

---

**“VOLTEI pra escola. E agora?” Breves reflexões em torno da *mambembe-metamórfica-inacabada* trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – possibilidades de uma *outra* educação**

Noelia Rodrigues Pereira Rego<sup>1</sup>

**Resumo**

O presente artigo trata da temática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sua trajetória que aqui denominamos *mambembe-metamórfica-inacabada*. Tem como corpo uma pesquisa etnográfica concluída, cujo *campo* é uma escola pública enraizada aos pés de uma das favelas mais tradicionais da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Apreende-se nesta investigação, que se dá por meio de entrevistas semi-estruturadas, grupos focais e observação participante com os sujeitos que compõem aquele espaço, além de suas demandas e anseios advindos de seus percursos individuais e coletivos, questões relacionadas à cidadania, ao currículo e à prática docente. Por fim, traz como saídas possíveis ainda a decolonialidade e sua pedagogia decolonial aliada à Educação Popular como aportes possíveis de uma *outra* educação e ainda como movimento de resistência e REexistência no bojo de uma sociedade marcadamente excludente e desigual, em que nas esteiras encontram-se alunos-trabalhadores com cor, classe e CEP marcadamente definidos.

*Palavras-chave:* EJA; Educação Popular; Decolonialidade; Currículo; Cidadania.

---

**“VOLVÍ a la escuela. ¿Y ahora?” Breves reflexiones en torno a la *mambembe-metamórfica-inacabada* trayectoria de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil - posibilidades de otra educación**

**Resumen**

El presente artículo trata de la temática de la Educación de Jóvenes y Adultos en el Brasil su trayectoria que aquí denominamos *mambembe-metamórfica-inacabada*. Tiene como cuerpo una investigación etnográfica concluida, cuyo campo es una escuela pública enraizada a los pies de una de las favelas más tradicionales de la zona norte de la ciudad de Río de Janeiro. Se aprehende en esta investigación, que se da por medio de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante con los sujetos que componen ese espacio, además de sus demandas y anhelos provenientes de sus recorridos individuales y colectivos, cuestiones relacionadas a la ciudadanía, al currículo y al currículo. a la práctica docente. Por último, trae como salidas posibles aún la decolonialidad y su pedagogía decolonial aliada a la Educación Popular como aportes posibles de otra educación y aún como movimiento de resistencia y REexistencia en el seno de una sociedad marcadamente excluyente y desigual, en que en las esteras se encuentran alumnos -trabajadores con color, clase y CEP marcadamente definidos.

*Palabrasclave:* EJA; Educación Popular; Decolonialidad; Plan de estudios; Ciudadanía

---

**Introdução**

O direito à educação, como elemento-chave para responder as novas exigências das sociedades contemporâneas, nos provoca a repensar sobre a ordem social em que vivemos, quando tal direito é reivindicado de forma a reger-se pela ideologia do capital, para o qual a

---

<sup>1</sup> PUC-Rio, Rio de Janeiro. Endereço Eletrônico: noeliarpr@gmail.com

desigualdade é fundamento, e não, como elemento fundante da democracia: a equidade. No caso brasileiro, o conceito de cidadania se configurou, ao longo da nossa história, de uma forma vaga e imprecisa, servindo, sobretudo, aos interesses de uma minoria hegemônica que disputa a legitimação de seu modelo de mundo.

Nesse contexto, o direito a educação desponta como um dos mais legítimos e demandados por diferentes setores da sociedade. Contudo, a efetivação de tal direito ainda é um grande desafio. Considerando, sobretudo, que a construção da cidadania depende de uma cultura baseada nos direitos sociais e políticos e que, portanto, requer profundas transformações capazes de fomentar a criação de esferas públicas e democráticas, como importantes instâncias de mediação na relação com o Estado. Conforme alerta Demo (1995, p.2):

Um dos mais complexos desafios da cidadania: [...] é a eliminação da pobreza política, que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra. Não cidadão, é sobretudo, quem por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende justiça como destino. Faz a riqueza do outro sem dela participar.

O debate em torno de conceitos pedagógicos diversos defendidos pelas mais distintas correntes se relaciona desde muito com diferentes tipos de atores e instituições. Porém, por mais que haja divergências entre si e os interesses se conjuguem de formas variadas, todos os movimentos, sem exceção, têm uma característica em comum: a certeza do caráter essencialmente político e, por isso, social, que a educação possui e ainda o papel de protagonista que exerce na vida em sociedade. É a partir dessa análise que poderemos extrair a resposta das inúmeras especulações porque passou (e passa até os nossos dias) os proveitos e benefícios de determinados grupos a quem a educação formal, um sem-número de vezes, se subjugava.

Por considerar a educação ora vítima, ora vilã do espetáculo dessa trama social, constatamos seu caráter *mambembe-metamórfico-inacabado*, que é condição *sine qua non* de todo elemento social. A educação deve possuir essas três características para supor dar conta de todos os processos de mudança porque passa o mundo em que vivemos. Para que assim continue a desenvolver-se numa relação intrínseca, donde consciente (que é o que se espera), com a humanidade.

O estudo aqui apresentando toma como referência principal estudantes da EJA-Educação de Jovens e Adultos na relação e no diálogo com um conjunto de questões sobre direitos, cidadania, trabalho e políticas públicas, categorias centrais na condição de vida desses sujeitos. São questões que delineiam este estudo as “metamorfoses” por que passam durante sua vida, tentando conciliar trabalho e estudo, por exemplo; as percepções que têm em torno do ensino de EJA, levando em conta o universo competitivo educacional que nossa sociedade promove. Além de outras questões não menos importantes, como a volta à escola, a sua própria percepção enquanto sujeito no mundo, ativo e atuante na sociedade em que vive, são debates que estarão também presentes nesta pesquisa.

O público da Educação de Jovens e Adultos é, sem dúvida, expressão máxima da complexa relação direito, cidadania e educação. São pessoas que passaram pela escola, já fruto da universalização do acesso ao ensino fundamental, desde a década de 1990 e, mesmo assim, não conseguiram efetivar sua certificação e aprendizagem, por um conjunto de fatores que se expressam na medida em que compreendemos sua situação e condição no interior da sociedade.

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que “podem menos e também obtêm menos”. Conforme nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm se revelado nas diversas concepções da educação que lhes é oferecida, “os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...– têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais (RIBEIRO, 2004, p. 01).

