno pra mim, lá na Bahia, três terrenos, para a honra e glória do Senhor, Pai, Filho e Espírito Santo, porque, Deus quando ele dá, ele não dá a benção pela metade, né, dá benção completa, amém! Tudo registrado, 1.500 metros quadrado, o 1º que o Senhor me deu; o 2º foi 1.800 metros quadrados; e o 3º foi 1.000 metros quadrado, pra honra e glória do Senhor! Sou feliz porque eu tenho Jesus, porque o meu marido é um pouco bruto. Eu sou feliz quando eu tô aqui na escola, com minha professora, estudando, ela me ensinando. Meu marido não me incentiva. Tô querendo me divorciar, mas ele não quer, mas já deu até entrada no divórcio, e falei, vamos ver, eu quero ser muito feliz, estudando (RELATO COLHIDO NA “NOITE DE MEMÓRIAS”, 27/03/2018, EDUCANDA M.P).

Atentas a isso, Oliveira e Oliveira (2019) afirmam que, mesmo carregando as marcas da exclusão precoce que sofreram na escola regular, o retorno para as educandas é motivo de orgulho, afirmação e alegria. Não é recuperar o tempo perdido e voltar a ser jovens. É experimentar a escola, como estudantes, nessa fase da vida, reconhecendo as negações de direitos, renúncias e os abandonos promovidos pelos diferentes processos de apatriamentos, em busca de novos acontecimentos.

Alguns argumentos do debate sobre a velhice podem ser tomados, aqui, para a reflexão de forma dialogada com a concepção de trabalho a partir de Castel (*apud SALLAS et al.*, 2003, p. 238), para quem “o trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante, [mesmo diante] de transformações sociais profundas”.

Dessa forma, pessoas adultas e idosas que apresentam significativa inserção no mundo do trabalho vêm se constituindo a partir de suas experiências como sujeitos de classes populares na relação com o trabalho precarizado, interditados nos seus direitos, como, por exemplo, o de carteira assinada, Oliveira e Oliveira (2019). No entanto, mesmo nessas condições, o retorno à escola parece se constituir para essas pessoas uma alternativa. Nesse caso, a escola pública torna-se “o espaço de aprendizagem quase exclusivo” para as classes populares.

As autoras acima também nos alertam que a opção das idosas por retornar à escola representa a busca de superação de normas que lhes são impostas pela própria idade cronológica e suas especificidades corporais, psicológicas, emocionais e afetivas. Dessa forma, dão lugar à

valorização de suas próprias experiências constitutivas, das suas formas de conceber e viver a velhice, ampliando horizontes e conformando novas formas de sociabilidade.

No campo de pesquisa, pudemos acompanhar a organização e realização de um projeto denominado “Noite de Memórias”, nos anos de 2018 e 2019, em boa parte das escolas que ofertam a EJA no município de Vitória. Esse projeto iniciou-se com um trabalho de preparação e diálogos com as educandas do 1º segmento, composto, em sua maioria, por mulheres negras que, em algum momento de suas vidas, foram impedidas de ter acesso ao processo de escolarização e, hoje, buscam na escola autonomia, espaços de promoção da saúde e dignidade humana.

Na primeira fase do projeto, foi estabelecido um diálogo com as educandas, objetivando a escuta e o encorajamento para que elas pudessem contar as suas histórias de vida no dia destinado à “Noite de Memórias”. Além do desafio de narrarem, foi proposto que elas materializassem o contexto de memórias, produzindo uma instalação, com objetos e alimentos que remetessem à sua infância, com o intuito de trazer à tona também a memória afetiva, produzindo, assim, um ponto de memórias, histórias e experiências de vida. Para Thompson (1981, p. 182), a experiência é gerada na vida material de “[...] pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos”.

Nos relatos das educandas, ficou evidenciado que um dos motivos que contribuiu para que fossem excluídas da escola foi a questão econômica devido à necessidade de ajudar a família na luta diária pela sobrevivência. E, ao retornarem para a escola, na adultez ou velhice, suas vivências e/ou experiências precisam ser assumidas como centralidade na construção do currículo da EJA, visto que suas histórias se entrelaçam com a luta de classes, com a desigualdade social, a negação de direitos, a expropriação da força de trabalho, o êxodo rural, os abusos sexual e moral no trabalho. Desse modo, quando essas idosas veem na instituição escolar uma instância de lutas, um espaço para modificar essa realidade, elas sentem-se participantes e fazedoras da história presente com possibilidades para reconstruir outra história. Para Freire (1996, p. 86),

[...] no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

Nesse sentido, em nosso campo de pesquisa, identificamos um outro efeito na EJA de Vitória que consiste na coexistência de produção de práticas que reafirmam o apatriamento e a exclusão de idosas, bem como fortalecem e promovem processos educativos que buscam o enfrentamento e a superação desses mesmos processos.

Novamente, torna-se fundamental, aqui, retomarmos a “ontologia crítica de nós mesmos”, na busca de compreender o que escapa às marcas históricas e investir na possibilidade de percepção do escuro, ampliando as nossas produções e construções de práticas pedagógicas, para além das explicações racional, homogênea e universal. A ontologia da verdade, produzida na EJA de Vitória pelas educadoras, afirma que as idosas não aprendem, ou que aprendem muito devagar. Afirmam que “não guardam nada na cabeça”, pois de tudo que é ensinado em uma aula, rapidamente é esquecido, não memorizado, obrigando-as a ter que retomar permanentemente o que já “foi dado”.

Como desdobramento dessa racionalidade curricular, o que se enxerga “nas luzes” é exclusivamente o não saber. O não saber do alfabeto, o não saber da matemática, o não saber do inglês, o não saber escrever textos, o não, pois *elas não* sabem.

Um dos efeitos mais evidentes dessa perspectiva consiste no alto índice de reprovação escolar de idosas, principalmente no primeiro segmento, descrito no capítulo anterior. Aqui, identificamos nas formações com as educadoras que o não aprendizado dos cálculos básicos e apropriação da escrita é o principal fator para que as idosas não avancem na escolarização, embora a municipalidade tenha um documento orientador de Diretrizes Curriculares específico para a EJA, construído em um percurso que contou com grupos de trabalhos compostos com representantes das escolas e plenárias de análise e sistematização do texto, que apresenta objetivos de aprendizagens nos múltiplos componentes curriculares. Mas felizmente, existe o escuro, o escape e a possibilidade de identificar quem são essas idosas e não apenas o que elas são.

Apontamos duas questões que os efeitos da política acima nos possibilitam analisar. O primeiro consiste na compreensão de currículo e de saberes necessários à conclusão do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental. Em todo o período da pesquisa, em diferentes processos formativos que participamos e atuamos, quando indagávamos quais seriam os objetivos de aprendizagem que habilitariam as educandas idosas para seguirem sua escolarização para o segundo segmento, obtivemos sempre uma resposta generalizante e restrita à duas áreas de conhecimento (ler, escrever, interpretar textos e fazer contas, reconhecer os números).

Embora o 1º segmento da EJA de Vitória tenha carga horária letiva com os componentes curriculares de Educação Física e Artes, Ciências Humanas e Naturais, e essas áreas são avaliadas, compondo o quadro de conceitos/notas considerados para a aprovação ou reprovação das idosas, ficou evidenciado que os únicos saberes considerados ou efetivamente priorizados na definição do percurso escolar da idosa concentram-se em alguns conteúdos relacionados às áreas de português e matemática. A seguir, observa-se o diálogo ocorrido em um encontro de formação na escola que atende exclusivamente à EJA nos três turnos:

Educadora D. – Dona M. é fera! Vende os negocinho dela de costura e artesanato, cuida dos netos, sustenta a família inteira com sua aposentadoria. A vóia sabe de tudo que acontece no mundo e não perde uma notícia, mas não adianta, me diga: como é que eu posso avançar Dona M., se ela ainda não sabe escrever direito. Não tem condição.

Pesquisador-Formador: – Mas D., eu vejo os textos e temas que você propõe e percebo conexão com temática anual da escola. Como vocês estão trabalhando com a avaliação em ciências, história e geografia?

Educadora S: – A gente trabalha os temas, sim, mas na hora de avaliar... agora você falando eu estou pensando aqui... na hora que vamos avaliar se a educanda segue ou não o que acaba contando é português e matemática mesmo.

Educadora R: – Não sei! A gente acaba ficando com medo de seguir e ela não dar conta, e o segundo segmento também tem demonstrado dificuldades em trabalhar com essas educandas. Não sei! Sei lá, sabe! De fato, a gente precisa resolver isso de outro jeito (REGISTROS DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO DA ESCOLA EXCLUSIVA DE EJA, abril de 2017).

Ainda nesse ponto, cabe destacar que as educadoras, em sua maioria, reconhecem que as idosas possuem saberes matemáticos de complexa elaboração, aprendidos fora da escola, que são realizados mentalmente e socializados oralmente, além de apresentarem saberes históricos, geográficos, científicos e linguísticos, porém, ora porque não conseguem registrar por escrito esses conhecimentos, ora porque suas narrativas, contos e argumentos não são reconhecidos como um saber legitimado pelas educadoras, acabam não sendo reconhecidos e considerados no processo de avaliação.

O segundo aspecto que os efeitos da política nos provocam a refletir consiste na relação entre o direito à educação, o tempo de escolarização e as relações de aprendizagens que as idosas inscrevem na EJA.

Nos conselhos de classe e nos encontros de formação, deparamo-nos com narrativas docentes em relação ao distanciamento do afeto na prática pedagógica das educadoras do 2º segmento. A ideia-força de que as idosas não estão preparadas para avançar para o ano subsequente, e que, constantemente, ao perceberem a possibilidade do avanço, apresentam receio de fracassar.

Segundo o relato, as idosas ainda afirmam não se sentirem acolhidas pelas educadoras e educandas jovens, chegando até a ameaçarem abandonar a escola caso sejam promovidas.

Identificamos ainda narrativas de educadoras que reafirmam uma temporalidade marcada pela “lentidão” das idosas na escrita em comparação com uma “agilidade”, “rapidez”, observadas nas educandas mais jovens. Temos, então, uma especificidade temporal que, em nossa análise, apresenta-se como um ato de resistência ao tempo institucional, ao tempo da produção em série, à ideia do tempo que se perdeu. No retorno ou primeiro ingresso nas escolas, as singularidades e a pluralidade acabam produzindo uma “desestabilização na harmonia” do espaço escolar capturado pela homogeneização.

Nos conselhos de classe, nos seminários de atividades curriculares complementares, nas salas de aula, as idosas da EJA de Vitória afirmam permanentemente que não estão com pressa de sair da escola. Elas demarcam uma outra forma de lidar com o tempo, de experimentar o processo educativo e buscam superar todo o abandono, exclusão, renúncias, preconceitos e, sobretudo, o que lhes foi dito a vida toda: “elas não”.

Eu vim aqui hoje no conselho e já tinha falado com a professora R. e ela me disse que não poderia fazer isso sozinha. Queria pedir a vocês que me reprovassem, porque eu ainda quero ficar mais tempo na minha sala. Quero aprender mais, ler direito e escrever certo. As outras lá da turma, já tem gente que pode ir pra frente, mas a maioria, pediu pra ficar mais, pelo menos um ano. Vocês podem fazer isso por nós? (EDUCANDA DA EJA).

Importante destacar a tensão estabelecida entre o direito a permanecer na escola, do qual por mais de cinco décadas esteve privada, e os reformadores da educação, que apostam na infalibilidade dos dados e reiteram críticas ao trabalho desenvolvido pelas escolas, indagando o quantitativo expressivo e recorrentes de reprovações das idosas, em um contexto de uma oferta cuja organização curricular garante uma sala de aula bidocente, durante todo o tempo ou em parte significativa, com turmas que apresentam quantitativo reduzido de matrículas. De acordo com o sistema, a “conta não fecha”, não compreendem essa equação, por não considerarem as especificidades e tempos diferenciados das idosas na relação com a aprendizagem e permanência na escola.

Cabe destacar que, na EJA, torna-se necessário pensar acerca da noção de permanência das educandas idosas, por meio do descolamento da ideia de uma escolarização com marcas de urgência, desperdício de recursos e brevidade. A análise dos registros de percurso escolar das idosas sugere voltar as lentes para um olhar que reconstrua contornos outros, buscando distanciar-se da racionalidade moderna imprimida nas políticas públicas no campo da educação,

que apresentam, de maneira individualizada, fragmentada e descontextualizada, a questão-problema da “desistência” e da “reprovação”.

Em um trabalho intitulado “Os regimes de presença de estudantes adultos no ensino fundamental: uma análise a partir dos históricos escolares”, Lima (2019), ao analisar históricos escolares e outros documentos que tratavam do percurso de escolarização de pessoas idosas, não alfabetizadas, que tinham efetivado nos últimos anos a matrícula na EJA, identifica que, ao contrário da pressa, da sensação de que o tempo está passando e de que a escola não está ensinando, o que exigiria uma estrutura de oferta que fosse pautada em uma ação aligeirada, compensatória e com a temporalidade definida pelo Estado, as idosas acabam atuando e produzindo outras relações com a cultura escolar e inscrevendo outros movimentos que terminam, segundo Lima (2019, p. 2), por demarcar tempos e espaços outros.

[...] os movimentos biopolíticos, heterotopias e heterocronias na EJA. Os deslocamentos da população jovem e adulta pelo dispositivo de escolarização são entendidos como um tipo de problematização de racionalidades instaladas como crenças na feitura cotidiana daquilo que vem sendo produzido como uma escola para pessoas adultas. Estas racionalidades constituem regimes de verdade dotados de especial poder na escolarização: seja a premissa de que o ensino pressupõe a presença diante do mestre, seja a crença de que a frequência diária é um dispositivo pedagógico de garantia da aprendizagem, ou mesmo a crença de que “o aluno da EJA tem pressa”. As populações não alfabetizadas provocam deslocamentos nessa racionalidade que dá suporte à escola através de movimentações paradoxais, como longas permanências, excessos de ausência, e a constituição de regimes de presença próprios. O exercício do olhar analítico sobre os históricos escolares nos permitiu identificar que as movimentações dos estudantes pelo aparato escolar se apresentam como formas heterotópicas de ocupação do espaço regulador da escola.

Por essa ênfase, Foucault (2013, p. 21) salienta que os “[...] espaços ocupados de forma desviante”, em contraposição ou incompatibilidade com a regra estabelecida, produzem múltiplas formas de resistência que se constituem nas relações micropolíticas, suspendendo a lei, a norma, a regra, inscrevendo outras temporalidades em um espaço cuja racionalidade institucional é fundamentalmente disciplinar, com regras de frequência e permanência. Lima, (2019, p. 03) explicita que,

[...] por isso, as questões da vida doméstica, as questões da vida laboral, as questões da vida amorosa, intersectam o lugar da escola de adultos, cruzando as linhas de tempo e as demarcações do espaço e provocam deslizamentos, derrisões, acúmulos, uma má distribuição da população dentro e fora da escola... No processo agônico que se desenrola sob as normas e leis de funcionamento da educação escolar, a população adulta e subescolarizada estabelece uma guerrilha própria com a escola, revelada pela sua resistência aos processos normalizadores de tempo, presença e permanência.

Retomando a questão da infalibilidade dos dados estatísticos, associada ao ideal de Ser da política impermeável, Lima (2019, p. 04) nos provoca a refletir acerca da prática de permanente

invisibilização da exclusão educacional de adultas e idosas, contrapondo a marca da prática permanente de contestação acerca da “produtividade estatística” da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

[...] isso ocorre provavelmente em virtude de três fatores: por um lado, o imaginário social sobre a Educação de adultos condiciona a visibilidade do estudante a partir da sua ausência (‘não sabe ler e escrever’, ‘está fora da escola’, ‘evadido’); segundo, a nossa capacidade de pensar esta modalidade educacional está condicionada à hipertrofia discursiva da alfabetização como grande tema em tensão com a ideia de escolarização; o terceiro fator, seria a inadequação das categorias da escolarização regular para a compreensão da Educação de Jovens e Adultos. As categorias de rendimento e movimento, quando aplicadas à EJA, geram dados estatísticos de natureza estranha, desestabilizam as linhas de normalidade que a estatística tradicional ajuda a produzir, criam índices paradoxais. Portanto, são essas categorias que nos permitem vislumbrar as inadequações desse projeto de escolarização.

Diante disso, retomamos nossa indagação: o que escapa aos dados estatísticos? O que revelam as idosas? Quais são os novos acontecimentos, na EJA, das idosas, que nos possibilitam produzir outros regimes de visibilidade e outras conformações da política de EJA em Vitória? Só podemos considerar eficiente uma política de EJA quando ela dá conta de garantir um fluxo escolar linear, sequencial, com altas taxas de permanência?

E o avesso? Podemos afirmar que uma política de EJA é ineficiente, carecendo de reforma estrutural, por apresentar percursos escolares não retilíneos, marcados pela vida que pulsa, no cuidar das filhas, noras e netas, no cuidar da saúde, por resolver problemas de financiamento em seu nome realizados por familiares, sem a sua permissão? Por que insistimos em atrelar o tempo da oferta da política, que, no caso de Vitória, organiza-se em seis anos, com os tempos das aprendizagens dos sujeitos da EJA? Por que a permanência das idosas, além do tempo definido para a conclusão da oferta da EJA, bem como suas “reprovações” repetidas em alguns ciclos, anos ou segmentos, nos ameaça, bem como a própria política? Lima (2019, p. 5-6) ainda nos adverte:

[...] não estamos mais no horizonte da proibição do século XVIII, onde homens adultos negros só poderiam estudar as primeiras letras e em salas de aula noturnas, se tivessem endereço e ocupação conhecidos. Estamos na época da regulação da distribuição biopolítica das populações, a fim de evitar o ‘risco’ que representam para as estruturas de poder quando acessam os conhecimentos de prestígio na sociedade. [...] Os regimes de persistência dos estudantes longevos. O mecanismo que consolida o modelo escolar tradicional, baseado na organização disciplinar e disciplinadora do tempo e dos corpos produz um ‘estado de exceção’ nas práticas em torno da EJA, colocando-a numa condição de instabilidade, de adiamento, de permanente denegação do direito como fica exposto em algumas cronologias (LIMA, 2019, p. 5-6).

Os regimes de persistências das idosas apresentam para nós múltiplas possibilidades de produção, de outras formas de se fazer escola. Como afirmamos anteriormente, as matrículas

das pessoas acima de 60 anos estão concentradas, em sua maioria, no primeiro segmento e, embora com presença em diferentes escolas, a escola que atende exclusivamente à EJA, nos três turnos, tem concentrado nas salas de aula que funcionam pela manhã e tarde a maioria das matrículas efetivadas, dado que fundamenta a proposição de diversificação da oferta de EJA nos três turnos e não apenas no noturno.

A estratégia praticada por essa escola consiste em utilizar, prioritariamente, equipamentos públicos da cidade em interface com outras políticas no campo da assistência, da saúde e dos direitos humanos. Dessa maneira, as educandas idosas ingressam na escola pelos serviços ofertados²² ou são encaminhadas pela escola para esses serviços que ampliam as experiências com práticas de oralidade, corporeidade, circularidade, ancestralidade.

Vale ressaltar que as demais escolas do município, em que a oferta da modalidade se dá exclusivamente no turno noturno, apresentam grandes dificuldades em lançar mão do trabalho em rede com essas políticas, pois os serviços disponibilizados pela municipalidade funcionam apenas durante o dia, o que nos remete novamente a Araújo (2017), quando nos alerta para não restringirmos o nosso reconhecimento dos sujeitos das camadas populares a receptáculos das práticas de direito, cuja experiência cotidiana acaba não sendo comunitária e não se revelando como algo que transcende a ação institucional.

No processo de investigação, chamou-nos a atenção o aspecto da integração das ações nesses espaços. Percebemos uma alternância de intensidade nas formas nas quais as idosas eram percebidas de maneira mais integral, ou mais fragmentada. Entre os anos de 2016 a 2019, essa articulação intersetorial, quando ocorria, era muito mais um exercício das educadoras e coordenadoras de alguns espaços do que um princípio ou orientação do poder executivo.

[...] nessa semana, como o tema é saúde na terceira idade, vamos fazer um conjunto de atividades juntos com a Unidade de Saúde. Já conversamos com a coordenação da unidade. Na verdade, foi a Educanda F. Ela conhece e já está tudo certo para nossa atividade na terça. A coordenadora deixou o espaço que parece um mini auditório disponível e falou que podemos enfeitar tudo. Teremos uma enfermeira que nos ajudará na aferição de frequência. Vai ser muito legal! (EDUCADORA D., 1º SEGMENTO, 2016).

[...] convidei a coordenadora do espaço para vir conversar aqui na escola em nosso seminário sobre a Sexualidade na Terceira Idade. Ela topou na hora e vai trazer as oficinas que atuam lá. Ela pediu para fazermos um dos nossos seminários lá no espaço, mas eu falei que não cabem todas as nossas educandas. Mesmo assim, acredito que será muito legal (EDUCADOR F., 2º SEGMENTO, 2019).

²² Algumas salas de aula da escola analisada funcionam em equipamentos da Secretaria Municipal de Assistência Social (Núcleo de Integração Social para Pessoas Idosas, Centro de Convivência da Terceira Idade, CAJUNS) e Secretaria Municipal de Saúde (Unidade de Saúde de Santa Martha). Esses equipamentos atuam com ações que perpassam atividades artísticas, esportivas, musicais, oficinas de memória e psicossociais.

Essa vontade de viver, de Dussel (2007), que identificamos na ponta da gestão, certamente é o motor que promove o movimento curricular e intersecção das ações. Porém, lançou-nos em uma armadilha, que reafirma os apontamentos de Gentili (2009), Arendt (2012) e Araújo (2017) acerca do direito em uma perspectiva social-liberal, que embora assuma um enunciado de provisão, encontra-se distante de qualificar os padrões de acesso e garantia da justiça social. Destacou-se, também, a fragilidade da ação pública, especificamente no que diz respeito à política de EJA, que, em função de uma visão fragmentada, descomprometida com os processos que se movem no enfrentamento das engrenagens que dão suporte às dinâmicas de exclusão, pode ser desmobilizada de acordo com as intempéries produzidas pelo modelo de gestão municipal.

[...] a coordenação do espaço mudou e veio até nós. Estávamos em planejamento, quando ela nos falou que a sala de aula teria que sair de lá, porque ela tinha outros planos para aquele lugar. Ficamos muito tensas na hora e realmente batemos boca com ela. Depois até me arrependi, mas fico me perguntado se realmente a prefeitura entende nosso trabalho como direito (EDUCADORA A., 2ª SEGMENTO, 2017).

[...] nossa sala foi toda mexida, nosso material retirado das paredes e embolado lá em cima do armário, no canto. Fui até o coordenador e aí soube que ele foi exonerado e que o novo coordenador da unidade possui outros planos para o espaço. A direção terá que intervir rápido lá na segunda-feira (EDUCADORA D., 1º SEGMENTO, 2018).

A estratégia de ocupação dos espaços públicos, em diferentes territórios da cidade e horários de funcionamento, dialogada com as comunidades, de fato, tem se demonstrado como uma marca que amplia o acesso à escolarização e tem estreitado o diálogo com as especificidades e demandas que a vida urbana apresenta para as adultas e, principalmente, idosas não alfabetizadas ou em processo inicial de escolarização. Por outro lado, esse acesso tem sido marcado também pelo alto índice de reprovação, em função de uma compreensão curricular que restringe a avaliação do conhecimento a alguns conteúdos específicos de duas áreas, não reconhecendo os diferentes saberes e formas de sistematização identificados nas produções das educandas idosas.

Estas atuam como sujeitos e também criam uma movimentação específica, atuação própria em relação ao tempo institucional da oferta, tensionando as relações entre o direito à educação, os tempos específicos de aprendizagens e a lógica de fluxo linear estabelecida na organização dos sistemas de ensino.

Identificamos, no texto da política EJA e no texto do Projeto Político Pedagógico da escola que oferta exclusivamente a modalidade nos três turnos, que a construção dessa estratégia à qual

nos referimos está diretamente relacionada a um contexto de gestão municipal da cidade de Vitória. Segundo os documentos supracitados, a gestão municipal assumia como princípio a intersetorialidade dos serviços públicos, o que propiciou um ambiente cujas discussões acerca das demandas da cidade eram realizadas em espaços institucionalizados, onde a pluralidade dos olhares consistia como algo fundamental na busca de resolução das questões.

[...] o princípio de gestão democrática já adotado pela administração municipal no período de 2005/2012 contribuiu para uma construção ainda mais desafiadora que consiste no compartilhamento de responsabilidades entre as Secretarias envolvidas. Significa dizer que a gestão da Escola Admardo funciona em regime permanente de escuta, planejamento e execução de suas ações, compartilhando suas experiências com as Secretarias envolvidas. Experiências anteriores nos provocam a investir na ação intersetorial, por reconhecer a necessidade de romper o olhar fragmentado sobre os municípios. Porém, também não podemos desconsiderar as diferentes especificidades existentes na promoção de saúde, na efetivação dos direitos humanos, na formação de trabalhadoras(es) e na busca de geração de renda, no processo de escolarização, no debate e na ocupação do território e outros (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEF PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA, 2014, p. 03).

Como exemplos de espaços de práticas e discussão na gestão, apontamos as reuniões quinzenais, chamadas de câmaras territoriais, realizadas em diferentes territórios da cidade com a presença de diretoras e pedagogas das escolas, coordenadores das unidades de saúde, de serviços da cultura, da secretaria de obras, de assistência social, dentre outros.

Nesse contexto, a educação, por se configurar como a maior pasta do governo municipal, com maior número de equipamentos, recursos e servidores, assumiu um papel estratégico de ocupação de diferentes espaços públicos da cidade (parques, espaços esportivos, clubes privados e equipamentos destinados a serviços coordenados por outras secretarias), principalmente nas atividades do programa de educação em tempo integral e na educação de jovens e adultos.

Nossa intenção em retomar essa questão, nesse momento, concentra-se no fato de que uma política de EJA que apresente como proposta a ocupação de diferentes espaços da cidade, e se organize em tempos diversificados de oferta, apresentará enormes dificuldades, caso o contexto macro assuma uma perspectiva de gestão fragmentada.

As tensões acima apresentadas pelas educadoras acerca dos desafios que emergem nos espaços onde as turmas da escola exclusiva de EJA funcionam traduzem um momento da gestão municipal em que a intersetorialidade já não se fazia presente como princípio de gestão da cidade, o que fragilizou a política de EJA, suas interfaces com ações e serviços essenciais para as educandas, e a emergência de um cenário de insegurança acerca da permanência das turmas nos

espaços por elas utilizados.

Especificamente as idosas na EJA de Vitória, tanto o aspecto da restrição dos serviços ao período diurno quanto a ideia-força de que precisam avançar em sua escolarização, à revelia de suas singularidades, bem como a fragilidade da ação intersetorial, remetem-nos a uma multidimensionalidade dos processos de produção social da exclusão educacional, como nos alerta Gentili (2009). A exclusão das idosas não está caracterizada apenas pelo fato delas estarem fora da escola, em sua grande maioria, mas sim por estarem inseridas em um conjunto de relações e circunstâncias que as afastam desse direito, tornando a inserção institucional, em especial na escola, como um mecanismo ineficaz para o enfrentamento e garantia dos padrões de acesso, do direito e da justiça social.

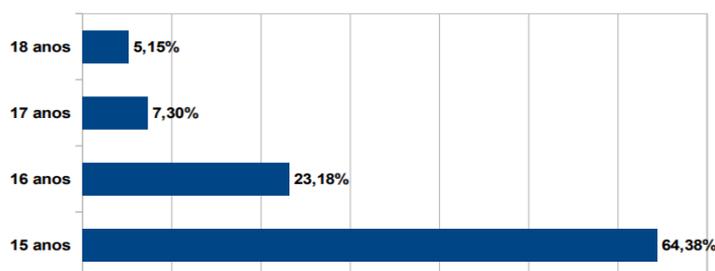
4 OS APÁTRIDAS, A NÃO PÁTRIA EJA E O NÃO ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO: OS EFEITOS DE UM RIO FORÇADO A TRANSBORDAR

O Plano Municipal de Educação de Vitória define, em sua meta 3:

[...] articular, junto ao Estado, a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, elevando, até o final do período de vigência do PEE e deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 100% (cem por cento), no município.

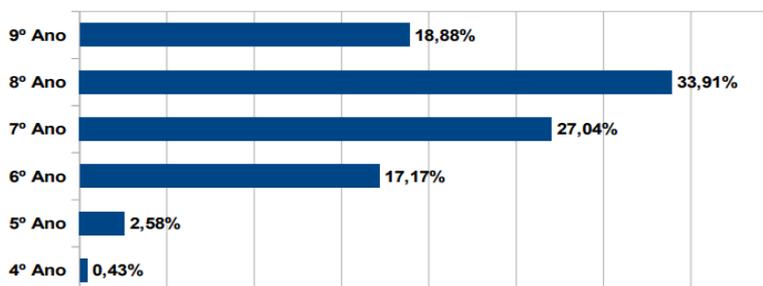
Ao retomarmos os dados do sistema de gestão escolar, identificamos uma quantidade significativa de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos “migrando” do Ensino Fundamental para a modalidade de EJA. Essas migrações ocorrem principalmente entre os 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, conforme Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Percentual de estudantes remanejados do Regular para a EJA, por faixa etária (2016)



Fonte: SGE/Prefeitura de Vitória (2016).

Gráfico 2 – Percentual de estudantes remanejados do Regular para a EJA por série (2016)



Fonte: SGE/Prefeitura de Vitória (2016).

Essa questão foi discutida pela primeira vez após o levantamento de dados de nossa pesquisa, como preparação para uma plenária de monitoramento do Plano Municipal de Educação, organizada pelo Fórum Municipal de Educação, em 2017. A plenária contou com a participação

de pais, mães, estudantes, responsáveis, educadoras, gestoras das unidades escolares, técnicas e gestoras da SEME-Central que, naquele momento, buscavam compreender essa migração.

