

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Victor Alexandre Ferreira de Almeida

A compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional e os caminhos para a construção
da reinserção escolar

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Victor Alexandre Ferreira de Almeida

A compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional e os caminhos para a construção
da reinserção escolar

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob
a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso
Ronca.

São Paulo

2021

Banca Examinadora

Dedico este trabalho às (aos) profissionais da educação que lutam cotidianamente contra a exclusão escolar e social pautadas (os) pelo compromisso ético-político com a transformação social.

AGRADECIMENTOS

Em minha jornada na educação, sempre contei com o apoio, reconhecimento e encorajamento de muitas pessoas queridas que tive a sorte de encontrar. E no mestrado não foi diferente, já que estive amparado antes mesmo de acessá-lo. Agradeço aqui a todas (os) que estiveram ao meu lado nessa jornada e que possibilitaram a realização desta dissertação.

Aos meus pais, por todo o apoio e por terem me incentivado a buscar sempre mais conhecimento e me ensinado a continuar insistindo em meus projetos, mas também a se indignar frente às injustiças e a ajudar quem necessita sempre que possível. Ao meu pai por ter me ensinado ser calmo e a ouvir o próximo com atenção e respeito. À minha mãe por sempre tentar me compreender, por me reconhecer e me apoiar em minhas decisões e por ter me ensinado a enfrentar os momentos mais difíceis buscando saídas criativas.

Aos meus familiares, que me inspiraram a estudar, a entender e a contribuir para a transformação dessa realidade que tanto nos prejudicou. À minha irmã Verônica, que topou a aventura de morar comigo, me apoiou de muitas maneiras e esteve junto nos momentos mais difíceis do isolamento social. À minha irmã Vanessa por toda a preocupação e cuidado, por sempre acreditar e torcer por mim, por ser uma grande parceria e confidente dos meus anseios. Ao meu primo Ronny por sempre querer o meu bem e por estar sempre disposto a me ajudar e me apoiar.

Às (aos) minhas (meus) amigas (os) que sempre estiveram ao meu lado, por serem meu porto seguro, por fazerem da vida algo gostoso, festejante e afetuoso. À minha amiga Beatriz Feliscino, por sempre se preocupar e estar disposta a me ajudar e a me permitir enxergar possibilidades com seu jeito radiante. À minha amiga Sofia Tori, que sempre me ouviu e me aconselhou com a sua doce visão de mundo. À minha amiga Nicolý Coral, por todo carinho e incentivo com toda a sua assertividade e empolgação. À minha amiga Andressa Pinto, por tanto me ensinar com a sua gentileza. À minha amiga Bruna Matuoka, por sempre me inspirar a dar sempre o melhor de mim com a sua delicadeza e sensibilidade. Ao meu amigo Felipe Abyazar, por ter me estendido a mão em tantos momentos e me ajudado a chegar até aqui, por me inspirar com suas ideias instigantes e sua vivacidade. Ao meu amigo Lucas Iwakura, por sempre me influenciar com o seu entusiasmo e esperteza.

Às (aos) queridas (os) amigos que a graduação em Psicologia me deu. Ao meu amigo Rafael Linhares, que com sua sensatez me mostrou novos caminhos. À minha amiga Bruna Biar, que com sua maneira tão justa de ver o mundo, me inspirou a ser alguém melhor para mim e para os outros. À minha amiga Renata Goios, que tanto me encorajou e me ensinou sobre a

vida. Ao meu amigo Tiago Henrique, que sempre faz aflorar em nós a sensibilidade para as graciosidades da vida.

Às (aos) professoras (es) que conheci no curso de especialização e que se tornaram queridas (os) amigas (os) e referências. À professora Roseli Caldas por ter me incentivado a continuar estudando e por ter me trazido para lugares tão importantes e potentes de formação e de atuação no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Ao professor Rodney Pereira por tantos ensinamentos e por ter me acolhido e me apoiado antes e durante o mestrado. À professora Mônica Cintrão, que me trouxe para junto nos eventos, me mostrou o caminho das pedras e sempre de forma muito afetuosa me ajudou. À professora Beatriz de Paula Souza, que tem sido uma grande parceira e incentivadora, por sempre enxergar o melhor em mim, por me fazer ver o mundo de forma crítica e por sempre me lembrar das bonitezas da vida. À professora Ana Karina, que me guiou e me acompanha até hoje contribuindo muito para a minha formação acadêmica, profissional e humana, com todo o carinho de sempre e por ter aceitado fazer parte da minha banca de qualificação e defesa, trazendo contribuições fundamentais para esta dissertação.

Às pessoas queridas que encontrei nos lugares de atuação e formação nessa área que me é tão mobilizadora. À minha amiga Fernanda Lima, que tanto tem me apoiado e incentivado desde os encontros do LIEPPE, até as participações dos congressos e mesmo nos desafios que enfrentei no mestrado. À minha amiga Tamiris Lopes, com quem tenho trocado tantas experiências desde a especialização. À minha amiga Daniela Fonseca, com quem tanto troquei sobre as minhas conquistas e desafios, por ter sempre me encorajado. À minha amiga Jaqueline Nery, que sempre vê o melhor em mim e me faz pensar e repensar meus posicionamentos. Ao meu amigo Matheus Neumann, pelas trocas e por todo o incentivo para o cuidado com a saúde física e psicológica, também essenciais para a realização desta dissertação.

Às formigas que fazem parte do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE), coletivo que me fortalece na possibilidade de me posicionar e atuar diante da realidade educacional e social e que tanto tem contribuído para a minha formação e para a realização desta dissertação.

Ao povo querido que ingressou comigo no mestrado, com quem partilhei tantos bons momentos nas aulas presenciais e online. À minha amiga que é uma amiga, Gabrielle Capinam, grande inspiração, companheira de tantas aventuras, felicidades, anseios, das várias trocas antes e durante o mestrado, por tanto me apoiar, acolher e aconselhar com tanta sensibilidade, afeto e empatia. À minha amiga Roberta Oliveira, por todo o carinho e preocupação e por ter, junto à sua esposa Aila Sampaio, estado ao meu lado em um dos momentos mais difíceis do mestrado.

À minha amiga Marina, por toda a gentileza, cuidado e incentivo. À minha amiga Clarissa Mariano, por tantas caronas e conselhos sobre a vida e o mestrado. Às (aos) queridas (os) Cynthia, Dayane, Fábio, Jacob, Mitch, Sandra, Simone e Vinicius por todas as trocas de experiências, conhecimentos e afetos nos momentos que estivemos juntas (os) de forma presencial e remota.

Às outras pessoas maravilhosas que encontrei no mestrado, sempre dispostas a me acolher e ajudar. À Luciana Magalhães, por suas inúmeras contribuições à minha formação e a esta dissertação, por sua parceria na representação discente, nas aulas, nas lives, nos cursos, nos congressos, por sua postura que torna a vida acadêmica mais calorosa e humana! À Eliane Pinheiro, por sua sinceridade e afeto, suas leituras e sugestões a esta dissertação e seus questionamentos mobilizadores e possibilitadores de novas compreensões sobre Educação. À Julia Bayer, que tão prontamente se dispôs a discutir e dar sugestões sobre o momento de produção de informações, o que foi essencial para que eu pudesse cumprir com essa etapa. À Fernanda Marini, companheira das discussões e trocas nas aulas, nos grupos de discussão com educadoras da escola pública, por todo o carinho, paciência e encorajamento, por me ajudar a avançar na compreensão das tantas temáticas fundamentais para esta dissertação. À Cristiane de Moraes, com quem pude contar nos momentos iniciais desta dissertação, por ter me ajudado elaborar e estruturar o projeto de pesquisa com toda a sua genialidade e perspicácia. Ao Humberto e Marcos, por toda a parceria e inspiração. À Maria Jozelma, Jéssica Silva, Evelyn Pinheiro, Ruzia Chauchar, Ana Clara e Carla, por toda a sabedoria e por me acolherem nos calorosos encontros.

Ao meu orientador Antonio Carlos Caruso Ronca, por ter me acolhido em meus anseios, necessidades, ter ampliado o meu olhar e meu entendimento crítico da realidade, por sua genialidade e paciência em me guiar na realização desta dissertação, me ajudando com a tarefa de selecionar o mais importante, sempre de forma generosa. Obrigado, Ronca, por sempre buscar despertar em mim a sensibilidade, me convidando a ir além das formalidades e protocolos, lembrando que a vida, os processos formativos, a pesquisa, também são cheios de afetos, de arte, cultura e de bons encontros.

Às (aos) professoras (es) queridas (os) do PED que me acolheram e tanto me ensinaram nas aulas e nas várias reuniões do colegiado em que estive como representante discente do mestrado, mas também por sua prontidão para enfrentar o desafio de manter as atividades de forma remota quando surgiu a pandemia. À professora Wanda Aguiar, que carinhosamente chamamos de Ia, por suas aulas incríveis – das quais tive a sorte de ser monitor, pois aprendi muito! – com um clima democrático, de mútua construção das discussões e dos conhecimentos,

por seus ensinamentos, sua abertura, sua postura horizontalizada, afetuosa e posicionada, que nos aproxima e nos faz sentir confortáveis para nos expressarmos e para realmente participar dos processos formativos. Obrigado, Ia, por toda a parceria, o carinho e por ter topado fazer parte da minha banca de qualificação e defesa e por todas as outras contribuições para a formulação desta dissertação. À professora Mitsuko Antunes, por sua generosidade em compartilhar sua sabedoria e nos provocar a olhar criticamente para as possibilidades de atuação frente à realidade social, mas também por seu auxílio em momentos críticos desta dissertação. À professora Ana Bock, por toda a paciência em ensinar questões tão complexas que foram fundamentais para a realização deste trabalho, dando todo o suporte e preparo para a realização de pesquisas na perspectiva crítica. Às professoras Laurinda Ramalho, Laurizete Ferragut e Luciana Szymanski, por terem me acolhido desde o processo seletivo. Às professoras Claudia Davis e Melania Moroz, cujas aulas trouxeram um conjunto de aprendizados que nos permitiram uma outra postura profissional e acadêmica.