Para além de uma abordagem idealista, moralista e pedagógica da educação e da cidadania, o que se tenciona aqui é apreender seus sujeitos nessa relação dialética com o mundo em que vivem, penetrando de certa forma em suas histórias de vida, em diálogo com a sociedade e com o recorte de classe e raça que se inserem. Tomando assim como pano de fundo estudantes da EJA, para enredar nossos escritos e a escola, como cenário desta trama da vida cotidiana, pensar o público da EJA em sua forma cidadã é perceber uma multiplicidade de aspectos que estão significados em suas palavras. A etnografia aqui exposta faz parte da pesquisa, já concluída, de nossa dissertação de mestrado, quando realizamos por 1 ano e meio técnicas qualitativas de

abordagem, como observação participante, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, sobretudo com as alunas e os alunos de EJA daquela escola, mas também com seus professores, parte da direção e pessoal administrativo. Importante destacar que nosso *campo*, no caso a escola, está localizado na zona norte da capital do Rio de Janeiro. A instituição compreende alunos de duas tradicionais favelas da região e está enraizada aos pés de uma delas.

### Uma escola para todos?

Foi a partir do início do século XX no Brasil que o debate em torno da expansão escolar, de uma “escola para todos”, tomou corpo e alguns Estados começaram a promover ações, ainda que inconsistentes, no sentido de correr atrás da chamada “modernização escolar”. Preocupados em promover novos contornos à escola, uma vez que as tentativas de expansão escolar resultaram antes na sua precariedade, tivemos grandes manifestações sobre esse aspecto, como por exemplo: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932. Em seus mais de 80 anos, o texto canônico da educação nacional nos fornece pistas para entender o momento porque passava o país, por meio da educação. Dentre outras tantas questões não menos importantes, trazia a emergência da escola essencialmente pública, a formação do educador, uma educação pautada na realidade atual; ensaiava ainda sobre a educação popular, o papel social da escola e a importância da cultura atrelada ao desenvolvimento econômico do país.

Nesse contexto, a escola teria a obrigação de prover este povo, “tão aquém” de uma educação esclarecida, por intermédio de conteúdos focados na superação desses “atrasos moral e intelectual” diante das outras nações já com base industrial e econômica consolidadas. Nota-se, portanto, que a educação possuía um fim estritamente econômico, pautado nos moldes de uma política liberal. Dito de outra forma, a educação, para atender a esse novo sistema, tinha de se readequar com o objetivo de se harmonizar a essas expectativas. Necessário era, para tanto, internalizar o que deveria ser reproduzido: seguir as “boas e novas condutas”, variáveis indispensáveis para se tornar um “vencedor”, donde “cidadão”, dentro dessa nova condição econômica.

De acordo com a tradição clássica liberal, a palavra cidadania, ao lado de uma *educação para todos*, também possuía destinação: era para esse “povinho” (trabalhador, pobre), essa

massa amorfa que precisava ser educada por esses moldes, com vistas a controlar e cercear seus direitos, de modo a diminuir seus “vícios” e suas “ociosidades”. Assim que, “eram olhados não como cidadãos, porém como um (novo) agrupamento de mão de obra” (MACPHERSON, 1979, p. 240). Por isso, enquanto que a educação das elites era tão somente *para* as elites, com o objetivo de formar quadros para futuros controladores do Estado, “ao povinho, ao homem comum, aos assalariados (...), o que deve ser ensinado não é o uso esclarecido da liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem” (ARROYO, 2001, p. 65). Seria a completa e integral internalização destas novas práticas impostas. Em outras palavras, para as classes pobres estaria destinada uma educação básica e limitada e os trabalhos tomados como sem valor, ao passo que para os “seletos” é reservada uma educação prolongada que se aprimora para a tomada dos cargos de maior notabilidade dentro da sociedade, ou seja, os cargos destinados à gestão do Estado e às profissões de mais prestígio.

Entretanto, tidos como desarticulados dentro da visão política vigente, à revés, percebe-se que a articulação política das massas operárias era notavelmente sólida, que fazia com que elas resistissem, à sua maneira, a essa condição de “não-cidadania”. Logo, para além dos espaços formais de educação, essas “massas” formavam frentes de informação e formação de cidadania nos territórios produzidos por elas mesmas. É no interior destas “sociedades negadas”, no chão das fábricas e agremiações, portanto, nestes espaços não-formais de educação, que se gestam saberes e ideologias, de modo a se propagarem um outro tipo de cidadania e educação, que se contrapunham àquelas difundidas pelo Estado.

Dentro deste prisma, embora a educação de adultos date de modo formal da década de 1930 em nosso país, sua articulação com os movimentos populares já era uma realidade e toma ainda mais forma e fôlego nos últimos anos dos 50 e início dos 60, quando “intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares” (FÁVERO, 1983). A questão da “cultura e educação populares”, de que nos coloca Fávero, sobretudo no início da década de 60, trazia na agenda grandes movimentos como o MEB<sup>2</sup>, o CPC e o MCP, por exemplo (dos quais falaremos a seguir) que atuavam tanto nos grandes centros urbanos, quanto nos meios rurais. A palavra de ordem dentro desses centros

---

<sup>2</sup>MEB – Movimento de Educação de Base, CPC - Centro Popular de Cultura, MCP – Movimento de Cultura Popular.

era a conscientização das grandes massas e tinham uma política comum de valorização da cultura nacional.

É dentro desse clima de uma visão política para as classes populares que a figura de Paulo Freire – embebido plenamente dos estudos de Álvaro Vieira Pinto, quem considerava seu mestre – vai eclodir a partir de uma pedagogia que ficaria conhecida como libertadora e/ou libertária, em que a educação é pautada na tomada de consciência da realidade em que se vive. Era necessário, portanto, segundo eles, tirar o povo de uma consciência *transitivo-ingênuo*, que o nosso peculiar processo de formação provocou e o acelerado processo de industrialização acentuou, dos quais, todavia, eram reféns, para tornar tangível a consciência *transitivo-crítica* de que necessitavam para terem atuação plena nas questões sociais e políticas que se apresentavam na sociedade, para tanto: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 1974, p. 88).