Em uma reunião da Comissão de EJA, realizada em 3 de julho de 2017, a questão reaparece para o debate, conforme registro em ata da referida reunião:

[...] a Coordenadora da EJA contextualiza o movimento de necessidade dessa reunião conforme encaminhamento da última reunião da Comissão, informando que foi realizado um estudo a partir de dados do Sistema de Gestão Escolar, no qual se identificou que mais de 50% dos adolescentes e jovens que são matriculados na EJA são remanejados do Ensino Regular. Desse quantitativo, uma grande maioria desiste ou reprova na EJA, o que confirma nossa dificuldade em lidar com esse público assegurando que aprendam.

Algumas constatações:

- Devemos pautar essa questão nas formações: avaliação, linguagens das juventudes, prática curricular com adolescentes e jovens.
- Necessidade de realizar ações integradas à Coordenação de Política para a Juventude da SEMCID;
- Necessidade de realizar reuniões com diretores e pedagogos do Regular para conhecimento dos dados e busca de alternativas;
- Necessidade de elaboração de um plano de trabalho a partir da escuta de estudantes e profissionais com ações integradas, a exemplo: discussão com Coordenadores de Turno e Diretores da EJA, realização de Seminário de Estudantes do Regular para diálogo.

A partir desse dado, até o final de 2019, a SEME diminuiu a intensidade da sua narrativa culpabilizadora de que, na EJA, a evasão era grande, já que foi constatado por esse levantamento que esse processo tem seu início, em grande parte, no Ensino Fundamental, para crianças e adolescentes que ainda não têm ampliado o olhar para uma perspectiva interseccionalizada.

A nossa intensa inserção no campo nos possibilita fazer esse tipo de afirmação, a começar pela prática de mediação junto às unidades escolares desenvolvida pelas equipes que atuam na SEME-Central. Constatamos que, quando acionadas pelas unidades de ensino, as questões relacionadas ao que a Gerência do Ensino Fundamental (GEF) identifica como aprendizagem, “são tratadas” pelas assessoras da GEF: as questões relacionadas ao racismo, por mulheres pretas, professoras que trabalham na Comissão de Estudos Afro-brasileiros (CEAFRO); as questões relacionadas ao gênero, à violência e à LGBTQIA+fobia são tratadas pelas mesmas professoras que atuam na CEAFRO, em função de suas relações com essas pautas e com o campo dos direitos humanos. A CEAFRO é parte constituinte da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), que possui uma coordenação de currículo que discute a aprendizagem com a GEF e com a Gerência de Educação Infantil.

Nessa insistência, fomos convidados, em 2019, para dialogar sobre essa questão com pedagogas que atuam no Ensino Fundamental, em que emergiu a seguinte frase:

[...] sabe um rio? Um rio cheio? Então, o rio é o ensino fundamental e parte da água são os jovens. Ele (o rio) precisa transbordar em algum lugar e este lugar é a EJA. Nós do diurno não temos condição de resolver todos os problemas de aprendizagem, de violência, de fluxo de matrículas cobrados pela SEME. Então a EJA acaba sendo esta válvula de escape. Não tem muito o que fazer (PEDAGOGA DE EMEF QUE ATUA NO ENSINO FUNDAMENTAL).

A fala da pedagoga nos possibilita a constatação de um efeito da política de EJA não programado, mas amplamente praticado pelo sistema municipal de educação. A EJA tem funcionado como um importante escape e eficiente mecanismo de resolução interna dos problemas de fluxo, resultantes da produção do fracasso escolar da rede municipal de Vitória.

Nesse mesmo período, constatamos, na única escola que atua nos três turnos com a EJA, turmas inteiras de jovens com idades entre 15 a 17 anos que foram transferidos compulsoriamente do Ensino Fundamental. No percurso da pesquisa, identificamos várias tentativas de diretoras de unidade escolar em remanejar essas jovens para a referida EJA, alegando necessidade de regularizar o fluxo de sua escola.

A turma localizada no Morro de Caratoira é toda composta por estudantes do diurno da EMEF do bairro vizinho. Fui perguntar para os meninos como conheceram a escola de EJA diurna. Eles responderam que o diretor de lá mandou eles para a sede da nossa escola sem falar nada, dizendo apenas que não tinha mais vaga para eles onde estudavam (RELATO DA PROFESSORA A.B.L., NA FORMAÇÃO REALIZADA PELA PRÓPRIA ESCOLA, MARÇO DE 2017).

Porém encontramos outros olhares sobre essa questão, os quais podem nos auxiliar a compreender essa complexidade. Zorzal (2015), em pesquisa que discutiu a presença das juventudes na EJA de Vitória, conclui:

[o] que se pode perceber é que a construção de um percurso, que não é um percurso qualquer, ou seja, não somente o Ensino Fundamental. As escolas de origem, criam estratégias para que esses estudantes sejam matriculados na modalidade (o que não é aparente na fala dos estudantes), mas a própria movimentação da família, o deslocamento regional, a vontade individual do estudante, considerando a necessidade de terminar os estudos ou até mesmo as forças construídas socialmente (entre elas o tráfico nas comunidades) são motivos para que esse estudante chegue até a EJA (ZORZAL, 2015, p. 121).

Nascimento (2020), ao analisar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²³ no município de Vitória, entre os anos de 2005 a 2019, alerta-nos para o fato

²³As questões apresentadas por Nascimento (2020) nos provocaram a buscar conexões entre os resultados do IDEB, as privações sócio-econômico-culturais e a estratégia construída pelas unidades de ensino, com anuência

de que a “lógica do IDEB” se constitui como um elemento influenciador entre os coletivos das escolas, que produzem desde ações “isoladas” de pais, mães e educandas, às coletivas construções de estratégias de manutenção de ascensão do índice, que não necessariamente passam pela centralidade da qualidade da educação.

Como uma estratégia, provocada pela lógica meritocrática do IDEB, identifica-se na transferência compulsória dos jovens um efeito danoso que produz a não revisão das práticas pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental. Estas resolvem os seus processos de produção do fracasso escolar nessa diáspora anual, principalmente a partir do segundo trimestre do ano letivo, somada à manutenção da invisibilidade dos problemas de ordem estrutural que promoveram as sobreposições de negações no campo do direito dessas jovens.

Em relação especificamente à EJA, identificamos a produção de um efeito ainda mais perverso, no que diz respeito ao padrão de acesso, que se traduz na aposta de alguns gestores de que não se precisa de mais salas de aula para a EJA em Vitória, visto que se constata nos últimos anos, uma queda de matrícula; logo, para que abrir mais salas e escolas se as que temos não estão cheias?

Essa perspectiva de análise é tão perversamente presente que, anualmente, quando a SEME é abordada pela grande mídia local acerca das vagas que serão ofertadas para a EJA, o órgão responde somando todas as vagas supostamente disponíveis nas escolas que ofertam a modalidade. A fórmula utilizada é a seguinte: número de escolas que ofertam EJA x número de salas de aula dessas escolas, dividido pelo número de regentes, totalizando 8 mil vagas. Se a SEME oferta 8 mil vagas e somente são ocupadas 3 mil, logo não existe demanda real em Vitória. Analisemos a reportagem de 09 de março de 2017, no site da PMV:

[...] para muitos adultos que não terminaram os estudos ou para quem nem mesmo um dia frequentou a sala de aula, poder voltar a estudar significa complementar o aprendizado básico ou profissional. Para outros, é a oportunidade de responder às exigências do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) convida os jovens com mais de 15 anos e adultos moradores de Vitória que não concluíram o ensino fundamental a voltar para a sala de aula e terminar os estudos. Para o ano letivo de 2017, o município está ofertando 8 mil vagas na modalidade EJA (EJA) em 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's). As aulas acontecem à noite, e o material escolar é gratuito.

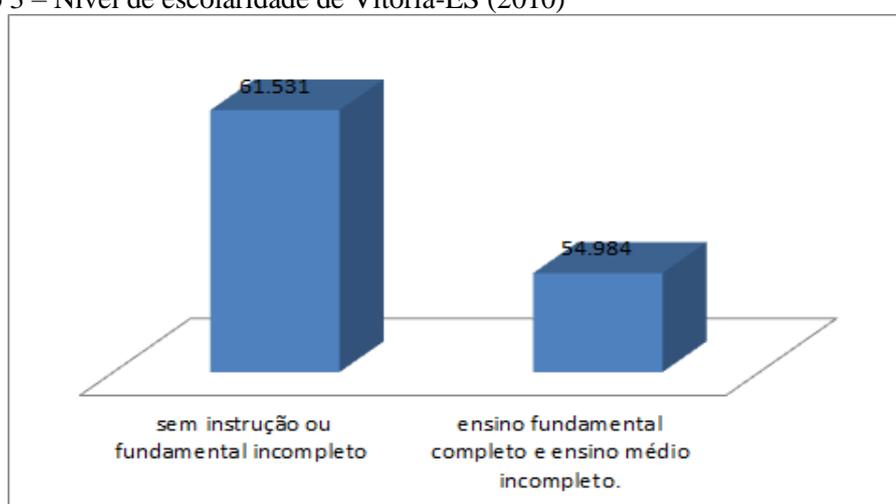
A secretária municipal de Educação, Adriana Sperandio, destacou a importância da matrícula na modalidade EJA. ‘São cerca de 45 mil moradores da capital acima de 15 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental. Isso é um número expressivo,

da SEME, para a transferência compulsória de estudantes do ensino fundamental para a Educação de Jovens e Adultos. O IDEB tem sido utilizado como elemento justificador para a transferência de jovens com 15 anos de idade, tanto das escolas que ofertam EJA, em maior quantidade, mas também de escolas que não ofertam a modalidade. No ano de 2016, os jovens com idades entre 15 e 17 anos representaram aproximadamente 44% das reprovações no segundo segmento da EJA no município.

e nós temos condições de atender essas pessoas. Afinal, adultos com maior escolaridade podem melhorar suas chances no mercado de trabalho e seus padrões de vida’.

O fato é que, entre os anos de 2016 a 2019, observamos a queda gradativa de matrículas, mesmo com a abertura recente de duas novas escolas que passaram a ofertar educação profissional integrada à EJA. Ao analisarmos os dados do Censo (2010), identificamos que o quantitativo de matrículas efetivadas não chega a atingir 5% da demanda de pessoas acima de 15 anos de idade, sem Ensino Fundamental, existente no município.

Gráfico 3 – Nível de escolaridade de Vitória-ES (2010)



Fonte: IBGE (2010).

Com isso, consideramos que um percentual significativo das matrículas é oriundo da produção do fracasso escolar e processos que sustentam a dinâmica de exclusão, que são reforçadas nas interseccionalidades acima discutidas, e que “desaguam” na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, esse total de aproximadamente 3 mil matrículas não corresponde a 5% da demanda existente. Sendo assim, podemos afirmar que, mesmo garantindo uma regulamentação que possibilite a matrícula em qualquer época do ano, realizando chamada pública específica para a EJA e inserindo novos cursos na estrutura existente, a lógica de nucleamento de escolas implementada na cidade, na década de 1990, e a concentração da oferta em estruturas escolares, majoritariamente no horário noturno, têm se materializado como uma política negligente em relação aos padrões de acesso e inócua na ampliação do direito à educação, em especial das pessoas acima de 15 anos, sem Ensino Fundamental, na capital capixaba.

Embora extrapole o recorte temporal dessa pesquisa, consideramos importante trazer à tona a questão da política de alfabetização para a população de jovens e adultos na cidade de Vitória,

em função de uma disputa permanente que se faz presente no contexto de influência. Essa disputa coloca em debate duas ideias-força: a primeira compreende a Alfabetização como parte constituinte e integrada à modalidade; e a segunda opera a Alfabetização como etapa inicial, desintegrada do processo de escolarização e focada em programas com temporalidades definidas.

Em relação às apátridas analfabetas, identificamos que, entre os anos de 2005 a 2012, o município adotou uma política de alfabetização que buscava a não desintegração das ações que visavam à continuidade do processo de escolarização.

Inicialmente, o desafio consistiu em interromper o processo de nucleamento e fechamento de escolas, garantindo a oferta existente, mesmo em unidades com reduzido número de estudantes, e gradativamente abrir frentes que buscassem ampliar o atendimento nos três turnos, mas mantendo-se de certa maneira distante de programas (PROJOVEM Urbano, Brasil Alfabetizado, Pescando Letras e outros propostos pelo Governo Federal).

Mesmo reconhecendo a importância do esforço empreendido pela SECADI e outras Secretarias e Ministérios, era forte o posicionamento local para a não adesão aos programas, em função de sua lógica compensatória e descontínua.

O Fórum de EJA ES, o NEJA/UFES e a equipe técnica que atuava na CEJA, de maneira articulada, trabalhavam com o entendimento de que se não fosse detalhadamente costurado um processo de integração entre as classes de alfabetização e o ingresso na modalidade, que garantissem condições de prosseguir nos estudos, em salas de aula que funcionassem preferencialmente próximas ou nos mesmos locais e horários de funcionamento dos grupos de alfabetização, tudo isso somado a uma política de isonomia salarial que valorizasse as educadoras de EJA, a adesão a esses programas acarretaria uma nova interrupção dos estudos e fracasso, na busca de atingir a meta de universalização da alfabetização.

Ao definir as políticas de alfabetização, Rodrigues afirma (2017, p. 161):

[...] nosso olhar concebe as políticas de alfabetização como dispositivos de orientação das práticas, como maquinarias implicadas com processos de regulação perversa, visto que categorias como direito, aprendizagem ao longo da vida, alfabetizações múltiplas, alfabetizações situadas, diversidade, empoderamento (UNESCO, 2004, 2009a), dentre outras, complementam e articulam-se com políticas de modulação subjetivas funcionais ao mercado que pressupõe políticas focais e compensatórias, face às vulnerabilidades produzidas pelo capitalismo financeiro e, ao mesmo tempo, vislumbramos práticas de liberdade de dentro desta maquinaria.

Seu trabalho foi realizado na escola que oferta a EJA nos três turnos e aborda diferentes

concepções de alfabetização presentes nos marcos conceituais do campo, historiciza práticas de alfabetização experienciadas nos movimentos populares, a emergência de programas de alfabetização no Brasil, além do contexto de implementação da modalidade de EJA em Vitória. Aprofunda sobre a organização do trabalho e o projeto político pedagógico da escola investigada. Além disso, ao analisar as práticas das alfabetizadoras, identifica que os seus processos formativos e produções didáticas ocorrem em um processo de dispersão através de práticas transgressoras.

Segundo Rodrigues (2017), ao analisarmos as políticas de EJA, precisamos ampliar as possibilidades de um olhar marcado, de um lado, por avanços; de outro, pela reiteração de uma perspectiva compensatória, visto que, embora com fragilidades institucionais, reverses políticos vivenciados no Brasil, no campo do direito, caso não tenham se efetivado em políticas consistentes, permitiram ferramentas de lutas e instrumentos para continuarmos o exercício democrático.

Nesse sentido, as ações da política criaram uma escola, já destacada neste trabalho em capítulos anteriores, que atende à EJA nos três turnos, em diferentes localidades, com horários dialogados e definidos junto às educandas. Gestoras que atuavam na SEME-Central compreendiam que a criação de uma escola, com toda a estrutura estabelecida pela tipologia, recursos e escriturações, além de garantir melhores condições para a realização do trabalho, ainda se constituiria como um elemento dificultador caso, no futuro, uma política de desmonte fosse implantada no município.

Nas demais escolas que ofertavam a EJA, o fluxo pedagógico possibilitava a entrada das educandas analfabetas ou em processo inicial de alfabetização, nas turmas iniciais do primeiro segmento, garantindo o seu fluxo até a conclusão do Ensino Fundamental.

Em julho de 2013, na contramão dessa proposta, a SEME-Central criou o Programa Vitória Alfabetizada, que tinha como meta alfabetizar cerca de 4 mil jovens e adultos em Vitória até 2016. Isso significaria, no discurso do prefeito do período citado: “a erradicação do analfabetismo na Cidade”.

Conveniada com o Programa Brasil Alfabetizado²⁴ o “Vitória Alfabetizada” criou uma desconexão entre as ações formativas, as ações de assessoria pedagógica que ocorriam na modalidade e as que eram desenvolvidas nas turmas de Alfabetização. De todos os dados

²⁴Uma das políticas nacionais no enfrentamento do analfabetismo. O programa foi lançado no governo Lula, em 2003, destinado a jovens, adultos e idosos, prioritariamente dos municípios, por meio de adesão.

coletados, o único programa ao qual não tivemos um acesso com transparência e consistência foi justamente o “Vitória Alfabetizada”. A propaganda inicial contou com uma ação de marketing nunca vista no município, com a participação de uma atriz global²⁵ e promessa de cursos complementares de empreendedorismo e associativismo.

De acordo com os dados coletados junto à CEJA-SEME, temos os seguintes dados de matrícula:

Tabela 10 – Matrículas e número de concludentes do Vitória Alfabetizada

ANO	MATRÍCULAS	CONCLUIDENTES
2013	307	191
2014	304	178
2015	182	120
2016	70	70
2017	63	51
2018	47	40
2019	48	42

Fonte: Coordenação de EJA da SEME Vitória (2020).

Em relação à continuidade dos estudos, não encontramos nenhum registro escrito, apenas relatos muito fragmentados que narram a continuidade de pouquíssimas turmas, mas realmente não temos empiria que sustente essa afirmação.

Em 2016, o município assumiu o pagamento das educadoras via complementação de carga horária, porém ainda foi mantida a desintegração da política de EJA. Em nossa análise, pelo fato de o Vitória Alfabetizada ter sido a única ação proposta, nesses 15 anos, que não foi construída coletivamente, mas imposta pelo Gabinete do Prefeito, e que se distanciava, desde a sua criação, do texto da política, essa ação acabou sofrendo resistência por parte das técnicas e gestoras que atuavam na CEJA, as quais acabaram resistindo ao modelo imposto, não priorizando e empenhando as mesmas forças como costumavam fazer em outras ações.

Durante todo esse período, o Programa Vitória Alfabetizada não foi discutido ou avaliado, seja por técnicos dos diferentes setores da SEME, seja pelo Conselho Municipal de Educação, quiçá pelos Movimentos e Coletivos que atuam na luta pelo direito à educação.

²⁵Foi criada uma estratégia de marketing inédita em Vitória. Propagandas na TV, que contaram com a participação da atriz Eliane Gardini, anúncios em rádios privadas e confecção de centenas de cartazes e panfletos, além de grande cobertura da mídia local.

Entendemos que com a criação do “Programa Vitória Alfabetizada”, ao mesmo tempo que diluiu e retirou forças que deveriam estar concentradas nas ações da modalidade, os dados indicavam uma necessidade de atenção que priorizasse, na política de EJA, a formação das educadoras do primeiro segmento, a ampliação das turmas em territórios com altos índices de analfabetismo, a ampliação de escolas com ofertas em diferentes turnos e horários, bem como o fortalecimento de ações intersetoriais que possibilitassem um olhar mais plural da política e das demandas que emergissem das educandas. O Programa também se mostrou inócuo em sua intenção de erradicar o analfabetismo na cidade de Vitória, no fortalecimento de processos de formação de alfabetizadoras e na produção de metodologias e materiais didáticos que pudessem contribuir com o campo da alfabetização de jovens e adultos.

De fato, reafirmamos que o processo de participação e construção plural, identificado em todas as demais ações propostas na política de EJA, ao não se fazer presente na construção desse Programa, acabou reafirmando a perspectiva da política como dominação e a fetichização do poder, conforme nos aponta Dussel (2007), visto que o gestor municipal optou por não responder e articular-se com a vontade da comunidade, exercendo exclusivamente a sua vontade.

Nas tensões, disputas travadas na arena dos contextos de influência, da produção de texto e da prática, novamente a perspectiva de uma política pública que, embora constantemente questionada, sustenta-se a partir da marca da participação que tem se dado em diferentes espaços e contextos, o que movimenta os novos acontecimentos, porém sempre referenciados na construção coletiva e na reinvenção da democracia.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que o gestor municipal desconsiderou a perspectiva de “mandar obedecendo”, a natalidade possibilitou dar passagem para narrativas de educandas apátridas, que nem a condição de transbordar o rio parecia ser possível em suas vidas, frente à intensidade de negações e privações de direitos por elas vividas, a menos de dois quilômetros da Secretaria Municipal de Educação.

No ano de 2019, uma comunidade localizada no bairro de Jaburú, em um dos morros da cidade que mais sofrem com as dificuldades de acesso à infraestrutura, escassez de serviços públicos e diferentes formas de violência produzidas, tanto pelos agentes de segurança do Estado quanto pelos que atuam no tráfico de drogas, acionou a SEME-Central para que esta atendesse a uma demanda de escolarização, que teria sido identificada pelas lideranças comunitárias.

Essa comunidade não possui uma escola de Ensino Fundamental e é residida por maioria de moradoras negras, oriundas de outros estados da federação e municípios do interior do Espírito Santo. É conhecida por uma rede de ações sociais, culturais e ambientais, que há mais de uma década promove inúmeras ações sob a perspectiva teórico-prática da “economia solidária”. Essa singularidade é acrescida com a existência de uma moeda própria que circula nesse território e uma articulação de igrejas que atuam de maneira conectada aos demais coletivos existentes.

Após receber a demanda, a CEJA iniciou um processo de diálogos com as lideranças comunitárias, em que ficaram definidas as seguintes ações:

- a) As lideranças atuariam na mobilização das moradoras;
- b) A SEME atuaria na articulação do espaço para funcionamento, junto à Secretaria de Assistência Social, que ocupa os espaços para um conjunto de ações destinadas aos idosos;
- c) A SEME teria que identificar uma escola referência para matricular os estudantes, realizar a escuta na comunidade e, posteriormente, efetivar a matrícula;
- d) Toda a articulação foi acompanhada por uma vereadora, moradora da região e seus assessores, e também por outras lideranças que disputavam o capital eleitoral no Morro.

A descrição dessas etapas é importante, pois traduz os miúdos e melindres do processo de garantia ou não do direito à educação.

Em muitos momentos, a apropriação da pauta pública por grupos privados, bem como as dificuldades de compreensão daqueles que, *a priori*, deveriam lutar pela efetivação desse direito, emergem no percurso da política, reforçando a ideia de oportunidade em detrimento do direito (VENTURA, 2008).

A partir da análise da ata de uma reunião realizada no dia 16 de maio de 2019 entre o conselho de escola de uma EMEF que foi selecionada para receber as matrículas e a SEME, essa tensão fica evidenciada:

[...] na semana passada, houve uma reunião com a Secretaria de Educação, onde ficamos sabendo da demanda do EJA para comunidade... e nesta semana houve uma reunião do Conselho com a CEJA para explicar o projeto. O Conselho nesta reunião questionou a vinculação da EJA com a EMEF... e pediu novamente uma reunião com a presença da Subsecretária de Gestão Escolar. Esta argumenta que a comunidade solicitou a demanda para a EJA, e esta está vinculada a este território, embora a escola não atenda grande quantidade de alunos do referido bairro. Diz que o direito à educação não tem idade e que cabe ao Governo garantir o atendimento a todos. A escola foi escolhida por estar dentro do mesmo território, não por ser de Ensino Fundamental. A representante do magistério no Conselho diz que a escola está se reestruturando depois de seis anos e que, infelizmente, quando precisamos, a Secretaria não estava presente. A outra representante do magistério argumenta não

entender o porquê esta EMEF estaria vinculada à EJA, sendo que, outra EMEF próxima a região já possui noturno e tem toda a estrutura administrativa e de professores [...] A pedagoga da Escola diz que trabalha e mora no bairro, e que a existe a preocupação em relação à articulação com a comunidade, para preservar os trabalhadores e a diretora que irão atender a EJA. A Subsecretária diz que em outras escolas os trabalhadores não foram impedidos de trabalharem e que estão pensando em uma proposta que garanta a segurança de todos.

Os elementos que emergem na reunião reafirmam a nossa tese de que a promoção de políticas para a EJA não pode ser dissociada das políticas destinadas ao Ensino Fundamental. Também reafirmam o lugar das “classes perigosas” que amedrontam, inclusive, aqueles que deveriam zelar pelo direito à educação.

Por outro lado, observa-se, novamente, uma prática de construção de política com a participação de diferentes atores, como técnicos, lideranças comunitárias, membros do legislativo municipal, lideranças religiosas e conselheiros escolares. Mesmo participando de formas diversas e com interesses diferentes, esse *entre* fortalece a ação política, constituindo-se como uma barreira diante de possíveis tentativas de desmonte futuro.

Porém, o mais interessante ainda estava por acontecer, justamente no processo de preenchimento do cadastro da matrícula. Conforme apontamos anteriormente, Vitória tem apresentado, nos últimos cinco anos, uma média que não ultrapassa 3 mil matrículas, sendo que parte considerável dessas matrículas não estava fora da escola, mas foi transferida do Ensino Fundamental diurno.

Mesmo com os dados de analfabetismo de sujeitos inseridos na faixa etária acima de 15 anos somados aos dados de pessoas nesta mesma faixa etária que não concluíram o ensino fundamental, era constante a presença, entre gestoras que atuaram na SEME, da narrativa que colocava em dúvida a existência de uma demanda real, que mostrasse a negação do acesso à educação na cidade.

[...] em Vitória, capital do Espírito Santo, aproximadamente das 50 mil pessoas acima de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, apenas 3 mil têm efetivado suas matrículas nos últimos anos. Já fizemos chamada pública e mesmo assim as matrículas não aumentam (SEME-GAB, 2017).

Foi justamente na experiência com essa comunidade que a narrativa supramencionada foi desconstruída, pois, em uns dois dias, mais de 100 pessoas, dentre elas muitas que estavam fora da escola por mais de uma década, e outras que nunca tinham frequentado, apareceram para dialogar com as técnicas da CEJA e realizar suas matrículas.

Nessa comunidade, observou-se uma maioria quantitativa de mulheres adultas e idosas, pretas

e pardas, que estavam há muitos anos fora da escola. Os homens, pretos ou pardos, trabalhavam na informalidade, e os jovens eram os que apresentavam o menor tempo de distanciamento do convívio escolar.

O cadastro, preenchido pela CEJA, possibilitou a identificação, a partir das narrativas das educandas, do que elas sabiam de matemática, seus usos de escrita e leitura, seus objetivos em retornar para a escola e outras questões relacionadas ao processo migratório por elas vivido, aos problemas ou cuidados com a saúde, além da identificação dos dias e horários que elas poderiam estudar.

Os contatos com a escrita, entre as mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas, lavadeiras, babás e que se declaravam analfabetas, apareciam nos bilhetes de suas patroas e patrões, revelando não apenas suas dificuldades de compreender, mas suas tentativas de comunicação escrita, mesmo com receios de não estarem escrevendo nos padrões estabelecidos.

A escrita, para as jovens, estava relacionada à realização de projetos, como a demanda de aprimorar a escrita, por parte de um Mc²⁶, que queria melhorar as suas composições e montar empresas para regulamentar os trabalhos que já realizava como autônomo.

Diferentemente de todas as escolas que ofertam a EJA no noturno, as turmas de 1º segmento são em menor número do que as turmas de 2º segmento. Nessa comunidade, a demanda pelas séries iniciais foi maior.

Então, temos o seguinte quadro: um bairro sem escola de Ensino Fundamental, cuja matrícula nas escolas noturnas mais próximas exige a subida de escadarias, morros, becos e vielas com inclinações relevantes; atividades laborais e dias de culto que impediriam que as educandas frequentassem as aulas todos os dias nessas escolas de difícil acesso; bem como o desejo de aprender outras coisas que elas acreditavam não serem possíveis na escola.

De posse disso, a CEJA propôs, então, horários e dias de aula de acordo com o registrado no cadastro de matrícula, organizou eixos temáticos e iniciou um processo de formação com as educadoras, a partir de uma perspectiva freireana, ampliando o olhar contido nas Diretrizes Curriculares Municipais, além de apresentar possibilidades para a integração da EJA com a Educação Profissional.

No seminário de práticas, realizado em dezembro de 2019, a educanda discursa no auditório da

²⁶Trata-se do Mestre de Cerimônia que atua na gestão das músicas que são cantadas, tocadas e dançadas nos Bailes Funks.

PMV: *“Penso em voltar para Goiânia, mas penso de novo e me pergunto: onde vou encontrar um lugar em que a escola vem perto da minha casa? Será que lá vai ter escola para mim?”* (Educanda da EJA de Vitória).

Esse efeito é fundamental para compreendermos os processos que contribuem ou dificultam o acesso e a permanência das educandas na EJA. Certamente, a perspectiva assumida tanto pela escola de EJA diurna quanto pela experiência desenvolvida nessa comunidade possibilita-nos perceber o efeito produzido pela política de EJA, embora restrito a poucas escolas, de garantia de acesso, a partir das necessidades de deslocamento, dos tempos da vida dos sujeitos da EJA e de uma ação mais participativa com a comunidade em que a EJA deve ser inserida, nos diferentes processos de construção do conhecimento já existentes.

A experiência de ampliação da oferta na comunidade de Jaburu também nos remete às reflexões sobre política e direito, no pensamento arendtiano, em relação ao texto da política e sua regulamentação. Mesmo que reconheçamos ter sido resultado de discussões coletivas em diferentes espaços, a ação criativa e as traduções que emergiram a partir das especificidades de cada contexto, extrapolaram a ideia do direito como algo firmado na regulação. Ou seja, os tempos das vidas que residiam em Jaburú eram incompatíveis com os tempos escolares propostos no texto da política, produzindo um novo acontecimento, a partir de uma nova problematização: como vamos fazer para conciliar o tempo das aulas, o tempo de participação nos cultos e os tempos da organização do trabalho das educandas matriculadas?

Como todos os novos acontecimentos na política de EJA de Vitória que foram resultado de atuação em espaços plurais e com diferentes formas e intensidade de participação, Jaburú inicia sua oferta sem uma regulamentação aprovada no Conselho Municipal de Educação. Não contou nem mesmo com uma portaria que estabelecesse aspectos de organização e funcionamento do que poderia lá acontecer. Seguindo os caminhos até então percorridos na modalidade, o processo em Jaburú consistiu em dar passagem ao que estava acontecendo.