A todas (os) que me apoiaram financeiramente na compra do meu notebook, que foi fundamental para a realização das atividades do mestrado e desta dissertação, ainda mais quando passamos à modalidade remota.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro sem o qual esta dissertação de mestrado não teria se realizado (Processo número 134095/2019-7).

ALMEIDA, Victor A. F. **A compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional e os caminhos para a produção da reinserção escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUC-SP, 2021.

RESUMO

Embora muito tenha sido coletivamente conquistado quanto à universalização da educação, o sistema educacional brasileiro tem historicamente produzido a exclusão escolar. Mesmo com os avanços recentes na inserção de crianças e adolescentes no ensino fundamental, a evasão escolar ainda se faz presente nos últimos anos dessa modalidade e no ensino médio. No Brasil, em 2019, entre as 69,5 milhões de pessoas de 25 anos ou mais fora da escola sem ter concluído a educação básica, 60,7 milhões chegaram a frequentá-la. Esses sujeitos, cuja experiência prévia de escolarização pode ter se constituído como barreira para o retorno ao processo de escolarização por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou para o acesso aos proveitos escolares nessa modalidade, foram entendidos neste trabalho como em condição de deriva educacional. Esta categoria foi formulada nesta dissertação para sintetizar esse fenômeno social, mas também para negar a responsabilização individual dos sujeitos quanto a uma condição produzida histórica e socialmente. Considerando a importância dos processos de escolarização, sobretudo quanto à socialização crítica dos conhecimentos escolares para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a desalienação da consciência, entende-se que é urgente que sejam ampliados e aprimorados os processos de reinserção escolar na EJA. Partindo desse compromisso e com base nos pressupostos e categorias teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-histórica, o presente trabalho teve como objetivo compreender a dimensão subjetiva da deriva educacional e reconhecer as possibilidades e desafios de superação dessa condição junto a três professoras (es) com experiência em EJA no município de São Paulo. As informações foram produzidas por meio de encontros individuais online com três professoras (es) da EJA a partir da proposta de conversação. Para favorecer o movimento de superação da aparência para se chegar à essência do fenômeno social estudado, as falas foram analisadas com base no procedimento dos Núcleos de Significação. A partir da análise das significações, foi possível compreender que, indo contra as limitações da agenda excludente para a educação e em oposição aos processos que tem a intenção de degradar a EJA, as (os) docentes têm criado coletivamente alternativas anti-hegemônicas no cotidiano escolar. Entre as possibilidades construídas, as ações de produção da reinserção escolar, as quais precisam ainda ser expandidas para que possam abranger o contingente de pessoas em condição de deriva educacional. Frente às tentativas de enfraquecimento dessa modalidade em sua função social, as (os) professoras (es) realizam o acolhimento educacional para buscar oferecer às (aos) estudantes a educação mais aproximada de suas necessidades de ensino-aprendizagem. Diante das investidas no sentido da redução da EJA, elas (es) realizam ações de produção da reinserção escolar e trazem mais estudantes ao processo de escolarização. A atividade docente tem grande potencialidade para o fortalecimento dessa modalidade ainda imprescindível e as alternativas construídas por essas (es) profissionais podem ser tomadas como referência para a ampliação e o aprimoramento da EJA e dos urgentes processos de produção da reinserção escolar.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-histórica; Dimensão subjetiva; Deriva educacional; Reinserção escolar; Educação de Jovens e Adultos.

ALMEIDA, Victor A. F. **A compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional e os caminhos para a produção da reinserção escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUC-SP, 2021.

ABSTRACT

Although much has been collectively achieved regarding the education universalization, the Brazilian educational system historically continues to produce school exclusion. Even with the recent advances in the insertion of children and adolescents in elementary school, school dropout is still present in this modality last years and in high school. In Brazil, in 2019, among the 69.5 million people aged 25 or over out of school without having completed Basic Education, 60.7 million went through schooling before being excluded. Those people, whose previous schooling experience may have constituted a barrier to returning to the schooling process in Youth and Adult Education (EJA), or to accessing this modality school benefits, were understood in this research as in a educational drift situation. This category was formulated in this work to synthesize this social phenomenon, but also to deny the individual blaming of subjects regarding a condition historically and socially produced. Considering the schooling processes importance, especially regarding the school knowledge critical socialization for the development of higher psychological functions and for the conscience de-alienation, it is understood that it is urgent that the processes of school reinsertion in EJA be expanded and improved. Starting from this commitment and based on the theoretical-methodological assumptions and categories of Historical-Dialectical Materialism and Socio-Historical Psychology, the present work aimed to understand the subjective dimension of educational drift and to recognize the possibilities and challenges of overcoming this condition together with three teachers with experience in EJA in the city of São Paulo. The information was produced through online individual meetings with three EJA teachers based on the conversation proposal. To favor the movement of overcoming appearance to reach the studied social phenomenon essence, the statements were analyzed based on the signification nuclei procedure. From the singifications analysis, it was possible to understand that, going against the exclusionary agenda for education limitations and in opposition to the processes that intend to degrade EJA, teachers have collectively created anti-hegemonic alternatives in everyday life school. Among the possibilities built are the production of school reinsertion actions, which still need to be expanded so that they can cover the people in a condition of educational drift contingent. Faced with attempts to weaken this modality in its social function, the teachers carry out the educational reception in order to seek to offer the students the education that is closest to their teaching-learning needs. In view of the efforts to reduce this modality, they carry out actions to produce school reinsertion and bring more students to EJA. The teaching activity has great potential to strengthen this still essential modality and the alternatives created by these professionals can be taken as a reference for the EJA expansion and improvement and the urgent production processes of school reinsertion.

Keywords: Socio-historical psychology; Subjective dimension Educational drift; School reinsertion; Youth and adult education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça e grupos de anos de estudo (%)	
.....	70
Figura 2 - Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais entre 2001 e 2019 no Brasil.	
.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade.	106
Tabela 2 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por anos de estudo (%).....	107
Tabela 3 - Núcleos e indicadores formulados a partir da análise das significações.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNH – Carteira Nacional de Habilitação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 – Corona Virus Disease 19 (Doença do Vírus Corona 19)

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MHD – Materialismo Histórico-dialético

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

PAEE – Professor de Atendimento Educacional Especializado

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

ProUni – Programa Universidade para Todos

PSH – Psicologia Sócio-histórica

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

Sumário

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	25
A deriva educacional e os movimentos necessários para compreendê-la	25
Fundamentos teórico-metodológicos	37
O Materialismo Histórico-dialético.....	37
Psicologia Sócio-histórica.....	44
Dimensão subjetiva da deriva educacional.....	56
Apresentação do problema de pesquisa/objetivos	59
Preocupações anteriores com a superação da deriva educacional	60
1. Permanências, retrocessos e avanços no enfrentamento da exclusão escolar na educação básica.....	65
1.1. Movimentos de inclusão e exclusão escolar na educação básica: a insuficiência histórica do ensino regular	66
1.2. A dimensão política como mediação constitutiva da educação básica: entre a reprodução dos interesses da classe dominante e as saídas criativas e anti-hegemônicas coletivamente construídas	73
1.3. O neoliberalismo, as desigualdades e a lógica individualizante e excludente como base para a produção e manutenção da deriva educacional.....	81
1.4. Por uma escola produtora de aprendizagem: a necessária superação da individualização dos sujeitos para a garantia direito à educação e de outros direitos sociais	93
2. Educação de Jovens e Adultos: uma modalidade necessária, mas ainda insuficiente frente ao cenário de deriva educacional	101
2.1. A importância do estudo formal para aqueles que não tiveram a educação básica garantida na idade prevista	101
2.2. Marginalidade, descontinuidades e limitações da EJA	110
3. Procedimentos metodológicos	116
3.1. O processo de produção das informações.....	119
3.2. Análise das informações produzidas.....	123

4. Interpretação dos núcleos de significação..... 136

Núcleo 1 – O risco de banalização e desvitalização da EJA: entre a quase insignificância e a imprescindibilidade..... 136

Indicador A-1 – Abandono e invisibilidade da EJA: a imposição de um lugar entre o desaparecimento e a possibilidade de efetivação de seu propósito para com a classe trabalhadora..... 136

Indicador B-1 – A necessária explicitação dos processos de desvirtuação da função social da EJA e o compromisso com a construção de uma educação escolar anti-hegemônica e desalienante.....149

Indicador C-1 – A luta para fortalecer a EJA diante dos processos de redução e controle dessa modalidade..... 157

Núcleo 2 – Os prejuízos da agenda neoliberal excludente para o cotidiano da EJA e os enfrentamentos necessários para a construção de uma educação anti-hegemônica ..159

Indicador A-2 – As armadilhas contidas nas políticas educacionais para a EJA: a contradição entre a função social da educação e a mediação das prescrições instituídas no cotidiano escolar..... 161

Indicador B-2 – Condições de trabalho na EJA - vantagens e percalços da docência em uma modalidade marginalizada, mas disputada entre as (os) professoras (es) do ensino regular.....172

Indicador C-2 – Desobediências urgentes à lógica da exclusão: práticas contra-hegemônicas que superam as limitações impostas à EJA.....190

Núcleo 3 – Possibilidades e desafios de escolarização dos que já sofreram a exclusão escolar e social 198

Indicador A-3 – Os desafios da atividade docente diante das dificuldades vividas nos processos de ensino-aprendizagem na EJA e a potência encontrada nos conhecimentos prévios.....202

Indicador B-3 – A importância do conjunto de experiências prévias das (os) estudantes da EJA para os processos de ensino-aprendizagem: caminhos para o acolhimento educacional..... 214

Indicador C-3 - Inclusão e exclusão da e na EJA: Processos internos e externos à escola facilitadores e dificultadores da permanência e do sucesso escolar 223

Núcleo 4 – Caminhos entre a EJA e o ensino regular: processos de inclusão-exclusão no ensino regular e de produção da reinserção escolar dos sujeitos em condição de deriva educacional 234

Indicador A-4 – Escolarização regular interrompida ou não iniciada: as múltiplas dimensões da exclusão escolar e da deriva educacional.....236

Indicador B-4 – A experiência escolar prévia e outras barreiras internas e externas à escola para a reinserção escolar.....251

Indicador C-4 – Produção da reinserção escolar: medidas já efetivadas e novas ações propostas..... 258

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	268
REFERÊNCIAS	284
APÊNDICES	291

APRESENTAÇÃO

Quem diria que um dia eu alcançaria a Pós-Graduação? Perceber que cheguei até aqui me causa certo espanto, já que até algum tempo atrás não tinha sequer noção da existência de Escolas Técnicas, muito menos das universidades e os caminhos para acessá-las. Mesmo assim, aqui estou e considero importante para este trabalho dar destaque ao quanto isso ainda é um privilégio de poucos – visto que é uma das coisas que as trajetórias escolares interrompidas e não retomadas tiram das pessoas – e o quanto ter acesso a esse privilégio não dependeu somente de um esforço pessoal. Sou, portanto, um dos 23,5 milhões de brasileiros de 25 anos ou mais que em 2019 haviam concluído o Ensino Superior, o que, entre 135,8 milhões de pessoas nessa faixa etária, representa uma parcela de 17,4% (IBGE/PNADC, 2020).