Com isso, temos o já comentado MEB (Movimento de Educação de Base) e ainda o Movimento Paulo Freire, como principais expoentes desse tipo de educação que ora se apresenta. Ambos, de certa forma, ligados a uma vertente da igreja católica, não obstante num diálogo com a pedagogia nova, composição que Saviani (2010) vem a defender como a “Escola Nova Popular”. É então, dito uma vez mais, na década de 60 que a educação popular toma forma como emergencial ao povo brasileiro, “a expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2010, p. 317).

Dentro dessa perspectiva de uma educação para a consciência, para o reconhecimento de sujeitos históricos, vários movimentos surgem para dar conta dessa ‘euforia educacional democrática’. Assim, os Centros Populares de Cultura (CPC’s), os Movimentos de Cultura Popular (MCP’s) e ainda o MEB e o Movimento Paulo Freire, já anteriormente citados, tornaram-se os grandes aglutinadores na luta em favor de uma educação que valorizasse os elementos da cultura nacional, da cultura do “povo brasileiro”; e, para tanto, de libertação de uma possível assunção dos laços culturais estrangeiros, incutidos como passíveis de serem seguidos. Tais movimentos penetravam em todos os campos: artes, teatro, cinema, literatura, sempre com um cunho político em seus projetos, pautados por uma *educação para todos*. Assim que, a EJA - então denominada somente de “educação de adultos” - e a educação popular andam de mãos dadas, o que podemos afirmar que esta deu forma à primeira, nascidas, portanto, do mesmo

embrião genitor: os movimentos sociais e populares.

Foi com a entrada do governo militar no país que tais propostas de alfabetização pautadas nas especificidades de seus educandos, entendidos enquanto sujeitos históricos, foram asfixiadas para darem lugar a propostas pouco funcionais. Únicas para todo o país, as novas metodologias educativas primavam pelo tecnicismo e pelo caráter disciplinatório, em consonância, logicamente, com o regime político que se instaurava naquele dado momento. Como exemplo de tais inconsistentes investimentos na educação pós-64 temos o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, criado em 1967. Não obstante, mesmo de forma clandestina, o ensino de adultos nos moldes de Pinto e Freire continuava em plena atividade funcionando através daquilo que eu chamaria de “núcleos de resistência”, espalhados por todo o país.

### **As três conhecidas letras da educação popular**

As três letras a que nos referimos no título da seção tratam do ensino de jovens e adultos, a popular EJA, que em seu bojo traz um histórico de oscilações, contrastes e discontinuidades: *mambembe*, *metamórfico* e *inacabado*, portanto, como aqui chamamos. Embora este tipo de ensino remonte ao século XIX - mesmo que modestamente e de certo modo arbitrário em alguns aspectos em nosso país - é na constituição de 1934, que há um primeiro recorte, que vai tratar da educação de adultos como dever do Estado, através da criação de um Plano Nacional de Educação, cuja aplicação e obrigatoriedade se estendiam para o ensino de adultos.

A educação de adultos (anteriormente assim designada) fora gestada pela necessidade de uma compensação daqueles que outrora foram excluídos do direito à educação. Com o intuito de alfabetizar apenas, a EJA, em seus primórdios, contava timidamente com a intervenção do Estado, pois o protagonismo de tais iniciativas ficava sempre a cargo de coletivos particulares, como igrejas, agremiações e associações, tendo o voluntariado como pano de fundo para sua realização.

Para além de sua truncada e metamórfica gestação, vemos hoje importantes conquistas que a EJA vem tendo ao longo dos anos, como citamos na seção anterior, e que podemos constatar mais recentemente quando da criação de seus Fóruns. Tais encontros se tornaram

importantes ferramentas. Liames que, funcionando como termômetro para a medição das demandas e conquistas deste tipo de educação, nos trazem também a sensação de conectividade, num propósito integrador, dialogal e formativo, onde se estrutura um cenário para trocas de experiências e para a construção de novos programas pedagógicos. Os Fóruns de EJA tornaram-se assim espaços formais de escuta para a elaboração de ações e políticas públicas que atendam a demanda do direito a esse tipo de educação. Todavia, é somente em 2000, que os Fóruns, somados aos movimentos organizados tomam lugar nas ações do MEC, que começa a conceber a educação de jovens e adultos de fato pela ótica dos direitos e, portanto, como elemento-base do desenvolvimento humano, social, donde cidadão.

Com todo o panorama traçado sobre a modalidade do ensino de jovens e adultos, percebemos a visão, sobretudo compensatória e inacabada, que assim se apresenta este tipo de ensino. Constatou-se que de fato a causa do “atraso” em nosso país não eram os iletrados, mas era justamente o ‘efeito’ de uma sociedade eminentemente desigual, social e historicamente.

Diante deste quadro que chamo sempre de “pedagogia da compensação”, os elementos básicos de um ensino pautado na compensação são constatados e constantemente criticados pelos alunos participantes de nossa pesquisa, onde 89% dos entrevistados fazem ressalvas ao ensino, incluindo-se também nos dados estatísticos, seus professores. Assim temos como exemplo, Jairo, 22 anos, aluno do 3º ciclo de EJA: *“Eu era aluno do regular na parte da manhã, fiz só o primeiro ano e fui pra noite pra facilitar o trabalho, porque “tava” ficando muito pesado. No meu primeiro e segundo ano (regular) o ensino era bom, não tive do que reclamar, mas o ensino do EJA deixa muito a desejar. O conteúdo é resumido, eu estou tendo matérias agora (no terceiro ano) que eu já vi no primeiro ano do ensino regular”* e ainda Daniela, 19 anos, aluna do 2º ciclo: *“Alguns professores são omissos, são muito básicos nas matérias”*. E agora na visão dos próprios professores: *“A intenção maior é o diploma. Em 1 ano meio você não aprende. No EJA você realmente não aprende. Agora se você quer saber: de um ponto de vista meu, o curso de EJA só existe pela deficiência do nosso sistema educacional”*.

A política mais que educativa, mas social que é a EJA nos faz refletir que ela já nasce de uma escassez, que é claro, como toda política social, pretende dar conta de uma população que não pode aproveitar dos acessos da classe dominante e já entra com o estigma do “fracasso

escolar” (ARROYO, 2001), como se o fracasso se traduzisse no mérito individual, como veremos adiante.