Cientes da dinamicidade do movimento existente na relação instituído/instituinte, e com a participação de técnicas da CEJA, da Inspeção Escolar, da Associação de Moradores, das igrejas locais e de representantes do poder legislativo da cidade, promoveram um ambiente de resolução dos percalços que surgiam no processo de tradução, do que estava sendo construído, tanto nos encontros semanais de formação das educadoras e equipe técnica quanto na pressão junto ao poder executivo municipal para que a ação se constituísse como uma política pública permanente e não um programa, projeto ou experiência temporária.

Em síntese, narramos esse afluente do rio da EJA, sempre de posse de nossa capulana, por esta nos propiciar uma digestão equilibrada em nosso percurso interminável de compreensão, além de nos auxiliar na distribuição do peso, de maneira a nos possibilitar uma avaliação sincera. Constatamos a presença de uma tensão permanente entre uma lógica de gestão, que assume o poder como dominação, e que aqui foi materializada na adesão e implantação de programas e projetos de Alfabetização de curta duração sem a preocupação com a continuidade do processo de escolarização, e sua contraposição de uma perspectiva de poder que se fortalece em uma comunidade de sentidos, em que se manda obedecendo. Identificamos, assim, uma práxis dialógica sustentada pelas produções acadêmicas do campo da EJA, nos modos de se colocar em visita junto às comunidades que reivindicam o direito.

Nessa tensão, foi possível identificar o enfraquecimento da política na tentativa de ampliação da oferta, com turmas específicas de Alfabetização, visivelmente percebidas a partir da própria dinâmica do contexto da prática. Essas se materializavam nas dificuldades vividas pelas educandas em continuar sua escolarização em escolas que funcionavam à noite e mais distantes de suas casas, do que as salas que elas frequentaram. E o mais instigante é que a oferta de Alfabetização, articulada à escolarização, sem mídia e recursos significativos, foi ampliada nesse mesmo período, mesmo que timidamente, com a abertura de duas escolas, dentre elas, Jaburú.

Evidenciamos, em nossa pesquisa, a necessidade de ampliação da oferta de escolas que abarquem todo o processo de escolarização, com horários de funcionamento e propostas curriculares diversificadas e dialogadas com as diferentes forças que compõem a comunidade escolar. Outro aspecto fundamental que emerge a partir do diálogo com as Griôs, no capítulo anterior, consiste em ressignificar, tanto o processo de formação das educadoras quanto a forma das gestoras que atuam na SEME-Central, pensar os tempos de permanência dessas educandas na escola, instituindo uma relação outra entre os tempos da oferta, tempos de aprendizagem e tempos dos desejos em experienciar a escola, o que exige deslocar as educandas da EJA do lugar de receptáculos de fragmentos do direito e furar o bloqueio que tem se constituído como impermeável nas políticas públicas.

5 A EDUCAÇÃO POPULAR E O CURRÍCULO INTEGRADO: TRADUÇÕES, RECRIAÇÕES, ACOMODAÇÕES E RESISTÊNCIAS

A trupe paulista do Teatro Mágico, em uma música chamada “Nosso Pequeno Castelo”, ao falar de amor, indaga: “*No nosso livro, a nossa história, é faz de conta ou é faz acontecer?*”. Não sei se as leitoras perceberam até o presente momento do texto, mas esta tese trata-se exclusivamente de uma história de amor. Um amor à EJA e, principalmente, à educação pública da cidade de Vitória.

Ao discutir o amor, Hannah Arendt vai em busca do diálogo com Santo Agostinho em uma experiência de pensar com, contra, a partir e fora dele. Agostinho, ao falar do amor *caritas*, reafirma a ideia de morrer na vida para o viver na morte, reforçando a perspectiva de que é morrendo que se vive para a vida eterna. Arendt contrapõe essa ideia afirmando que somente é possível amar o próximo na experiência do entre homens, na relação não distanciada, invertendo o sentido da existência humana focada na morte, pois a natalidade está justamente na vida.

Em um caminho muito parecido, Freire (1996) pensa o amor como uma potencialidade humana, no mundo e com o mundo, que se materializa no compromisso com o outro, estar com o outro. Trata-se de um ato de coragem, de acolhimento às diferenças, contrapondo deturpações que o acusam de paternalista ou piegas, mas convicto de que sempre é possível sonhar com amorosidade.

Penso que amar a EJA e as políticas existentes consiste em um ato de coragem, mas que necessita saber o momento de pensar com, contra, a partir e fora delas, na busca de compreendê-las para criar novas possibilidades que reafirmem esse amor.

Nesse sentido, analisaremos, neste capítulo, as natalidades, a partir das vozes dos sujeitos e da pluralidade de suas práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades de ensino que ofertam a EJA em Vitória, especificamente em dois princípios que aparecem com força e frequência no texto da política: a Educação Popular (EP) e o currículo integrado.

Esses dois princípios são apontados tanto no texto de 2007 quanto no texto de 2018, desde a introdução, passando por pressupostos e aspectos político-metodológicos. Em relação à Educação Popular, o texto afirma:

No arcabouço de tal formulação há uma tradição de lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimento, traz

memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política e afetividade [...]. Preservar a riqueza da herança da educação popular, sem descaracterizá-la, na concepção de educação de jovens e adultos que se articula aqui, é um desafio que se apresenta ao Sistema Municipal de Ensino e aos projetos políticos pedagógicos de EJA. Trazer para a escola pública de EJA o legado da educação popular significa pensar primeiro os sujeitos e a partir daí formular a estrutura e a organização dessa escola. Uma escola pública popular não é somente aquela à qual todos têm acesso, mas principalmente aquela em que todos participam de sua construção. Aquela que realmente se forja para atender as necessidades dos seus sujeitos. É uma escola que constrói um conhecimento que é socializado, na qual as ações educativas podem estimular a consciência social e democrática, a solidariedade humana (SEME, 2007, 2018, p. 5).

A cidade de Vitória, 15 anos após a experiência coordenada por Freire, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, revive a tensão muito presente até os dias de hoje, embora com diferentes contornos que disputam as narrativas, dependendo do contexto histórico vivido. Perguntar se é possível fazer Educação Popular na escola pública, entre os anos de 2005 a 2016, mesmo com muitos contrapontos oriundos de grupos que reduziam a Educação Popular às práticas realizadas fora do espaço formal, assumiu um caráter disparador que movimentou toda uma rede de ensino, produzindo processos de formação e ampliando interlocuções com Movimentos Sociais e Coletivos organizados atuantes na cidade. Porém, nos últimos anos, observa-se uma mudança no conteúdo dessa mesma pergunta.

O contexto político atual, caracterizado pelo fortalecimento do movimento de forças conservadoras e expansão das “direitas e novas direitas”, traz à tona intenções de conservação exatamente opostas ao proposto pela EP. Como afirma Almeida (2019), é fundamental, na sociedade capitalista, a conservação da forma de mercadoria, do dinheiro, a forma do Estado e a forma jurídica. E, nessa perspectiva, o significado do sujeito de direito proposto nessa lógica entra em conflito direto com os princípios da Educação Popular. Para Almeida (2019, p. 29):

A liberdade e a igualdade são condições primordiais da troca mercantil, de tal sorte que todo portador de mercadoria deve ser, necessariamente, um *sujeito de direito*. Ora, ser sujeito de direito nada mais é do que apresentar-se como livre e igual quando da relação mercantil, nada tendo a ver com respeito à dignidade ou com necessidades materiais assistidas. A condição de sujeito de direito, a equivalência geral do dinheiro e a propriedade das mercadorias são protegidas por um poder político centralizado, que mantém a ordem social mediante o uso sistemático da força e/ou pela criação de consensos de natureza ideológica acerca do funcionamento da sociedade.

Essa perspectiva de um olhar sob a ótica da Teoria Marxista, apresentada por Almeida, foi muito intensificada por representantes de pais e mães de estudantes da rede municipal de Vitória, nas plenárias de avaliação e monitoramento do PME, no ano de 2017.

De maneira organizada, em cinco plenárias, esse grupo apresentava-se como representante do Movimento Escola Sem Partido, que tinha como propósito combater a pedagogia de Paulo Freire, segundo eles: hegemônica e “fracassada”. Evidenciavam suas pautas na disputa curricular acerca da presença ou não de questões relacionadas às diversidades étnico-raciais, religiosas e de orientação sexual, acusando educadoras de ato de doutrinação ideológica e suas aulas de promoverem ideologia de gênero. Suas intervenções nas plenárias reivindicavam a “neutralidade” no ato de educar, o que, em suas perspectivas, apenas a mercantilização da educação conseguiria garantir.

A utopia freireana de “mudar a cara da escola”, em uma perspectiva democrática e participativa (FREIRE, 2001), que já consistia em um desafio extremamente difícil, acabou tendo mais uma contraforça com poderes e estratégias de lutas, ora esquecidas pela sua brutalidade, ora desconhecidas pelas formas de articulação viabilizadas pelo poder do capital.

Nesse contexto adverso, identificamos uma pluralidade de estratégias de resistência, e de acomodação, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas unidades de ensino e pela equipe técnica que atuou na SEME entre os anos de 2016 a 2019.

Freire (2001), em sua obra intitulada “Política e Educação”, explicita que, ao buscarmos colocar a educação popular em prática, estaremos nadando contra a correnteza, de modo que não se pode dissociar o ensino dos conteúdos do desvelamento das realidades. Para Freire, é na prática da educação popular que as classes populares podem se organizar em favor da transformação democrática da sociedade, respeitando as educandas e os seus saberes, a partir de um trabalho que a educadora deve fazer “com rigor e não com *frouxidão assistencialista*”. É a educação, segundo Freire (2001, p. 49),

[...] que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo.

De posse dessa discussão inicial, buscaremos identificar algumas traduções que se aproximaram das práticas de Educação Popular propostas nos textos, e outras que, em nosso olhar, distanciaram-se, sem perder de vista a dinamicidade das práticas e das criações produzidas pelas educadoras e educandas da EJA de Vitória.

Organizamos a análise dessas traduções a partir de algumas dimensões da política, que perpassam tanto os princípios quanto os aspectos metodológicos que acabam retroalimentando

as discussões acerca da pureza, neutralidade e da infalibilidade dos dados, propagada pela razão moderna. Analisaremos, também, algumas práticas de integração curricular presentes nas experiências de educadoras do primeiro e segundo segmentos, especificamente na educação especial e nas propostas de educação profissional que vêm se desenvolvendo na EJA de Vitória.

Imbricados nessas análises, reafirmamos, a partir do trabalho de campo, a força na qual diferentes espaços de criação, recriação e avaliação permanente, propostos no processo de construção da política de EJA, garantiram as diferentes formas de participação, dando passagem às tensões e construindo vários consensos acerca do direito, do acesso e da justiça social. Dentre esses espaços participativos, destacamos: os conselhos de classe, os conselhos escolares das unidades de ensino, a comissão de EJA e os seminários de avaliação e de práticas pedagógicas.

Nosso intuito é aguçar a retina e compreender as modificações e permanências, no texto, e, ao mesmo tempo, distanciamentos e aproximações deste acerca da presença da Educação Popular nas proposições para o currículo da EJA do município de Vitória.

Compreendemos a Educação Popular como uma práxis político-pedagógica, em movimento, de resistência à dominação e ao pensamento hegemônico neoliberal (SCOPEL, 2017; TORRES CARRILLO, 2013; BRANDÃO; FAGUNDES, 2016; MEJÍA JIMÉNEZ, 2013; PALUDO, 2001). É uma alternativa que incorpora novos referenciais teóricos, sem desconectar-se do seu ponto de partida. Uma práxis possível, sempre presente e participativa, pois nunca é realizada “sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar” (FREIRE, 2005, p. 119).

Os diferentes espaços de formação e processos educativos experienciados na EJA de Vitória nos possibilitam repensar práticas que promovem e legitimam processos de hierarquização cultural e social, ao mesmo tempo em que fertilizam a produção de metodologias específicas no processo de formação de sujeitos coletivos que assumam, na luta, o enfrentamento dos apatriamentos e das ferramentas que estruturam a dinâmica dos processos de exclusão social.

Nesse sentido, tanto no texto da política de EJA de Vitória, nas ações que analisamos das equipes que atuaram na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, quanto nas escolas que ofertam a modalidade no período investigado, encontramos práticas com diferentes traduções que nos remetem à EP, com proximidades e distanciamentos. Em nossa análise, a participação se deu ora com maior intensidade, ora com mais dificuldade, sendo a categoria mais presente em toda a constituição da modalidade em Vitória.

O texto da política, os diferentes e numerosos processos formativos, bem como as tensões que emergiram permanentemente “nos entre” as equipes internas da SEME com a CEJA, desta com

as escolas, e nos coletivos das educadoras com as educandas, foram atravessados com frequência pelas reflexões que buscavam o “fazer com”, “pensar com”, “planejar com”, “para quê” e “para quem”. Dessas práticas, acompanhamos:

a) Os conselhos de Classe participativos, bem como alguns registros e relatos desse espaço formativo;

b) As reuniões de Assessorias Estratégicas da CEJA com as equipes pedagógicas das escolas;

c) Os Seminários Anuais de Avaliação da Modalidade; e

d) Os processos de formação de pedagogas, coordenadoras e educadoras que atuam na EJA.

Esses diferentes espaços formativos não são desconectados, fragmentados e muito menos podem ser lidos apenas a partir de um organizado cronograma, como um plano de ação cartesiano e linear a ser executado ao longo de um período letivo. Diferentemente dessa organização, essas ações são realizadas nas e pelas escolas, ora com articulação junto a CEJA, ora por iniciativa própria em consonância com o Projeto Político Pedagógico, nem sempre escrito, porém praticado em cada comunidade escolar. Dessa maneira, nosso exercício, aqui, consiste em observar as permanências, aproximações, modificações produzidas nas traduções acerca das práticas de participação na constituição da EJA em Vitória.

Importante ressaltar que o texto da “Proposta de implementação da modalidade EJA, no município de Vitória/ES” (2007) assumiu como metodologia de construção a escuta das narrativas das educadoras, apresentadas nas formações, por áreas de atuação, e as reflexões trazidas pelas educandas nos encontros chamados “Tribuna da Comunidade Escolar” e de Encontros de Mobilização Estudantil, iniciados em 2005. A sistematização dessas narrativas, em diálogo com a produção do campo da EJA e da Educação Popular, resultou na elaboração de um texto base que foi encaminhado para a discussão nas unidades de ensino e posterior encontro com a totalidade de educadoras que atuavam na EJA e representantes de educandas de todas as escolas, para deliberações finais acerca do texto da política.

Esse processo foi organizado ora pelo Conselho Municipal de Educação, ora pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, sempre com a participação do Fórum EJA ES e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, em um percurso de construção com os diferentes segmentos da comunidade escolar, buscando promover, “com e a partir, mas não para”, o deslocamento do lugar das educandas como receptoras passivas da política e de seus desdobramentos, para o

lugar de coprodutoras do texto e partícipes dos momentos de avaliação. É o poder político em Dussel (2007), visto que essa práxis política pode nos levar a consensos, às vezes, não intencionais e à produção de convergências das vontades em direção a um bem comum.

Como um mecanismo de participação, garantiu-se um espaço para que essa atuação não se esvaziasse ou se tornasse letra morta, estabelecendo no texto da política um importante instrumento de avaliação, com a presença de toda a comunidade escolar em diferentes etapas de sua realização, chamado de conselho participativo.

Acompanhamos, em campo, a realização de conselhos participativos em duas unidades de ensino e registramos os relatos que emergiram nas formações de pedagogas, o que nos possibilitou identificar uma diversidade de formas de participação ou de barreiras para o acontecimento desse espaço plural de construção coletiva.

Em uma das unidades investigadas, ao acompanhar a realização dos conselhos participativos, observamos a seguinte organização metodológica, nos anos de 2016 e 2017:

1º Passo: o conselho é aberto nas diferentes salas de aula pela equipe pedagógica, por meio de um cronograma organizado que viabiliza a participação de cada dupla de educadoras nessa etapa do processo. O diálogo é disparado a partir de um questionário em que são discutidas e registradas, pela educanda representante da turma, questões como: o que as educandas aprenderam; suas dificuldades; suas expectativas de mudanças na organização pedagógica e administrativa da escola e sua avaliação acerca de cada docente ou dupla de docentes;

2º Passo: o diálogo inicia com a socialização das discussões realizadas em cada sala de aula pela representante das educandas acerca dos percursos e percalços vividos no referido trimestre letivo, com todas as educadoras, pedagogas, coordenadoras e direção da escola.

3º Passo: Após a leitura e diálogo com as educadoras, a educanda retira-se, e o coletivo de profissionais que atua na escola prossegue com as discussões pedagógicas, encaminhamentos necessários e registros administrativos de notas e conceitos.

Em um conselho realizado com uma turma com a maior parte de educandas jovens, emerge uma crítica fundamental que coloca em questão as formas de organização da matriz curricular em uma escola que atua no segundo segmento com bidocência (duas educadoras de componentes curriculares diferentes atuando juntas em sala de aula) sendo que a cada trimestre letivo a composição da dupla é modificada. Dessa forma: “[...] a mudança de duplas atrapalha [...] não sabemos como organizar o caderno toda a vez que começa o trimestre. Olha o meu caderno! Não sabemos como dividir” (EDUCANDA REPRESENTANTE DE TURMA).

Por mais tensos e, muitas vezes, incômodos que pudessem ser, nessa tradução de conselhos participativos, o que nascia como mais relevante era a prática do dizer e viver as diferenças, na presença, fortalecendo na esfera pública a busca do consenso, a emersão da pluralidade e a possibilidade de uma práxis pedagógica popular e participativa. De acordo com as educandas: “[...] a professora não sai do celular e a dupla não para de conversar uma com a outra” (Educanda Representante de Turma). Além disso: “[...] as professoras parecem não saber que somos velhas. Passam deveres difíceis que nossa memória não aprende mais” (EDUCANDA REPRESENTANTE DE TURMA).

Educandas idosas matriculadas em duas turmas diferentes apresentam questões que possibilitam a reflexão, embora reconheçamos “os cacos, retalhos e estilhaços”²⁷ que são produzidos nesse fazer política arendtiano, nas relações de poder institucionalizadas. Traduções praticadas são socializadas, bem como suas aproximações e distanciamentos do texto sistematizado no PPP (2014, p. 20) da referida unidade:

[...] as duplas de trabalho constituem-se como uma possibilidade de ampliação do olhar docente, ainda disciplinar, porém não é uma regra. A integração curricular pode e deve ser realizada na forma como o conhecimento é tratado no planejamento, nas atividades propostas, nos objetivos elencados e nos instrumentos de avaliação definidos. Com o objetivo de diversificar as experiências e ampliarmos os encontros docentes com diferentes áreas de conhecimento, fortalecendo o trabalho coletivo, definimos em nossa proposta pedagógica o tempo máximo de um trimestre letivo de constituição de cada dupla que atua em sala de aula.

Aqui, percebemos uma tensão ainda latente na experiência vivida por essa escola. Assumindo pressupostos da educação popular, o Projeto Político Pedagógico traduziu e criou aproximações com o documento da Proposta de Implementação da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos de 2007, já descrito e analisado no 3º capítulo desta tese. A escola apresentou como intenção uma práxis pedagógica em uma perspectiva integrada à incorporação de saberes sociais e às experiências de vida das educandas, a partir da interdisciplinaridade, da interculturalidade e da construção com participação.

Constatamos em campo que o trabalho em dupla tem apresentado diferentes processos de ação criativa, nas escolas investigadas. Porém também identificamos, nessa prática, acomodações que reforçam processos de exclusão, produzidos, principalmente, mas não só, em escolas onde as educadoras dos mesmos componentes curriculares atuaram por anos, sempre juntos. Prática

²⁷ Expressão criada pela Educadora da Rede Municipal de Serra-ES e pesquisadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFES, Andrea de Souza Batista, ao remeter-se às dores e cicatrizes produzidas no processo de formação de educadoras na EJA.

esta apelidada pelas educadoras que atuam com a EJA em Vitória como “casamento monogâmico”.

Essa acomodação traduzia-se em algumas experiências identificadas, muitas vezes, mais como uma redução do trabalho docente entre educadoras, em função da possibilidade em dividir as ações docentes, do que a intenção proposta pelo texto da política e aprofundada nos encontros de formação, que apostavam na bidocência como uma condição de trabalho que pudesse promover a ampliação do olhar acerca do conhecimento transdisciplinar, do acompanhamento mais efetivo dos processos de leitura e escrita e das especificidades das educandas, bem como da possibilidade de uma ação colaborativa junto às educadoras da educação especial.

Na busca de trilhar um caminho que não reforçasse essa acomodação, a referida escola, cujos conselhos foram analisados, acabou definindo a trimestralidade letiva como tempo máximo de duração de cada dupla de educadoras, também por apostar que o coletivo docente se fortaleceria, visto que o rodízio permitia o diálogo entre todos os componentes curriculares.

Temos, aqui, um exemplo de uma intenção que foi traduzida, mas que se constituiu como ponto de tensão, e que só é possível ser identificada a partir da participação das educandas em fóruns institucionais onde questões de fundamental importância emergem, nem sempre são resolvidas, mas movimentam e descongelam o pensar e as formas do fazer.

A partir de 2018 e 2019, nessa mesma escola, sem que uma discussão coletiva fosse realizada, a direção eleita afirmou ter escutado de educadoras que se sentiam constrangidas com a participação das educandas no conselho, e que a equipe pedagógica teria escutado das educandas que a presença das educadoras no momento de avaliação do trimestre produzia intimidação, o que acabava dificultando o aparecer arendtiano de tensões existentes, já circuladas nos corredores das salas ou em aulas de outras educadoras que não estavam envolvidas naquela questão específica, além dos encontros de formação que ocorriam nas sextas-feiras.

Ao serem indagadas acerca da forma como a modificação, na prática, foi realizada, a equipe gestora da escola apoiou-se na resolução que implementa a modalidade de EJA em Vitória, produzindo uma tradução que, a nosso ver, fragiliza as práticas de participação das educandas no processo de construção permanente da política. O texto aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória, n.º 01/2011, que regulamenta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos estabelece que:

[...] art. 31. A Unidade de Ensino deverá organizar o Conselho de Turmas, trimestralmente em etapas, de forma a garantir a participação de todos os/as estudantes na avaliação conjunta dos fatores que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as seguintes determinações.

I – Na primeira etapa, serão adotados os Conselhos de Turmas, garantindo a participação de toda a comunidade escolar (estudantes, pais, funcionários, professores/as, equipe técnico-pedagógica, secretaria da escola e direção);

II – Na segunda etapa, com data prevista em Calendário Letivo, o Conselho de Classe se reunirá com a participação dos/as professores/as, secretaria da escola, e equipe técnico-pedagógica da unidade de ensino, objetivando buscar alternativas para a superação das dificuldades constatadas na primeira etapa do Conselho.

A resolução, ao definir o conselho em duas etapas, não impede e muito menos limita a participação das educandas no momento de leitura e socialização das questões apresentadas pelas respectivas turmas. A segunda etapa poderia ser iniciada após o debate plural com a presença das educandas, conforme já experienciado em anos anteriores. Identifica-se, aqui, a criação de uma barreira à participação, imposição de limites ao encontro plural e ao aparecer arendtiano, o que acaba fortalecendo práticas de autoritarismo.

Em outra escola investigada, observamos que os passos metodológicos se aproximavam da experiência acima descrita, porém um elemento nos despertou a atenção e nos provocou a aguçar retina e a retomar as análises, a partir de um dado, que acabou se constituindo como permanente nas práticas de conselho participativo na EJA.

Os registros dos anúncios e denúncias que emergiam nos conselhos de turmas, anteriormente realizados pelas educandas, passaram a ser uma ação da equipe pedagógica, que estava presente em cada conselho. Isso provocou filtros, práticas de censura e “ajustes” sutis, mas extremamente autoritários. Como podemos observar no relato de uma educadora, inquieta com a retirada de falas de estudantes do relatório realizado pela pedagoga:

[...] na hora, não consegui falar de tanta raiva... eu estava no conselho e ouvi as educandas reclamando da forma como alguns professores tratavam os estudantes... e também a questão do horário de saída muito cedo, não sei se a pedagoga ficou com medo da reação, mas de fato aquilo que as educandas colocaram a pedagoga não falou (EDUCADORA).

Para Arendt (2008), a política faz-se com palavra, que não pode ser imposta, doada e muito menos mutilada, e sempre advém, como explicita Freire (1967), em anúncio e denúncia, que se contrapõe à acomodação e à impossibilidade de mudança, possibilitando a invenção, a criação e a recriação do mundo, cujo aparecer se coloca sempre comprometido em descartar as conversas íntimas da “esfera pública”, recriando encontros, confrontos, consensos entre plurais.

Embora exista, na EJA, a criação de movimentos instituintes que buscam dar passagem a novas formas de sociabilidade (ROLNIK, 1995), na busca de reinventar a democracia, acreditamos que tanto a mudança metodológica promovida no conselho participativo da primeira escola analisada, quanto o movimento de filtro e censura identificado na segunda escola, alertam-nos para a resistência das educadoras a uma prática efetiva de participação, ainda instituída na EJA de Vitória.

Observamos um movimento dinâmico nas formas e oscilação da intensidade de participação das educandas na EJA de Vitória. Este articula-se diretamente com o contexto macro e suas influências, visto que em momentos em que o governo federal fortalece ações que buscam uma compreensão mais ampla dos conselhos de escola e outros órgãos colegiados²⁸, a gestão municipal é provocada a intensificar as ações de mobilização estudantil.

Ganha força uma perspectiva participativa e “democrático-popular”, que não se restringe a responder demandas burocrático-administrativas encaminhadas pelo poder executivo, o que impulsiona as educandas a uma ação mais permanente e crítica nos espaços de produção da política.

Um outro espaço-tempo de participação e construção da política identificado consiste na Comissão de Educação de Jovens e Adultos – composta por representantes de educadoras, do Fórum de Diretoras, COMEV, CEJA, educandas da EJA, representante de pedagogas, coordenadoras e equipe que atua com educação especial e com a formação na Secretaria Municipal de Educação. Esse coletivo, instituído pelo executivo municipal, apresentou como objetivo: *“o fomento de discussões de questões pertinentes à Modalidade, buscando encaminhamentos que poderão possibilitar a potencialização da oferta de EJA no município de Vitória”* (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE EJA de 27/05/2017).

Tanto no acompanhamento das reuniões quanto na análise dos registros da referida comissão, identificamos que temas relacionados a questões didático-metodológicas, formação das educadoras, organização curricular, questões relacionadas à carga horária e às ações intersetoriais, assumiram a maior parte do debate da comissão, que acabava funcionando como um colegiado de discussão permanente sobre os desafios que emergiam no contexto da prática na EJA de Vitória.

²⁸Tanto o Programa Nacional de Formação de Conselheiros quanto a criação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), criados em 2011, constituíram-se como experiências diversificadas de fóruns nacionais que buscavam a ampliação das possibilidades de diálogo e pactuação e fortalecimento das instâncias colegiadas.

Essas questões eram acumuladas, devolvidas para a reflexão dos coletivos que participavam dos processos de formação de pedagogas, coordenadoras e educadoras. Também influenciavam nas metodologias e temas que seriam tratados nos encontros de assessorias da CEJA com as Escolas, produzindo processos de circularidade, oralidade e pluralidade.

Em um processo de simbiose com a capulana, essa circularidade nas discussões de temas referentes à modalidade buscava produzir equilíbrio na forma em que gestoras do sistema (equipe que atuava na SEME), gestoras das escolas (direção, pedagogas e coordenadoras) e gestoras de sala de aula (educadoras e educandas) digeriam os problemas que o texto da política e a dinâmica de um contexto de influência, em constante mutação, apresentavam para cada comunidade escolar.

Em atas de reuniões de assessoria estratégica realizadas com grupos de escolas, é possível identificar uma práxis dialógica e a busca conjunta de elementos que pudessem ampliar os olhares acerca dos efeitos e resultados da política de EJA, ainda fortemente marcados por uma análise focada em dados de reprovação e evasão escolar.

[...] a reunião é iniciada com a apresentação de dados socioeconômicos das educandas matriculadas nas respectivas escolas... *a pedagoga* de uma escola coloca que conseguiu se reunir com o coletivo, e que o maior desafio é que ela não sabia de fato quem era o sujeito que desistia da EJA. *O pedagogo de outra escola* disse que chegou a pouco em sua escola, e o que ele fez foi primeiro ouvir os professores que atuam a mais tempo na EJA, e no seu ouvir, o problema mais percebido é questão das drogas e o contexto de violência local. Na análise dos dados – alunos *da escola X*, do 1º segmento, predomina um número maior de pessoas mais idosas. De dois anos para cá, têm surgido matrículas de alunos que querem concluir o ensino fundamental. Interessante são os retornos de alunos da própria EJA/FLA, que tinham se afastado e que retornam agora. *O técnico da CEJA* chama a atenção para análise e reflexão que têm que ser procedidas para o conhecer dos estudantes da EJA, que, em muitos casos, desistem ou reprovam, e a pergunta é: QUEM SÃO? E não o que são? Como exemplo: a história de João Vitor é que tem que prevalecer. Então, o exercício é: QUEM SÃO? Nessa pergunta, o aluno ou aluna desistente vira pessoa. Não é um número frio, uma estatística. A IDEIA É TRANSFORMAR ISSO EM PRÁTICA.... *O técnico da CEJA* coloca a necessidade e a importância de se registrar também ações positivas dos estudantes no SGE e não somente ocorrências negativas, isso ocorre muito nos casos dos registros dos coordenadores de turno (REUNIÃO DE ASSESSORIA ESTRATÉGICA, 04 de abril de 2019).

Reiteramos, aqui, as reflexões acerca das limitações que produzimos quando compreendemos “o que são nossas educandas”, fragmentando-as e desconsiderando suas interseccionalidades, sem estarmos atentos para pensar “quem elas são”. A subversão dessa lógica exige dos espaços de participação plural uma práxis política que busque ampliar seus olhares e suas interrogações, além de interpelar as narrativas que estratificam processos e estereótipos, a partir de informações nem sempre rigorosas e que muitas vezes contribuem para justificar processos de negação do direito e legitimar práticas de apatriamento.

[...] sobre a primeira questão levantada: "Quem são as educandas da EJA?"