Durante essa trajetória, aprendi com grandes mestras e mestres a olhar para o fato de ter chegado até aqui e poder compreendê-lo de forma crítica, percebendo as determinações históricas, sem depender de explicações reduzidas à dimensão individual, do esforço pessoal, da vontade, da inteligência ou mesmo da capacidade. Incorporando esta que já foi a minha visão e superando-a, pude então construir um olhar que me permite reconhecer a multiplicidade de condições que possibilitaram essa caminhada até aqui.

Apesar de ser um olhar ainda em construção, que aos poucos incorpora mais aprendizagens e novos elementos, é ele que direciona o meu agir, pensar e sentir. Essa estruturação não começou aqui na Pós-Graduação, tampouco na Graduação.

Arrisco dizer que teve início durante o meu ensino fundamental, mas reconheço que ideias como a da meritocracia, bem como as suas contradições e possibilidades de questionamento e superação, estão presentes desde que a existência de um sujeito passa a ser de conhecimento de algum membro da sociedade cuja estrutura é capitalista. Isto é, desde antes de nascermos, já existe uma expectativa do que vamos nos tornar, o que pode por si só carregar todo um conjunto de pressupostos e valores que nos serão impostos, o que não significa que serão aceitos passivamente.

Nesse sentido, somos lançados nesse mundo onde há uma forma de agir, pensar e sentir hegemônica – imposta pela classe dominante, sobretudo por meio da educação (CHARLOT, 2013), ao mesmo tempo existe lugar para o questionamento, a resistência e a transformação. Não é à toa que tenha me referido ao ensino fundamental, visto que, apesar de ser também espaço de reprodução da lógica citada acima, acredito que é na educação escolar que as chances de entrar em contato com novas perspectivas aumentam.

E assim ocorreu no meu caso. Formado na Escola Municipal de ensino fundamental Desembargador Amorim Lima, tive a oportunidade de viver a partir do meu quinto ano a

transformação desta instituição. A partir de 2005, voltamos das férias não mais para uma escola onde nos sentaríamos enfileirados, voltados para a lousa e a professora. Tampouco aprenderíamos somente com a exposição de um conteúdo sobre o qual faríamos uma prova para supostamente confirmar a nossa apropriação do conhecimento.

A começar pela estrutura física, as pequenas salas não eram mais suficientes para o que se propunha. O estudo que passou a ocorrer em grupos demandou um espaço maior e as paredes entre elas foram derrubadas. No prédio da escola, as salas divididas passaram a ser um grande salão, onde se reuniam em grupos as (os) estudantes de diferentes idades, junto às (aos) professoras (es) que circulavam pelo espaço, acompanhando as atividades e tirando as dúvidas de quem os solicitava.

A rotina era guiada por diversos roteiros de estudo, nos quais as temáticas reuniam leituras, pesquisas e atividades em diferentes disciplinas. O roteiro “África”, por exemplo, nos permitia transitar entre a história e a geografia. Nossas descobertas a partir dos estudos eram registradas por escrito nos cadernos. O andamento das nossas atividades era acompanhado semanalmente por professoras (es) tutoras (es), nos dias de “tutoria”, espaço que era ainda mais fortalecedor do vínculo das (os) estudantes entre si e com a (o) professora (r). Diariamente, nos foi ensinado a registrar no “Plano de Estudos” – uma folha impressa que era entregue semanalmente – as atividades que havíamos realizado e uma autoavaliação do que havíamos aprendido.

Não posso deixar de ressaltar o quanto foi significativa a aproximação da escola com a Universidade, sobretudo com a Universidade de São Paulo (USP). Por conta das mudanças ocorridas, passamos a receber visitas constantes, mas também um conjunto de propostas de projetos por parte de estudantes universitárias (os). Entre as mais marcantes, destaco o projeto de construção coletiva de um jornal com a temática “África”, para o qual os alunos contribuíram com textos sobre a realidade desse continente; oficinas de ciências, com diversos experimentos; um clube de leitura na biblioteca que foi reformada, onde entramos em contato com a literatura; e a construção de uma peça de teatro totalmente em inglês. Como parte das atividades da escola, tivemos também aulas de música, teatro e dança.

Muito além da estrutura física, do currículo, da organização e do funcionamento, surgiu também uma nova intencionalidade. Os objetivos declarados da escola não se limitavam mais à transmissão de conhecimentos, mas passaram também a considerar a necessidade de formação de sujeitos críticos, questionadores, participativos, ativos e comprometidos com a sua aprendizagem, que respeitassem a diversidade e valorizassem a cultura brasileira.

Esse novo projeto de escola e de educação teve inspiração na proposta de José Pacheco para a Escola da Ponte de Portugal. Sem deixar de lado a necessidade de transmissão do conhecimento, ou justamente preocupado com isso, o Amorim Lima pôde então se aproximar de uma experiência educacional que ao invés de ocultar a dimensão política, social e de classe da educação, o que, conforme discutido por Charlot (2013), é uma tendência hegemônica no campo da educação, a explicitou e incorporou em seu Projeto Político Pedagógico.

Apesar de toda a luta coletiva e desse processo de superação de um modelo tradicional de escolarização por meio de um projeto de escola transformadora, o Amorim, assim como tantas outras instituições do nosso país, ainda permaneceu sujeito às disputas pela agenda da educação sobretudo pelos interesses do setor privado (RONCA, 2015), sendo alvo da mesma lógica neoliberal que favorece a manutenção e a produção da exclusão, das desigualdades e das injustiças na educação (SOUZA; LUCENA, 2008).

Então, junto aos esforços para uma formação integral, humanizada e cidadã, ainda havia espaços de exclusão mantidos por concepções e práticas individualizantes, com base nas quais não somente eu, mas também outras (os) estudantes éramos responsabilizados por alcançar o sucesso escolar, desconsiderando um conjunto de condições sociais e mesmo pedagógicas que era determinante das possibilidades de aprender, se interessar e se dedicar aos estudos.

Os comportamentos considerados inadequados e a não aprendizagem eram ainda atribuídos ao desinteresse, à falta de vontade, à falta de estrutura familiar ou outras formas de explicação que reduzem a compreensão dos fenômenos ao funcionamento do estudante e de sua família, seguindo uma tradição que Antunes (2008) chama interpretações psicologizantes de demandas escolares e pedagógicas.

Isto é, as propostas inovadoras da escola ainda não garantiam a todos o acesso aos proveitos escolares, o que vai ao encontro da discussão de Bourdieu (2008) sobre os processos vividos pelas (os) estudantes excluídos no interior da escola. Quanto a isso, lembro-me da diferença entre a história de escolarização de dois primos meus que também frequentaram essa escola, um deles sendo homem e branco e a outra mulher e negra, ambos com a mesma idade, três anos mais novos do que eu.

O primeiro teve uma experiência de sucesso escolar, enquanto a segunda levou vários anos para ter acesso à alfabetização. Tal exemplo, muito próximo da minha realidade, mostra que, assim como em outras escolas, há ainda um caminho a ser percorrido pelo Amorim para também superar a lógica da exclusão e universalizar o direito à educação. Ao mesmo tempo, remete à discussão de Libâneo (2016) sobre o quanto o reconhecimento e o trabalho com a

cultura, os valores e a formação de cidadãos críticos, precisa vir acompanhada da transmissão dos conhecimentos social e historicamente construídos e sistematizados.

Da mesma forma, na minha história de escolarização, vivi experiências que mostram um pouco das limitações que nela ainda existiam. Apesar de ser também um exemplo do esforço coletivo para a garantia da minha educação, um grupo de pais e responsáveis cujos filhos estudavam no Amorim construíram a proposta de um curso preparatório para a realização da prova que daria acesso ao ensino médio em escolas técnicas (ETEC) – conhecida como Vestibulinho.

No oitavo ano, participei então da primeira turma desse curso, o qual ocorria no período da noite para não entrar em conflito com o horário de estudo das (os) estudantes da manhã e da tarde. Essa proposta surgiu para dar conta de um grande volume de conteúdos com os quais ainda não havíamos tido contato durante todo o ensino fundamental e que foram considerados necessários para a realização da prova em questão.

Mesmo assim, mais do que adquirir conhecimentos, pude nessa escola rever valores, concepções, atitudes, compromissos e sentimentos e foi neste momento que nasceram não somente diversos questionamentos sobre a vida, a humanidade e o mundo, mas também o meu interesse pelo campo da educação.

Conto essa história pois hoje consigo reconhecer o quanto ela me permite enxergar que a minha chegada até aqui não dependeu só de mim. Ela retrata um pequeno pedaço de uma realidade educacional conquistada no decorrer de uma longa jornada de lutas pela universalização de uma educação pública, gratuita, de qualidade e formadora de cidadãos críticos, comprometidos com a coletividade e a superação das injustiças e desigualdades.

Acredito então que, muito além do importante apoio da minha família, foi o esforço de tantos outros e outras que me permitiram ter acesso a este ensino fundamental, à conclusão da educação básica, bem como alcançar o Ensino Superior. Ao sair do Amorim, fui um dos poucos que tiveram a oportunidade de entrar em uma escola técnica no ensino médio – ETEC Guaracy Silveira –, onde, apesar do retorno ao modelo tradicional de aulas expositivas e carteiras enfileiradas, contei com o carinho, reconhecimento e a parceria de grandes amigos e professores e pude aprender o suficiente para ter acesso à Universidade.