É assim que o ensino de jovens e adultos já é formulado em sua base para aqueles que estão na esteira das oportunidades educacionais, sociais e, portanto, econômicas. Deste modo, a diversidade populacional que essa modalidade de ensino abarca é tocante. Formada, todavia, por negros, jovens e adultos pobres, moradores de subúrbios, favelas e periferias, populações rurais e povos tradicionais, trabalhadores precarizados em suas atividades laborais, idosos, detentos e ex-detentos, bem como pessoas com necessidades especiais, dentre tantas outras pessoas oriundas das classes populares. Torna-se, com isso ainda mais delicado e emergencial, donde essencial, um ensino de qualidade, que se pautar na autonomia e na emancipação, bem como no protagonismo dessa enorme fatia da população brasileira.

### **Práticas escolares, processos decoloniais e a Educação Popular**

Com esse breve histórico sobre a trajetória, sobretudo discrepante, do ensino de jovens e adultos em nosso país, podemos atentar para o caráter, de certa forma, *mambembe* que possui a EJA, ora transitando pelos espaços governamentais com pouco sucesso, ora transbordando para os espaços não-formais de educação (sua maior atuação), elementos que se consolidam como traços relevantes de materialização da EJA no Brasil.

Através de uma visão *Freireana*, que passa pela formação dos próprios professores da EJA o que se faz indispensável é uma escola dando conta da diversidade populacional que abarca; retirando a visão de uma escolástica engessada e superficial, que tem os próprios sujeitos escolares do sistema em que estão inseridos. Retornando a escola por motivos diversos dão a si e a ela uma nova e, talvez, última chance. Portanto, uma “escola sã”, conjugada com os processos de desigualdades e marginalidades a que esses alunos encontram-se expostos, se torna essencial para que eles sejam provocados em seu cotidiano escolar a problematizar os mesmos processos que desencadearam sua saída do universo estudantil formal.

Para abarcar uma população que foi na tenra idade deixada à margem das ações políticas educativas deve-se repensar em primeiro lugar a cultura escolar para o ensino de jovens e adultos, cujo caráter compensatório, como já dito, muitas das vezes é fator único no projeto

pedagógico da escola. Será que é só ensinar a ler e escrever ou ainda fazer a tal compensação lançando conteúdos que em nada irão contribuir para o desenvolvimento destes educandos? Do contrário, cremos que irão reforçar ainda mais a desconexão da escola com as demandas e peculiaridades destes sujeitos.

A adequação do ensino de EJA às necessidades e particularidades do contingente que ela atinge tem de ser a ação principal da política deste tipo de ensino - estigmatizado já nas suas bases. Neste sentido, a Educação Popular pode contribuir em grande medida neste processo. Com um ensino atento a tais especificidades, por mais que num primeiro momento haja o interesse encerrado do estudante pelo diploma, essa visão será rapidamente colocada em último plano ao longo de um processo pedagógico comprometido com as referências de sociabilidades e trajetórias deste aluno e desta aluna. E para além disso: que ele possa chegar, de fato, a instâncias ascendentes na sociedade, concretizando suas aspirações, através dessa “última chance” dada à escola e a si mesmo.

Assim, no lugar de um ensino supostamente precário e incongruente com o cotidiano de seus alunos, esta modalidade pode (e deve) se tornar uma estratégia fundamental para a entrada desses atores em outros setores da sociedade. Se faz, portanto, emergencial a entrada de novos programas sociais de caráter conjuntural, percebendo o estudante da EJA em sua integralidade, visando dar conta das novas e inúmeras necessidades que surgem ao longo de sua vida escolar. Do contrário, a permanência desses sujeitos nas “periferias do ensino” será uma constante e o “ficar para trás”, uma realidade.

Pensar no processo de construção de um sujeito ativo, crítico e comprometido com a coisa pública é antes de tudo fomentar um currículo que atente para as variáveis intra e extraescolares. Sempre concebendo a escola por um aporte político-educativo, como um campo privilegiado para a construção deste processo, mas antenado a processos que acontecem para além de seus muros. O que se espera de uma instituição que se pensa cidadã, é que ela traga em seu processo social de relação com o outro, o debate em torno de questões que primem a partir da seara das desigualdades, diferenças e diversidade, demandas sempre presentes e atuantes no ambiente social. Num recorte antropológico, pensar a educação como um braço forte da cultura, é entender que cada sujeito que faz parte daquele corpo escolar possui uma história singular que deve ser levada em consideração no momento da troca de saberes entre professor

e aluno; buscando sempre “compreender os tempos e espaços não escolares dos sujeitos (...) que estão *na* escola, mas que não são, em última instância, *da* escola” (CARRANO, 2006, p. 03, grifos meus).

Deste modo, “Alrededor de este eje curricular se articulan una serie de actividades (el teatro, la literatura, la poesía etc.) de alto valor em El trayecto de La superación de los determinismos<sup>3</sup>” (TEDESCO, 2004, p. 570). O que se quer dizer com isso, portanto, é que precisamos nos posicionar de forma a desafiar o currículo presente nas escolas. No entanto, não é tão somente questionar a liberdade e a participação: elementos da cidadania. Mais que isso. Superar os determinismos, como defende Tedesco, é questionar as formas sutis que se vem definindo o que é cidadania pelo viés de uma sociedade de classes que pulveriza as escolas com seus ideários nocivos neoliberais, onde a meritocracia se fundamenta e se consolida. É assim que, “a exclusão apresenta-se mais como um destino do que como resultado de uma assimetria social de que algumas pessoas tirariam partido em prejuízo de outras” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2002, p. 239).

Cada projeto de sociedade, cada mudança social no interior dessas sociedades vem carregada de “certezas”, em sua maioria gestadas no bojo daqueles que detém o poder e interpretadas de forma a dar um caráter de “saída única” para uma sociedade “melhor”. A bem da verdade, suas propostas se tornam paliativas e esvaziadas de sentido social e, portanto, cidadão. Isto porque, colocadas por um sistema de relações que favorece aos donos do capital com o intuito de resguardar qualquer ameaça ao comando de suas ações excludentes e hegemônicas, a educação não foge a essas intervenções e ataques por parte dessa pequena (mas forte e atuante) elite dominante. Fato que se mostra presente no cotidiano escolar, como já comentado, através das práticas pedagógicas legitimadas no currículo.