A *diretora* iniciou a discussão ressaltando que este ano está mais tranquilo, a grande maioria dos alunos residem no Morro do Macaco. Alguns cumprindo medidas socioeducativas. Alguns alunos já foram presos. Temos alunos que são soldados do tráfico, inclusive teve aluno que já relatou essa atividade dizendo que só pode chegar após as 19 horas. A escola tem dialogado e aceitamos que eles entrem após as 19h. Devido a esse movimento houve um esvaziamento na escola. Por esse motivo, a escola tem que permanecer com o portão fechado. Temos também alunos de São Cristóvão e Itararé. E ainda alguns alunos de outros municípios, que trabalham na região. *O técnico da CEJA indaga*: Mas quem são as educandas?

Pois, o que precisamos hoje é mapear quem é quem nominalmente, para romper com o senso comum do estereótipo que está sendo construído apenas que são alunos vindos do diurno. A Coordenadora da CEJA reafirma: com esses dados, podemos buscar estratégias para rever a política de EJA.

O diretor de outra unidade responde que os estudantes da EJA são alunos defasados oriundos do diurno, que a escola desistiu deles naquele turno. Esse aluno também vai percebendo que o diurno vai ficando muito enfadonho para ele, ou seja, no diurno é uma linguagem que não é para ele.

Afirma ainda que há questionamentos dos professores da EJA que o diurno está mandando esses alunos para o noturno. Mas percebemos que esses alunos quando chegam no noturno não dão problema.

O técnico da CEJA reforça: – Quem? Quem são?

A *diretora da Terceira escola* questiona se precisa nomear um a um. O técnico responde: – A nossa hipótese é o SGE. Precisamos romper apenas com a questão numérica.

Um pedagogo entra na conversa e diz que os dados do SGE são muito frios. Cita como exemplo um aluno com liberdade assistida que um certo dia foi informado pela guarda municipal que além da liberdade assistida tinha também um mandado de prisão em aberto. Outro caso foi de uma aluna que trabalhava como empregada doméstica e perdeu a prova do IFES porque no dia da prova tinha que acompanhar a família para tomar conta da criança e, em função disso, ela perdeu a prova (ATA DA ASSESSORIA ESTRATÉGICA, 02/04/2019).

As questões que emergem na experiência da EJA de Vitória, a política em seus contextos de influência, produção do texto, normatizações e orientações, bem como os desafios do contexto da prática e seus efeitos não foram tratados como algo possível de ser respondido por especialistas, inspirados pelas luzes advindas da razão moderna, nem por reformadores liberais, comprometidos com o capital.

E, certamente, por isso, a política de EJA de Vitória não é, mas está sempre se constituindo a partir dos novos acontecimentos que têm sido produzidos nos fóruns e conselhos. Se, por um lado, dificultam as tomadas de decisão exigidas por uma lógica imposta pelas impermeáveis políticas públicas, que buscam racionalizar e privatizar o modelo de gestão; por outro,

capilarizam, contaminam sujeitos, entidades, movimentos sociais e técnicos do campo da assistência social, dos direitos humanos, e os fazem detentores e produtores da política.

Esses movimentos interseccionados, múltiplos, horizontalizados, coordenados por diferentes instâncias de gestão, porém articulados pela CEJA, encontram-se, anualmente, em um seminário de avaliação, com a presença de todos os segmentos que constituem a modalidade de EJA em Vitória. A socialização e avaliação de relatórios, devolutivas de trabalhos acadêmicos, relatos de educandas e educadoras, denúncias acerca de tomadas de decisão da gestão municipal, compõem o cenário, que a cada ano se renova, na busca de melhor compreensão da política de EJA e de seus efeitos.

No ano de 2019, a CEJA, juntamente com as pedagogas das escolas que ofertam a EJA, construiu uma organização do seminário anual de avaliação, que buscava avaliar a política, a partir de experiências pedagógicas que foram desenvolvidas no contexto da prática em diferentes escolas. A mesa de abertura reuniu autoridades municipais, representantes da UFES, do Fórum de EJA ES, do Fórum de Diretoras Escolares e estudantes de diferentes escolas.

Uma educanda, em um auditório com aproximadamente 250 pessoas, ao pegar o microfone, aponta o dedo para o professor e diz: *“Viu, professor, o senhor meu deu nota 7 em ciências, mas depois do curso de eletricista, já instalei o ar-condicionado da minha casa (Educanda da EJA)”*.

A coragem e felicidade daquela educanda mulher, mãe, trabalhadora, impulsionou-nos para mais uma possibilidade de análise dos efeitos da política de EJA, em relação às apátridas que acordam diariamente antes do sol nascer. Trata-se de uma “desvalida” que atua, segundo Emicida (2019), enfrentando “A Ordem Natural da Coisas”,

A merendeira desce, o ônibus sai
Dona Maria já se foi, só depois é que o Sol nasce
De madrugada é que as aranha tece no breu
E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

E o Sol só vem depois
O Sol só vem depois
É o astro rei, ok, mas vem depois
O Sol só vem depois

Anunciado no latir dos cães, no cantar dos galos
Na calma das mães, que quer o rebento cem por cento.

A educanda anunciou e denunciou para a totalidade das educadoras, educandas representantes de turmas e diferentes agentes públicos que atuavam na cidade que, embora para ela a modalidade não esteja reconhecendo o seu saber, o que ela aprende e aprendeu em outros

espaços de formação da vida adulta e, em alguns casos, espaços formativos disparados pela própria política de EJA, certamente em função do seu Axé²⁹, garantiram sua (re)existência.

Ela, que reside a uma distância de mais de 40 km da escola em que estuda e trabalha como empregada doméstica, consegue chegar em casa à meia noite para cuidar dos seus rebentos e organizar o que é possível de sua vida familiar, para acordar às quatro horas e trinta minutos e retornar ao trabalho na casa de uma “família de pessoas brancas”, localizada próxima à escola.

Isso nos provocou, mais uma vez, a busca de compreensão do que escapa nesse complexo e mutável contorno existente entre o texto da política, o contexto da prática e, fundamentalmente, alguns efeitos possíveis que emergem nessa arena da política pública de EJA de Vitória. O primeiro consiste na fragmentação curricular, na dissociação do currículo escolar com a vida das apátridas que acordam antes do sol; e o segundo concentra-se em perceber as possibilidades que vêm sendo criadas e os desafios do processo de tradução da política de EJA profissional iniciada em 2018.

Nesse percurso, analisaremos as traduções produzidas pelas práticas de integração curricular na:

- a) educação especial e no trabalho colaborativo na EJA; e nas
- b) experiências de currículo integrado desenvolvidas na EJA Profissional.

5.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA DE VITÓRIA: TRADUÇÕES E CRIAÇÕES DE UMA PEDAGOGIA PROFANA

Ao assumir como desafio a construção de uma escola pública popular, o texto, a organização da oferta, sua regulamentação e os diferentes contextos da prática experienciados na política de EJA, que já provocavam tensionamentos, modificando o curso e reflorestando as margens do rio do Ensino Fundamental, o ingresso de um número substantivo de matrículas de mulheres com deficiência, abre outras conformações no curso e criam-se novos afluentes, intensificando ainda mais as tensões já existentes.

²⁹A oralidade, a circularidade, a cooperação/comunitarismo, a ancestralidade, a corporeidade, a musicalidade, memória, religiosidade, ludicidade e o axé são identificados como valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. Consistem em valores integrantes da interpretação do mundo e da organização histórica da realidade a partir de uma perspectiva não colonizadora. O axé corresponde à força vital, à vontade de viver e aprender com vigor, alegria e brilho no olho, acreditando na força do presente (SABERES; FAZERES, 2006).

A ampliação de matrículas e o processo de “ocupação, resistência e produção”³⁰ das educandas, identificadas como público-alvo da educação especial na EJA, além de movimentar e produzir poros nas políticas impermeáveis, mesmo com fração tímida frente ao volume da rocha que as sustentam, deu passagem a uma tensão existente entre a garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência e os esforços para que a escola não se constitua como instrumento básico de segregação.

Oliveira e Cuevas (2019), em artigo intitulado “Pesquisas, Políticas e Práticas no Âmbito da Educação Inclusiva: pistas e problematizações”, alertam-nos, a partir de Alfredo Artiles (2018), para o daltonismo presente em relação ao conceito de inclusão, quando ele analisa as produções acadêmicas nos Estados Unidos e Oeste Europeu que tratam da educação inclusiva. Essas não têm reconhecido a interseccionalidade de gênero, etnia e sexualidade presentes na diversidade de contextos e histórias de vida dos sujeitos.

Provocadas pela indagação de Artiles (2018) acerca de que inclusão e diversidade têm sido praticadas na educação, Oliveira e Cuevas (2019) dialogam com estudiosas do campo da educação especial no Brasil³¹, na perspectiva das políticas de inclusão. As pesquisas reiteram que tanto as condições socioculturais e históricas e as experiências dos indivíduos, bem como as interseções de gênero, raça, classe social, não têm sido devidamente observadas pelas produções e práticas nos processos de tradução das políticas públicas de inclusão. Isso fez com que as traduções das políticas de educação inclusiva no Brasil, a partir da Declaração de Salamanca (1994), tenham restringido a compreensão do conceito de educação inclusiva à educação especial.

Essa compreensão de inclusão, destituída das histórias de vida das educandas e esvaziada da própria história de constituição da deficiência como uma produção histórico-social, remete-nos às questões relacionadas à impermeabilidade das políticas públicas (ARAÚJO, 2017), à multidimensionalidade da dinâmica dos processos de exclusão (GENTILI, 2009), à regulação como cerceadora da ação criativa (ARENDETT, 2008) e à compreensão de como os sujeitos e suas encruzilhadas identitárias (AKOTIRENE, 2019) estão se constituindo (ROLNIK, 1995),

³⁰Expressão construída nas místicas e cantada nas marchas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que nos remete a um movimento cíclico da luta pela democratização da terra e o compromisso com a produção de alimentos para todas. Ao me lançar dessa expressão, associo ao ingresso na escola como ato de ocupação do espaço público de direito e das formas de resistência, no processo de criação nessa e dessa escola em movimento.

³¹Bueno (2001), Veiga-Neto e Lopes (2011), Lopes (2007), Padilha e Oliveira (2013), Diniz (2007), Moraes e Kastrup (2010) e Guimarães (2014).

dialogam significativamente com as indagações de Oliveira e Cuevas (2019), sobre a educação inclusiva ou exclusões includentes.

Tais inclusões segregadas, nesse caso, na educação especial, trazem as marcas do paradigma biomédico que se apresentam com maior força em detrimento de uma perspectiva social que reconheça as condições de vida e a estrutura social como elementos que constituem os modos como nos relacionamos com a deficiência.

Em relação às imbricações da EJA com a Educação Especial e com a deficiência, as pesquisadoras indagam:

[...] Que inclusão de pessoas jovens e adultas com deficiência vem sendo promovida e pesquisada no Brasil, uma vez que, como já vimos, não podemos ignorar as mudanças, mesmo que mínimas de acesso desta população às políticas de inclusão colocadas aqui em questão? (OLIVEIRA; CUEVAS, 2019, p. 1195).

Em sua tese intitulada “Crítica da razão excludente: desvelando novas racionalidades a partir de pesquisas em Educação especial numa perspectiva inclusiva”, Guimarães (2014), ao analisar a produção acadêmica no Espírito Santo, avalia que, além de questionar os modos positivistas de se fazer ciência, tais estudos indagam dualismos que dissociam sujeito/objeto e pesquisador/sujeito da pesquisa, assumindo como foco o acompanhamento de processos e movimentos dos saberes-fazeres no cotidiano das escolas.

Guimarães (2014), na busca de compreender o campo por meio das produções locais, constata a inexistência de espaços de construção coletiva e a prevalência de receituários orientados pela ontologia da verdade, práticas que traduzem produções históricas e culturais em patologias, processos de naturalização e possíveis desvios. Focalizando as lentes para essa questão, o autor indica como urgente a adoção de uma postura epistemológica que, no escuro, aguace a retina para o tempo-espaço vivo, dinâmico, contraditório, experiencial e criativo, a partir de uma racionalidade criativa, colaborativa e inclusiva.

Ao analisar a formação das educadoras de jovens e adultos em uma perspectiva inclusiva, Cuevas (2015) convida-nos a contribuir com a recriação política da vida e da história, dando visibilidade às práticas inovadoras que superam velhas dicotomias de formação. Isso porque são capazes de compreender as diferentes dimensões que constituem o humano como inseparáveis, sendo coproduzidas às condições materiais de sobrevivência, à cultura, às relações humanas, sociais e políticas.

Cuevas (2015) provoca-nos a refletir sobre a possibilidade de construção de uma política de formação docente a partir das práticas pedagógicas “produzidas e inventadas” pelas educadoras, a partir de uma aposta na conjugação da poesia e ética-p(r)oética, que representa um espaço de resistência às padronizações e uma abertura para as surpresas da vida.

Uma formação inventiva, segundo Cuevas (2015), que busque compor novas realidades e que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes, porque includentes. As invenções acima citadas são caracterizadas pelo deslocamento permanente dos indivíduos que dela participam, assumindo-se assim a formação de educadoras como lugar de aprendizagens e não somente lugar de aquisição de informações ou habilidades e competências para ensinar.

Ao analisarmos o texto da política de EJA e suas interfaces com a educação especial, constatamos em seus pressupostos políticos, teóricos e metodológicos:

[...] a efetivação de uma educação especial na perspectiva inclusiva e não sexista, racista, lesbofóbica, transfóbica e homofóbica, associada à proposta de educação para a diversidade, aliada à garantia a todos que não tiveram acesso à educação de qualidade. Apesar de acreditarmos que a EJA constitua um vetor de combate às discriminações das pessoas com deficiências, às discriminações de gênero, étnico-raciais, de orientação sexual e geracional, constatamos que essas questões afetam e interferem diretamente no acesso, no desempenho escolar e na permanência dos educandos desta modalidade, devido à adoção de perspectivas metodológicas da escola regular, culminando em processos de exclusão (POLÍTICA DE EJA, 2018, p. 24).

De posse desse pressuposto explicitado no texto da política, quais têm sido os novos acontecimentos na EJA de Vitória em suas interfaces com a educação especial? É possível identificar práticas que apostam em quem são as educandas com deficiência em detrimento do que elas são? O que podemos perceber na política de EJA de Vitória, a partir das intersecções inerentes às educandas da EJA, que nos possibilitam escapar às fórmulas apontadas pelos reformadores de prescrição curricular e aos processos de formação marcados pela desqualificação e culpabilização das educadoras?

Conforme já apontamos anteriormente, nossa escolha epistemológica procurou indissociar os contextos de produção da política de EJA, bem como nos distanciar de uma perspectiva que aposta em uma avaliação centrada exclusivamente em um olhar com lentes de racionalidade moderna acerca dos dados, lidos como infalíveis e que, torturados (TORRES, 2013), acabam sendo utilizados a serviço de processos, no caso de EJA, de redução ou extinção da oferta.

Para nós, os dados estatísticos são disparadores de problematizações, nunca portadores de respostas e, somados às narrativas, às singularidades dos sujeitos e dos contextos históricos, abrem possibilidades em nosso processo permanente de compreensão.

Consideramos ressaltar esse pressuposto em função de duas questões, em relação às pessoas com deficiência matriculadas na EJA de Vitória, em que os dados nos instigam a problematizar. A primeira, consiste na identificação, entre os anos de 2016 a 2019, de uma estabilidade nas matrículas das educandas com deficiência, na EJA de Vitória, ao mesmo tempo em que ocorre um aumento significativo e concentração dessas em uma única escola.

Conforme apontamos anteriormente, avaliamos ser esse um dos efeitos da política que tem se constituído como um limite ao direito à educação e da não promoção de mudanças nos padrões de acesso. Como podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 11 – Quadro de matrícula de pessoas com deficiência na EJA de Vitória

ANO	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NA EJA	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NA ESCOLA EXCLUSIVA DE EJA
2016	104	25
2017	92	36
2018	107	44
2019	102	54

Fonte: Coordenação Formação Acompanhamento e Avaliação da Educação Especial (2020).

A segunda, consiste na identificação de taxas significativas de reprovação das mulheres com deficiência, principalmente nas turmas de primeiro segmento, em que a maioria se encontra matriculada, o que nos alerta para compreender como têm sido criados e recriados os processos de ensino-aprendizagens.

Ainda comprometidos em não concentrarmos nosso olhar em procedimentos de autópsia, processos fragmentados e culpabilizadores, empreendemos um percurso que buscasse compreender quem são essas mulheres e o que tem sido criado na EJA de Vitória “com e por elas”, mergulhando em suas “sobre vivências”, em detrimento das sobrevivências, sempre com vistas ao enfrentamento da produção histórica da deficiência.

Seguimos, então, com a nossa capulana, para documentos, registros e participação em reuniões de equipe pedagógica com responsáveis legais, planejamentos e espaços de formação com educadoras, e acompanhamento direto em salas de aula frequentadas por elas. Analisamos também alguns planos de atendimento educacional especializado, planos de ensino de educadoras e planos individuais de atendimento elaborados por assistentes sociais e psicólogas que atuam em instituições em que algumas educandas são residentes.

Nessa etapa da pesquisa, constatamos que, na escola que possui o maior quantitativo de matrículas de pessoas com deficiência, uma parte das educandas reside nos diferentes bairros da cidade, próximos às localidades onde as turmas estão em funcionamento, e que chegam na escola após diferentes percalços experienciados no Ensino Fundamental.

Porém, o maior volume de matrículas concentra-se em educandas que trazem como marcas de sua história o confinamento e a privação de liberdade, em decorrência da relação que nossa sociedade estabeleceu, no século XX, no contexto aqui analisado, com a deficiência.

[...] De fora ouve-se gritos. Do lado de dentro paredes mofadas, quebradas, descartadas e com infiltração, chão quebrado e sujo, instalações elétricas à mostra, janelas e lâmpadas quebradas e banheiros interditados. Seguindo os gritos que levam a um quarto sem luz, completamente abafado, com leitos enferrujados e colchões rasgados. A cena é de pessoas que rolam pelo chão e outras que estão atrás das grades esperando mais um dia passar (ES HOJE, 2014).

A cena acima descrita refere-se ao refúgio, à sobra dos *homo sacer* na Unidade de Atendimento do Deficiente (UNAED), registrada em uma inspeção da Ordem dos Advogados (OAB-ES) na autarquia que, até o encerramento de suas atividades, em agosto de 2015, foi administrada pelo Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES). O título da reportagem, embora pareça sensacionalista “UNAED: Deficientes Mentais Estão à Espera da Morte”, apenas materializa a reafirmação das vidas nuas, em um contexto de extrema negação dos direitos humanos e apatriamento.

No Espírito Santo, por décadas, as pessoas, ora entregues por seus familiares, ora porque estavam em situação de rua, ora por ação das forças de segurança pública e outros fatores que certamente nos escapam, em função de uma especificidade, nesse caso, assumida como definidora do que elas são, estiveram confinadas e privadas de liberdade, sendo violentadas física, moral e sexualmente, em condições que nos remetem à combinação de senzalas com alojamentos existentes nos campos de concentração nazista, no período da Segunda Guerra Mundial.

A partir de um longo período de pressão de movimentos sociais, conselhos e entidades que atuam no campo dos direitos humanos, movimentos religiosos e Ordem dos Advogados do Brasil, o IASES, na segunda década do século XXI, deu início a um processo de transferência dessas apátridas para casas chamadas de “residências inclusivas”, conforme fonte jornalística da própria autarquia:

[...] o Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASES) está realizando o processo de descentralização do atendimento da Unidade de Atendimento ao Deficiente (UNAED), localizada em Cariacica-Sede, que atende portadores de necessidades especiais, mentais e físicas, encaminhados por meio das Varas de Infância e Juventude da Grande Vitória e do interior do Estado. Foram firmados termos de parceria para a implantação de residências inclusivas, que atenderão adolescentes e jovens adultos, portadores de transtornos mentais ou necessidades especiais, anteriormente abrigados na UNAED. [...] Estes locais dispõem de espaços físicos adaptados para a pessoa com deficiência, alimentação em conformidade com o público a ser atendido, medicamentos e mão de obra especializada para este atendimento em saúde mental. Também é garantida a articulação e serviços junto à rede comunitária, de educação, saúde, dentre outras, que auxiliam no atendimento deste público especializado (IASES, VIDA NOVA PARA ABRIGADOS DA UNAED, 2012).

A maioria das pessoas com deficiência que se matriculou, nos últimos anos, nos turnos matutino e vespertino na EJA de Vitória, compõe esse grupo de apátridas que tem desestruturado os tempos, as metodologias, a relação com o conhecimento, os corpos e colocado em xeque os limites de se fazer educação, principalmente para todas, na escola pública.

Nos primeiros meses de 2016, as indagações multiplicavam-se, ilustrando, de maneira explícita, o estranhamento das práticas instituídas na referida escola, e os movimentos de criação e recriação que o coletivo de educadoras teria que imprimir a partir da chegada de novas educandas. “[...] Mas o que aprendem algumas dessas educandas? Elas não param na sala e não escutam nossas explicações, então me diga, como vou avaliá-las?” (EDUCADORA R.). De posse dessas indagações, persistimos em identificar criações e recriações no contexto da prática que produziram políticas que pudessem contribuir a enfrentar as dinâmicas de inclusão e ampliar os poros de impermeabilidade das políticas públicas.

Percebemos, conforme apontado por Cuevas (2015) e Guimarães (2014), que o trabalho coletivo, a articulação dos saberes produzidos na escola e nas residências inclusivas, a busca de atuação intersetorial junto aos equipamentos públicos, a formação inventiva das educadoras e o planejamento e ação colaborativa, não abrindo mão da participação das educandas e de suas turmas no trabalho desenvolvido em sala de aula, produziram outras formas de fazer, pensadas não somente para as pessoas com deficiência, mas para toda a sala de aula.

Importante destacar que as educandas nos primeiros anos após a saída da UNAED, passaram por processos de reconhecimento de mundo sem privação de liberdade. Passear nas praças, praias, frequentar atividades culturais e esportivas, alimentar-se, higienizar, assistir televisão de acordo com suas singularidades, são ações que compuseram a rotina das residências inclusivas. Em diálogo com a coordenadora de uma das residências que efetivou as primeiras matrículas, ela nos aponta:

[...] eu percebi na instituição que contratamos algumas atividades sem muito sentido. Elas faziam oficinas e até mandavam atividades escolares, mas eram de criança; [...] Nossa demora em realizar a matrícula, se deu porque para nós, não existiria uma escola que desse conta de atender essas meninas. Não temos consenso, na nossa entidade, de que elas podem se desenvolver na escola, em função de seus compromettimentos. Mas, percebo que esse caminho é necessário e sem volta (COORDENADORA C. DA RESIDÊNCIA INCLUSIVA FEMININA).

Um primeiro passo foi conhecer as educandas, suas histórias e os registros de histórias que afirmavam ser suas. O Plano Individual de Atendimento (PIA) foi um importante instrumento utilizado por algumas educadoras, incorporado como verdade e, para outras, sempre confrontado com qualquer indício, ou mais tímido sinal que emergisse diretamente das educandas. Os PIAs, embora com fortes marcas patologizantes e receituárias, apresentavam também dados ou ausência de dados pessoais³², atividades que a educanda já tinha ou estava realizando, e um histórico de suas vidas a partir do olhar externo.

[...] educanda P. até a adolescência vivia com a mãe em Vale Encantado, Vila Velha, teve um namorado. Com o agravamento de saúde mental da mãe, que também tinha esquizofrenia, o único tio não conseguiu cuidar dela e a entregou para o Estado. Ele cuidou da mãe, que não se tem notícias sobre sua condição (REGISTRO DO RELATO DAS TÉCNICAS DAS RESIDÊNCIAS INCLUSIVAS EM REUNIÃO COM AS PEDAGOGAS DA ESCOLA).

[...] educanda A. foi abandonada pela família e levada pra UNAED ainda jovem, com leve oligofrenia. Como era tranquila e bem independente, na UNAED fazia serviços domésticos, lavava, limpava... teve alguns parceiros, internos e funcionários. Teve um filho que lhe foi retirado às escondidas. Nunca superou a perda. Gosta de criança e pets. Não gosta de higiene pessoal e tarefas domésticas. Autoestima baixa e compensa em consumo. Uma das pouquíssimas que tem tutora e benefício do Estado (REGISTRO DO RELATO DAS TÉCNICAS DAS RESIDÊNCIAS INCLUSIVAS EM REUNIÃO COM AS PEDAGOGAS DA ESCOLA).

Os relatos acima também podem ser encontrados nos registros dos PIAs das referidas educandas. Elaborados sem a participação dos sujeitos, tais registros muitas vezes são utilizados como produção e explicação de um destino que resume as educandas às suas mazelas e

³²Ausência de nomes de familiares, de sobrenomes das próprias educandas, de seus locais de nascimento, bem como incertezas e criações de datas de nascimento, compõe as marcas de apatriamento dessas educandas.

sobrevivências, reforçando, a partir da ontologia da verdade, a lógica do ELAS NÃO, que impossibilita a reatualização permanente, inerente aos processos de constituição histórica.

Em detrimento de perguntas acerca das deficiências das educandas, as prescrições e orientações que, no máximo, poderiam nos dar um “falso conforto e sensação de autodefesa”, supondo controle e previsão dos atos e palavras das portadoras de patologias, o campo de pesquisa nos provocava a reiteração de problematizações que, muitas vezes, não teríamos condições de obter respostas: Quem são essas educandas? Como elas podem narrar suas próprias histórias? Como se expressam no mundo? Como percebem a escola? Quais são seus desejos e expectativas? Quais são seus projetos de vida e como esses se manifestavam na escola?

Dussel (2007), ao discutir ferramentas e tecnologias que viabilizam a participação política, remete-nos à ideia de compreendermos as comunidades como *locus* de prática comunicativa e linguística. Sendo essa prática possível a partir dos mais diversos tipos, contos míticos, expressões artísticas como o teatro, ou até as formulações explicativas científicas abstratas para ela, que produzem a convergência das vontades em direção a um bem comum, é o que podemos apropriadamente chamar de poder político.

E foi justamente na abertura para o desconhecido e gradativo mergulho no escuro, reafirmando um percurso “com” e não “para”, em que a participação política não se restringe a deliberações de caráter macro nem pressupõe pré-requisitos que hierarquizam o saber, mas que no “entre elas” se traduziu na recriação de processos de conhecimento da comunidade escolar da EJA.

De maneira circular, o desafio apresentava-se no pensar da formação em uma perspectiva inventiva e no fortalecer das práticas de trabalho colaborativo junto às educadoras. Nesse mundo múltiplo, chamado Educação de Jovens e Adultos do Município de Vitória, encontramos, também, ao aguçarmos nosso olhar para o contexto da prática, duas acomodações que ainda se fazem fortemente presentes: a) uma demanda de formação que trouxesse informações acerca das “patologias” e receituários pedagógicos orientados por uma perspectiva clínica de como proceder com cada Código de Identificação de Doença (CID); b) não integração curricular, observada entre os planos de trabalho pedagógicos individuais e os planos de ensino das educadoras regentes das turmas, o que se desdobrava na fragmentação e fragilização do trabalho colaborativo no momento de sala de aula. Essas duas acomodações são percebidas no contexto da prática em diferentes instâncias de gestão da educação municipal.

Ao analisarmos o texto do Plano de Trabalho Pedagógico (2018, p. 32), notamos uma orientação explícita para que a sua construção seja realizada com ampla participação, de todas as pessoas e instituições envolvidas no processo, uma vez

[...] que é um instrumento de preenchimento obrigatório, que organiza e sistematiza, individualmente, a prática pedagógica realizada com o estudante público da modalidade EE. O plano deve ser construído e avaliado por todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, incluindo sua respectiva família, e/ou outros atores das políticas intersetoriais, quando for o caso.

No entanto, o contexto da prática nos apresentou outras traduções. Especificamente, em duas escolas, identificamos uma ação pedagógica e até mesmo afetiva muito distanciada entre as educadoras que atuavam com o atendimento educacional especializado (AEE) e a “regente” da turma do primeiro segmento. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a percepção do distanciamento e, algumas vezes, desconhecimento, por parte das pedagogas, acerca dos processos vividos por essas educandas. Ainda se faz muito presente uma prática em que a orientação e acompanhamento desse trabalho é de responsabilidade primeira da educadora do atendimento educacional especializado (AEE). Abaixo, segue um trecho de um diálogo ocorrido em reunião de assessoria da CEJA em uma escola:

[...] educadora do Atendimento Educacional Especializado – Olha, eu fiz o plano de trabalho sim e já registrei no SGE, e passei para ELA. Não sei se ela olhou. Nas terças eu tenho atuado separadamente com a educanda... Sinto a professora difícil, resistente demais e não consigo trabalhar com ela em sala, não. A pedagoga nem sabe do que estou fazendo e diz que eu preciso resolver com ela.

Assessora da CEJA – Educadora H., nós vamos ter que insistir! Eu sei das dificuldades, mas... temos que insistir, porque senão, qual o sentido do trabalho? Vamos conversar juntas com a pedagoga e com a professora e tentar avançar nisso aí.

Outra acomodação que nos inquietou foi a desarticulação entre o plano de ensino das educadoras regentes com o plano de trabalho do atendimento educacional especializado. Em alguns planos, percebemos que os objetivos de aprendizagens definidos pelas educadoras que atuam com os componentes curriculares no segundo segmento eram reproduzidos, na íntegra, nos planos de trabalho, sem que fossem reconhecidas as especificidades, os tempos, desejos e necessidades de aprendizagens.

Essa fragmentação, em alguma medida, tem sido reforçada pelas práticas formativas organizadas pela SEME, que priorizam, nos encontros, estudos e orientações para as educadoras que atuam no atendimento educacional especializado, em detrimento de momentos de formação com as regentes de turma. A própria classificação e a distinção aqui descritas, entre regente de

turma e a educadora do atendimento educacional especializado, por si só, já traduz a hierarquização e a fragmentação no trabalho colaborativo.

Em 2019, a SEME-Central foi provocada pelo NEJA-UFES a desenvolver um percurso de formação acerca de práticas inclusivas com as educadoras chamadas “regentes de turma”, que atuavam na EJA. Em resposta negativa à proposta, emergiram como justificativas questões relativas às dificuldades de garantir os espaços-tempos formativos sem comprometer a rotina e organização das aulas nas escolas.