Cabe ressaltar que, nesses processos seletivos – Vestibulinho e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –, estive sempre amparado por Políticas Públicas como a cota para estudantes de escolas públicas, ou mesmo o Programa Universidade para Todos (ProUni) – que me possibilitou cursar a graduação em Psicologia na Universidade Presbiteriana Mackenzie –, também conquistadas coletivamente. O acesso ao presente programa de mestrado também só

foi possível por meio da bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), existente graças às contribuições da população.

Herdeiro dessa preocupação com a coletividade e procurando dar continuidade a ela, fui aos poucos sendo orientado por professoras e professores a seguir com a minha formação. Durante a Graduação em Psicologia o meu interesse pela Educação se tornou cada vez mais evidente e o ímpeto de querer lutar pelos outros da mesma forma como lutaram por mim permaneceu pulsante. Ele ressurgiu e se intensificou durante a (importante, afetuosa e cheia de bons encontros) Pós-Graduação Lato sensu em Psicologia e Educação, onde iniciei o processo de pesquisa ao qual neste momento dou continuidade.

Entre as indagações que surgiram nessa trajetória, uma permaneceu e me tem sido mobilizadora para a prática e a produção de conhecimento nessa área, sobretudo para a presente pesquisa: por que, mesmo com tantos avanços, o direito à educação me foi garantido e não foi garantido para tantos outros?

Assim, entre os problemas que, apesar dos avanços, ainda se mantêm na educação no Brasil, o que mais me chamou a atenção foi o que entendi neste trabalho como condição de deriva educacional. Após estudar e realizar uma pesquisa sobre essa temática, pude propor esta categoria como uma síntese da realidade dos sujeitos que sofreram a exclusão na e da escola (FERRARO; ROSS, 2017) antes de concluir a educação básica e ainda não puderam retomar os seus estudos, permanecendo fora dessa instituição.

Nesta pesquisa que realizei durante a Pós-Graduação Lato sensu, junto à minha querida orientadora Ana Karina Amorim Checchia, concluímos que apesar da importância de existência da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ela não é suficiente para garantir a superação do quadro de deriva educacional brasileiro, visto que tal possibilidade ainda depende da procura dos sujeitos por uma instituição que os excluiu e negou a eles o direito à educação (ALMEIDA, 2019).

Este estudo, que antecede e é base para esta pesquisa, foi realizado entre 2018 e 2019 e buscou encontrar na história de escolarização de um sujeito que não concluiu a educação básica os processos que produziram a sua exclusão, os fatores que o mantêm fora da escola e os desdobramentos dessa condição para a sua vida. Contamos com a participação desse sujeito, sua mãe, uma das suas professoras do ensino fundamental e o atual coordenador pedagógico da escola onde foi vivida a exclusão.

Essa pesquisa surgiu do encontro de dois fatores fundamentais. Por um lado, a percepção de que existe uma certa limitação dos estudos da Psicologia Escolar e Educacional quando o sujeito já não está mais na escola. Por outro, o relato de uma colega de trabalho sobre a condição

de um parente que ainda não havia concluído a educação básica, além de não ter sido alfabetizado.

Recorrer à minha história me permite mais uma vez reconhecer os motivos que levaram esse encontro a se tornar ponto de partida para a escolha da condição de deriva educacional como objeto de estudo. Isso porque não só a minha mãe, como outras pessoas dentro e fora da minha família ainda não haviam concluído a educação básica até o momento de realização da pesquisa.

Nesse sentido, por conhecer de perto as dificuldades e barreiras que uma pessoa excluída do processo de escolarização enfrenta no modo de produção capitalista, não pude ignorar o relato que a mim foi confiado por minha colega de trabalho. Isso se deve também ao fato de que, neste momento, já tinha como base do meu olhar a compreensão de que os sujeitos não são responsáveis pela própria exclusão sofrida (PATTO, 2015), o que implica que tampouco deveriam ser individualmente incumbidos da tarefa de superação da própria condição de deriva educacional, muito menos quando isso envolve voltar a procurar uma instituição que os excluiu como possibilidade de garantia do seu direito.

Esta visão se reafirmou com a realização da pesquisa anterior, a qual alertou que, para a superação do quadro de um enorme contingente de pessoas em condição de deriva educacional no Brasil¹, é urgente que a EJA possa construir novos processos, e/ou fortalecer os já existentes, que permitam o sistema educacional encontrar essas pessoas e produzir a sua reinserção no processo de escolarização, garantindo o seu direito à educação.

Falo então do lugar de alguém que nasceu no ano de 1994, seis anos após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual foi fruto de grandes lutas sociais no processo de reabertura democrática desse país e trouxe avanços significativos para a emancipação dos sujeitos, sobretudo no campo da Educação.

Reconheço que, frente à grande ameaça à democracia e os retrocessos no campo da educação e de outros direitos sociais nos últimos quatro anos, a luta anti-hegemônica coletiva é ainda mais necessária, como os esforços que possibilitaram conquistas como a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB que substituiu em 2021 o FUNDEB anterior que estava em vigor desde 2007 e expirou no ano de 2020.

Este mecanismo de redistribuição de recursos é fundamental para viabilizar aos Estados e Municípios condições para a garantia do período obrigatório de escolarização que se estende

¹ Mais de 50% da população de 25 anos ou mais está fora da escola sem ter concluído a Educação Básica (IBGE/PNADC, 2019).

dos quatro aos dezessete anos e está previsto na Constituição (BRASIL, 1988) desde a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009).

O FUNDEB beneficia não somente as (os) estudantes que têm a possibilidade de se formar na idade prevista, como aquelas (es) que não tiveram acesso à escolarização ou que foram excluídas (os) antes de concluir os estudos, visto que a educação básica tem como uma de suas modalidades a EJA, cuja importância para a superação da condição de deriva educacional é inegável.

Respondendo ao questionamento inicial, suponho que alguns diriam sim que eu chegaria até aqui e talvez alguns afirmassem o contrário. Seja acreditando ou não nessa possibilidade, considero que ambas as respostas poderiam ter como base a concepção individualizante do mérito, defendendo que dependeria só de mim chegar aqui ou não. Essa é uma visão ainda hegemônica, com a qual me deparo com frequência quando existe a necessidade de explicar a minha chegada à Pós-Graduação.

Durante a entrevista do processo seletivo para o ingresso neste programa de mestrado, afirmei que tinha tido a sorte de ter as oportunidades que eu tive e fui lembrado pela querida Prof.^a Dr.^a Laurinda Ramalho de que não poderia descartar também o esforço que foi preciso da minha parte. Não pude discordar deste outro lado, mas sinto-me na obrigação de questionar e ressaltar que somente o esforço individual não seria suficiente, contrariando o uso constante de casos como o meu para reafirmar e supostamente confirmar a lógica meritocrática.

Em momentos de intensa desvalorização da ciência, neste período reconhecido por Cavalcante (2019) como pós-democrático, faço questão de explicitar todos esses questionamentos, mostrando que não há aqui uma pretensão de neutralidade, tampouco um compromisso com ideias que favoreçam a manutenção de desigualdades e injustiças, o que inclui condições como a deriva educacional.

Dando continuidade à pesquisa anterior, busquei incorporar a perspectiva do sujeito que sofreu a exclusão e da escola onde a exclusão foi produzida às possibilidades da escola que pretende garantir, por meio da EJA, o direito que ainda não foi assegurado.

Nesse sentido, em parceria com os profissionais que atuam na EJA, tendo como orientador o querido Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca e com a contribuição da Prof.^a Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Prof.^a Dr.^a Ana Karina Amorim Checchia, as quais tive a honra de receber em minha banca de qualificação e defesa, acredito que este trabalho poderá contribuir como um dos passos na direção da emancipação dos sujeitos, bem como para o aumento dos níveis de escolarização da população brasileira ao máximo possível, por meio da superação de uma das grandes desigualdades educacionais ainda enfrentada por esse povo.

INTRODUÇÃO

A deriva educacional e os movimentos necessários para compreendê-la

Entre as diversas condições que ainda precisam ser superadas na educação básica, está justamente a necessidade de universalização do acesso, permanência e sucesso escolar. Esse tem sido um grande desafio, não somente no sentido da garantia da conclusão do período obrigatório de escolarização no ensino regular, mas também, como alvo do presente estudo, a possibilidade de finalização dos estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da educação básica que atende aos sujeitos que não tiveram acesso ou que tiveram a sua escolarização interrompida no ensino regular.

Conforme será discutido mais adiante, muitos avanços foram alcançados na educação básica e na EJA, como a inserção de quase a totalidade de crianças e adolescentes no ensino fundamental, ou a incorporação da EJA como modalidade da educação básica, o que possibilitou a muitas (os) o acesso ou a reinserção na escolarização da qual haviam sido excluídos – isto é, o acesso para as (os) que nunca estiveram no processo de escolarização e a reinserção para as (os) que foram dele excluídas (os).

Entretanto, essa dinâmica histórica da educação básica criou no Brasil um cenário de exclusão escolar e de baixa escolarização, em que mais da metade dos sujeitos com 25 anos ou mais – o que corresponde a quase um terço da população brasileira – não concluiu o período obrigatório de escolarização (IBGE/PNADC, 2020). O fenômeno social que aqui se busca compreender e explicar é a deriva educacional, condição específica de baixa escolarização vivida pelas (os) jovens² e adultas (os) que estão fora da escola já tendo experienciado uma educação prévia excludente.

Antes de qualquer tentativa de descobrir como é produzida e mantida a condição de deriva educacional e quais caminhos possibilitam a sua superação, uma breve diferenciação é necessária. O termo deriva foi escolhido para especificar uma situação específica de exclusão escolar. Um de seus significados, “Deriva” como “1. NÁUTICA: Desvio do rumo de uma embarcação provocado por ventos e correntes.” (DERIVA, 2020), vai ao encontro da ideia aqui desenvolvida.