Partilhando da mesma concepção de educação de Moreira (2009, p.3), percebemos uma permanente tensão no currículo e na sala de aula, entre capacitar o aluno a “funcionar” apropriadamente no cotidiano da vida social capitalista, cuja tônica da disputa é uma realidade e “subsidiar-lhe o comprometimento com ações que visem a mudanças sociais significativas, tanto em termos individuais quanto coletivos”. Em outras palavras, o currículo formal não

---

<sup>3</sup> Tradução minha: Em torno deste eixo curricular articulam uma série de atividades (teatro, literatura, poesia, etc.) de alto valor no decorrer da superação dos determinismos.

poderia estar em consonância com os saberes populares, dialogando com a realidade da socialização individual e coletiva deste estudante da EJA, em nosso caso específico? Com isso talvez tivéssemos a superação da reprodução das desigualdades e do ideário hegemônico no universo escolar que tanto insiste na opressão, semiformação, discriminação e culpabilidade de determinados grupos, sobretudo com cor, classe e CEP bem definidos, público que majoritariamente compõe as salas de aula dos cursos de EJA.

Historicamente, como vimos, estes mesmos grupos por serem considerados incapazes de participar da coisa pública, eram mantidos fora de qualquer representação no âmbito da sociedade, embora nela convivendo e dela fazendo parte. Esse *cárcere social*, como assim posso chamar essa espécie de punição, é o que iria legitimar a exclusão desse contingente de qualquer participação social e política no interior da sociedade, portanto, de seus processos decisórios.

Em nossa pesquisa o ideal meritocrático esteve presente em muitas falas. De modo a dar legitimidade a esse “estado das coisas”, muitos dos estudantes pesquisados reproduziam com frequência e de forma autopunitiva, o imaginário do mérito individual predominante em nossa sociedade. Assim percebemos nas palavras de Dadinho, 29 anos, 3º ciclo de EJA: *“Sou discriminado direto no meu trabalho, por ser pobre, trabalhar como boy e morar no Borel. Só que assim, tipo: O que aqueles caras têm que eu não tenho? Eles têm dois cérebros? Não tem. Tem um pouco de mais dinheiro que eu? Isso aí não influencia a pessoa. Se a pessoa quer, a pessoa consegue por si só. Se não quiser vai ficar a vida inteira aí ó vagabundando. Culpa de quem? Minha? Tua? Não, culpa deles mesmos, é de cada um. Eu só tô esperando minha hora de chegar lá em cima e falar pras pessoas que eu era aquele cara magrinho lá do Borel que nego falava que não ia ter nada, conseguir nada, que as pessoas não davam nada. A minha hora vai chegar!”*. E ainda nas palavras de Mário, 39 anos, 3º ciclo de EJA: *“O livre arbítrio tá aí pra gente escolher: ou é vagabundo ou é trabalhador! Não estudou porque não quis, agora se lasca!”*.

Entretanto, o que estes jovens e adultos não se deram conta é de que: “quando as oportunidades objetivas de inserção e integração social são extremamente desiguais compromete-se o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade” (DUBET, 2001, p. 07). Para eles, a internalização dos ideais meritocráticos, massificados durante todo o seu processo de socialização, foi tão bem-sucedida, que o que lhes resta é tomar a culpa para si e carregar o barco do fracasso e da

incapacidade de “não serem alguém na vida”. Esse ‘não-ser’ combinado a essa internalização do mérito, tem por vezes a escola como seu grande porta-voz. Isto porque, nos moldes atuais, a escola, desembainhando a bandeira da meritocracia, põe em xeque esse estudante que é convidado a ser senhor de sua própria história, sem, portanto, ter subsídios para assim fazê-lo. Percebemos, portanto, uma espécie de inclusão social subalterna Dayrell (2007) que vai interferir diretamente em seu pensamento, sua autoestima e, conseqüentemente em suas escolhas.

Contrários a essa perspectiva que dociliza e conforma o estudante-pobre, colocando-o em “seu devido lugar”, constatamos que a equidade de oportunidades está intimamente relacionada à política de governo de cada sociedade. Assim, no lugar de um Estado em que cada sujeito é responsável pela sua trajetória enquanto ser social, sem qualquer política que lhe dê o direito de ascender, defendemos ações políticas com base na igualdade de direitos. Tendo em primeira instância a equalização dos acessos e das oportunidades dentro do âmbito societário, tais ações devem partir dessa base de igualdade para daí proclamar as diferenças e desigualdades, de modo a fomentar a gradativa redução das disparidades sociais. As cotas são um bom e eficaz exemplo disto.

Percebemos ainda neste trabalho investigativo que apesar do caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, donde a meritocracia permearia as mentes de seus sujeitos, ao contrário do que aponta e observa Dubet (2001) esses alunos *não* resolveram fracassar na escola. É assim que *não* se recusaram a “participar do jogo”. Mas fizeram o caminho inverso: quando as condições apontavam seu fracasso, eles decidiram reverter isso e retomar sua trajetória escolar. E é aí que mora o perigo de um desencanto promovido pela própria escola. Quando este aluno volta a “participar do jogo” se matriculando num ensino dessa modalidade, é porque ainda acredita neste *espaço-refúgio* que é a escola. Credo ser possível ascender dentro dessa sociedade em competição, credita à escola essa parceria. Isto se resume e se atesta quando ouvimos a frase que dá título a este artigo: “*Voltei pra escola. E agora?*”, coloca Mauricélia, 42 anos, estudante do primeiro ciclo.

No entanto, o que por vezes ocorre é que quando este sujeito se depara com um ensino resumido, sem conexão, na maioria dos casos com os professores e ainda sem um projeto pedagógico que de fato o faça sair daquele estado inicial em que se encontrava quando retornou aos estudos, começa assim a refletir sobre seu papel naquela instituição e a tendência é tomar

um dos dois caminhos: ou abandonar novamente ou fazer “parte do jogo”, ou seja, “dançar conforme a música”, pois, “acabam tendo um equilíbrio precário no qual uma boa vontade explícita lhes garante notas médias (...) nesse caso, ninguém se engana num jogo cuja forma se mantém, mas cujo conteúdo se esvazia, enquanto as aparências são mantidas” (DUBET, 2001, p. 17). Fato que constatamos nas enfáticas palavras de Lissandro, 26 anos, 2º ciclo de EJA: *“Eles fingem que dão aula, que estão ensinando e a gente finge que aprende. Assim a gente vai passando, passando, quando vê já terminou e pegou o diploma. É assim, meu irmão!”*.