Os empecilhos ou elementos estruturais que foram apresentados como dificultadores para que essa ação fosse experienciada reforçam um lugar de apêndice da educação especial na EJA, que exige adequação e adaptação para fazer parte da estrutura escolar impermeável.

Importante destacarmos que as narrativas de educadoras afirmam que a organização dos tempos escolares, de fato, dificulta um experienciar permanente de construções coletivas, sendo estas mais possíveis de serem realizadas nas turmas do primeiro segmento, tanto pelo quantitativo de educadoras quanto pela organização do planejamento, que possibilitam um contato mais permanente. Junto às limitações do tempo e da estrutura da oferta, observamos também uma outra acomodação nas práticas de bidocência, que acaba sendo florescida quando entram as educandas com deficiência na EJA:

[...] professor, não é assim não... Fui orientada pela minha pedagoga e minha função é trabalhar com o Senhor. As educandas são da dupla e vocês precisam pensar atividades para a turma toda e não deixar para que eu pense sozinha o que fazer com elas [...] a dupla de quarta faz isso [...] quando pensa a atividade, vem trocar comigo a partir de algo já sistematizado e eu contribuo na construção e execução (EDUCADORA S. DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 2019).

Na cena acima, colhida na sala de planejamento da escola que atua exclusivamente com a EJA, podemos identificar a complexidade e pluralidade de formas do fazer educativo. Diferentemente das pedagogas anteriormente analisadas; aqui, a pedagoga emerge como alguém que orienta o trabalho colaborativo, assumindo uma perspectiva em que a educanda não é da educação especial, mas sim da escola. Sendo assim, as educadoras que atuam com a bidocência devem pensar as atividades para a turma toda, não as excluir e, muito menos, fragmentar o trabalho de produção das atividades, transferindo para o atendimento educacional especializado a tarefa de tradução do currículo prescrito.

Talvez, a perspectiva de tradução da prescrição seja o ponto central das questões que se desdobram nas perguntas iniciais: *“Mas o que aprendem algumas dessas educandas? Elas não param na sala e não escutam nossas explicações, então me diga, como vou avaliá-las?”*.

De fato, as inquietações acerca da construção curricular não emergem apenas no contexto da prática na EJA de Vitória, pois, ao analisarmos o texto da política de 2018, encontramos uma tensão entre uma perspectiva de construção permanente do currículo, que toma a centralidade das educandas e seus saberes e suas vidas no processo educativo, visto que “[...] Os sujeitos são jovens e adultos que têm histórias, identidades, vivências, trajetórias cognitivas, emocionais, sociais e culturais específicas, influenciando na construção do currículo para a modalidade” (POLÍTICA DE EJA, 2018, p. 15). Uma outra ideia-força que orienta é “dar acesso a uma prescrição institucionalizada”, quando aponta como ação das educadoras especializadas, “a interlocução com as demais professoras da EJA, tendo em vista a garantia da efetivação da acessibilidade ao currículo” (POLÍTICA DE EJA, 2018, p. 31).

Acessibilidade, adequação e adaptação curricular, tanto na história da Educação de Jovens e Adultos como na da Educação Especial, funcionam como uma barreira ao reconhecimento dos sujeitos que buscam, nessas modalidades, as brechas e os movimentos instituintes, que apontam para as natalidades diferentes dos destinos traçados para eles em sua longa trajetória de negação de direitos.

Indicam um desvio, provocado por uma patologia biológica ou social, que precisa ser corrigido, mas que, contraditoriamente, no processo de desvelamento de seus próprios caminhos, essas modalidades, ao produzirem processos de ruptura com as prescrições institucionalizadas, são acusadas de excluírem os historicamente excluídos do saber-poder produzido pelas luzes da razão moderna, que se assumem como universal. E que por serem universais são obrigatórios para a perpetuação do modelo civilizatório colonizador, e impermeáveis, restando aos excluídos o acesso aos seus recortes com adaptações e adequações.

Se a garantia da acessibilidade do currículo implica na apropriação dos mesmos saberes, que, a partir de metodologias próprias, deverão ser adaptados para posterior processo de avaliação que garanta a terminalidade, cabe-nos retomar a problematização de Alfredo Artiles (2018), aprofundada por Oliveira e Cuevas (2019): sobre que inclusão e diversidade temos na educação?

O diálogo da educadora de atendimento educacional especializado, após ter sido orientada pela pedagoga, que subverte a perspectiva fragmentada que vinha sendo praticada no trabalho

colaborativo, abriu-nos possibilidades para compreender as dinâmicas produzidas por essa escola e suas profanações pedagógicas, as quais ocorriam nas construções curriculares e na constituição das comunidades linguísticas, na busca de novos acontecimentos em relação às pessoas com deficiência na EJA.

Importante destacar que a referida escola anualmente promove discussões em sala de aula, para levantamento de temas de interesse das educandas, assumindo em seu Projeto Político Pedagógico (2014, p. 21):

[...] como metodologia para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, a Abordagem Temática, por compreendê-la como uma possibilidade mais totalizante e menos fragmentada do conhecimento. Nesta perspectiva, a descrição dos conceitos e a verificação de sua aprendizagem são substituídas pela problematização dos temas e pelo acompanhamento do processo de construção de conhecimento. Ao tomarmos os estudos de Freire como referência, observamos a relevância da abordagem temática para ampliação da leitura de mundo e desvelamento da realidade dos educandos.

De posse disso, no mês de março de cada ano, todas as educandas e educadoras se reúnem em assembleias, nos seus respectivos turnos, onde defendem seus temas, argumentam, contra-argumentam e votam. Geralmente é necessária uma costura conceitual da temática escolhida entre os turnos, sendo essa construída pelas educadoras, em momentos de formação posterior. Com a temática definida, é iniciado o planejamento coletivo, com vistas a identificar os saberes necessários à compreensão e problematização do tema, levantamento dos saberes prévios das educandas, produção e seleção de atividades e acompanhamento do processo.

Esse processo realizado é retroalimentado pelo trabalho que está sendo desenvolvido pelas salas de aula que já estão em funcionamento desde fevereiro. Nessa construção, o ponto de partida não são os objetivos de aprendizagens das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos do município, embora seja este um documento importante, mas complementar, e que dialoga e contribui com o que emerge da comunidade escolar, a partir de um processo de participação.

Foi nessa escola e, com a chegada das mulheres pretas que estavam sob a tutela do governo estadual, vivendo nas residências inclusivas, que identificamos outras traduções que profanam a pedagogia da acessibilidade, da adaptação e adequação do currículo e que nos dão pistas para o fortalecimento e desafios do trabalho colaborativo na EJA, conforme Diário de bordo (2018).

[...] em uma sala do primeiro segmento do turno matutino, com a presença maior de mulheres adultas e idosas com uma multiplicidade de fazeres, histórias, a educanda K. é matriculada. Logo chega a informação de que quando ela “empaca” ninguém dá conta de removê-la emocionalmente e fisicamente de seu lugar. Outras educandas da mesma residência chegaram a contar que, em função de suas “pirraças”, K. foi uma das únicas que não viajou para o Rio de Janeiro para assistir às olimpíadas.

Logo nos primeiros meses, a educadora D., ao fazer um relato de experiência de K., reafirma esse temperamento, porém traz também um conjunto de saberes, ritmos de pensamento e conexões que ela, juntamente com a educadora do AEE educacional especializado, tinha identificado na educanda. Na busca de fuga desse destino, indagamos a educadora, ao mesmo tempo em que, houve a aproximação com K. nos seminários: quais eram as tecnologias que elas estavam produzindo com K., para que viabilizassem sua participação política na construção coletiva do conhecimento? Como K. narra suas próprias histórias?

[...] K. é totalmente da afetividade, sabe? E nesses primeiros momentos, assim, eu penso que os professores do segundo segmento terão que criar um laço com K. e cada um tentar estabelecer sua relação com ela, conversar, perguntar sobre a casa, puxar na memória, o espaço aqui onde atuamos ela perguntava como é que tá a D., como é que tá o neném da D. E tentando buscar nisso, né? E tentando entender também qual o motivo da crise dela daquele dia, assim, ah, cê é vontade de ver a mãe? É, mostrar pra ela que os professores não vão resolver isso. Porque às vezes ela faz um drama pra poder ver se a pessoa que tá ali resolve o problema dela ‘ah, mas eu quero ver minha mãe hoje’. K., não é a gente que resolve isso, é o pessoal da casa, né? [...] E ela precisa muito saber o que que vai acontecer. ‘Ó, hoje a gente vai fazer isso, isso, isso. E depois a gente vai ali fora andar um pouquinho, tá, K.?’. ‘A gente vai fazer isso, isso, isso, depois a gente vai ali na porta do CMEI’, sabe? Algumas coisas assim, ela precisa é... ela precisa que que vai acontecer naquele dia? Ela grava direitinho, tá? ‘Ah, mas cê falou que a gente ia fazer isso, isso, isso, depois a gente ia lanchar’. Mas tem dias que funciona, tem dia que não, tem dias que não funciona [...]. Tem dias que ela se joga no chão e ela [...] E ela sabe tudo que tá acontecendo, do chão. Então, tem dias que esses combinados vão funcionar, tem dias que esses combinados não vão funcionar (Educadora D.).

Figura 1 – (Re)existência



Fonte: Arte Marrenta (2019).

E foi assim, dando aulas com K. deitada no chão, mas atenta a tudo, que as educadoras, juntamente com as técnicas da residência inclusiva, descobriram que K. cantava e dançava todas as coreografias da Banda Calypso e que a mãe, que a visitava na residência, era o ponto central para acessá-la. K., mesmo empacando e assistindo aula deitada no chão, semanalmente, sabia pegar o ônibus e chegar até a cidade vizinha, na casa de sua mãe. Embora não conseguisse realizar a leitura de mapas planos, a educanda apresentava significativos saberes cartográficos e demonstrava saber os nomes de vários lugares do Brasil, que dizia ter conhecido.

A rotina diária desenvolvida nessa experiência de trabalho colaborativo, em que as educadoras pensavam juntas os textos, as atividades, respeitando os tempos de leitura e escrita em diferentes grupos de trabalho, que no primeiro momento também era atravessada por dúvidas acerca da veracidade das histórias contadas por K., transformou-se em investigação com a própria K. De fato, descobriram que antes dela ser entregue por seus familiares à UNAED, viajou o país em caminhões, atuando em processos de desapropriação do próprio corpo.

Uma outra experiência observada dá-se

[...] em uma sala do segundo segmento do turno vespertino, com presença forte de jovens e adultas, foi matriculada a jovem estudante P. Logo descobrimos seu desejo descompensado por café, alimento de fácil acesso nos corredores da UFES, e somente depois fomos orientados a vigiá-la, pois seu consumo exagerado, junto com a medicação que ela ingeria diariamente poderia trazer complicações maiores para a saúde. A dupla que acompanhamos nesse trabalho era composta pelos componentes curriculares de arte e história. As educadoras construíam juntas as atividades no momento do planejamento e, nesse dia, não contavam com a presença da educadora de atendimento educacional especializado. Observamos que, embora elas alternavam os momentos de explicações mais gerais, uma delas se faziam mais presente no acompanhamento da estudante P. e demais educandas que necessitassem de uma atenção mais individualizada (DIÁRIO DE BORDO, 2018).

Buscamos, também, compreender quais tinham sido as estratégias criadas pela dupla, tendo em vista que P. pouco falava de sua história. Os registros produzidos sobre ela relatam que a jovem foi retirada de seu bairro, ainda adolescente, e afastada de seu namorado, em função do adoecimento de sua mãe. Semanas depois, foi entregue por um tio que afirmava não ter condições de cuidar das duas, à Vara da Infância e Juventude. É nesse período que se encontra pela primeira vez o registro de um CID. Trata-se, também, de uma produção histórica de deficiência, somada à não atenção de saúde básica e de atendimento permanente de especialidades.

[...] P., no início, foi um processo de conquista. O afeto vem antes da tentativa de fazer atividades, principalmente na educação especial. Eu ficava tempos conversando para ela dizer o que tinha feito de manhã ou no fim de semana. Ela fazia comentários da minha roupa, elogiava as blusas, os vestidos. Eu conversei com as cuidadoras para saber se eu poderia dar enfeites e roupas para ela. À medida que ela se sentia mais à

vontade, dava para interagir melhor, porque P. era de muitas ações mecânicas, de cumprir as tarefas sem personalização, sem se afetar. A interação melhorou com o tempo. Dançava nas aulas, perguntava do lanche, pedia para levar lanche para as cuidadoras. Ela inventava isso para comer mais escondido, já que estava proibida em função da dieta [...]. O envolvimento com o estudante deficiente nem sempre passa pela dupla. Geralmente quando um se envolve, o outro deixa de lado, passa a ser responsabilidade de um só. Quase sempre (EDUCADORA A.).

A educanda P. participava ativamente de todas as aulas de campo, visitas às inúmeras exposições, atuava nas apresentações nos seminários trimestrais e conseguia, com suas manifestações verbais sintéticas, explicitar o que ela sabia, e com o olhar esperava a percepção das educadoras, às suas dificuldades. No final do ano, P. foi encaminhada para fazer o processo seletivo do PROEJA-IFES no campus Vitória e obteve os pontos necessários para seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

Além dessas traduções, identificamos diferentes trabalhos de educadoras e educandas no primeiro e segundo segmentos, em que a ação criativa, a formação inventiva e o trabalho colaborativo possibilitaram, à EJA de Vitória, a práxis do aprender problematizando a própria prática, a partir de dispositivos pedagógicos que viabilizassem a participação das educandas em seu próprio processo de construção do conhecimento e do conhecimento produzido pela e com as turmas.

Nesse sentido, uma outra educanda, P.C., não era CID X, mas sim uma jovem, branca, de classe média, desmotivada pelos processos vividos nas escolas por onde passou, cheia de desejo de namorar e beijar as educadoras. Essa jovem, em vários momentos em sala de aula, provocava a irritação de suas colegas em função de suas implicâncias e caretas, cantos provocativos que eram encarados pelas demais educandas como algo intencional, típico de jovens “atiradas”. Essas, entendiam que P.C. estava tranquilamente apta a “pagar” pelas consequências de seus atos e revidavam, mesmo após as mediações das educadoras, para que a questão fosse encaminhada de outras maneiras.

Em uma outra turma, encontramos a jovem N., estudante desde a Educação Infantil da rede municipal de Vitória, cuja trajetória escolar foi marcada por reprovações e relatórios que privilegiavam suas mazelas antes de ser “transferida” para EJA. N., da mesma maneira que P.C., não poderia ser resumida à sua “síndrome”. Foi com Luan Santana, entre vários conflitos causados na turma, em função dos flertes entre jovens, que ela se fez e faz presente nas redes sociais e se permitiu aprender o código escrito utilizando o WhatsApp, alternando autoria com momentos de ajuda da família, conforme diálogo abaixo.

Quadro 3 – Diálogo entre educadora e educanda

- 24 de mar
- 18:48 – N.: **ya eax N?** ðÿ?‡ ðÿ' < ðÿ'? ðÿ' t **chqltltas de?**
- 18:50 – Educadora: ðÿŽ"AlÃª: Ei N. tudo bem?
- 18:52 – N.: **oanexa**
- 18:53 – Educadora ðÿŽ"AlÃª: Gostou da aula de hoje?
- 18:53 – N.: **gostei**
- 18:54 - ðÿŽ"AlÃª: Que bom... tenha uma ãtima noite ta
- 18:56 – N.: **Obrigada, professora, boa noite**
- 19:00 – N.: **exa.oaia**
- 19:10 – N.: **exa**
- 20:10 – N.: **eax nina. yaionina de e**
- 20:49 – N.: **exa**

Fonte: Apresentação de Relato de Experiência – Educadora A (2017).

Outro destaque relevante concentra-se no fato de que os temas estudados nesta escola dialogam com os seminários trimestrais que, para algumas educadoras, o contexto da prática nos mostrou serem momentos de culminância de um determinado período de trabalho, mas que outras educadoras têm assumido como disparadores de um trabalho que será iniciado pós-evento. Entre os anos de 2016 e 2019, os temas dos seminários foram: as questões de gênero e o combate ao feminicídio; a diversidade sexual; e as questões étnico-raciais e o combate ao racismo. Nesse sentido, os componentes curriculares assumem um papel de meio no processo de construção do conhecimento e precisam contribuir com a compreensão histórica, territorial e sociológica que perpassam os temas dos seminários.

Não se tratam de pessoas com deficiência matriculadas nas turmas de EJA, mas de mulheres, gays, lésbicas, heterossexuais, jovens, adultas e idosas, pretas, tuteladas pelo Estado ou cuidadas pelas suas famílias, cada uma com seu CID, mas que produzem movimentos outros e re(existem) com suas especificidades de classe social, trajetórias de cuidados e de abandonos, produzindo movimentos instituintes que têm desestruturado tanto seu destino traçado e escrito, ora nas escolas de ensino fundamental, ora nos espaços de confinamento, quanto as regulações e normatizações pedagógicas mais recentes da própria EJA de Vitória.

Ao reduzi-las às categorias de aprovação, reprovação e desistência, em função da lógica da economia liberal que avalia processos de garantia de direitos, dimensionando gastos ou investimentos perdidos, as políticas públicas assumem o papel central na gestão da necropolítica, deliberando intencionalmente os que devem ou não estudar, comer e viver.

As traduções que identificamos nos apontam para a necessidade de aprofundarmos as discussões acerca de um processo de formação inventiva em uma perspectiva de inclusão menos

daltônica, e, no “entre” educadoras, articular os saberes das profissionais que atuam com EJA, desestabilizando os lugares de “regente” x atendimento educacional especializado. Ao mesmo tempo, foi possível identificar escapes e novos acontecimentos que contribuem para o enfrentamento dos apatriamentos em contextos, em que as tecnologias que foram utilizadas viabilizaram a participação das educandas no percurso de construção dos processos educativos.

5.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA: DESAFIOS, TENSÕES TRADUÇÕES NA BUSCA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Dai-nos, senhor, aquela Paz inquieta!

[...] a paz que não me deixa em paz

[...] a paz do pão da fome de justiça

(D. Pedro Casaldaliga, 2006)

Aquela noite não me assombra, mas também não me deixa em paz! A paz que inquieta pelo dedo apontado e o microfone na mão em um auditório lotado, com humor, mas com a força do axé típico de uma trabalhadora que sabe que o sol é o astro rei, mas que só nasce quando ela já está no ônibus em direção ao trabalho. Essa educanda, após ter concluído o curso de assistente de eletricista no Instituto Federal do ES, rememora o grito de Carraher (1989)³³ e outras pesquisadoras, que agora traduzimos: “**Professora, na vida, fui 10 e, na escola, sou 7!**”.

Aqui, destacamos que a educadora, uma grande amiga de lutas sindicais em nossa rede, foi azaradamente sorteada pelo dedo da educanda, pois aquele grito não consistia em uma acusação que produzisse processos culpabilizadores e individualizantes. Tratava-se de um grito que ecoava, muito além de suas aulas de ciências, mas em múltiplas práticas que estavam em desenvolvimento nas escolas e na SEME-Central, e que só foi possível “aparecer” a partir de um novo acontecimento na política de EJA de Vitória, que consistiu em construir um percurso adverso e contraditório que buscava assumir o trabalho como princípio educativo e construir experiências plurais de educação profissional na EJA.

³³Uma potente produção dos anos 80 do século XX, que apresenta uma abordagem cultural, destacando a importância da escola e uma interpretação da vida social das educandas e a articulação das diferentes formações da vida.

5.2.1 O mundo do trabalho na EJA de Vitória: (re)criações e armadilhas no processo de construção currículo

“Por que a escola não tem registrado os Fundamentos do Mundo do Trabalho?”. Indaga a SEME. “Como vamos registrar no Sistema de Gestão Escolar os conteúdos de Fundamentos do Mundo do Trabalho?”. “Como eu vou desenvolver esse conteúdo?”. Indagam as educadoras. São questões recorrentes que nos possibilitam afirmar a existência de uma extensão do daltonismo denunciado por Oliveira e Cuevas (2019), quando estamos falando da categoria mundo do trabalho no currículo da EJA.

Esse daltonismo consiste em um efeito contraditoriamente oposto ao projetado pelas ações propostas na política, mas que se fortalece quando os mecanismos de controle curricular, bem como de seus registros, passam a traduzir o mundo do trabalho, que consiste numa dimensão formadora central na EJA, apenas como conteúdo de curso ou disciplina.

Cabe ressaltar que, no percurso da política, identificamos a categoria mundo do trabalho presente tanto no texto de 2007, em que as dimensões de formação humana são assumidas como eixos da matriz curricular, a partir de unidades conceituais, tais como: ciência e cultura, o trabalho e o engajamento social, democracia e poder, e gênero e etnia, quanto no documento de 2018, que toma como premissa “relacionar o processo de escolarização à realidade concreta, com destaque para a articulação com o Mundo do Trabalho e respeitando as diferentes dimensões de formação dos sujeitos atendidos pela modalidade” (POLÍTICA DE EJA, 2018, p. 16).

Durante a produção desta tese, inúmeras indagações atravessaram-nos acerca de quais caminhos poderíamos trilhar na busca de melhor compreender quais têm sido as criações e recriações, bem como as traduções dos processos de integração curricular que buscavam assumir o trabalho como princípio educativo. E, nesse percurso, quase caímos na armadilha de compreender essa importante categoria, tomando como ponto de partida o início das ações de educação profissional na EJA de Vitória. Essa ressalva é importante, visto que, talvez, pelo fato da EJA Profissional ser a ação mais recente da política governamental na modalidade, encontramos com maior facilidade fontes documentais produzidas pela CEJA e artigos publicados em livros e revistas, que buscam narrar essa história.

Em nossa análise, embora esses importantes registros apresentem uma estrutura de escrita didática que possibilita às leitoras uma fácil visualização das ações desenvolvidas a partir de

2017, se não historicizadas em seus contextos de influência e da prática, incorrem no risco de reduzir a própria categoria mundo do trabalho e suas traduções nos diferentes tempos e contextos da prática, à oferta de cursos e disciplinas específicas, por mais potentes que possam ter sido essas ações.

Ao retomarmos o texto da política de 2018, observamos consonância com a produção acadêmica do campo da educação e trabalho, com princípios defendidos pelo Movimento Nacional dos Fóruns de EJA do Brasil, como podemos observar no texto, que considera

a articulação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, em uma perspectiva de currículo integrado, construindo um projeto educativo que contemple as necessidades dos sujeitos da EJA, tomando o trabalho como categoria fundamental do currículo. Ter a categoria trabalho como dimensão formativa dos educandos significa desconstruir a naturalização da divisão social do trabalho entre trabalho intelectual e manual. Assim, podemos afirmar que o trabalho como uma atividade humana fundamental, ao ser introduzido no processo educativo e no currículo, permite ao educando da EJA compreender como se processa a construção da realidade social e, ao mesmo tempo, refletir sobre sua atuação, na condição de cidadão, como sujeito na transformação da sociedade (POLÍTICA DE EJA DE VITÓRIA, 2018, p. 35).

Nesse sentido, fomos em busca de criações, recriações e traduções na EJA de Vitória que nos possibilitassem, por um lado, acolher o dedo apontado e reconhecer a existência de práticas de distanciamento da escola da realidade social das educandas e de seus processos de exclusão e apatriamento. Por outro, buscamos identificar os escapes produzidos frente às intenções em disputas, no contexto de influência, suas marcas na produção do texto e seus processos de resistência e acomodação no contexto da prática.

Um primeiro exercício consistiu em desconstruir uma associação mecânica que tem atrelado a inserção da categoria “mundo do trabalho”, com o início da experiência da EJA Profissional. Ressaltamos que a necessidade desse exercício se deu a partir de discussões recentes, em um encontro de formação com educadoras em uma das escolas investigadas, em que foi sugerida a retirada da categoria mundo do trabalho, presente no texto do PPP da referida escola, desde sua primeira versão, em 2012.

Tal sugestão emergiu a partir do receio de que a escola fosse provocada ou obrigada a incorporar, em sua matriz curricular, a disciplina “Mundo do Trabalho”, já presente em uma das formas de oferta existente na EJA, o que, segundo as educadoras, poderia trazer problemas de carga horária na oferta dos componentes curriculares e outros desdobramentos para o projeto da escola.

Por algumas semanas, não conseguimos descolar do nosso pensamento o incômodo gerado por aquela discussão e, a partir daquele momento, fomos atravessados por um conjunto de

problematizações, tais como: a) Para as educadoras e educandas, a categoria mundo do trabalho se faz presente apenas com a introdução de uma disciplina com uma ementa que tenha essa finalidade? b) Quais práticas acerca da compreensão do mundo trabalho foram disparadas antes da EJA Profissional? c) Como o texto da EJA Profissional tem pensado essa categoria? Quais têm sido as possibilidades e os limites, nessa caminhada, na busca de indissociar a vida/escola e trabalho?

Nas escolas que pesquisamos, constatamos, nas práticas curriculares, entre os anos de 2016 a 2019, o aprofundamento da categoria mundo do trabalho em uma multiplicidade de práticas. Destacamos que não assumimos como foco de nossas análises as experiências que, em nosso olhar, compreendiam o mundo do trabalho, prioritariamente como formação para o emprego, e nem como iniciativas pontuais e fragmentadas de empreendedorismo.

Nesse sentido, buscamos trazer processos cuja sistematização envolve, em seu conteúdo, indícios de uma perspectiva mais ontológica do trabalho. Assim, observamos que entre os anos de 2007 e 2017, essas experiências emergiram:

a) provocadas pela CEJA-SEME, com envios de materiais pedagógicos³⁴ que discutiam a temática;

Eu não lembro bem o ano, mas lembra que a gente trabalhava com aqueles cadernos do MEC, que tinha temas: trabalho e meio ambiente, trabalho e globalização, trabalho e saúde... Naquela época não se falava em disciplina, mas já discutíamos a questão do trabalho, sim (EDUCADORA A).

b) a partir de Projetos Político Pedagógicos de escolas, seminários temáticos e práticas de atividades curriculares complementares,

Ao reconhecermos a diversidade dos educandos, partimos do pressuposto de que a educação de jovens e adultos é uma educação que não se restringe aos espaços e tempos tradicionalmente exercitados pelos espaços escolares. Ela é caracterizada por constituir-se, especialmente em uma relação íntima com o mundo do trabalho, com a cultura, com a sexualidade e com outras dimensões de formação das juventudes, da adultez e dos idosos, que marcam a vida destes sujeitos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUE ATUA EXCLUSIVAMENTE COM EJA, 2014, p. 19).

A carga horária da oferta da EJA em Vitória apresenta tempos de sala de aula, tempos de formação e planejamento e tempos de atividades curriculares complementares (ACCs). Nas

³⁴Em 2007, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a partir de um processo de construção, que contou com a participação de várias educadoras do Brasil, lançou uma coleção chamada de “Cadernos da EJA”, que assumiu o trabalho como tema central. Essa coleção foi adquirida e distribuída para todas as escolas que ofertavam a EJA em Vitória.

escolas que atuam à noite, essa atividade ocorreu até o ano de 2019, entre as 18 e 19 horas, duas vezes na semana. Ao analisarmos as organizações curriculares das escolas investigadas, identificamos, entre os anos de 2016 e 2017, uma pluralidade de ações pedagógicas, tais como projetos de reforço escolar, preparatórios para concursos de ingresso no Ensino Médio do IFes, projetos de teatro, dança, clubes de leitura e outros, em que o mundo do trabalho não emerge como intencionalidade na ação educativa. Em uma escola específica, esse tempo tem tido sua prática orientada em uma perspectiva que, segundo o texto de seu Projeto Político Pedagógico, busca o

reconhecimento da cidade, das relações etnicorraciais, das diversidades territoriais, do mundo do trabalho... como importantes dimensões de formação que constituem um currículo independente da vida escolar, mas que precisam ser articulados com a escola, constituindo-se como o próprio currículo, sem dicotomizá-lo, fragmentá-lo, amordaçá-lo em disciplinas, não podendo ser compreendidas como uma prática de ACC's que as restringem a ideia de complementação do tempo escolar exigido pela legislação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUE ATUA EXCLUSIVAMENTE COM EJA, 2018, p. 28).

A partir de uma metodologia de pesquisas de levantamento de temas de interesses das educandas, as educadoras desenvolvem com as turmas ações para aprofundamento do objeto escolhido. Durante as aulas e tempos de ACCs, as turmas discutem e ampliam os olhares sobre o tema, analisam diferentes tipos de fontes documentais, elaboram questionários e realizam entrevistas junto às comunidades. Ao final do ano, no Seminário Anual de Atividades Curriculares Complementares, apresentam os resultados de suas pesquisas e a proposta de intervenção realizada na comunidade.

Nessa experiência, identificamos percalços em relação à distribuição irregular na organização das etapas de pesquisa, o que tem ocasionado uma maior concentração do trabalho nos segundo e terceiro trimestres. Identificamos, também, no contexto da prática, dificuldades em integrar os temas de pesquisa das ACCs com os conteúdos que estão sendo desenvolvidos nas turmas ao longo dos trimestres, bem como com outros temas definidos para os seminários temáticos que ocorrem trimestralmente e que foram descritos no item anterior.

Porém, mesmo com os problemas identificados nas práticas, percebemos que, de maneira planejada, as ACCs experienciadas por essa escola colocaram em discussão, por uma temporalidade mais alongada, temas de extrema relevância para a compreensão do mundo do trabalho, tais como: trabalho e gênero, trabalho e diversidade sexual, trabalho informal, juventude e trabalho, os quais perpassaram por diferentes turmas, trazendo à tona aspectos da vida social das educandas. Como nos aponta Ramos (2014, p. 85), a pesquisa como princípio

pedagógico:

[...] está intimamente relacionada ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido em uma educação integrada contribui para formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e, dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras.