Trazendo tal palavra para a construção da compreensão do fenômeno, entende-se que se trata da condição em que o sujeito chegou a ter acesso à educação básica, não teve as

² Essa condição é possível entre os jovens em idade escolar – dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 2009). Entretanto, aqui se busca focar aquelas (es) que podem se tornar responsáveis da EJA quando em idade suficiente para frequentar essa modalidade, isto é, pessoas a partir dos 15 anos de idade que tiveram experiência escolar e estão fora da escola sem ter concluído a educação básica.

condições de permanência e sucesso escolar garantidas – o que pode ser entendido como exclusão **na** escola –, sofreu a exclusão **da** escola (FERRARO; ROSS, 2017) e ainda permanece fora dela sem perspectivas para o retorno ao processo de escolarização. Ou seja, refere-se aqui a uma circunstância diferente daquela em que a pessoa sequer tem acesso à educação escolar.

Seguindo a lógica do recurso figurativo utilizado, enquanto alguns embarcam e são abandonados em alto mar antes de chegar ao seu destino, outros nem ao menos saíram do porto. As palavras do escritor Mia Couto (2005) ilustram bem esta categoria: “A escola foi para mim como um barco: me dava acesso a outros mundos.”. Os sujeitos em condição de deriva foram excluídos desse barco, deixados em alto mar à deriva e responsabilizados pela possibilidade de retornar a ele, mesmo que, na experiência de negação da educação, de humilhação e de culpabilização que tiveram nessa embarcação, tenha sido deixada a mensagem de que esse não é o lugar deles.

Isso não significa que esses sujeitos não possam nadar por conta própria e voltar a essa embarcação ou chegar a outros barcos que levem a destinos diferentes, mas sim que não se pode esperar que as (os) que foram excluídas (os) do processo de escolarização sejam responsabilizadas (os) por garantir a si próprias (os) o seu direito à educação. A EJA seria então um segundo barco com a função de ser uma outra chance de que os sujeitos cheguem ao destino esperado – à conclusão da escolarização e aos mundos aos quais a escola é principal via de acesso. Mas para isso, ela precisa alcançar essas pessoas à deriva, encontrando meios de trazê-las de volta para o processo de escolarização.

O estudo desse fenômeno se justifica pela necessidade de produzir movimento nessa realidade em que, após sofrerem a exclusão da escola, mesmo que não tenham concluído o período obrigatório de escolarização, os sujeitos são abandonados à própria sorte quanto à possibilidade de retornar aos estudos. A compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional tem, portanto, o compromisso com a universalização da educação para estas (es) que a ela não tiveram acesso no ensino regular, entendendo que nem todas (os) que estão fora (ou mesmo dentro) da escola veem a educação escolar como um lugar de possibilidades.

Nos esforços iniciais para a produção de um entendimento crítico, surgiu a necessidade de uma nova categoria que pudesse dar conta de revelar elementos ainda ocultos nas tentativas de compreensão da condição dos sujeitos que já experienciaram a educação escolar e estão fora da escola sem ter concluído a educação básica. A categoria aqui proposta – deriva educacional – é constituída ou carrega propriedades de um conjunto de pressupostos que permitem um olhar historicizado para a condição à qual ela se refere. Essa visão, constituída desse esforço intelectual, é possibilitadora de uma análise que já tenha como ponto de partida a noção de que

a realidade e a condição humana estão em constante movimento, muito diferente da imutabilidade e da permanência afirmada por outras perspectivas comprometidas com a manutenção do *status quo*.

É por isso que a deriva educacional é uma categoria proposta como facilitadora da compreensão do fenômeno social ao qual ela se refere. Por ser constituída desses pressupostos que afirmam compromissos *a priori*, sem a pretensão de uma suposta neutralidade, a categoria se difere de conceitos. Estes últimos são entendidos aqui como abstrações teóricas que permanecem na descrição da aparência dos fenômenos.

A apreensão dos fenômenos por meio de conceitos é importante para os seres humanos em seus processos de entendimento e a sistematização dos conhecimentos sobre a realidade. Entretanto, nesta pesquisa, fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica, entende-se que essa postura precisa ser superada por meio do pensamento categorial, tendo em vista a possibilidade de apreensão crítica do modo como a realidade está em movimento e como ela se constitui de forma processual e contraditória.

Então por mais que seja importante, em certa medida, a análise da realidade por meio da perspectiva da conceituação, ela pouco interessa a uma pesquisa comprometida com a compreensão dos fenômenos sociais de forma crítica, preocupada com a saturação destes com as suas múltiplas determinações – o que envolve ir além da descrição da aparência.

Entendendo que valer-se apenas do pensamento conceitual pode contribuir para que a realidade e os fenômenos sejam tomados como algo acabado, estático e permanente – o que seria proveitoso apenas aos interessados na perpetuação e reprodução do capital, do poder nas mãos da classe dominante e da desigualdade social fundante e inerente a esse projeto societário –, a deriva educacional foi proposta como possibilitadora de um pensamento categorial. Isto é, como uma abstração que mantém a sua relação com concretude – diferente dos conceitos, que podem perder essa relação e se tornar idealistas – e que, junto a tantas outras categorias teórico-metodológicas, permite a compreensão da relação da condição humana com a realidade social de forma historicizada, dialética e materialista, incorporando aos movimentos de análise a necessidade de compreensão da gênese e das possibilidades de vir a ser da realidade e dos fenômenos.

A categoria ou o pensamento categorial é também uma abstração, mas que está fundamentada na materialidade histórica e dialética dos fenômenos, entendendo que, se a realidade é movimento, se tem contradições, tensões e conflitos, é tarefa do pesquisador entendê-la nesses processos. É preciso compreender e analisar as partes do fenômeno, a relação que eles têm entre si, com a totalidade e as mediações que os produzem (VIGOTSKI, 2018),

sobretudo compreendendo que esse movimento não é natural, mas historicamente constituído na relação de mútua constituição entre os sujeitos e a realidade objetiva.

Assim, com base no Materialismo Histórico-dialético e na Psicologia Sócio-histórica, aqui se pretende, a partir desse pensamento categorial, a construção de uma explicação que possa vir a se constituir como mediação contrária à perpetuação da desigualdade social, da exclusão escolar e do abandono dos sujeitos que se encontram em condição de deriva educacional.

Isso envolve negar a postura reduzida à descrição da realidade, para que se assuma um movimento de explicitação e explicação dos fenômenos, que demanda a superação da aparência para se chegar à essência, que parte do empírico para alcançar o empírico pensado, isto é, o concreto. Esse movimento não neutro é necessário diante de um processo também não neutro de ocultação das determinações dos fenômenos sociais.

Os processos de dissimulação do que produz e mantém a deriva educacional por meio de descrições aligeiradas da aparência estão implicados com a perpetuação da realidade social em que quase um terço da população brasileira está fora da escola sem ter concluído a educação básica. Por isso, aqui se assume o compromisso com a possibilidade de produzir movimento a partir do entendimento historicizado dessas mediações intencionalmente ocultadas.

Então mais do que negar as perspectivas que isolam os sujeitos de suas múltiplas determinações para entendê-los como individualmente culpados e responsáveis por sua própria condição e, mais do que explicar como a deriva educacional é realmente produzida e mantida, aqui se pretende a construção de conhecimentos comprometidos com a superação dessa condição e com os esforços coletivos para a construção da transformação social.

Em outras palavras, a compreensão dos movimentos necessários para que os sujeitos possam retornar ao processo de escolarização e ter o seu direito à educação garantido envolve a possibilidade de superar a aparência de que os sujeitos permanecem fora da escola sem a perspectiva de retornar ao processo de escolarização porque são desinteressados, pouco esforçados, entre outras justificativas individualizantes que contribuem apenas para a manutenção do *status quo*. Poder ir além do empírico e entender de que forma a condição de deriva está relacionada com o modo de produção capitalista e seus desdobramentos para a condição humana pode significar também ter melhores condições de apontar para as possibilidades de transformação.

Quando entendida a relação entre os elementos que compõem essa totalidade complexa, é possível enxergar que os pressupostos, os processos e as consequências que se esperam da educação para aqueles que a vivem são determinados por essa conjuntura. Por isso, neste

trabalho, terá destaque a forte atuação histórica dos agentes do setor privado frente à elaboração e implementação das políticas públicas que constituem o cotidiano das instituições escolares (ALTMANN, 2002; ROBERTSON, 2012; RONCA, 2015). Esse e outros caminhos de imposição da lógica neoliberal serão realçados, visto que compõem a realidade objetiva na qual são produzidos e mantidos os processos de exclusão **na** e **da** educação (FERRARO; ROSS, 2017) que culminam no abandono dos sujeitos na condição de deriva educacional.

Então, neste trabalho, a deriva educacional se constitui como fenômeno a ser estudado e como categoria de análise. Como fenômeno, porque se procura uma ampliação da compreensão da condição dos sujeitos que já frequentaram a escola e estão fora dela sem ter concluído a educação básica. Ao mesmo tempo, como categoria, visto que, partindo dos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica, foi possível chegar a uma abstração cuja formulação carrega a possibilidade e a necessidade de trazer para os esforços analíticos a importância da mediação de uma história de escolarização prévia para a compreensão da relação dos sujeitos em condição de deriva educacional com a educação escolar.

Diante de tantas sutilezas e de um esforço hegemônico para ocultar o modo como esse fenômeno é produzido, compreendê-lo a partir de uma perspectiva historicizada é uma tarefa desafiadora, porém necessária. Afinal, mesmo diante de toda a complexidade e multiplicidade determinações e de entrelaçamentos entre elas, ainda é possível construir uma compreensão desse fenômeno que seja reconhecadora dos seus movimentos. Segundo Nogueira (2001), o aparente caos da realidade pode surgir como barreira para a possibilidade de conhecê-la, sobretudo quando há a intenção de incorporar e não ignorar ou ocultar a sua complexidade. Considerando este um trabalho possível, esse autor reconhece a relevância e a urgência do pensamento crítico como caminho para vislumbrar respostas e encontrar saídas criativas em nome do interesse da coletividade.

Por um lado, a perspectiva crítica aqui adotada possibilitou a compreensão das sutilezas do fenômeno social a ser estudado, o que abriu caminho para que se pudesse diferenciar o presente estudo dos demais já realizados – o que será discutido no item seguinte. Por outro, abriu caminho para o entendimento do que seria necessário investigar, seja no movimento de saturação prévia a partir da revisão da literatura, durante a produção das informações junto às (aos) professoras (es) participantes, ou no processo de análise dessas informações construídas.