A desumanização do sistema educacional em nossa sociedade capitalista e, com isso, a despolitização da educação são fatores que aparecem como uma arma favorável às elites. Um currículo pautado na prévia igualdade de todos é colocado nas escolas sem se questionar quem o coloca e para que fim o realiza, tomando um efeito desviante e esvaziado, aquém de uma educação político-cidadã, de fato. Portanto, desnaturalizar práticas e conceitos embebidos por preconceitos e estigmas, e legitimados em nossa sociedade é tarefa de uma educação que se espera cidadã e promotora de equidades. A escola, portanto, não exerce um papel de coadjuvante, mas tem seu espaço num dos papéis principais no cenário cotidiano da relação sociedade-aluno-professor. É quando o processo contínuo de relativização das identidades culturais deveria estar em primeiro plano na trama escolar.

Reforço minhas indagações e algumas certezas com os escritos de Rios (2006) quando afirma que o foco no conhecimento escolar e o foco na cultura deve se expressar no currículo de forma permanente, de modo a ajudar a conferir à educação e à escola as tão desejáveis marcas de qualidade e de relevância, concebidas assim por uma perspectiva sócio-cultural. “Trata-se do ensino de conteúdos críticos e do alargamento da função social e cultural da escola” (MOREIRA, 2009, p. 04). É, por fim, a interculturalidade no currículo e nas práticas cotidianas no interior dos processos pedagógicos, o que está em jogo. Trata-se, a nosso ver, sobretudo, da descolonização desse currículo e de um processo de construção do conhecimento pautado na decolonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005).

Em outras palavras, respeitar as trajetórias dos sujeitos da EJA e tratá-las como um campo de possibilidades, de forma a dialogar com suas experiências e problematizá-las é dever de todo projeto de educação que se pretende estruturante, eficaz e decolonial. Devendo, para tanto, ser discutido no grupo, nas turmas, de forma coletiva, inserindo a Educação popular neste contexto.

De modo a levantar temáticas relevantes, a fim de que suas potencialidades, perspectivas e necessidades sejam especuladas e levadas em conta para compor o currículo, com vistas a completar sua trajetória escolar, incongruente no passado, mas carregada de novas expectativas no presente, porque envolvida de significados e significantes em seu processo.

### **As especificidades dos sujeitos que compõem a EJA e as possíveis saídas por uma *outra* educação**

Um ponto que se configurou de grande importância em nossa pesquisa foi a questão da dualidade trabalho x escola e a relação professor-aluno. É por vezes importantíssimo que se entenda que o público que compõe a EJA faz parte da fatia de trabalhadores e trabalhadoras na sociedade e que este aluno-trabalhador precisa ser respeitado a partir desta seara. Assim, o ‘chegar atrasado’ torna-se irrelevante quando este aluno *chega* à escola ou ainda usar um boné em sala torna-se mediano quando o que se espera deste aluno é a sua efetiva participação. No entanto, o que vimos e ouvimos foram muitas cenas de repreensão pela entrada em sala de aula “depois do horário” e episódios de constrangimento e hierarquização na relação professor-aluno por questões burocráticas desta espécie. Neste compasso, um ponto marcante para nós foi a manifestação de um aluno que usava boné, que dentro de uma aula de sociologia teve sua participação desqualificada pela rascante frase do professor: “*primeiro que pra falar comigo você tem que tirar o boné e segundo que não estou discutindo aqui segurança pública com você*”. A referida aula era sobre o livro *Vigiar e Punir*, de Foucault e o aluno trazia o exemplo da presença da Polícia Militar no interior das escolas públicas para um possível debate. Que não aconteceu.

Na história recente da EJA percebemos uma crescente alteração no perfil de seus sujeitos, a começar pela idade em que ingressam na modalidade, o que antes se dava muito mais tarde. Em nossa pesquisa observamos que esta corrente migração de muitos jovens para a EJA se dá, sobretudo, por necessidades econômicas, pela necessidade de se ter um meio de sobrevivência através de um trabalho desde muito cedo, o que se torna um grande entrave para a volta, a permanência e mesmo a continuidade dos estudos. Atrelado a isto, um outro desafio que se coloca, portanto, é como lidar com o caráter heterogêneo e intergeracional em sala de aula a cada dia mais presente e atuante na Educação de Jovens e Adultos? Não há mais espaço para a

homogeneidade abstrata (CARRANO, 2006) de que dispúnhamos num passado recente.

Conforme atesta o Censo Escolar desde 2010 e constatamos também em nossos estudos, um outro obstáculo aparece na vida desses estudantes, que é a diminuição gradativa do número de escolas e turmas de EJA, “isso pode sinalizar um problema, sobretudo para o trabalhador que precisa de motivação para voltar à escola. Menos escolas, mais dificuldades, sobretudo nos grandes centros urbanos em que o deslocamento pode se tornar um impeditivo para o acesso aos locais de oferta” (Inep/MEC, 2010, p. 17). Daí a importância de se atentar para as especificidades do público que forma a EJA de hoje, sobretudo na condição de alunos-trabalhadores, como já comentamos (CORTI; FREITAS, 2010) que majoritariamente forma seu público. É assim dever do Estado, dada essa complexidade e especificidade, fomentar medidas que promovam uma completa inserção desse aluno-trabalhador na esteira das oportunidades educacionais equânimes, uma vez que a LBD de 1996, no inciso VII, do artigo 4º, já prevê o postulado de se atentar às peculiaridades dos alunos na modalidade de jovens e adultos e ainda com a garantia de condições de acesso e permanência a essa categoria de aluno.

Com tudo isso que vimos e até o momento pontuamos, a pergunta que nos fazemos é: até quando veremos estes jovens e estes adultos como massa homogênea, como depósito de conteúdos, sem dar-lhes ouvidos e cotidianamente desqualificando seus sentidos, vivências e experiências, coletivas e individuais?