Nessa mesma escola, o fato de uma sala de aula funcionar dentro de uma associação de catadores de materiais recicláveis, o tema dos resíduos sólidos, da questão ambiental, do associativismo e cooperativismo perpassavam pela produção constante de materiais didáticos e compreensão dos próprios mecanismos de funcionamento de uma associação:

[...] a associação, em parceria com a Prefeitura Municipal de Vitória, recebe materiais recicláveis de toda a cidade. São 28 associadas que se organizam a partir de uma lógica administrativa que mistura princípios de associativismo e do cooperativismo. Observamos que as associadas precisavam de uma assistente social para organizar as finanças e realizar o pagamento de acordo com os dias trabalhados. Na parede, fica pregada uma tabela com os diferentes tipos de materiais, pesos e respectivos valores. O cálculo do salário é feito sobre a quantidade de material e dias trabalhados. Mas elas, nesse momento, acabam terceirizando essa função, então penso que nossa tarefa seja essa. A partir do que elas sabem, e precisam saber, trabalhar a matemática para que possam ficar independentes (EDUCADORA L.).

Como na ação política, em organização de marchas, denúncias ao Ministério Público e no debate da política municipal de resíduos sólidos,

[...] em 2017, nossa Associação pegou fogo, perdemos quase tudo e não sei o que seria de nós se não fosse a ajuda da escola. Ficamos acampados até a Prefeitura dizer o que ia fazer com a gente. E as professoras lá... todos os dias. Deixavam lanche, pressionava o prefeito, afinal de contas éramos os alunos delas. Conseguimos, com ajuda da SEME, uma sala dentro da Secretaria de Educação e lá nas aulas a gente organizava o que íamos fazer para ter nosso espaço de volta (EDUCANDA L.).

Em outra escola pesquisada, identificamos a realização de um seminário cultural que acontecia também a cada ano. Por uma semana, as educadoras, através de oficinas, palestras, recitais, musicalidade, atividades gastronômicas e uma peça teatral bastante requintada, esmiuçavam um tema, geralmente advindo de um clássico da literatura brasileira, escolhido por elas. Nessa experiência, as questões migratórias e seus desdobramentos nos centros urbanos conectaram-se com as diásporas realizadas pelas educandas.

As experiências acima descritas, que ora emergiam em temáticas presentes em diferentes componentes curriculares nas práticas de bidocência, ora em seminários e práticas de pesquisa nas atividades curriculares complementares, dão passagem ao inédito, planejado, mas não previsível. As educadoras, em diálogo com as educandas, criavam estratégias para colocar em

debate o trabalho como dimensão central na formação humana.

É nesse sentido que alertamos para o daltonismo, quando reduzimos e atrelamos as discussões acerca do mundo do trabalho ao início da ação da Educação Profissional na EJA de Vitória. Esse tem sido produzido nos últimos anos, podendo, com um olhar mais minucioso, ser percebido no contexto de produção dos textos que tratam dessa ação na política de EJA, porém com uma força maior no contexto da prática, em que a perspectiva temática, que poderia ser fortalecida e ampliada para outros projetos políticos pedagógicos praticados nas escolas, tem sido silenciada e acuada por uma perspectiva focada em cursos e disciplinas, institucionalizando uma construção cujo princípio relaciona-se intrinsecamente com a EJA e com a construção de um currículo em movimento.

Atentos ao daltonismo e cientes da existência de uma pluralidade de traduções da categoria mundo do trabalho, ressaltamos a importância e contribuição para a EJA de Vitória, desse novo acontecimento, que analisaremos a partir desse momento, chamado EJA profissional.

Temos a intenção de trazer elementos para a política, que fortaleçam a ação de práticas curriculares a caminho da integração, em que a dimensão ontológica do trabalho seja praticada nos currículos da EJA junto às educandas e nas práxis produzidas nas organizações do trabalho pedagógico das escolas.

5.2.2 O mundo do trabalho, a Educação Profissional: atrofias e resistências na EJA de Vitória

No ano de 2017, conforme já descritas nesta tese, ocorreram plenárias de monitoramento do Plano Municipal de Educação, em que se constataram, até aquele momento, a timidez e a vagarosidade no cumprimento das metas estabelecidas. As plenárias contaram com ampla participação de entidades, movimentos sociais e diferentes segmentos da comunidade escolar e dos poderes executivo e legislativo municipais. Fortalecido após esse monitoramento, o Fórum Municipal de Educação promoveu movimentos de cobranças junto ao poder executivo, o que resultou, pelo menos temporariamente, em ações como respostas da SEME-Central às metas e às pressões dos movimentos sociais e entidades.

Em um trabalho intitulado “A educação profissional como extensão da política de Educação de Jovens e Adultos: a experiência do município de Vitória”, Costa, Alves e Berger (2021, p. 156),

ao descreverem os momentos iniciais da EJA Profissional, reafirmam a necessidade de atendimento à Meta 10 do Plano Municipal de Educação, que estabelece a oferta de 25% das matrículas de EJA Integrada à Educação Profissional.

A Secretaria de Educação (SEME) do Município de Vitória nos últimos 15 anos oferta a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, respeitando a diversificação por reconhecer as singularidades dos sujeitos atendidos pela EJA. Após aprovação do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação, outros desafios emergiram como agendas prioritárias para efetivação de uma política de EJA, dentre elas a integração com a Educação Profissional.

Machado (2019, p. 156), ao discutir o direito à escolarização e a manutenção da subalternidade da classe trabalhadora, constata o aumento da população acima de 15 anos fora da escola e a queda de matrículas na EJA integrada e indaga: “[...] se ampliar é preciso, por que estão sendo atrofiados? Eu, inicialmente, respondo a esta questão afirmando: porque atrofiar e desqualificar a educação são instrumentos de quem está no poder, para manter a subalternidade”. A pesquisadora nos alerta para o desmonte da EJA, em sua historicidade, não concentrando nosso olhar a partir das últimas eleições presidenciais “[...] o que podemos aqui denominar de processos de subalternização dos sujeitos, ou ainda políticas que contribuem para a subalternidade” (MACHADO, 2019, p. 156).

O trabalho de Machado (2019) anuncia e denuncia a cortina de fumaça criada desde os contextos de aprovação dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, organizadamente empreendida por membros e/ou representantes do Programa Escola Sem Partido, que tinham o propósito de ofuscar seus verdadeiros interesses em jogo, “sob ataques dos discursos esbravejantes”.

Ataques, como os que vivemos em Vitória, em diferentes plenárias na Câmara de Vereadores e do Fórum Municipal de Educação, por essas mães e pais de educandas, vereadoras e representantes de algumas igrejas, que, com atuações estrategicamente calculadas, promoviam um ambiente belicoso

[...] para desviar o olhar da sociedade sobre questões fundamentais, para o fortalecimento da área da educação como política de Estado e não de governo, [que] serviram e continuam servindo até hoje para encobrir a verdadeira razão dos ataques a quem defende a educação pública, laica, gratuita e de qualidade social para todas e todos (MACHADO, 2019, p. 158).

Ramos (2019), em um artigo intitulado “Políticas e História da Educação Profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos?”, ao analisar as políticas de educação profissional atuais, remete-nos ao contexto macro marcado por uma manifestação própria do “estado de

exceção”, cuja especificidade concentra-se na construção de um processo de suspensão temporária da constituição em um golpe “formalizado pelo poder legislativo e legitimado pelo poder judiciário” sendo, a partir deste, inevitável o desmonte do poder instituído em nome de um novo poder que, a serviço do grande capital, ataca frontalmente os direitos sociais. Segundo Ramos (2019, p. 46),

[...] abre caminho para as contrarreformas trabalhista, previdenciária e do ensino médio, além da lei terceirização irrestrita, e a recente lei da liberdade econômica. Somam-se a essas, sem respaldo constitucional, as controversas propostas do porte e uso de armas, de redução da maioria penal, do pacote ‘anticrime’, da lei de ‘abuso de autoridade’ e do projeto ‘Future-se’, sem termos nos livrado da sombra do ‘Escola sem partido’.

Ao procurar entender a política atual de educação profissional, a pesquisadora historiciza as disputas do campo, colocando em discussão o contexto de retrocesso apresentado nas contrarreformas educacionais, seus sentidos e conteúdos. Para a pesquisadora, o reconhecimento de onde estamos, especificamente no que concerne à educação profissional, exige a compreensão dos “sentidos da integração”, a partir de uma perspectiva ontológica.

Segundo Ramos (2019), estavam presentes nas formulações das políticas de educação profissional que vigoraram até recentemente os sentidos: a) ético-político, que trata da indissociabilidade entre a formação profissional e a educação básica na perspectiva da formação politécnica; b) o sentido filosófico, que conserva, em sua formulação, a formação omnilateral e o trabalho em seu sentido onto-histórico de uma integração curricular que possibilite a compreensão de que são, as necessidades sociais e históricas, objeto da luta de classes que produz os avanços da ciência e da tecnologia; c) o sentido epistemológico trata-se da integração na perspectiva da totalidade, sendo a explicação, compreensão e transformação do sistema de relações na sociedade capitalista, a tarefa das organizações curriculares e dos processos de ensino-aprendizagem; e d) o sentido pedagógico, em seu enfrentamento aos processos de fragmentação positivista e, ao mesmo tempo, a reconstrução de relações entre campos distintos do saber.

Esses sentidos, de acordo com Ramos (2019), foram sendo desconstruídos nesse contexto de retrocesso e contrarreformas, marcado pelas atrofias das políticas. Essa atrofia e desqualificação da oferta percebidas em âmbitos nacional, estadual e regional, ganham contornos específicos em Vitória, visto que há duas décadas as correlações de força, constituídas localmente,

resultaram em articulações de diferentes fóruns e entidades³⁵ que atuam na luta pelo direito à educação e resistiram às tentativas de fechamento e nucleamento de escolas que atendem à EJA, mesmo frente às pressões de diferentes ordens, por parte de agentes públicos que coordenavam a pauta do financiamento das políticas ligadas diretamente ao poder executivo municipal, e desconfianças, fragilmente fundamentadas na racionalidade do mercado, propagadas por algumas diretoras escolares e por técnicos de setores administrativos da SEME-Central, que seguem reiterando que *“a EJA de Vitória é uma mãe para as educadoras”*.

Por outro lado, como um efeito já apontado anteriormente, o não fechamento seguido da ampliação da oferta em três escolas não se traduziu em aumento de matrículas, e muito menos na redução de pessoas acima de 15 anos fora da escola.

A partir do fortalecimento do Fórum Municipal de Educação e da autorização, por parte da Secretária de Educação, para o cumprimento da Meta 10 do PME, a CEJA inicia um processo de aprofundamento de estudos acerca da produção acadêmica do campo da Educação Profissional na EJA, além de buscar interlocuções com experiências já desenvolvidas em outras cidades.

Paralelamente, a CEJA recebe a demanda explícita de duas diretoras escolares, que apresentavam preocupações com “dados” de reprovação e desistência/expulsão em suas escolas, afirmando que a oferta, como estava sendo organizada, não respondia às expectativas das educandas de suas comunidades: “[...] nós precisamos de algo novo! Algo que ‘prenda e desperte os interesses’, das educandas. Algo que as educandas vejam que vai trazer um benefício para sua vida e que faça com que elas não saiam da escola!” (Diretora de Escola).

Ao mesmo tempo em que a equipe buscava diálogo com outras experiências³⁶, estrategicamente é iniciado um processo de discussão e construção dos aspectos mais gerais da proposta com os conselhos de escolas das referidas unidades. No decorrer dessa discussão inicial, a CEJA faz um convite a mais uma escola, localizada na região da grande São Pedro, fechando, assim, o alcance³⁷ definido para o início, em 2018.

³⁵ Refiro-me a diferentes frentes de atuação que buscavam articular pautas comuns do Fórum de EJA ES, com Conselho Municipal de Educação, Sindicato dos Professores da Educação Pública, Fórum de Diretoras de Vitória, Fórum Municipal de Educação e outras entidades.

³⁶ Foram analisadas experiências de várias regiões do Brasil e a experiência do PROEJA-FIC, desenvolvida no município da Serra –ES. A experiência de Santo André –SP foi a que na avaliação da CEJA se aproximava do contexto local, sendo utilizada como referência na etapa inicial de formação da Proposta de EJA Profissional.

³⁷ Na decisão da CEJA também foi levada em consideração a localização de uma das escolas situada a 200 metros do Instituto Federal – Campus Vitória e a necessidade de ocupar com uma “ação pública inovadora” as duas regiões de maior intensidade dos processos de apatriamento: o Território do Bem e a Região de São Pedro.

A inserção da Educação Profissional no currículo, sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo nas escolas da EJA de Vitória, expressa a intencionalidade de revitalizá-la para contribuir com a transformação da escola, tornando-a um ambiente de integração entre a ciência, cultura e trabalho.[...] é imperativo o desafio de avançar na construção de uma proposta de EJA integrada à Educação Profissional, que contribua para elevar o nível de escolaridade e inserir questões relacionadas ao Mundo do Trabalho no currículo escolar (POLÍTICA DE EJA, 2018, p. 35-36).

A ideia de uma revitalização imperativa, constitui-se, em nossa análise, como uma armadilha discursiva que reafirma a EJA não como direito, mas como uma nova oportunidade. As expectativas apresentadas ora pelas direções escolares, ora pela câmara de vereadoras, ora pela própria Secretaria de Educação, acabam desconsiderando a estrutura desigual da sociedade brasileira e insistindo em ações cujas soluções apostam em “qualificar” as práticas pedagógicas e formular “inovações” curriculares, sem compreender quem são as educandas da EJA, os processos de exclusão vividos por elas e suas formas de (re)existência. Tais expectativas são fragilmente frustradas quando, sob uma perspectiva reformista, não identificam mudanças nos dados de expulsão/desistência, e, então, percebem que terão que buscar outras tecnologias para que o rio pare de transbordar.

Ao retomarmos o contexto de influência em que essa ação foi iniciada, a extrema direita, em nível macro, investia agressivamente para consolidar a privatização dos recursos públicos, que já estava a passos largos em um processo marcado pela ocupação de seus quadros em diferentes instâncias de poder. Conforme nos aponta Machado (2019), a cortina de fumaça fomentada pela tática dos gritos esbravejantes, pela produção de dúvidas e contestação de princípios das instituições republicanas, afirmou-se como estratégia de desvio do olhar da sociedade dos reais interesses empresariais, que consistiam, basicamente, em acessar, sem restrições, recursos públicos constitucionalmente vinculados à educação, que foram reafirmados e ampliados recentemente pelas lutas históricas na aprovação do PNE.

Entretanto, como na perspectiva arendtiana a regulação não garante a efetivação do direito, foram as ações criativas nas frentes de luta permanente que possibilitaram alguns avanços na educação brasileira nas últimas décadas.

Essas disputas, em contexto de influência marcado pela atrofia, ganham contornos mais visíveis que declaram o projeto de manutenção da subalternidade da classe trabalhadora,

[...] são os militares, os líderes religiosos, as fundações e institutos vinculados ao sistema financeiro e aos empresários do ensino, os principais beneficiários deste discurso e que têm a clara intenção de influenciar nos rumos da destinação do orçamento da educação pública hoje. Mecanismos para isto já existem. Quando não ganham diretamente, pela via das bolsas, por exemplo, ou assumindo a gestão das próprias instituições públicas; ganham indiretamente na formação de professores, na produção de material didático, nas inúmeras estratégias que envolvem a dinâmica assumida pelos estados e municípios, seja, por exemplo, para a implantação da Reforma do Ensino Médio, seja para a padronização do fazer pedagógico pela via da Base Nacional Comum Curricular (MACHADO, 2019, p. 159).

Acompanhando e, em muitos momentos, antecipando o que vinha ocorrendo em âmbito nacional, o estado do Espírito Santo já havia aprofundado mecanismos de privatização da educação, na gestão administrativa e na organização do modelo pedagógico, sob a coordenação da ONG Espírito Santo em Ação³⁸.

Embora de maneira menos agressiva, se tomarmos como parâmetro a intensidade da relação público-privada que já ocorria em nível estadual na educação, o lema “fazer mais com menos”, adotado pelo executivo municipal, demarcava com nitidez uma administração cuja lógica estava orientada pela retenção de investimentos públicos e ampliação da relação com a iniciativa privada, na busca do que é chamado de “parcerias” para execução dos projetos.

Nesse contexto de atrofia das políticas públicas, intensificação da subalternidade da classe trabalhadora e sem alocação de recursos que pudessem ser adicionados, dimensionados e planejados, é que a educação profissional na EJA de Vitória tem se constituído, cujas traduções, tanto nos seus textos quanto na pluralidade das criações e recriações, percebidas no contexto da prática, explicitam as tensões e contradições inerentes a um processo de disputa permanente.

Os textos da política de EJA de 2018, dos roteiros pedagógicos do curso “Fundamentos do Mundo do Trabalho” e dos artigos publicados pelas técnicas da CEJA, bem como o percurso de formação das educadoras de EJA, coordenado conjuntamente com o grupo “Trabalho e Práxis³⁹”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da UFES, assumem explicitamente o trabalho em uma perspectiva ontológica, a partir de uma base teórica fundamentada no materialismo histórico-dialético. Ao mesmo tempo, a atrofia das políticas resultou em um movimento da CEJA na busca por “parcerias” com o Instituto Federal e com a

³⁸Em um artigo intitulado “Interesses do Empresariado em Torno do Projeto Escola Viva, Lima, Sperandio e Costa (2020) procuram analisar em que medida o programa “Escola Viva” (Lei Estadual nº 799/2015) se antecipa em relação a implementação da Reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415/2017), cujas soluções incorporam formas de privatização da escola pública. O estudo constata que tanto nacionalmente quanto em âmbito estadual, apenas a demanda do setor empresarial foi acatada na implementação do projeto, além do uso de recursos autoritários do executivo para aprovação do projeto sem a garantia de um amplo debate com os professores, pais e alunos.

³⁹O grupo “Trabalho e Práxis” é coordenado pela professora Lívia de Cássia G. Moraes.

iniciativa privada⁴⁰, cujos pressupostos e orientações de cursos assumem, em seus processos formativos, o liberalismo como base teórica com fins a fomentar a subalternidade necessária à lógica de mercado.

Cabe ressaltar que a qualificação profissional sempre foi uma demanda anunciada em diferentes espaços formativos pelos/as estudantes da EJA do município de Vitória, como um clamor frente à ausência de oportunidades de trabalho. Esses argumentavam a necessidade de inserção no mundo do trabalho e acreditavam que a qualificação os aproximaria desse objetivo. Os/as estudantes, em sua maioria, estão vinculados ao mundo do trabalho de alguma forma, quer seja pelo trabalho formal ou informal; quer seja pelas experiências e necessidades como sujeitos que integram uma sociedade cada vez mais exigente, meritocrática e competitiva. Nesse sentido, realizamos parcerias com instituições que atuam no campo da Educação Profissional e ofertamos cursos de qualificação profissional às sextas feiras, além da disciplina Fundamentos do Mundo do Trabalho, nos horários das atividades curriculares complementares (COSTA; ALVES; BERGER, 2021, p. 266).

Mas por que iniciar a oferta da educação profissional com cursos concomitantes e não com cursos integrados? Essa foi uma das questões que mais nos instigou e que fomos provocados a compreender, principalmente movidos pela perspectiva de currículo integrado presente na produção acadêmica do Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Campo e na Cidade, as contribuições do NEJA/UFES e do Fórum de EJA ES na construção de políticas de currículo integrado em Serra, Cariacica e, principalmente, nas experiências de resistência do PROEJA IFes, no *campus* Vitória. Segundo os relatos da CEJA, os tempos e desafios administrativos do IFes não eram compatíveis com as demandas que estavam emergindo nas escolas de EJA de Vitória. Ao ser indagada, a técnica da CEJA explicita:

Quando as escolas nos procuraram, naquele momento não apresentavam a intenção de uma mudança no currículo, mas sim em ofertar ‘algo a mais’ nas sextas-feiras. Então, procuramos parcerias que nos apresentassem possibilidades tanto de cursos integrados quanto concomitantes. Mas na reunião junto ao IFes, com a presença de técnicas do PROEJA, duas questões nos chamaram atenção. A primeira foi a não manifestação da equipe do PROEJA e a segunda foi um coordenador de curso que perguntou: mas, qual o nível dos alunos de vocês? Impactamo-nos com a pergunta e nossa coordenadora logo respondeu: – Todos os níveis! (TÉCNICA QUE ATUAVA NA CEJA).

Ainda na busca de identificar as tensões que resultaram nas escolhas dos percursos de construção da Educação Profissional na EJA de Vitória, e de posse da leitura que a CEJA acumulava desse processo, indagamos ao setor pedagógico do PROEJA *campus* Vitória,

⁴⁰As parcerias com a iniciativa privada foram com o SENAC, na oferta do curso de Informática Básica, e com o IFES, na oferta do Curso de Auxiliar de Eletricista.

membra da Coordenação Colegiada do Fórum de EJA do ES e pesquisadora do campo da educação profissional, o porquê da não resposta à demanda apresentada pelo município:

[...] eles procuraram a coordenadoria e queriam ofertar diversos cursos, a proposta era ofertar e fazer essa parceria que houve com o curso de eletricidade, mas na época o Proeja não tinha pernas, porque estávamos iniciando o curso de turismo e ofertávamos hospedagem, você não tinha mais professor. Os professores estavam todos com a carga horária cheia para responder essa oferta com a prefeitura ofertando os componentes básicos e a gente, as disciplinas técnicas [...] Aí o professor M. comprou a ideia e fez a proposta do curso de eletricidade, e foi mediando dentro das suas condições [...]. Uma outra coisa que temos que ressaltar é que a coordenadoria do Proeja, em sua grande maioria, são professores de ensino médio. Agora, com o curso de guia de turismo e hospedagem, que você começa a ter alguns professores da área técnica, mas ainda assim, com carga horária muito pesada e pegando vários períodos, porque você ainda não tem uma equipe completa e aí todos todas a gente sempre trabalhou na oferta igual de segurança do trabalho, metalurgia, edificações, sempre foi parceria com as outras coordenadorias. Então, essas parcerias já dentro do IFES já são difíceis [...]. A gente já encontra dificuldade pra manutenção dos cursos.

Nesse momento, a subalternidade, reafirmada pela atrofia, atravessa de forma muito semelhante a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos em instituições distintas. Nas duas situações, a precarização do trabalho docente, a ausência de prioridade nos investimentos públicos e a sobrecarga de trabalho de educadoras movidas pelo comprometimento político com as educandas da EJA, reapresentam-se como características no processo de constituição histórica dessas duas modalidades.

Quando não compreendidas, estranhadas e retiradas sob uma perspectiva arendtiana do mundo das aparências, e problematizadas freireaneamente, em busca de escapes que compreendam o caos como possibilidade e criem novas formas de sociabilidades na busca permanente de reinvenção da democracia, como nos aponta Rolnik (1995), tais atrofias, além de causarem danos incalculáveis às educandas da EJA, acabam produzindo e reafirmando práticas do não dito e o conflito “entre” grupos de trabalho que atuam na luta pelo direito à educação, o que fortalece ainda mais a impermeabilidade das políticas públicas, conforme Araújo (2017) e as dinâmicas que sustentam os processos de exclusão.

Ao analisarmos o quadro de ofertas, vagas e concludentes dos cursos concomitantes, reafirmamos a nossa posição teórica de nos atentar aos dados como disparadores de problematizações e não como detentores finalísticos de respostas previsíveis. A tendência do olhar liberal é concentrar-se nas “sedutoras colunas” que identificam o quantitativo de matrículas, expulsão/desistência e concludentes/aprovação, desconsiderando e alienando da prática social as questões estruturais presentes na pandemia do capital, na necropolítica e em outros processos de exclusão potencializados pelas sobreposições que as encruzilhadas

identitárias nos colocam em intersecções, além de silenciar e invisibilizar as trajetórias e singularidades das educandas e movimentos instituintes produzidos em cada comunidade linguística.

Era uma reunião com a presença da coordenação do curso no IFES, a Diretora da Escola, a Pedagoga e técnica da CEJA. A Coordenação do curso de auxiliar de eletricista apresentava preocupações quanto ao ‘baixo número’, na sua visão, de concluintes, e falava da dificuldade em continuar com a ação. Nesse momento, a diretora abre o caderno e nominalmente narra cada processo vivido pelas educandas que não concluíram. Mudanças de residências forçadas pelo movimento do tráfico de drogas, situações de desemprego, questões relacionadas à violência sofrida por companheiros abusadores e outras relacionadas aos cuidados com a saúde compõem o cardápio das formas de exclusão, geralmente alienadas quando desumanizamos os dados estatísticos (DIÁRIO DE BORDO, 2019).

Tabela 12 – Cursos concomitantes ofertados em 2018 e 2019

2018				2019			
Curso	Instituição formadora	Nº de vagas	Concluintes	Curso	Instituição formadora	Nº de vagas	Concluintes
Informática Básica	Senac	21	16	Informática Básica	Senac	21	18
Informática Básica	Senac	21	17	Informática Básica	Senac	20	11
Informática Básica	Senac	22	09	Informática Básica	Senac	20	11
Informática Básica	Senac	20	05	Informática Básica	SECTI	20	10
Auxiliar de Eletricista	IFES	20	10	Informática Básica	SECTI	20	11
Auxiliar de Eletricista	IFES	20	08	Informática Básica	SECTI	20	07
				Informática Básica	SECTI	20	11
				Cuidador de Idosos	SECTI	35	25
				Cuidador de Idosos	SECTI	35	21

Fonte: CEJA/SEME (2019).

Por outro lado, ao retomarmos as questões acerca dos sentidos da integração, e analisarmos quais foram os cursos de qualificação ofertados nos primeiros dois anos dessa experiência, constatamos a marca de uma formação instrumental e formadora de mão de obra barata para o mercado, conforme Ramos (2010) nos alerta:

a impertinência histórica de se ignorar o trabalho como mediação fundamental para a produção da existência do educando adulto; mas, também, a mesma impertinência de compreendê-lo exclusivamente como contexto econômico. Compreendido neste último sentido, tende-se a reduzir a formação humana à formação profissional e a educação básica – direito inalienável, subjetivo e social – à preparação instrumental para a educação profissional (2010, p. 66).

Nesse sentido, torna-se fundamental refletirmos acerca dos riscos existentes em processos de fragmentação curricular orientados por uma lógica empresarial. Nestes, fortalecermos a EJA como uma ação compensatória, cujos processos formativos centram-se no fator econômico, inscrevendo a modalidade na engrenagem que alimenta “o mito da empregabilidade, e da reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva (RAMOS, 2010, p. 75).

De posse dessas reflexões, ao compreendermos o contexto de influência macro e a força da capilaridade do processo de atrofia das políticas em nível local, torna-se necessário retomarmos que assumimos como tarefa identificar traduções e criações, no contexto da prática, que contribuíssem com pistas para a ampliação e aprofundamento da categoria “mundo do trabalho” na EJA, bem como experiências de construção do currículo integrado.

5.2.3 Traduções, recriações e desafios na construção do Currículo Integrado na EJA de Vitória

Em artigo intitulado a “Educação Profissional na EJA de Vitória em Tempos de Pandemia”, Carvalho e Alves (2020), utilizando-se da abordagem de sistematização de experiência em educação popular de Mejía (2013), destacam que a Educação Profissional no município de Vitória tem sido construída em um processo participativo iniciado em 2017, a partir da reorganização dos espaços/tempos das construções curriculares e introdução do curso “Fundamentos do Mundo do Trabalho”, somada a outra ação importante na política pública de Educação Profissional Integrada à EJA, que foi a implantação do Proeja FIC⁴¹.

⁴¹O texto da política de EJA 2018 apresenta como uma nova ação o PROEJA FIC, fundamentado em referenciais teóricos que estabelecem a organização por eixos tecnológicos e uma organização estruturada em três núcleos:

Segundo os pesquisadores, o curso “Fundamentos do Mundo do Trabalho”, desde o seu início, assumiu em seu texto uma abordagem do trabalho humano nas perspectivas ontológica e histórica e como produtor da sobrevivência e da cultura. Nessa perspectiva crítica de compreensão do conceito de trabalho e mundo do trabalho, diferenciando-os dos conceitos de emprego e mercado de trabalho, nota-se uma intencionalidade em provocar discussões fundamentadas nas dimensões do trabalho, ciência e cultura junto às educandas e educadoras jovens, adultas e idosas.

Mas quais foram as dinâmicas de participação criadas nessa construção específica? Quais foram as traduções, acomodações e recriações na constituição da Educação Profissional na EJA de Vitória?

Conforme anteriormente citado, a experiência tem início com a busca de “parceria” para a oferta de cursos e para o processo de formação das educadoras. Por um lado, a organização da matriz curricular na EJA de Vitória, com horários definidos para as atividades curriculares complementares e as sextas-feiras garantidas para a formação e planejamento das educadoras, em grande parte abria possibilidades para inúmeras criações curriculares. Por outro, os engessamentos característicos das normatizações acerca do currículo que, em suas regulações, definem os componentes curriculares obrigatórios e suas respectivas cargas horárias, ocasionaria um retardamento no tempo de início da proposta, caso a estrutura da oferta sofresse qualquer alteração. Afinal, como nos aponta Mainardes (2006), os textos não são solução, mas sim colocam problemas que são diluídos e permanentemente encaminhados no contexto da prática.