Entendeu-se que para compreender a deriva educacional, era preciso investigar a educação básica, desde os processos de exclusão produtores da evasão no ensino regular, até a condição da Educação de Jovens e Adultos – sobretudo suas possibilidades de produção da

reinserção escolar – diante dos sujeitos que estão fora da escola sem ter concluído o período obrigatório de escolarização e com pouca ou nenhuma perspectiva de voltar a estudar.

Nos dois capítulos em que se fez o movimento mais inicial de saturação da deriva educacional com as suas determinações, foi necessário considerar a educação escolar em suas múltiplas dimensões. Charlot (2013) é um dos autores que traz contribuições para como as análises reducionistas da educação estão comprometidas com a perpetuação da sociabilidade capitalista. Assim, ele alerta sobre como as teorias pedagógicas tradicionais estão limitadas a tratar apenas dos processos de transmissão do conhecimento, sem se preocupar em discutir os interesses por trás do que é ensinado e aprendido na escola. Frente a isso, ele propõe que se reconheça também a dimensão política, social e de classe da educação.

O reconhecimento dessas dimensões é fundamental para esta pesquisa, na medida em que haveria um grande risco de atribuir a culpa pela deriva educacional às (aos) professoras (es) do ensino regular ou aos sujeitos que foram excluídos dessa modalidade, o que ocultaria as determinações dos desafios encontrados por professoras (es) e estudantes no processo de escolarização. Também se reconhece que ele é essencial à atividade docente ou qualquer outra possibilidade de atuação em educação que se pretenda desalienante e comprometida com a classe trabalhadora, afinal, se não se souber o que está por trás do que está sendo ensinado e aprendido, os conhecimentos, modelos sociais, ideias e ideais que favorecem a reprodução do capital poderão ser transmitidos pela escola.

É preciso que se saiba o que está por trás da agenda imposta à educação, de cada uma das coisas transmitidas na escola, para que se tenha condições de questionar, negar e poder encontrar alternativas. Isso não quer dizer que somente alguns conteúdos devam ser ensinados, em detrimento daqueles reconhecidos como carregados dos interesses da classe dominante para a educação. Conforme discutido por Tonet (2014), é preciso que se tenha na escola o acesso ao que há de mais elevado e sofisticado no patrimônio histórico, cultural, científico e artístico construído pela humanidade. Entretanto, sabendo-se da dimensão política, social e de classe da educação, é preciso que a socialização desse patrimônio – isto é, dos conhecimentos e proveitos escolares – aconteça de forma crítica e produtora de criticidade, de desalienação da consciência.

A partir das contribuições de Tonet (2014), é possível compreender como a função da educação escolar pode ficar reduzida a uma formação mínima, que seja suficiente apenas para que os sujeitos sejam preparados para se submeter ao trabalho assalariado. Mas essa instituição não se resume à reprodução dos interesses da classe dominante. Para tensionar ainda mais esse palco disputado entre a agenda hegemônica e anti-hegemônica, esse autor propõe que a instituição escolar possa promover atividades educativas de caráter emancipador.

Isto é, para que realmente estejam comprometidos com a classe trabalhadora, e, já que não é possível alcançar a emancipação humana na sociabilidade capitalista, os processos de ensino-aprendizagem precisam ser o mais fortalecedores o possível da classe trabalhadora para que esta tenha melhores condições de sobreviver nessa conjuntura, mas criticamente consciente dos processos de alienação da consciência e do trabalho, exploração e de produção das desigualdades e da miséria humana.

É preciso que o acesso aos conhecimentos escolares possa formar sujeitos revolucionários, que, ao invés de apenas reivindicar melhorias e direitos na sociabilidade capitalista – o que levaria mais ao aprimoramento do capital, do que à superação deste –, venham também e, acima de tudo, lutar contra a sociabilidade capitalista, para que esta seja superada por meio da transformação social. Isso envolve a possibilidade de que a classe trabalhadora construa e possa fazer com que se efetive um projeto societário do proletariado para a humanidade (TONET, 2014), processo para o qual a escola tem muito a contribuir, se puder superar mais e mais a reprodução do capital.

Isto é, uma compreensão dos fenômenos sociais no campo da educação que restrinja o olhar para o ensinar e aprender, sem considerar as múltiplas determinações, está tão comprometida com a manutenção das desigualdades educacionais quanto os próprios processos de escolarização excludentes. Assim, o entendimento da deriva educacional deve considerar tanto os processos de ensino e aprendizagem quanto a dimensão política, social e de classe da educação.

Articulando as propostas dos autores citados, aqui se defende que a função da educação escolar seja a socialização crítica dos conhecimentos escolares – científicos e culturais – a todas (os). Então, por um lado, é preciso fazer valer no processo de escolarização a postura anti-hegemônica, desalienante e fortalecedora da classe trabalhadora, o que envolve a compreensão crítica do que se ensina e de como se ensina, para que os sujeitos possam constituir a também a crítica sobre o que está sendo tratado nos processos de ensino-aprendizagem. Para que isso possa se efetivar, é fundamental que se reconheça as (os) estudantes em suas necessidades, conhecimentos e experiências prévias.

Por outro lado, incorporando as noções aqui constituídas sobre a deriva educacional, é necessário que seja também função da escola que essas possibilidades não fiquem restritas a um grupo privilegiado. Então, além de garantir a educação a todas (os) que estão dentro da escola, que essa instituição possa também exercer a sua função de produção da reinserção escolar, sobretudo aquelas que oferecem a EJA.

Considerando a condição das pessoas que ficam excluídas dos mundos aos quais a escolarização dá acesso³, o presente trabalho se pretende compromissado em contribuir com a construção e a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar em uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade, entendida como caminho para acessar outros direitos sociais como moradia, alimentação, segurança, saúde e trabalho.

Ter esse horizonte em vista demanda o reconhecimento da dimensão política da produção do conhecimento científico e a consequente negação de uma suposta neutralidade. Conforme já ressaltado, há uma intenção explícita de incorporar e superar discursos ideológicos que favorecem a manutenção das desigualdades e injustiças, bem como de, em nome do interesse coletivo, reconhecer possíveis caminhos para produzir o retorno dos sujeitos ao processo de escolarização e contribuir com os esforços coletivos na direção da transformação social.

Isso vai ao encontro das discussões de Nogueira (2001), quando reconhece e defende a dimensão política das ações humanas e a imprescindibilidade do pensamento crítico para que os sujeitos da classe trabalhadora possam coletivamente se empenhar na construção de uma sociedade mais justa.

A afirmação de um posicionamento político nesta dissertação não quer dizer que os trabalhos que não reconhecem, ou mesmo os que ocultam o seu compromisso por meio da afirmação de uma suposta neutralidade são politicamente neutros. Segundo Charlot (2013), ao estudar a educação, muitas teorias pedagógicas buscaram camuflar as disputas e os interesses por trás da constituição dos processos de escolarização. Isso favoreceu historicamente a manutenção do poder nas mãos da classe dominante, na medida em que disputou historicamente a agenda da educação escolar para torná-la instrumento da reprodução das ideias, valores e modelos sociais favorecedores de sua hegemonia.

Quanto a essas supostas neutralidades, Freire (1982) também traz contribuições que se aproximam ao já discutido:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um 'compromisso' contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os

³ Sobre tudo o acesso ao mundo do trabalho. As artimanhas do capital conseguem tornar a exploração dos sujeitos por meio do trabalho uma condição melhor do que estar excluído dessa atividade, já que, diferente da classe dominante, se a classe trabalhadora não trabalhar, ela estará sujeita às situações mais vulneráveis de vida enquanto for hegemônico o projeto societário capitalista para a humanidade. Até que se alcance a sociabilidade em que o modo de produção seja humanamente emancipador, é preciso que a escola dê condições para que os sujeitos acessem o mundo do trabalho. Entretanto, que vá além do esperado pela classe dominante para a educação e possa formar sujeitos em condição de desalienação da consciência, que possam se tornar agentes da transformação social, mesmo que submetidos à alienação do trabalho.

interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (p. 19).

Partindo desse posicionamento, assume-se aqui o compromisso de contribuir com os movimentos de construção coletiva da transformação social, a partir do entendimento de gênese e das possibilidades de construção de um devir em que as (os) mais de 60 milhões de brasileiras (os) possam ser reinseridas (os) no processo de escolarização e ter o seu direito à educação garantido, sem que isso dependa de que elas (es) busquem a mesma instituição da qual foram excluídas (os). E para que a EJA possa efetivamente produzir a reinserção escolar desses sujeitos, compromete-se aqui também com as possibilidades de fortalecimento e expansão dessa modalidade, para que ao mesmo tempo consiga abranger a todas (os) que dela necessitam, de forma que não se sobrecarregue as (os) professoras (es) e demais membros das equipes escolares.

Então, partindo desses compromissos, para compreender a deriva educacional em um movimento que satura esse fenômeno social com as suas múltiplas determinações, a pesquisa teve como horizonte os objetivos que serão apresentados no próximo item.

Em seguida, tendo em vista o fenômeno social aqui estudado, expressado nos objetivos, serão relatados brevemente os três principais trabalhos anteriores encontrados que também trazem a preocupação com a problemática da exclusão escolar e com a necessidade de produção da reinserção escolar no Brasil: a tese de doutorado em que Vieira (2018) estuda as possibilidades de retorno da população em condição de baixa escolarização à EJA; o artigo em que Ferraro e Ross (2018) realizam o diagnóstico da exclusão escolar no Brasil e falam da necessidade de se produzir a reinserção escolar; e o estudo de caso que antecede esta pesquisa (ALMEIDA, 2019), no qual foram estudadas as barreiras e possibilidades de retorno à escolarização e de produção da reinserção escolar do ponto de vista da escola do ensino regular produtora da exclusão e do sujeito excluído da escolarização antes de concluir a educação básica.

Ainda quanto às produções que compartilham da mesma preocupação deste trabalho, é preciso destacar que a pesquisa de Vieira (2018) foi a única que se dirigiu aos sujeitos que estão fora da escola para compreender esses fenômenos e que, ao invés de se limitar a um entendimento dos motivos e condições individuais dos sujeitos para o não retorno – conforme outras pesquisas encontradas –, se preocupou em apontar mudanças necessárias nos diversos processos institucionais da EJA para acelerar os avanços dessa modalidade no enfrentamento das desigualdades educacionais.