Percebemos, ainda que, apesar de termos políticas públicas e ações de coletivos e movimentos que promovam a entrada desse público na escola e que lutam constantemente por esta modalidade de educação, constatamos que o espaço escolar não se reestruturou para receber essa fatia da população marcada pelas diversas desigualdades e pelas cicatrizes que elas trazem consigo. Para tanto, os desafios que a escola tem de se colocar vão além de uma reestruturação no currículo, é emergencial que a escola reconheça como primeira ação a existência de sujeitos em seus espaços internos, com todas as suas nuances, dialogando com as experiências vividas, lembranças e marcas trazidas de seus processos de socialização.

A aceitação da aparente ordem social, tida como natural e intransponível, para tanto impossível de ser alterada, é o que permeia as mentes das grandes massas e que se faz bastante presente no currículo das escolas. Essa ‘ordem natural’, supostamente inalterável de que nos fala Mézáros (2005), serve para impor limites, cercear aquilo que é visto como perigoso ou

mesmo para manter o cotidiano dominante:

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização (...) quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo (...) das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Deste modo, este autor propõe uma *contrainternalização*, que vai fazer com que se crie uma alternativa *concretamente sustentável* que se oponha a este sistema, (...) “na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (MÉSZÁROS, 2005, p. 56). Decolonial em nosso caso. Atuar nas *brechas* ou *grietas* como nos fala Catherine Walsh (2012) é saber que é por meio dessa pedagogia que pode estar a chave daquilo de que necessitamos enquanto promotores de uma *outra* educação. São nas *brechas* que podemos encontrar as maiores riquezas para as nossas ações e práticas em prol de uma perspectiva revolucionária em torno da educação. E a Educação Popular em conjunto com a Pedagogia Decolonial têm muito a contribuir nestas brechas ou *grietas*.

O “pernicioso axioma que assevera não haver alternativa” (MÉSZÁROS, 2005, p. 64), que se traduz no conformismo, na defesa da ordem dominante, na refutação de direitos, na desqualificação de um discurso alternativo à qualquer norma considerada legítima, na animosidade dos indivíduos frente às novas formas de se criar uma nova sociedade a partir dos espaços formais, informais e não-formais de educação é a válvula-mestra que move e dissemina inúmeras *determinações sistêmicas* e a conservação da ordem hegemônica nos meios populares. Condições estas de se viver, que precisam, emergencialmente, ser extintas.

Somado a isto, “es cierto que la sociedad se caracteriza por la desigualdade, la opresión despótica, la privación de derechos, la explotación económica. Pero solo nos podemos revelar contra estas situaciones si sabemos que pueden ser diferentes<sup>4</sup>” (TEDESCO, 2004, p. 560). Dessa maneira, sair da condição de colonizado e perceber-se como pessoa, através “(...) de la

---

<sup>4</sup> Tradução minha: É verdade que a sociedade é caracterizada pela desigualdade, opressão despótica, privação de direitos, exploração econômica. Mas só podemos revelar contra essas situações se soubermos que elas podem ser diferentes

superación de los determinismos” (p. 570) e não, tão somente, como indivíduo inerte na sociedade, requer, antes de tudo, atravessar as linhas abissais como nos diz Boaventura de Souza Santos (2010), rumo a um pensamento pós-abissal. Mas para que isso de fato ocorra, uma luta sem precedentes terá de ser travada para que outras formas de restrição, violências simbólicas nesses palcos de disputas e ataques não sejam promulgadas e veladas sob os diversos modelos em prol de se tentar promover a, tão almejada, igualdade de oportunidades.

Por outro lado, desenvolver pesquisas, indicadores e ainda potencializar núcleos de pesquisa já existentes, bem como fomentar ações de cunho educativo na perspectiva da Educação popular em espaços não-formais de educação ampliando o diálogo entre academia, escola e coletivos sociais e sua retroalimentação é o que acreditamos enquanto ações verdadeiramente eficazes no bojo de uma sociedade marcada por desigualdades rascantes. Condenando o fatalismo e o determinismo neoliberal, Mészáros (2005) nos propõe uma forma alternativa e radical de superar a alienação na educação, em prol de um pensar para além das forças invisíveis do capital. Pautando a educação, nos moldes atuais, como mercadoria, o autor nos leva a ver a educação por uma outra clivagem. É, em nosso contexto, superar, portanto a violência simbólica a que enormes contingentes populacionais são submetidos pelas condições precárias de ensino e rumarmos para uma nova consciência, de fato popular e libertária em espaços formais e não-formais de educação. Para tanto, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de uma internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” Mészáros (2005, p. 47) que aqui defendermos ser por meio de uma educação de base popular e decolonial.

### **Para não terminar...**

Retomando o conceito de *mambembe-metamórfico-inacabado* de que utilizamos e desenvolvemos nas páginas anteriores quando expusemos de forma breve a trajetória e a constituição da EJA e da Educação Popular no Brasil, podemos transportar o conceito ainda para o cotidiano da escola e de seus sujeitos, nos dias atuais. Por *mambembe* o famoso dicionário Aurélio entende ser, dentre outras definições: “grupo de teatro amador e de má qualidade”. O caráter mambembe em nosso contexto se transporta para os diversos improvisos e ‘viração’, na

tentativa de fazer o melhor mesmo em avessas condições, nas diversas situações que constatamos e testemunhamos durante o longo tempo de pesquisa na escola com seus sujeitos que a ela dão forma. É como, por exemplo, quando testemunhamos professores que não tinham o mínimo de condições logísticas, mas que assim mesmo iam fazer aulas-passeio com seus alunos, tirando o dinheiro do lanche da turma do próprio bolso, por exemplo; ou, como presenciava de forma constante, profissionais sem quaisquer condições psicológicas e físicas para estarem em mais uma sala de aula naquela noite, visto que já tinham estado à frente de quase 10 turmas durante o dia. Via ainda profissionais mais progressistas e libertários que tentavam fazer uma outra educação naqueles espaços formais, no âmbito da Educação Popular, mas eram desqualificados, perseguidos e rechaçados pelos próprios colegas de profissão e pela direção, que por vezes optava por um trabalho feijão-com-arroz ou cuspe-e-giz, ou porque dá menos trabalho e não acreditam (mais) no que fazem ou porque dá menos trabalho dadas às péssimas condições logísticas e salariais a que são submetidos.