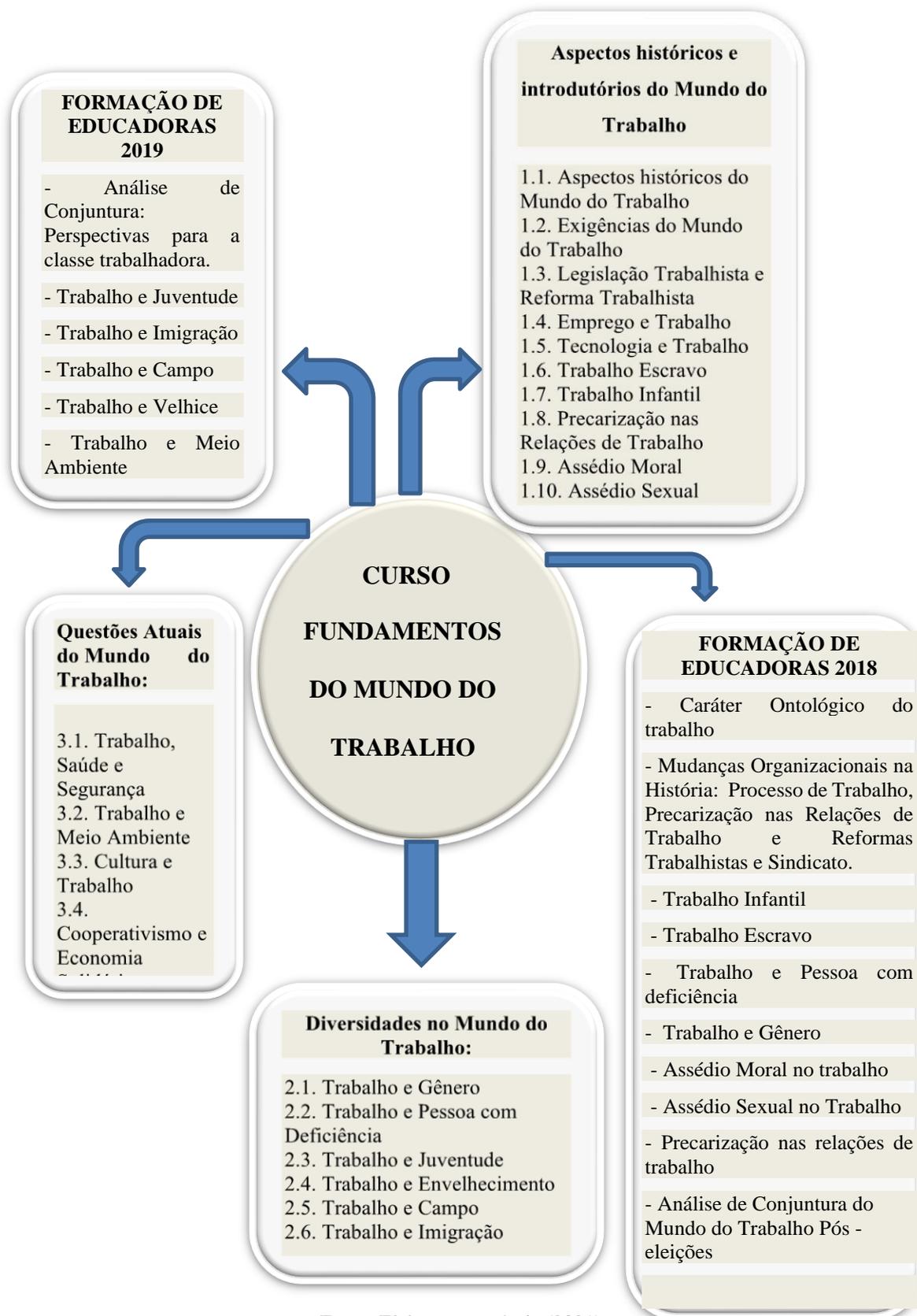
Assim, a estratégia utilizada no momento de criação inicial da EJA Profissional consistiu na ocupação dos tempos já instituídos na modalidade para as ACCs, recriando, na estrutura da oferta regulamentada, movimentos instituintes que possibilitavam novas formas do fazer pedagógico nos horários definidos para as atividades curriculares complementares. Essas novas formas foram disparadas pela introdução de uma disciplina, cuja ementa era detalhada em processo dinâmico, articulado e simultâneo, em roteiros de trabalho, construídos coletivamente pelas técnicas da CEJA, pedagogas e educadoras que atuavam nas escolas. Outro tempo

a) Básico: Compreende os conhecimentos do Ensino Fundamental, contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação integral; b) Núcleo Integrador: compreende os conhecimentos da disciplina “Fundamentos do Mundo do Trabalho”, que tem a função integradora do núcleo Básico com o Núcleo Tecnológico; e c) Tecnológico: Compreende os conhecimentos de formação específica, de acordo com o campo de conhecimentos do Eixo Tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão.

recriado, concentrou-se nas sextas-feiras, pois, enquanto as educadoras encontravam-se em processo de formação com a UFES, as educandas estavam frequentando os cursos de qualificação junto com as entidades parceiras.

Tratava-se de uma construção do currículo, que embora fosse marcada por um processo de fragmentação inerente a oferta de cursos concomitantes, procurava experienciar práticas que nos remetem a circularidade africana, visto que os tempos e temas de formação das educadoras, relacionavam-se intrinsecamente com os temas definidos na organização dos roteiros que seriam discutidos em sala de aula. Importante destacar que a construção dos roteiros se deu de forma participativa em diferentes instâncias de tradução. Iniciava com uma proposição aberta realizada pelas técnicas da CEJA, que era apresentada e submetida à avaliação, recriação e nova criação para as educadoras articuladoras e pedagogas das escolas; após esse momento, a produção do roteiro ainda passava por mais um processo de análise e tradução junto a cada coletivo de educadoras, conforme sistematizado no organograma abaixo:

Organograma 1 – Processo de análise, tradução e produção do roteiro



Fonte: Elaboração própria (2021).

Nesse processo múltiplo de traduções, as criações, resistências e as acomodações coexistiram nas diferentes escolas que fizeram parte da proposta, e que quando eram percebidas traziam elementos para serem retomados no processo de formação.

Lá na escola, nós escolhemos retirar o gráfico que fala da questão da homofobia. Ficamos com receio dessa discussão entre as educandas. As educadoras falaram que seria perigoso tratar dessa questão e aí nós não tratamos e substituímos por um filme que falava sobre preconceito (PEDAGOGA DA EJA).

Mesmo com um número significativo de formações que, no período de pesquisa, discutiram temas relacionados às diversidades sexuais, promovidos pela CEJA e Gerência de Formação, somados ao texto da política de EJA, cujos princípios dão destaque a essa pauta, observa-se no relato acima uma acomodação e resistência a um tema central para a EJA e para o mundo do trabalho. Essa acomodação é novamente traduzida pelo distanciamento do currículo praticado nas escolas com as práticas sociais e com as vidas das educandas da EJA. Isso nos permite compreender o dedo apontado da educanda que expôs, em um auditório lotado de educadoras, as feridas produzidas por uma escola redoma, na perspectiva freireana.

[...] era uma reunião com a presença de assessoras da CEJA, pedagogas da escola e direção com uma educadora licenciada em português. A educadora se apresentava como mestre em educação e dizia que o curso de Fundamentos do Mundo do Trabalho tinha o objetivo de fazer doutrinação ideológica, além de atrapalhar o conteúdo dela. Aquilo que realmente as educandas precisavam. Segundo as demais educadoras da escola, as educandas relatavam que a professora as orientava a não participarem do curso, pois ela não trabalharia com os roteiros (DIÁRIO DE BORDO, 2018).

Essas tensões, potencializadas pela estratégia da nova direita, de fomentação da “cortina de fumaça”, marcaram tanto os momentos de traduções experienciados nas escolas quanto os encontros de formação das educadoras. Momentos esses que, em função do contexto polarizado, por vezes eram caracterizados mais como um ambiente de manifestação de regimes de verdade, e menos como um espaço plural, em que diferentes posicionamentos pudessem ser colocados em debates e insistentemente diluídos. A tensão, o medo de perseguição, a violência sobrepondo a palavra, alternavam-se com reflexões acerca da própria organização sindical das educadoras, criações e proposições coletivas de estratégias de lutas e atuação junto às comunidades escolares.

Em outras duas experiências, identificamos uma criação que nos impactou significativamente. Trata-se das reflexões que emergiram a partir de momentos de avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas na proposta da EJA Profissional, com a participação das educadoras e educandas.

O processo de formação das educadoras, a produção coletiva e desenvolvimento dos roteiros didáticos, e a pluralidade de traduções curriculares construídas nesse movimento tiveram como reação uma contraforça fundamentada na formação disciplinar engessada e na perspectiva de construção do conhecimento linear, fragmentado e desarticulado dos processos de planejamento e avaliação, mesmo em uma oferta cujos tempos parecem ser caracterizados por enorme flexibilidade.

[...] muitas vezes, a gente está no meio de uma discussão muito legal com o roteiro, aí dá 19 horas e tem que acabar. A educadora da primeira aula entra na sala e a discussão é cortada. Eu entendo, pois ela tem que dar o conteúdo dela mesmo, não é!? Mas aí a gente perde a discussão e quando a gente lembra de voltar no outro dia, não é a mesma coisa (EDUCANDA DA EJA).

“[...] sinceramente eu não entendo o porquê, mesmo nós fazendo tantas atividades de matemática, história e português nos roteiros, eles não servem para nota” (EDUCANDA DA EJA).

Esses relatos emergiram na mesma noite em um momento de avaliação com as educandas acerca do trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2018. Sua importância consiste fundamentalmente no fato de que as educadoras presentes escutavam as avaliações e se permitiram rever a partir das questões levantadas pelas educandas. É justamente no espaço plural, no “entre homens”, onde aparecem os escapes e as criações emergem, produzindo processos de profanação da pedagogia sacra.

Sobre isso, as educadoras pontuam: “[...] de fato, elas têm razão. Não tem sentido a gente interromper a discussão. Nós podemos fazer a nossa ACCs nas turmas onde daremos a primeira aula e aí ganhamos mais tempo de conversa com as educandas” (EDUCADORA DA EJA).

“[...] o projeto precisa considerar a validade dos roteiros para efeito de avaliação, pois o trabalho é muito grande. Ali tem trabalho em pensar as atividades, desenvolver e corrigir. E o trabalho delas que não é pouco” (EDUCADORA DA EJA).

Costa, Alves e Berger (2021) sistematizaram avaliações de educandas dessas mesmas escolas acerca especificamente do curso de Fundamentos do Mundo do Trabalho e também de cursos concomitantes ofertados em 2018 e apontam, a partir das vozes dos sujeitos, criações que buscaram romper a dicotomia existente entre a formação geral e a educação profissional.

Reiteram, em suas análises, que processos de qualificação podem contribuir para uma “[...] inserção digna no mundo do trabalho” (COSTA; ALVES; BERGER, 2021, p. 275). As autoras assumem uma postura de valorização do percurso construído, focando suas avaliações no que

chamam de “efeitos imediatos” dos cursos, das palestras e oficinas, visto que essas traziam à tona as questões da precarização do trabalho e as novas formas de exploração.

Ainda sobre essa questão: “[...] percebi naquela palestra do sindicalista sobre a reforma trabalhista que meu patrão me enganou quando me convenceu a desfilar do meu sindicato (EDUCANDA DA EJA).

[...] sobre a disciplina Fundamentos do Mundo do Trabalho, eu aprendi muito nas demonstrações de vídeos. Quando estudamos sobre o trabalho e a mulher, foi passado aquele filme “QUE HORAS ELA VOLTA?”, que me fez relembrar a época que eu tinha de 15 até 22 anos. Como ela, eu também era muito guerreira e estava lá para agradar os patrões, estava lá para fazer o que era necessário [...] quando eu falei que ia estudar foi uma guerra. Nem a declaração para ela assinar, para eu mostrar a diretora, que eu estava chegando mais tarde por causa do trabalho ela quis me dar [...] ela não queria assinar um documento que comprovasse a hora que eu saía do trabalho. Foi aí que descobri que aquilo que ela falava que eu era da família não era verdade. (EDUCANDA DA EJA).

Pensamos ser fundamental reafirmar nesse momento uma postura ético-política e revelar que, inicialmente, reconhecemos nossa resistência em apostar em práticas que pudessem contribuir efetivamente para a formação integral das educandas na modalidade concomitante.

Certamente essa resistência é resultante do acúmulo das produções dos últimos anos do Grupo de Pesquisa “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Campo e na Cidade”, do Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil e de experiências que dialogam com esses dois potentes espaços de avaliação, formulação e proposição de políticas públicas para a EJA e para a Educação Profissional. O campo de pesquisa nos provocou a sair do campo das aparências e assumir o olhar arendtiano de estranhamento de um objeto de análise que nos parecia familiar; ao mesmo tempo, familiarizar-nos com o exótico e com as desestabilizações que aquele objeto poderia trazer como possibilidades.

Na aposta que a política deveria avançar para uma perspectiva de cursos integrados, rememorávamos, juntamente com a CEJA, os embates que o Movimento dos Fóruns de EJA travaram no governo Dilma acerca do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)⁴², e explicitávamos nosso receio em construir uma proposta que alimentasse o mercado da formação, ao mesmo tempo que fortalecesse uma lógica de formação para o mercado e ampliasse o campo de atuação da iniciativa privada na EJA de Vitória.

⁴²PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego, criado no governo da presidenta Dilma Rousseff que fortaleceu o mercado da formação a partir de cursos aligeirados, promovendo a farta oferta de trabalho simples, repasse de significativos recursos para o Sistema S e recuo da expansão na rede federal.

No ano de 2019, em resposta a uma solicitação do conselho de escola de uma unidade localizada no bairro de Santo Antônio, é iniciada mais uma experiência na modalidade concomitante. Paralelamente a essa solicitação, uma representante da câmara de vereadores demanda à SEME a abertura de uma escola que ofertasse cursos, no período noturno, na Região de Maruípe, para as jovens que, segundo a vereadora, encontravam-se em perigo, em função dos altos índices de violência no bairro. Em resposta ao legislativo municipal, a CEJA apresenta a proposta de um curso na modalidade integrada, dando início ao PROEJA FIC na cidade de Vitória.

No acompanhamento minucioso dessas duas experiências, fomos nos refazendo, reafirmando a busca no escuro, aguçando a retina, compreendendo as diferentes formas de resolução dos percalços e atentos às aproximações com a educação popular e aos novos acontecimentos que pudessem trazer contribuições para uma perspectiva de currículo integrado.

[...] uma educadora do componente curricular de educação física, ao analisar os roteiros didáticos que aprofundavam aspectos históricos do mundo do trabalho, iniciou uma atividade, nos horários das ACCs, partindo de reflexões junto às educandas, de dados socioeconômicos da referida escola sistematizados no sistema de gestão escolar.

Socializa os quadros que indicam que a maioria das famílias são compostas por 5 a 7 pessoas, tendo apenas uma contribuinte, cuja renda máxima chega ao valor de 1.700,00.

De posse disso, ela dá início a um conjunto de discussões com as educandas, ao mesmo tempo que inicia com elas um processo de pesquisa que pudesse apurar com maior precisão a realidade específica das turmas que ela estava trabalhando.

As questões eram respondidas no laboratório de informática e seus resultados eram discutidos em sala de aula, inicialmente no tempo definido para fundamentos do mundo do trabalho, mas que logo o coloca em questão: Como a educação física pode contribuir com essa temática? (DIÁRIO DE BORDO, 2019).

A indagação da educadora acerca da contribuição de seu componente curricular permanece, trabalho segue, mas agora sem restringi-lo aos tempos das Atividades Curriculares Complementares. Ela já não mais dissociava os tempos de discussão acerca do mundo do trabalho, com os demais tempos do currículo escolar.

Como questões de pesquisa, a educadora M.M.B, define:

[...] 1 - Desemprego sobe para 12,7% em março e atinge 13,4 milhões de brasileiros. Número de subutilizados atingiu o recorde de 28,3 milhões de pessoas. (ALVARENGA; SILVEIRA, 2019). Você ou algum membro de sua família esteve ou está desempregado? Quais foram ou são as consequências?

Respostas: Eu fico sem dinheiro. Sem ajuda em casa é difícil. As consequências são complicadas (EDUCANDA 1).

Minha mãe estava desempregada, mas agora está trabalhando. Eu não tenho carteira assinada (EDUCANDA 2).

A única pessoa que trabalha na minha casa é minha mãe. A falta de emprego tem causado muitas consequências, principalmente em mim, que sou a única desempregada da minha casa. É preconceito pela sua cor e não ter estudo (EDUCANDA 3).

2 - Os trabalhadores produzem todas as riquezas, produtos e mercadorias. No entanto, muitas vezes, os trabalhadores não têm acesso aos produtos dos seus trabalhos. Que invenção humana você considera imprescindível para sua vida? Quais você gostaria de ter?

Respostas de todas as educandas: TV, celular, faculdade de direito, casa própria, carro, moto, iate, fogão, geladeira, computador, futuro melhor, escavadeira hidráulica, dinheiro, avião, robôs para brincar com meus filhos, máquina de lavar, ventilador, fritadeira elétrica, alimentos, videogame, internet, família criada, emprego bom, sítio, roupas e cosméticos

3 - Você considera justa a renda familiar de sua família? Você trabalha? Se sim, considera seu salário justo? Como que você acha que vivem as pessoas com essa renda?

Respostas: Basicamente quase nada, acho que deve passar por várias dificuldades (EDUCANDA 1).

Não acho o salário justo, com uma família grande é bem difícil, vivem bem ruim (EDUCANDA 2).

Muita dificuldade, renda baixa, porque o salário é pouco, muito mal, muito mal com esse salário é difícil (EDUCANDA 3).

4 - Diz o art. 7º, inciso IV da Constituição Federal: ‘São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim’. Segundo o DIEESE, o salário mínimo (maio) deveria valer R\$ 4.259,90 para garantir a sua finalidade. Hoje, seu valor é de R\$ 998,00. Você acredita que as necessidades em negrito acima são efetivadas com o atual salário? Justifique sua resposta.

Resposta: Acredito que não, depende muito de quantas pessoas moram na sua casa, porque é difícil sustentar uma família com o salário (EDUCANDA 1).

Não, porque o salário tem muitos descontos e a maioria recebe R\$ 800,00 (Educanda 2).

Hoje, eu, na minha profissão, eu tiro um pouco mais que 998, mas em algumas empresas, na maioria, elas prometem, mas não dão os direitos dos trabalhadores (EDUCANDA 3) (RELATÓRIO SISTEMATIZADO PELA EDUCADORA M.M.B).

As respostas sistematizadas pela educadora e as discussões posteriores realizadas em sala de aula com as educandas criaram dois movimentos que nos inquietaram. O primeiro consistiu na percepção de que a EJA profissional criou escapes, principalmente em escolas em que a abordagem temática não tinha sido assumida na perspectiva curricular, para que temas de extrema relevância para a classe trabalhadora compusessem, de forma um pouco mais ampliada, o currículo da EJA de Vitória, ao garantir uma oferta, mesmo concomitante, em que a qualificação profissional fica sob a responsabilidade de uma instituição, e a formação geral, sob a responsabilidade das escolas, com a definição de um tempo exclusivo para as discussões

acerca do mundo do trabalho, bem como a participação das educadoras nos processos de formação e produção de materiais pedagógicos.

O segundo consistiu no movimento da educadora em se interrogar acerca da relação epistemológica existente entre os conhecimentos definidos para seu componente curricular e o trabalho como princípio educativo, e socializar em encontros de formações com seus pares, suas criações e descobertas da práxis pedagógica de possibilidades curriculares.

Um desafio que a proposta identificou consiste no fato de que, mesmo tendo as demais educadoras da escola acompanhado o movimento que estava sendo produzido, ainda assim, a escola, por si só, não percebeu a importância de pensar seus processos pedagógicos e curriculares a partir das respostas trazidas pelas educandas.

Temas como alimentação, saúde, racismo, ocupação urbana, relações de gênero, somados aos conteúdos como renda, porcentagem, e outros, emergiram na pesquisa, mas, naquele momento, não produziram uma recriação nas práticas pedagógicas por parte das demais educadoras, não conseguindo diminuir o distanciamento existente entre a produção da escola e produção da vida.

O trabalho iniciado pela educadora recriava um percurso que buscava ao mesmo tempo escapar ao daltonismo já denunciado e desenvolver processos de maior integração curricular, em uma perspectiva temática, tomando como foco o mundo do trabalho, mas que teve como contenção as práticas engessadas e disciplinares que ainda marcam as práticas pedagógicas docentes, os processos de formação docente e de construção curricular na EJA de Vitória.

Observamos a partir da ação criativa da educadora, um efeito da política percebido em duas dimensões que se complementam em uma perspectiva de desintegração curricular. A primeira dimensão se dá na fragmentação presente na estrutura da oferta concomitante e a outra, nas ilhas sem pontes experienciadas no interior das escolas entre os diferentes componentes curriculares.

Em relação à experiência do PROEJA FIC, consideramos importante, antes de adentrarmos ao contexto da prática, indicarmos algumas considerações acerca dos percalços identificados no percurso das traduções. Inicialmente, torna-se importante ressaltar que essa experiência teve seu início marcado por lacunas no planejamento de sua criação. Essas lacunas estão diretamente relacionadas a definições resultantes de acordos firmados entre o chefe do executivo municipal e a câmara de vereadores, que, juntamente com o desejo já existente da CEJA, aceleraram o início das atividades, sem que antes fossem garantidas as condições estruturais necessárias para o desenvolvimento do curso.

A ação foi iniciada sem a realização de um levantamento de interesses dos arcos de ocupação e cursos de qualificação junto às educandas, bem como sem um estudo vocacional da região e aprofundamento do contexto econômico, somados à ausência de verificação da demanda de matrículas apresentada pela representante da câmara de vereadores.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a ação era estruturada e já em funcionamento, as preocupações e cobranças acerca da baixa quantidade de matrículas compunham o cenário da rotina de trabalho da CEJA e das educadoras do PROEJA.

A definição pelo curso de Operador de Computador deu-se a partir da disponibilidade de uma educadora já lotada na escola, que possuía habilitação para atuar na docência. A atrofia continuava materializando-se na sobrecarga de trabalho das técnicas da CEJA, nas dificuldades de compra dos equipamentos novos necessários para que o curso acontecesse, e no regime de complementação de carga horária de todas as educadoras, que atuavam com bidocência e por áreas de conhecimento.

No processo, também identificamos, como percalços: as trocas permanentes de pedagogas, flexibilidade da gestão da escola em relação ao cumprimento do tempo de formação e planejamento nas sextas-feiras, o que comprometeu significativamente o desenvolvimento da ação pedagógica e o fortalecimento da cultura de integração.

[...] teve uma formação em que o planejamento foi coletivo, a partir de uma temática. Houve essa tentativa! O problema é que o tempo não estava bem administrado pelo grupo de professores nem pelo grupo gestor. Talvez nem a SEME tenha pensado bem esses tempos. Cada professor tinha 15 horas divididas em 5 dias da semana. De segunda a quinta, eram 3 horas efetivamente com as turmas. E na sexta era formação. Como nem sempre havia formação, o tempo da sexta acabava ficando para preparar atividades, pesquisar o que iria ser feito na próxima semana. Os roteiros de Fundamentos do Mundo do Trabalho, que deveriam nortear os trabalhos, sequer eram compartilhados (EDUCADORA B.F.).

Esse processo inicial gerou muitas dúvidas acerca da escolha da escola e da estratégia utilizada para iniciar a experiência do PROEJA em Vitória, mas, como nada é estático, o movimento de aproximação de técnicas da SEME com as ações de assessoria, somado ao amadurecimento da equipe escolar nos processos de tradução da proposta, possibilita-nos identificar que mesmo com esse conjunto de adversidades, foram realizadas criações que trazem contribuições para a formulação de textos de políticas de educação profissional na Educação de Jovens e Adultos.

A organização por áreas de conhecimento, com bidocências e adesão a uma perspectiva temática na construção do currículo, foi operacionalizada no texto a partir dos: a) Núcleo Básico: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, somados ao b)

Núcleo Integrador, que aprofundava as discussões acerca do mundo do trabalho, totalizava 1.200 horas de curso; e o c) Núcleo Tecnológico, com o curso de Operador de Computador, com 200 horas.

A construção curricular tinha como referência as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos de Vitória, os roteiros didáticos para curso de Fundamentos do Mundo do Trabalho, somados aos documentos que orientam os cursos de qualificação profissional, dentre eles o Guia do PRONATEC. No intuito de encontrar uma solução para uma carga horária ainda pendente, a CEJA, juntamente com o Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis, criou a ideia inicial do “Projeto de Pesquisa e Interlocação com a Comunidade (PPIC)”, com carga horária de 90 horas.

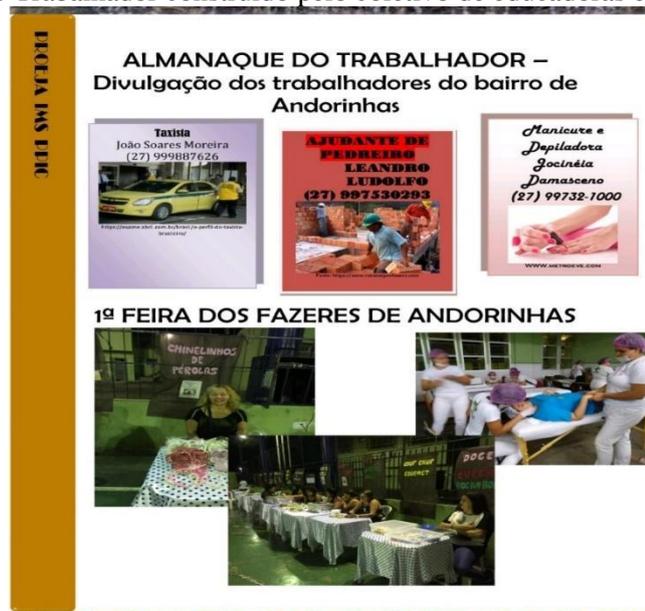
O que se apresentou para o coletivo de educadoras foi uma provocação de assumir a pesquisa como princípio educativo, mas também como um disparador de desvelamento da realidade local e interlocação com a construção, junto às educandas, de ações possíveis que contribuíssem de alguma maneira com o território em que a comunidade está inserida.

De posse da proposta inicial do PIPC, a educadora que atuava com Fundamentos do Mundo do Trabalho, juntamente com as educandas, elaborou um roteiro de entrevista, com questões acerca da renda familiar, tipo de trabalhos, saberes das trabalhadoras e situação da moradia. De maneira articulada, as diferentes duplas atuavam em oficinas de preparação das entrevistadoras, orientações no laboratório de informática, análises das questões e possíveis correções textuais e no mapeamento das ruas e becos da comunidade.

[...] identificaram e visitaram 431 moradores em 141 casas na comunidade. Iniciaram o movimento de tabulação e confecção de gráficos e tabelas no laboratório de informática. Como resultados da pesquisa, constataram a presença forte do trabalho informal e de mulheres com desejo de transformar seus saberes em renda. Apenas 22% das pessoas entrevistadas já tinham trabalhado com carteira assinada. Mapearam também a variedade de serviços autônomos e, após o encerramento da pesquisa, as educandas produziram relatórios acerca de suas descobertas, que foram utilizados no processo de construção e reconstrução da escrita pelas áreas de conhecimento.

Após esse processo era necessário aprofundar a interlocação com a comunidade disparada pela pesquisa. E, para que isso fosse realizado, o coletivo de educadoras e educandas construíram um Almanaque do Trabalhador, que tinha como objetivo socializar, tanto nos prédios públicos, bares, restaurantes, supermercados, padarias e outros estabelecimentos, como nas redes sociais, os fazeres e contatos das pessoas para facilitar a contratação dos serviços na própria comunidade local. Outra atividade de interlocação com a comunidade consistiu na realização da “Feira de Fazeres”, em que as expositoras traziam suas produções que estavam sendo divulgadas no Almanaque para que fossem amplamente conhecidas pela comunidade em que a escola está inserida (DIÁRIO DE BORDO, 2019).

Figura 2 – Almanaque do Trabalhador construído pelo coletivo de educadoras e educandas



Fonte: PROEJA IMS PPIC (2019).

A experiência do PROEJA FIC, em Vitória, ainda é muito recente e encontra-se em processo inicial de maturação, o que exige um olhar mais cuidadoso e afetuoso em relação ao que tem sido produzido pelas educadoras, gestoras e educandas. A busca de interlocução com a comunidade, bem como o reconhecimento político e geográfico do território promovido pela ação do PPIC, remeteu-nos às práticas de Educação Popular, tanto na ação política junto aos sujeitos que residem no referido território como nos movimentos curriculares, que possibilitaram encontros entre áreas de conhecimento, os quais, em processos de integração, contribuíram para desvelar a perversidade e precariedade impostas às trabalhadoras que estudam e/ou residem nos arredores da escola.

Em relação ao curso de Operador de Computador, constatamos que os fatores que resultaram na sua definição, a desigualdade na aproximação com o computador e suas linguagens, entre as jovens e as mais idosas, bem como os diferentes tempos de aquisição de leitura e escrita, movem-nos a repensar os sentidos da integração, os tempos de oferta, a organização das turmas e, fundamentalmente, as metodologias utilizadas, que devem sempre atender-se para as demandas de formação e dificuldades que emergem no encontro das educandas com os conteúdos apresentados na qualificação profissional.

Em nossa análise, torna-se urgente a ampliação de espaços de discussão e o estreitamento da interlocução da política com o campo acadêmico e com outras experiências de EJA integrada à Educação Profissional, para que os sentidos de integração se façam mais presentes. Conforme

apresentamos acima, constatamos, sim, traduções que podem contribuir com o fortalecimento da integração curricular e aprofundamento de seu sentido pedagógico. Entretanto, não podemos deixar de destacar que, ao analisarmos o contexto da prática, fica evidenciado um distanciamento significativo dos sentidos ético-político, filosófico e epistemológico, na oferta ainda marcada fortemente pelas dualidades: educação profissional x educação básica, trabalho intelectual x trabalho manual, formação para o mercado x formação para o mundo do trabalho.

Essas dualidades reafirmam a subalternidade da classe trabalhadora, o mito da empregabilidade e da reconversão profissional, além de criar uma falsa ideia do cumprimento da Meta 10 do Plano Municipal de Educação, mesmo que seus efeitos imediatos e escapes produzidos nos movimentos instituintes, possam nos provocar a uma leitura otimista do percurso construído.

O contexto macro que tem, calculadamente, capilarizado a atrofia das políticas públicas e dificultado significativamente que a classe trabalhadora acesse os direitos básicos constitucionais, mantendo sua subalternidade, tem produzido impactos devastadores nas políticas educacionais, em especial na EJA, nas modalidades e etapas da educação que a transversalizam.

Nas marchas e processos de resistência, diferentes atores buscam alternativas para a produção de outras formas de sociabilidade, que acabam caminhando em uma linha bem tênue entre azeitar o capital, legitimando a lógica do mercado em seus processos de trabalho, e a criação de movimentos instituintes que escapam, pelo menos temporariamente, à produção de apatriamentos.