No item que conclui a presente introdução, serão discutidos os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica que orientaram e fundamentaram esta dissertação. Isto é, a base teórico-metodológica que foi essencial para a que aqui se pudesse realizar análises e construir explicações sobre a deriva educacional comprometidas com a emancipação política e com a construção coletiva do devir em que os sujeitos possam ter garantida também a emancipação humana.

Para construir a base que possibilitará enxergar de forma historicizada a deriva educacional, no primeiro capítulo desta pesquisa, considerou-se necessário, a partir de uma revisão de literatura, discutir a educação básica, com base em uma reflexão sobre os avanços históricos frente à exclusão escolar, os desafios que ainda permanecem e os caminhos que podem ser trilhados para a urgente transformação dessa realidade.

Em seguida, se reconhece como esse movimento de saturação só é possível quando se supera a redução da educação escolar à sua dimensão cultural, isto é, como se não fosse nada mais do que uma possibilitadora do acesso aos conhecimentos escolares. Então, a partir da apresentação do cenário de exclusão e de deriva educacional, foi considerado essencial buscar referências que pudessem favorecer a compreensão do modo como o cotidiano escolar é constituído da totalidade da realidade social capitalista, a desigualdade social e o neoliberalismo como projeto societário da classe dominante para a humanidade.

Assim, se os problemas da educação básica possuem dimensão política, social e de classe, se a exclusão na e da escola são produzidas por uma agenda que busca reduzir, enfraquecer e garantir o mínimo para a classe trabalhadora, o capítulo é fechado com a defesa de que a educação possa ser produtora de aprendizagem. Mas não qualquer aprendizagem. Que a socialização dos conhecimentos escolares seja possibilitadora do posicionamento crítico, anti-hegemônico e revolucionário dos sujeitos diante da desigualdade social, da pobreza e miséria humana e da exploração da classe trabalhadora para a reprodução do capital.

E para que possa sê-lo, é preciso que a escola possa reconhecer os sujeitos em suas múltiplas determinações, em sua relação com essa sociabilidade capitalista, de forma que deixem de ser culpados pelas dificuldades e os problemas de escolarização. Esse movimento em que a escola e o próprio sujeito podem passar a reconhecer o modo como a realidade objetiva os constitui e como eles podem ser produtores do novo nessa realidade, pode ser favorecido quando essa instituição reconhece a sua potência como produtora de emancipação política. Isto é, quando deixa de responsabilizar as (os) estudantes por sua própria condição, a escola pode passar a se entender como garantidora do direito à educação, mas também como articuladora da possibilidade de acesso a outros direitos sociais, colocando-se ao lado desses sujeitos na

busca por condições dignas de vida no modo de produção capitalista e na luta pela transformação social em nome da emancipação humana da classe trabalhadora.

O estudo da EJA como segunda temática mais abrangente necessária ao entendimento da deriva educacional foi orientado pela necessidade de reconhecer a sua importância, considerando a sua inclusão como modalidade da educação básica uma grande conquista histórica. Em seguida, foi necessário um olhar para as disputas que permeiam esse campo, o que mostrou a existência de um risco de desaparecimento desta modalidade. Em sequência, sem negar a sua relevância e dando destaque para o esforço indispensável contra o seu desmonte, se constrói a argumentação sobre as suas limitações frente à condição de deriva educacional.

A partir desta base introdutória, na qual se explicita o fenômeno a ser estudado e a perspectiva que fundamenta os movimentos compreensivos, são apresentados os procedimentos metodológicos. A continuidade dos esforços para o entendimento da dimensão subjetiva da deriva educacional se deu por meio das conversações (REY, 2005) realizadas com as (os) professoras (es) participantes, com um empenho interpretativo-construtivo de troca e de construção conjunta do conhecimento; e da análise das falas dessas (es) docentes por meio do procedimento dos Núcleos de Significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015; AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021), buscando-se a compreensão das falas para além da aparência, com o intuito de explicitar e explicar os processos constitutivos da deriva educacional e as possibilidades de construção de um devir anti-hegemônico.

A análise das significações das (os) professoras (es) participantes a partir do pensamento categorial constituído a partir dos fundamentos teórico-metodológicos aqui afirmados, permitiu a construção de quatro núcleos de significação: Núcleo 1 – O risco de banalização e desvitalização da EJA: entre a quase insignificância e a imprescindibilidade; Núcleo 2 – Os prejuízos da agenda neoliberal excludente para o cotidiano da EJA e os enfrentamentos necessários para a construção de uma educação anti-hegemônica; Núcleo 3 – Possibilidades e desafios de escolarização dos que já sofreram a exclusão escolar e social; Núcleo 4 – Caminhos entre a EJA e o ensino regular: processos de inclusão-exclusão no ensino regular e de produção da reinserção escolar dos sujeitos em condição de deriva educacional.

A interpretação dos núcleos de significação possibilitou a compreensão de que a EJA está sujeita a processos que tem a intenção de desvirtuá-la da possibilidade de cumprir com a sua função social. O cotidiano escolar dessa modalidade é constituído de uma agenda que busca reduzi-la – para que atenda o mínimo possível de pessoas – e enfraquecê-la – de forma que a educação oferecida aos que alcançam essa modalidade seja também mínima.

A redução e o enfraquecimento dessa modalidade para que não se torne mais uma ameaça ao *status quo* favorável à classe dominante foi entendido como uma importante mediação entre as múltiplas determinações da produção e da manutenção da condição de deriva educacional. Ao longo dos núcleos se buscou explicar, portanto, os processos por meio dos quais se produz a insuficiência da EJA diante dos sujeitos que estão fora da escola sem ter concluído a educação básica, ou que já retomaram a escolarização, mas ainda estão excluídos do acesso aos proveitos escolares. Em ambos os casos – seja a deriva fora da escola ou no interior dessa instituição –, a experiência escolar prévia foi entendida como mediação fundamental a ser considerada entre as múltiplas determinações dessas condições, seja para a compreensão de sua gênese, como para se constituir como base para os esforços comprometidos com as possibilidades de superação.

Por meio dos núcleos, do ponto de vista das (os) professoras (es) da EJA, foi possível compreender também os movimentos desta realidade objetiva em que se produz e mantém a deriva educacional. Então mesmo que essa modalidade esteja sujeita à agenda neoliberal que produz exclusão e oculta os processos excludentes ao atribuir a culpa aos próprios sujeitos excluídos, isso não significa que a escola simplesmente a reproduza, como se fosse um mero reflexo dos interesses da classe dominante.

A análise das significações das (os) professoras (es) mostrou que, por mais que possam cair em algumas armadilhas ainda difíceis de serem evitadas – como a lógica medicalizante –, essas (es) profissionais se opõem aos processos excludentes instituídos. Essa postura anti-hegemônica, que faz frente inclusive ao discurso oficial em nome do fortalecimento da EJA no cumprimento de sua função social, se tornou possível no encontro de suas singularidades com a coletividade dessa modalidade.

Se reconhece assim a potência da atividade docente para o necessário fortalecimento, manutenção e expansão dessa modalidade ainda imprescindível, com destaque aos processos de reinserção escolar já efetuados por essas (es) professoras (es), contrários à intenção hegemônica de ignorar e ocultar a necessidade de que a EJA seja produtora do retorno dos sujeitos em condição de deriva ao processo de escolarização.

Esse movimento tem sido fundamental para frear os processos de redução e enfraquecimento dessa modalidade, mas, entende-se aqui a necessidade de que a compreensão dessas estratégias informais anti-hegemônicas possa ser tomada como base para a sua oficialização e para justificar a necessidade de que a EJA possa se reestruturar e ser expandida de forma a possibilitar a ampliação das ações produtoras da reinserção escolar.

Trata-se de uma análise comprometida com a possibilidade de que a EJA cumpra com a sua função social e seja cada vez mais agente da contra-hegemonia, se constituindo como mais do que um espaço de garantia do desenvolvimento psicológico superior, mas também de desalienação da consciência e de fortalecimento da classe trabalhadora na sua luta contra o capital e a favor da transformação social.

Fundamentos teórico-metodológicos

O Materialismo Histórico-dialético

Então qual é a perspectiva que permitirá a compreensão crítica e comprometida com a superação da deriva educacional, tendo como horizonte a transformação social? O conjunto de pressupostos e categorias do Materialismo Histórico-dialético (MHD) e toda a sua consistência teórico-metodológica constituem aqui o fundamento essencial para um entendimento anti-hegemônico sobre a condição dos sujeitos que estão fora da escola sem ter concluído a educação básica, ou que retornam a essa instituição e são nela mantidos, excluídos do acesso aos proveitos escolares, podendo concluir o período obrigatório de escolarização nessa situação.

Conforme defendido por Gonçalves (2020), compreender o MHD em sua radicalidade é fundamental para que essa abordagem filosófica não seja difundida de forma simplista. Então mesmo que aqui se pretenda uma síntese breve de como essa base teórico-metodológica é orientadora dos esforços compreensivos sobre o fenômeno social aqui analisado, espera-se trazer suas unidades mais fundamentais para que não perca a sua essência.

Então se esta é uma dissertação situada no campo da Educação e mais especificamente da Psicologia da Educação, qual o sentido de trazer o MHD como fundamento teórico-metodológico? Como é que essa perspectiva, esse conjunto de princípios, pressupostos e categorias pode favorecer a compreensão de como é produzida, mantida e como pode ser superada a condição de deriva educacional?

Entende-se aqui que todo processo de produção de conhecimento científico tem dimensão política, social e de classe, isto é, são constituídos de necessidades, interesses e de compromissos, podendo contribuir ou não para a manutenção do *status quo*. Mesmo as perspectivas que se declaram neutras – como se fosse possível separar a produção científica das múltiplas determinações do modo de produção capitalista e da luta de classes – estão carregadas de formulações pró-hegemônicas.

Mas nem todo o universo científico está a favor da reprodução da sociabilidade capitalista em nome dos interesses da classe dominante. O MHD surge então como uma perspectiva comprometida com a necessária transformação social. Isto é, se constitui como

muito mais do que uma “[...] resposta a diversas questões sobre o conhecimento, o real, o ser humano, a sociedade. [...]” (GONÇALVES, 2020, n. p.). Trata-se de uma base teórico-metodológica revolucionária que “[...] surge na modernidade também como expressão de contradições presentes na totalidade social que configura o contexto histórico de ascensão e consolidação do modo de produção capitalista.” (GONÇALVES, 2020, n. p.).