Constatamos ainda o caráter *metamórfico* de escola a começar por aquele ‘funcionário-polvo’, que também denominamos de coringa. Contratado como inspetor por uma firma terceirizada, este funcionário, que já tinha sido aluno da escola, realizava inúmeras funções ao mesmo tempo e, portanto, estava diariamente no improviso, em notória tensão, para que tudo “desse certo”, mediante a ausência permanente ou mesmo a falta de um número adequado de funcionários administrativos ali naquele espaço escolar. Por outro lado, a categoria *mambembe-metamórfica-inacabada* também está com os alunos que fazem de tudo para irem à escola. Seja para “filar” a janta, seja para buscar o diploma, seja para trocar conhecimento e “recuperar o tempo perdido”, deixam filhos, marido, esposa, *bicos* que poderiam fazer a noite, mas estão ali, naquela sala de aula se dando uma nova chance, improvisando, fazendo seus malabares cotidianos para estarem ali. Somado a isso, vão mostrando o caráter espontâneo, que caracteriza o *mambembe*, ainda quando formam o que eu chamaria de seus “núcleos de estudo no pátio da escola”. Aquele espaço formal de educação (por fazer parte da escola) se torna não-formal, que é quando os estudantes fazem dele sua roda diária de conversa, com inúmeras críticas ao funcionamento da escola e seu ensino e ainda quando surgem as conversas pessoais sobre o final de semana, por exemplo. No entanto, para além das conversas e “fococas” diárias sobre seus pares, aqueles estudantes se juntam naquele espaço e põem-se a trocar informações sobre o

conteúdo da aula passada, da prova do dia e mesmo dos próximos tópicos a serem abordados, como eu diariamente presenciava. Isso se deve, sobretudo, ao curto tempo que tem para tirarem dúvidas e ainda por conta de um curso com um currículo parco e resumido, carregado de deficiências, como já abordamos. Mesmo sem se dar conta disso, faziam ali, daquele lugar, um núcleo de estudos e espaço de troca, *mambembe* e resistente, por excelência.

Por sua vez, *inacabado* seria o próprio cotidiano escolar, em que cada dia seria um devir para o próximo, para o que viria-a-ser o encontro seguinte ali, no pátio. Seria também a próxima aula, isto é, sem nunca finalizar a trama cotidiana da aula anterior. Em outras palavras, o inacabamento são os desdobramentos do que se opera no cotidiano escolar e, sobretudo na educação, no conhecimento (que nunca é acabado e que assim deve ser), mas, mais ainda nas relações que se forjam nesse caleidoscópio de entrelaçamentos naquele espaço. Práticas pedagógicas, por excelência, dentro e fora das salas de aula.

Miguel Arroyo, no final da década de 1980, lançava o seguinte desafio: “como equacionar devidamente a relação entre educação e cidadania?” No que responde mais a frente: “só uma visão crítica do progresso capitalista e de suas formas sofisticadas de exploração e de embrutecimento do homem nos permitirá equacionar devidamente os limites reais impostos por esse progresso à participação e à cidadania e nos mostrará a utopia pedagógica” (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 1987, p. 77). Olhando a realidade educacional através de tudo o que pudemos constatar em nossa pesquisa, nos perguntamos: em que estamos errando, afinal? Sendo ainda mais contundente: basta somente termos o diagnóstico de uma educação por vezes capenga ou precisamos arregaçar as mangas para produzirmos projetos pedagógicos adequados e que dêem conta das especificidades e demandas locais, de forma a verdadeiramente politizarmos a educação? Seria assim, a nosso ver, a troca de uma educação *para* cidadania, para uma educação *por* cidadania. Passa por esta conjunção de cidadania, vemos também as condições profissionais da categoria, tendo em vista o histórico sucateamento da estrutura educacional, mas e, sobretudo, dos profissionais de educação.

Apostamos assim, na decolonialidade, na pedagogia decolonial e, na esteira, na Educação Popular como perspectivas e aportes teóricos e práticos para gestarem um novo ou outro processo político-pedagógico, e ainda uma outra forma de se fazer e produzir pesquisa. Por fim, promover mudanças em torno do caráter político da educação significa atentarmos para as

condições materiais das classes trabalhadoras, desses alunos-trabalhadores da EJA; identificando essas condições na exploração que sofrem em seu cotidiano, na falta de acessos e recursos, nas exclusões, estigmas e discriminações constantes, dentre tantas outras desumanas variáveis, para a partir disso rasgarmos os véus que encobrem uma cidadania gestada e velada por processos punitivos, meritocráticos, coloniais, racistas, classistas, patriarcais, homofóbicos e, portanto, excludentes, que estão ancorados na base de uma sociedade perversamente desigual como a brasileira, desde o seu nascimento.

### Referências

ARROYO, M. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. *O novo espírito do capitalismo*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. MEC/INEP. *Censo da Educação Básica*. INEP, 2011.

\_\_\_\_\_. LDB. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 set. 2011.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. (Orgs.). *Educação e Cidadania; Quem educa o cidadão?* 14. Ed. São Paulo: Cortez, 1987.

CARRANO, P. C. R. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

CORTI, A. P.; FREITAS, M. V. de. Universalização e obrigatoriedade do ensino médio. In: CAVALCANT, M. H. K.; SOUZA, R. A. de (Orgs.). *Ensino médio: mudanças e perspectivas*. 1ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* [online]. vol.28, n.100, pp. 1105-1128, 2007.

DEMO, P. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. 1ª edição. Campinas: Autores Associados, 1995.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.

FÁVERO, O. (org.). *Cultura popular educação popular: memória dos anos 60*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MACPHERSON, C. B. *A teoria política do individualismo possessivo*. Edição 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, A. F. B. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. Revista do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio - Educação online PUC-Rio, nº. 4, p. 1-14, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina, setembro 2005.

RIBEIRO, E. A. Os sujeitos educandos na EJA. In: *TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 04 set. 2011.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. M. (org). *Epistemologias do Sul*. 1ª edição. São Paulo: Cortez Ed., 2010.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2010.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.123, p.557-572, set./dez., 2004.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensaios desde AbyaYala. *Série Pensamento decolonial*. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador, diciembre, 2012.

\_\_\_\_\_. *Etnoeducación e interculturalidaden perspectiva decolonial*. Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes". Lima, Perú: Cedet, 2011.

Recebido em maio de 2018.

Aprovado em março de 2019.