Essa tensão está colocada na construção da Educação Profissional da EJA de Vitória e precisa ser minuciosamente pensada para que as perspectivas reformistas, que apostam na infalibilidade dos dados, utilizando-se do discurso da responsabilidade pública, não retirem os poucos e precários recursos existentes, enquanto transferem valores substanciais para a iniciativa privada.

Nesse sentido, o acompanhamento da experiência de Vitória, com todos os seus percalços, lacunas e potências, se efetivamente assumir como pressupostos os sentidos da integração curricular, recriando a partir de processos participativos, a própria política, pode contribuir com o fortalecimento e assunção de práticas da educação profissional nas diferentes municipalidades, com vistas à construção de uma escola pública popular, pautada no trabalho em sua dimensão ontológica, como princípio educativo.

FOI UM RIO QUE PASSOU EM MINHA VIDA

Um rio que era doce e ocupado pela diversidade, mas que transbordou. O mesmo rio que o líder indígena Krenak (2020) insiste em nos convocar ao compromisso em adiar o fim do mundo, deslocando-nos de uma racionalidade antropocena, que concebe a dissociação humanidade *versus* natureza e que não reconhece que o “rio está em coma e que é também o nosso avô”.

Essa racionalidade, carregada de ontologias da verdade, ao mesmo tempo que não reconhece que quase tudo não pode ser explicado, apresenta-se como algo que possui a capacidade de explicar tudo, dificultando os percursos intermináveis de compreensão, propostos por uma ontologia crítica de nós mesmos.

Convocados ao compromisso de adiar o fim do mundo, procuramos trilhar um percurso, colocando-nos em visita aos processos vividos pelas mulheres, em sua maioria, pretas, que nos permite sustentar a tese de que a política de EJA em Vitória, com a garantia do direito de acesso, permanência e conclusão com êxito, pressupunha um olhar descolonizado e transversal com outras etapas e modalidades de ensino, enredamento com as políticas intersetoriais, envolvendo a participação dos sujeitos em sua singularidade e o reconhecimento das práticas realizadas nas escolas, sem hierarquização.

Com a nossa capulana, uma tecnologia africana milenar, indagamos quem são e como estão se constituindo: a) as trabalhadoras cujo sol só veem depois de terem cuidado de seus rebentos e se deslocado para terminais de transporte coletivo em sua diáspora diária; b) as andarilhas que se encontram em situação de rua na região da Grande Vitória e que veem a escola como um espaço singular e único para o enfrentamento de seus apatriamentos; c) as mulheres que, em função da produção da deficiência, foram privadas de suas liberdades, mas que (re)existiram à necropolítica e aparecem em processos de participação e construção do mundo, ora empacadas, ora deitadas nos chãos das salas de aula de EJA; d) e as Griôs que, após seis décadas de negação de seus direitos, em especial, à educação, lutam contra a impermeabilidade das políticas públicas para que seus tempos de aprendizagens sejam reconhecidos e, contra as classificações ou tipificações que as rotulam como “lentas e esquecidas”.

A utilização da capulana foi essencial para o processo de análise, pois ela contribuiu significativamente para nos atentar ao equilíbrio dos pesos na avaliação e digestão dos efeitos da política de EJA, sem abrir mão de compreender os diferentes contextos, suas tensões, formas de participação na resolução dos problemas e acomodações que pudessem reforçar os processos

de exclusão e, no escuro, com a retina aguçada, reconhecer as criações e recriações que contribuíssem para que pudéssemos fortalecer nossas lutas em adiar o fim do mundo.

Nesse sentido, Krenak, ao ilustrar o sentimento do criador sobre sua obra, conta-nos:

Um dia, ele se lembrou de nós e disse: Ah, eu deixei minhas criaturas lá na Terra e preciso ver o que elas se tornaram. Mas, enquanto fazia esse movimento incrível de vir até aqui nos ver, ele pensou: E se eles tiverem se tornado algo pior do que eu posso conceber? O melhor seria não ter um encontro pessoal com eles. Vou fazer o seguinte, vou me transformar em uma outra criatura para ver as minhas criaturas. Ele se transformou num tamanduá e saiu pela campina. Em certo momento, um grupo de caçadores, munidos de bordunas e laços se encostaram numa paisagem, avançaram sobre ele, o prenderam. E levaram para um acampamento com a intenção óbvia de comê-lo. Duas crianças gêmeas, que observavam a cena evitaram que ele fosse levado para a fogueira. Ele então se revelou para os meninos que antes que os adultos descobrissem, acobertaram a sua fuga. Do lado de uma colina, os meninos gritaram: Avô, avô, que você achou da gente, das suas criaturas? E Deus respondeu: Mais ou menos! (EMICIDA, 2020).

A perspectiva de olhar para um processo e avaliá-lo como “mais ou menos”, para nós, é encantadora, pois nos preserva de um pessimismo paralisante e, ao mesmo tempo, de um otimismo romantizado.

Reconhecer que a política de EJA, de Vitória, é mais ou menos, consiste em compreender freireanamente que nada é, mas que está sendo. Sendo mais, deve ser valorizado, reconhecido, aprimorado e preservado. Sendo menos, deve ser dialogado, discutido, revisado e modificado.

Tratam-se de medidas indissociáveis em constante movimento, e que no caso específico da política de EJA de Vitória, somente foi possível perceber em função de ser uma experiência cuja trajetória tem como marca singular a sua construção participativa e plural. Tanto o “mais” quanto o “menos” são traduções de ações coletivas, de educadoras e gestoras que não podem afirmar que estão dissociadas dos novos acontecimentos que emergiram no curso desse rio.

As correlações de força, presentes nas correntezas desse rio, conformam-se de acordo com a inclinação, irregularidade do terreno, assoreamento e preservação das margens. E, nesse cenário, as educandas utilizaram-se da existência de vários fóruns para que suas vozes fossem ouvidas em anúncios e denúncias, criando formas de balancear a desigualdade das forças presentes no percurso de construção da política, de modo que com suas provocações, dedos apontados e microfones ligados, deixaram suas marcas nos processos de criação da EJA de Vitória.

O tamanduá criador nos remete às estratégias de resistência construídas na experiência de uma modalidade cujas atrofias e impermeabilidade das políticas públicas reafirmam, como efeito, a lógica da subalternidade da classe trabalhadora, não promovendo ações que modifiquem os

padrões de acesso, o direito e a justiça social de aproximadamente 50 mil pessoas acima de 15 anos que permanecem, em Vitória, desafiando o sistema e se constituindo como uma demanda em potencial de EJA. Essas, quando acessam, são avaliadas, classificadas, desvalidadas e alienadas de sua condição estrutural e de suas sobreposições identitárias, reafirmando a engrenagem que sustenta a dinâmica da exclusão social em nosso país.

As crianças, ao impedirem o extermínio do tamanduá, dão passagem à ação criativa, aos movimentos instituintes, às criações e recriações de educadoras, educandas e gestoras, que reinventam a liberdade e a democracia, até que sejam capturadas por caçadoras reformadoras que se escondem nas paisagens, munidas de dados estatísticos, a serviço do setor empresarial, que objetiva exclusivamente intensificar os processos de privatização dos recursos públicos.

Ao chegarmos à nascente do rio, constatamos um contexto de influência dinâmico que pode ser identificado nas contradições e tensões, nos diferentes momentos em que o texto da política foi sendo produzido e reatualizado. Instiga-nos à pluralidade de leituras que, em razão da pluralidade de leitores, abriu espaço para o entendimento da complexidade e abrangência de uma proposição política, bem como da arena em que conflitam diferentes perspectivas. A pluralidade dos diferentes atores presentes e suas diferentes formas de participação, tensões e desejos, acabaram produzindo em Vitória traduções do texto da política, resultado da ação criativa dos sujeitos envolvidos diretamente nos seus respectivos contextos. E é justamente a imprevisibilidade desse processo plural que nos auxiliou a ampliar a avaliação sobre os efeitos da política, compreendendo as complexas relações que têm envolvido a política educacional no sistema municipal de Vitória, no contexto de atrofias das políticas públicas. Essa inflexão contribuiu de maneira significativa para investigar possíveis práticas produzidas nas escolas que ofertam a EJA em Vitória.

Durante o percurso da pesquisa, procuramos avaliar os efeitos de uma política educacional para além dos dados estatísticos e identificamos que, em Vitória, existe um texto da política de EJA que, desde sua primeira elaboração, tem sido amplamente discutido com educadoras, gestoras e educandas. Ao mesmo tempo, no contexto da prática, percebemos diferentes traduções criadoras e recriadoras de ações pedagógicas que avançam em direção à proposta descrita no texto, ampliando a concepção de EJA e trazendo novos acontecimentos para uma práxis referenciada na educação popular. Nessas traduções, os efeitos evidenciam-se na coexistência de processos de acomodação, caracterizados por ações pedagógicas em que a escola se apresenta distanciada e, às vezes, até mesmo como uma barreira ao reconhecimento da prática social e das dimensões de formação das juventudes, da adultez e velhice.

Observamos, neste percurso, um movimento de diversificação da oferta, que objetivou atender às demandas educacionais a partir de pressões dos diferentes atores e movimentos sociais que reivindicavam o cumprimento do Plano Municipal de Educação. Entretanto, essas estratégias foram forjadas em um contexto macro que tem calculadamente capilarizado a atrofia das políticas públicas.

A condição de decadência na EJA de Vitória, além de não ter garantido o aumento de matrículas e diminuição de pessoas acima de 15 anos fora da escola, conforme já mencionado, instalou como efeito uma tensão permanente entre uma perspectiva que assume a EJA como oportunidade com ações que fortalecem processos que vão ao encontro de uma perspectiva liberal e mercadológica. Essas ações são expressas na adesão impositiva de um programa compensatório no campo da Alfabetização, na não alocação de recursos necessários e na indução de ampliação de parcerias com a iniciativa privada, evidenciadas nos cursos concomitantes ofertados na educação profissional.

Na contramão dessa perspectiva, constata-se a marca da EJA como direito nos processos de abertura de novas escolas, formulações coletivas de diferentes propostas pedagógicas, movidas pela ação criativa de técnicas, educadoras e educandas, que têm produzido movimentos instituintes que escapam, pelo menos temporariamente, à produção de apatriamentos.

Durante os anos de 2016 a 2019, constatamos um processo agressivo de transferência de educandas, em sua maioria, jovens e negras, matriculadas no Ensino Fundamental Regular para as escolas que ofertam a EJA, em especial no terceiro trimestre letivo e no período de férias escolares. Destacamos que grande parte das novas matrículas efetivadas na EJA de Vitória não são de educandas que se encontram fora da escola, mas sim de jovens que já estavam matriculadas nas escolas de Ensino Fundamental do próprio município.

As matrículas do público-alvo da Educação Especial, das pessoas que residem em situação de rua e das idosas estão concentradas, majoritariamente, em uma única escola e em turmas de primeiro segmento. Isso nos permite afirmar que a impermeabilidade das políticas teve como um efeito, na EJA de Vitória, a criação de espaços institucionalizados em que foram produzidas formas específicas de acesso, porém essas não têm garantidas as mudanças nos padrões de acesso em outros espaços, equipamentos e serviços públicos da cidade, bem como nas relações e circunstâncias que afastam e/ou impedem com que essas mesmas pessoas acessem seus direitos.

Nessa marcha constante de garantia do direito à educação, as idosas têm criado uma movimentação específica, atuação própria em relação ao tempo institucional da oferta, tencionando as relações entre o direito à educação, os tempos específicos de aprendizagens e a lógica de fluxo linear estabelecida na organização dos sistemas de ensino.

Constatamos, como efeito da política, que a abertura de turmas nas proximidades das residências das educandas, juntamente com a diversificação de turnos e definição dos horários de funcionamento a partir do diálogo estabelecido com elas, tem sido um fator de ampliação do acesso ao direito à escolarização. Porém, esse acesso precisa ser rigorosamente problematizado por processos de reflexão acerca da relação escola e conhecimento, considerando o alto índice de reprovação das Grãos.

De acordo com a análise, esse efeito ocorre em função de uma compreensão curricular que reafirma processos de hierarquização de saber, restringindo a avaliação do conhecimento a conteúdos específicos de duas áreas, e desconsidera os diferentes saberes produzidos pela classe trabalhadora e suas formas próprias de sistematização.

As traduções que identificamos nos encontros das modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos apontam-nos para a necessidade de aprofundarmos as discussões acerca de um processo de formação inventiva em uma perspectiva de inclusão menos daltônica, que reconheça as interseccionalidades, a produção “subjetiva da deficiência” em detrimento de uma prática pedagógica orientada por uma perspectiva clínica e produtora de patologias.

Torna-se também necessário criar processos de organização coletiva do trabalho pedagógico que desestabilizem os lugares de “regente” versus do atendimento educacional especializado, viabilizando práticas que desacomodem formas de atuação que tendem a fragmentar o olhar, o acompanhamento em sala de aula e o planejamento de atividades das mulheres com deficiência.

Essas desestabilizações, quando produzidas, criam novos acontecimentos que vêm contribuindo para o enfrentamento dos apatriamentos e para a recriação de tecnologias cuja participação das educandas no percurso de construção de seus processos educativos, bem como na reinvenção dos fazeres pedagógicos, têm promovido movimentos instituintes e dado passagem a uma pedagogia profana.

Especificamente em relação à Educação Profissional na Política de EJA, a experiência de Vitória, embora muito recente e iniciada em um contexto adverso e de atrofias, tem criado escapes cujas traduções no contexto das práticas podem contribuir com processos de integração curricular, entretanto apresenta uma necessidade de ampliação de interlocuções que possam

fortalecer a experiência e fundamentalmente os seus sentidos de integração. A marca da atrofia das políticas públicas bem como as criações produzidas por gestoras e educadoras na EJA profissional, podem servir como possibilidade para outros coletivos e auxiliá-los na não incorrência de erros estratégicos e estruturais no processo de construção de uma política pública.

Os tempos sombrios caracterizados pela necropolítica, pelo fortalecimento da impermeabilidade e, ao mesmo tempo, de atrofias das políticas públicas, apresentam para este trabalho um desafio singular de abrir espaços e canais de diálogos acerca do direito à educação, em especial, a Educação de Jovens e Adultos.

As últimas eleições municipais colocam na administração da cidade um projeto declaradamente liberal, com forte presença empresarial nas diferentes instâncias da gestão municipal, cuja lógica da infalibilidade dos dados tem se afirmado como o fio condutor das decisões acerca de quem tem ou não o direito a comer, andarilhar, receber um valor digno de sua aposentadoria e estudar.

Essa racionalidade fez-se presente na abertura do ano letivo de 2021, com a afirmação de que na EJA se joga dinheiro fora. Essa lógica é reforçada até o primeiro trimestre, período em que a vacinação andava a passos lentos, pela prática de contabilização diária de educandas frequentes em sala. As sutis ameaças de fechamento de turmas, somadas ao cerceamento dos espaços de diálogo, impulsionaram uma ação coletiva de pedagogas da EJA que, em defesa da política, articularam-se com o Fórum de EJA/ES, Fórum de Diretoras e uma entidade representativa do magistério municipal, exigindo da SEME-Central a retomada do diálogo e da construção coletiva. Esse evento reitera a nossa tese de que a política de EJA de Vitória é permanentemente construída em processos de participação coletiva.

Importante ressaltar que a participação é explicitada neste trabalho a partir da discussão, avaliação e rediscussão de cada documento, cada fórum, cada formação, cada roteiro, cada ação nova, experienciadas em diferentes espaços coletivos. Sendo assim, qualquer ação centralizada, hierarquizada e unilateral que promova mudanças se traduzirá exclusivamente em uma ação autoritária, que tem como intenção não declarada o desmonte de uma política pública e não o seu aperfeiçoamento.

Ao longo desses quase cinco anos, comprometemo-nos a agir e aparecer, sem abrir mão de indissociar as ações de militância e pesquisa, por mais que tenhamos sido provocados a isso. Afirmarmos como perspectiva a construção de um estudo de compreensão que pudesse

contribuir com novos olhares acerca do campo das Políticas Educativas, em especial da educação de jovens e adultos. Nesse processo, fomos nos ressemantizando a partir de múltiplos atravessamentos ocasionados pelas dimensões da política, do direito, da ontologia crítica de nós mesmos.

Nosso maior desafio como pesquisador consistiu em estranhar o que amávamos e continuar amando, mesmo após o desvelamento das estranhezas. E no amor com, contra e a partir, fomos amadurecendo em nossa prática ético-política, reafirmando que a dignidade da política de EJA só poderia ser efetiva se compreendêssemos os novos acontecimentos não como ferramentas de classificação e hierarquização, mas sim como dispositivos para conversações em diferentes espaços em que a circularidade nos processos de construção do conhecimento pudesse auxiliar na reinvenção da democracia.

Nossa contribuição para o campo da EJA concentra-se em encarar seus sujeitos reconhecendo suas encruzilhadas identitárias e a relação dessas com as engrenagens que alimentam as dinâmicas de exclusão. Saber quem são elas e como se constituem, possibilitam escapes ao institucionalizado, além de produzir saberes que nos indicam caminhos outros, para a formulação de políticas educacionais.

Por fim, nossa tese inicial confirma-se, visto que a política de EJA em Vitória tem se manifestado em inúmeras traduções que, ao serem analisadas de forma não hierarquizada ou classificadas, a partir de suas proximidades e/ou distanciamentos do texto da política, somadas à participação permanente e plural em diferentes espaços de diálogos, a EJA de Vitória tem se constituído como uma experiência de criação e recriação de novas formas de sociabilidade, promovendo processos de reinvenção da democracia e ampliado horizontes para o repensar das acomodações, mas, fundamentalmente, para o inventar de práticas que contribuam para o fortalecimento de sujeitos coletivos que atuem no enfrentamento da necropolítica, curando o rio do coma profundo em que se encontra, subvertendo a lógica de produção de apátridas, *homo sacer*, desvalidos, esfarrapados...

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo. In: AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 55-73.

AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/Coordenação de Djamila Ribeiro).

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina - Faperj, 2009, v. 1.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/Coordenação de Djamila Ribeiro).

ARAÚJO, Vânia C. A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. *Educação*, v. 40, n. 3, p. 405-12, 31 dez. 2017.

ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 221-247.

ARENDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Tradução: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARENDT, Hannah. *O que é política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: _____. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004, p. 261-281.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, Hannah. *A promessa da política*. Organização e introdução de Jerome Kohn. Tradução: Pedro Jorgensen Jr. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARTILES, Alfredo. Que inclusão e que diversidade na educação. *In: Seminário Internacional para que cidadania? Promessas, perguntas e propostas que interrogam equidade, inclusão e diversidade, 2018, Nova Iguaçu. Anais [...]*. Nova Iguaçu: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ, 2018.

BALL, Stephen John. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen Jonh. Cidadania global, consumo e políticaeducacional. *In: SILVA, Luiz Heron da. A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, Stephen John. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Critico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Curriculum sem fronteiras*, v. 6, n. 2, 2006.

BALL, Stephen Jonh. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e Dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: _____*. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOFF, Leonardo. Voltar à normalidade é autocondenar-se. *Brasil de Fato*, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/artigo-voltar-a-normalidade-e-auto-condenar-se-por-leonardo-boff>. Acesso em: 04 maio 2020.

BONETI, Lindomar Wessler. Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas de

larazón moderna ao discurso de inclusión social. In: TELLO, César G. *Los objetos de estudios de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. *Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 2018.

BRANDAO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 61, p. 89-106, set. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47204>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e Resolução CNE/CEB n.º 01/2000*. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Relatório da primeira reunião Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Casa Civil. *Lei Federal n.º 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 maio 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e fazeres. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). *Modos de interagir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 3. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

CARVALHO, Carlos Fabian de. *et al.* A categoria Trabalho no currículo da EJA do município de Vitória como dispositivo de memórias. In: FERNANDES, Vinícius Tomaz; ESQUENAZI, Arelis; MORAES, Lívia de Cássia Godoi (Orgs.). *Trabalho e práxis: novas configurações, velhos dilemas*. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

CASALDALIGA, Pedro. *A Paz inquieta*. Versos Adversos. Brasília: Antologia Editora Fundação Perseu Abramo, 2006. Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/pedro-casaldaliga-a-paz-inquieta/>. Acesso em: 09 jul. 2021.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela. *Desigualdade e a Questão Social*. São Paulo, EDUC, 1997a.

CASTEL, Robert. As armadilhas da Exclusão. In: WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela Belfiore. *Desigualdade e a Questão Social*. São Paulo, EDUC, 1997b.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAZUZA. O tempo não para. Rio de Janeiro: PolyGram Universal Music, 1989. Faixa 6 LP (4'48").

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. *Direitos Humanos: Panorama Histórico e Atualidade*, 1999. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto46.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia. Ser Jovem, Ser Pobre é Ser Perigoso? *Publicações Jovens*, v. 9, n. 22, jan./jun., p. 338-355, 2005.

CONDÉ, Agatha Santos *et al.* (Orgs.). XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e I Seminário Internacional do HISTEDBR. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. *Anais [...]* Uberlândia, 2019, p. 2616-30.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Resolução 01/2011. Fixa as normas relativas à organização e funcionamento da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo. Vitória: COMEV, 2011.

COSTA, Claudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. *Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, Everaldo Francisco *et al.* A educação profissional como extensão da política de Educação de Jovens e Adultos: a experiência do município de Vitória. In: FERNANDES, Vinícius Tomaz; ESQUENAZI, Arellys; MORAES, Lívia de Cássia Godoi (Orgs.). *Trabalho e práxis: novas configurações, velhos dilemas*. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Revista de Estudos Feministas*, Salvador, n. 1, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Por que a Interseccionalidade não pode esperar. Tradução: Santiago D' Almeida Ferreira. *The Washington Post*, 2015. Disponível em: <https://apidentidade.wordpress.com/2015/09/27/porque-e-que-a-interseccionalidade-nao-pode-esperar-kimberle-crenshaw>. Acesso em: 29 nov. 2019.

CUEVAS, Marcia, R. Cruces. *CONVERSAR e Tensionar na Formação (des)continuada, Inventiva/inclusiva: Cartografia de uma Escola Território*. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CURY, Carlos R Jamil. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira.; GREIVE, Cyntia.; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo de dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myriam Moraes. *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-39, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jun. 2015.

DOMÊNICO, Deivid; MIRANDA, Thomaz.; MAMA; BOLA, OLIVEIRA Ronie, FIRMINO, Danilo. Intérprete: ART'SAMBA, M. História pra Ninar Gente Grande. Rio de Janeiro: Estação Primeira de Mangueira, 2019. Disponível em: www.mangueira.com.br/carnaval-2019/sambaenredo. Acesso em: 22 jan. 2020.

DUARTE, A. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. *20 Teses sobre política*. São Paulo: Expressão Popular; Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2007.

ELIAS, Norbert. *A Solidão dos Moribundos*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

EMICIDA. AmarElo. São Paulo: Sony Music e Laboratório Fantasma, 2019. Download digital, Streaming, CD (5'20").

ES HOJE. UNAED: deficientes mentais estão apenas à espera da morte. 2014. Disponível em: <https://eshoje.com.br/unaed-deficientes-mentais-estao-apenas-a-espera-da-morte/>

Acesso em: 22 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: _____. *Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2000.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as Heterotopias*. Tradução: Muchail, Salma Tanus. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESPÍRITO SANTO. Proposições para Oferta da Educação de Jovens e Adultos no Contexto de Pandemia e Pós-Pandemia. Vitória, maio de 2020.

FRAGA, Elizângela Ribeiro. *Política educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para a educação*. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FREIRE, Paulo. Relatório do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos, 1958.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a prática educativa*. São Paulo:

Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luís Carlos. *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALLEGO, Esther Solano. *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão da América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-79, set./dez. 2009.

GONÇALVES, Marlene. A reinvenção da velhice: socialização e reprivatização do envelhecimento. *Pro-Posições*, v. 13, n. 2, p. 181-83, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2153/38-resenhas-goncalvesm.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel – Notas sobre o Estado e a Política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GUIMARÃES, A. S. *Crítica da razão excludente: desvelando novas racionalidades a partir de pesquisas em Educação especial numa perspectiva inclusiva*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. (mimeo).

HECKERT, Ana Lucia Coelho. Educação de jovens e adultos em Vitória/ES: desafios e conquistas na política de EJA no Brasil. *Revista Aleph*, v. VIII, n. 20. p. 194-216. 2013.

HOUTAR, François. Revoluções cidadanas, modelos de desenvolvimento e agotamento do pós-neoliberalismo em América Latina. In: PLEYERS, Geoffrey; BRINGEL, Breno. *Protesta e indignação global: Os movimentos sociais em el nuevo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2017.

HOWLETT, Michael.; RAMESH, Anthony. *Studying Public Policy: Policy cycles and policy subsystems*. New York: Oxford University Press, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO ESPÍRITO SANTO. Vida nova para abrigados da UNAED, Vitória: ES, 2012. Disponível em: <https://ias.es.gov.br/ias-es-vida-nova-para-abrigados-da-unaed>. Acesso em: 08 jul. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES/IJSN. Perfil da pobreza no Espírito Santo: famílias inscritas no CadÚnico, 2019. Setembro, Vitória: ES, 2019. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/6702>. Acesso em: 27 jun. 2021.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Indicadores de Matrícula, UFPR Disponível: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LIMA, Janayna S. Cavalcante de. Os regimes de presença de estudantes adultos no ensino fundamental: uma análise a partir dos históricos escolares. GT18 – Educação de Jovens e Adultos Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED. Niterói, 2019.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n.º 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei n.º 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-51, jul./dez. 2016.

MACHADO, Maria Margarida. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 4, out./dez., 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. Jefferson Mainardes. In: TELLO, César (Org.). *Los objetos de estudio de la política educativa*. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Editorial Autores de Argentina, 2015.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: aspectos teórico-epistemológicos. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas educacionais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR, Curitiba, Paraná. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-4-Estado-e-Pol%C3%ADtica-Educacional.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Marina Ines. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 75, 2016.

MEJÍA JIMENEZ, Marco. Posfácio: La educación popular una construcción colectiva desde El sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.

NASCIMENTO, Daniel Barboza. *A Ilha e o Ornitorrinco: A dualidade do IDEB do município de Vitória-ES*. Vitória: Mimeo, 2020.

O TEATRO MÁGICO. Nosso Pequeno Castelo. Osasco: Independente, 2011. Faixa 8, CD (4'16).

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro. O Ciclo da Política de EJA. In: CONDÉ, Agatha Santos et al. (Orgs.). XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e I Seminário Internacional do HISTEDBR. *Anais [...]*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://54c9aae0-13cb-48ec->

862ee9b6e503cfc2.filesusr.com/ugd/0d873b_e6a5c3d42e164f31bc132e445de39c0d.pdf.
Acesso em: 28 maio 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro de.; CUEVAS Marcia R. Cruces. Pesquisas, Políticas e Práticas no Âmbito da Educação Inclusiva: pistas e problematizações. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1188-1201, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/oliveira-cuevas.html>. Acesso em: 05 jul. 2021.

OLIVEIRA, Tatiana S. Machado de; OLIVEIRA, Edna Castro de. A EJA em Cariacica-ES: sujeitos educandos como ponto de partida. Encontro Redestrado Brasil, 10, 2019, Recife, PE. In: 10º Encontro Redestrado Brasil Autonomia do Trabalho Docente: caminhos para sua organização político-pedagógica. *Anais [...]*. Recife: Rede Estrado, 2019. p. 2501. Disponível em: <http://redeestrado.org/wp-content/uploads/2019/06/Anais-Redestrado-2019.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial: CAMP, 2001.

PLEYERS, Geoffrey; BRINGEL, Breno. *Protesta e indignación global: Los movimientos sociales en el nuevo orden mundial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Lei 4747/98. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória: PMV, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória/ES. Vitória: SEME, 2007. (Documento não publicado).

PROJOTA, Thiago S. Pereira. *A Milenar Arte de Meter o Louco: Canção Pro Tempo*. São Paulo, 2017.

RAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, Terezinha Nunes. *Na Vida Dez na Escola Zero*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

RAMOS, Marise. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. *Educação e realidade*, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>. Acesso em: 17 jul. 2021.

RAMOS, Marise. POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? v. 26, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13040>. Acesso em: 17 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e Política da Educação Profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. 5. (Coleção Formação Pedagógica).

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/Coordenação de Djamila).

RODRIGUES, Henrique J. Alves. A emergência da escola de EJA de Vitória/ES e as políticas de alfabetização: a primazia da prática. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 5, n. 9, 2017.

ROLNIK, Suely. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: MAGALHÃES, M. C. R. (Org.). *Na sombra da cidade*. São Paulo: Escuta, 1995. p. 141-70.

ROMANIO, Marcel. *A implementação da política de educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola municipal de Vitória/ES: apostas e tensionamentos*. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SALLAS, Ana Luísa Fayet *et al.* Juventude, trabalho e perspectivas de futuro: o caso de Curitiba. In: FRAGA, Paulo César Pontes; Jorge Atílio Silva (Orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Daniel Kerry; LAGO, Mara Coelho de Souza, O dispositivo da idade, a produção da velhice e regimes de subjetivação: rastreamentos genealógicos. *Psicologia USP*, v. 27 n. 1, São Paulo, p. 133 a 144, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140060>. Acesso em: 24 ago. 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental*. Vitória/ES: SEME, 2004.

SILVA, Rose. M. da. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NO BRASIL E AS PERSPECTIVAS DE LUTA PÓS-GOLPE 2016. *Revista Trabalho Necessário*, v. 17, n. 33, p. 38-64, 2019.

SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela. *Adolescentes em “liberdade assistida”*: narrativas de (re)encontros com a escola. 2016. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

STENGERS, Isabelle. *Quem tem medo da ciência?* Ciências e Poderes. São Paulo: Siciliano, 1990.

TELLO, César G. *Los objetos de estudios de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Alfonso Carrillo. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, C. A. Epistemologías de la investigación y la docencia: un acercamiento desde Freire y la teoría crítica. In: TELLO, C. (Coord.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 533-40.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?* Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Política de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES*. Vitória, 2018.

ZORZAL, Eliane Saiter. *Uma compreensão sobre a presença de estudantes jovens na EJA do município de Vitória/ES*. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.