Ao explicitar e afirmar a relação entre a produção de conhecimento científico e as mediações sociais, isto é, “[...] o reconhecimento das ideias como expressão mediada de experiências concretas, ou seja, o reconhecimento do caráter histórico das ideias [...]” (GONÇALVES, 2020, n. p.), essa perspectiva possibilitou o entendimento de que a compreensão da realidade e dos fenômenos deve superar a interpretação do mundo, para avançar no sentido da transformação (MARX, 1978, p. 53).

O surgimento do MHD como base filosófica e teórico-metodológica no campo científico representou, portanto, a abertura da possibilidade compreender os fenômenos sociais e a relação da condição humana com a realidade social de forma comprometida com o fortalecimento da classe trabalhadora no sentido da transformação social. Isto é, trata-se de uma base epistemológica essencial para a luta contra a sociabilidade capitalista e em prol da construção coletiva de um processo revolucionário que possa levar a humanidade ao patamar da emancipação humana.

Conforme defendido por Tonet (2014), é necessário cuidar para que não se caia na armadilha da banalização do termo emancipação humana, como se falar em emancipação falasse por si só o que se quer dizer. O movimento de explicitação e diferenciação sobre o que se quer dizer quando se fala em emancipação humana é necessário para que se busque na raiz o entendimento sobre este horizonte com o qual se compromete com base na perspectiva crítica.

Entende-se aqui que emancipação humana fala sobre um processo de humanização dos sujeitos em sua relação de mútua constituição com o social, com as possibilidades humanas, com o patrimônio histórico e cultural construído pelo gênero humano. Então mais do que a garantia dos direitos sociais – emancipação política –, é necessário falar dos processos que abrem caminho para o acesso à genericidade humana.

Então o sentido de trazer para esta pesquisa o MHD é justamente a necessidade de um método, de um conjunto de pressupostos para fundamentar a concepção de mundo e de homem nos processos compreensivos aqui pretendidos, tendo como horizonte contribuir para as possibilidades de derrotar a barbárie imposta pelo modo de produção capitalista. A superação de problemas produzidos pela sociabilidade capitalista demanda desta perspectiva que, desde

Marx e Engels, tem reunido esforços para compreender e explicar essa realidade objetiva, tendo em vista a superação e a emancipação por meio da transformação social.

Segundo Gonçalves (2020), “[...] Muitas possibilidades estão postas. Mas, contraditoriamente, uma delas é a negação sem superação, uma delas é a barbárie.” (n. p.). Isso traz a necessidade da crítica, cuja possibilidade está sobretudo no MHD e nos movimentos que esse método possibilitou em outros campos do conhecimento, como na Psicologia e, mais especificamente, na Psicologia da Educação.

Ou seja, se a barbárie está posta como possibilidade nestes tempos históricos, é urgente reconhecer e produzir ideias e conhecimento que expressem o contraponto e contribuir com a produção de ideias e conhecimentos que neste momento representem a civilização. Isto é caminhar com a categoria historicidade. Fazer o exercício crítico de contribuir com conhecimento, ideias, projetos que apontem para a possibilidade de superação dessas e outras situações dramáticas e que orientem uma práxis transformadora. (GONÇALVES, 2020, n. p.).

Ao ser base para o entendimento (que visa as possibilidades de transformação) da deriva educacional, o MHD permite a superação dos moldes positivistas de ciência. Cabe então recuperar a concepção que se busca trazer quando se afirma a necessidade de uma perspectiva materialista, histórica e dialética.

A concepção materialista expressa a oposição que se faz ao entendimento dualista, dicotomizante, fragmentado da realidade, dos fenômenos e da condição humana. Isso não significa uma pretensão de homogeneizar o real, reduzindo-o às linearidades, uniformidades e completudes. Conforme defendido por Gonçalves (2020), trata-se justamente de uma postura diante da realidade que permita apreender a complexidade, multiplicidade e diversidade dos entes, seres e coisas. Entretanto, a postura diante desta heterogeneidade não deve ser de fragmentação e isolamento dos elementos que a compõem, mas sim de “[...] afirmar a existência da matéria e nada além dela.” (GONÇALVES, 2020, n. p.). A existência dos seres, entes e coisas

não pode ser reduzida à sua aparência imediata, nem a uma forma física, nem a um recorte espacial ou temporal específicos. Os seres e as coisas têm âmbitos ideais; encerram mediações; apresentam movimento espacial e temporal. O reconhecimento desses âmbitos foi feito, muitas vezes, a partir de posturas dualistas. O dualismo, entretanto, impede a radicalidade materialista; o dualismo leva ao idealismo. (GONÇALVES, 2020, n. p.).

Então uma das bases do pensamento categorial aqui exercitado é esta postura monista, que significa “[...] firmar a existência a partir de um único princípio, uma única dimensão de seres, entes e coisas. [...]”. (GONÇALVES, 2020, n. p.). Esta dimensão única é a materialidade histórica e dialética. Partindo dessa perspectiva, é possível compreender que a subjetividade compõe a mesma dimensão que a objetividade, assim como o sujeito e a sociedade. Esse

movimento permite escapar às análises que perdem a complexidade das relações entre essas “partes” da realidade em nome da objetividade e da verificabilidade limitada aos moldes positivistas de produção de conhecimento científico.

Segundo Rey (2005), a importação do positivismo como modelo capaz de permitir a compreensão do funcionamento psicológico, numa perspectiva instrumentalista e metodologista, em que o conhecimento dependia mais dos resultados obtidos a partir de ferramentas validadas, do que do esforço intelectual do pesquisador a partir de uma discussão teórica consistente e coerente com as suas unidades de estudo, teve consequências graves para a psicologia desde que reconhecida como ciência.

Quando, na ausência da concepção materialista, prevalece a subjetividade ou a objetividade, não é possível o entendimento dialético dessas duas dimensões que se constituem entre si. Assim, é negada a multiplicidade de determinações históricas e sociais do funcionamento psicológico, bem como o entendimento de como essa subjetividade é constitutiva das condições objetivas. Então, ao estudar os sujeitos por eles mesmos, isolados das condições que os constituíram, se exclui determinantes sociais que permitiriam ir além da aparência na compreensão dos fenômenos e da condição humana.

Uma das vias pelas quais o positivismo tem construído o seu império foi pela invenção e a aplicação ilimitada do dogma da cientificidade. Aos estudantes de psicologia foram e ainda são ensinadas as regras que eles chamaram de ‘ciência dura’, e esse dogma foi passado de geração a geração. Eles foram levados a crer que estavam fazendo o mesmo que os médicos: coletar e medir evidências observáveis e replicáveis. Seguindo essas regras, o mistério da psicologia seria, um dia, resolvido. Como esse dogma é falso, não surpreende que o positivismo não tenha conseguido cumprir essa promessa. (REY, 2005, p. VI).

Embora o positivismo traga as contribuições empiristas para a afirmação do materialismo, essa perspectiva perde a radicalidade da afirmação de uma única dimensão e acaba por constituir um materialismo parcial, envergonhado, não radical (GONÇALVES, 2020). Isso porque não dá conta de entender o complexo de complexos, a relação entre as unidades e supõe que os “elementos” do real estão em dimensões diferentes. Essa perspectiva ainda hegemônica é idealista justamente por entender as ideias, os sujeitos, os fenômenos de forma desconectada entre si e com a materialidade histórica em que se constituíram. É como se as ideias não tivessem caráter histórico e estivessem em uma dimensão diferente do social e histórico. Conforme bem destacado por Aguiar, Aranha e Soares (2021),

[...] Ao adotar esse referencial, negamos as concepções dualistas que separam objetivo de subjetivo, social de individual, afetivo de cognitivo. Afastamo-nos, desse modo, de posições idealistas, em que o sujeito se constitui à revelia do social, ou de posições

materialistas mecanicistas e/ou “vulgares”, que negam o sujeito como produtor da realidade social. (p. 3 e 4).

Essas elaborações positivistas que supõem sujeitos isolados das múltiplas determinações e que no máximo enxergam uma relação externa, de uma mera interação, não são formulações sem base social e histórica, como se as ideias existissem por elas mesmas. Apesar de serem produzidas distanciadas da concretude, isto é, da possibilidade de partir do empírico para chegar ao empírico pensado, as teorizações positivistas têm caráter histórico. Segundo Gonçalves (2020):

É importante ter em mente que esse desenvolvimento do pensamento, as elaborações que falam de um método para a ciência, a própria ciência e as noções sobre o conhecimento que carrega, tudo isso responde a demandas histórica de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Ou seja, não são apenas ideias, mas expressões da vida concreta e material, as quais, entretanto, não são reprodução reflexa do real, mas representações mediadas por diversos aspectos. Entre eles, preceitos religiosos, noções sobre o lugar dos sujeitos e sobre quem são os sujeitos, todos oriundos das relações sociais e materiais historicamente definidas. [...] (n. p.).

A perspectiva anti-hegemônica, também historicamente constituída, encontra condições de superar essa dicotomização por meio de um materialismo radical. Isso porque, nesta perspectiva, não se renunciou à postura monista quando frente aos nós, às contradições, à complexidade. Ao invés disso, buscou outros recursos teórico-metodológicos capazes de fundamentar a compreensão da realidade em seu movimento processual, contraditório, nas múltiplas unidades de contrários que se constituem entre si de forma dialética.

Na perspectiva positivista, ao se deparar com os contrários, não se teve condições ou a intenção de resolver os nós. Para que pudesse corresponder às necessidades do capital, a relação do individual com o social, por exemplo, foi dicotomizada (como se individual e social existissem em dimensões diferentes) e reduzida ao nível da exterioridade e da interação entre dois polos diferentes (GONÇALVES, 2020).

Correspondendo às necessidades da coletividade e da classe trabalhadora frente à barbárie produzida pelo capital, o MHD supera essa lógica formal e dicotômica por meio da lógica dialética. Ao invés de fugir da compreensão radical das contradições, assume justamente essa tarefa, como possibilidade de superar as aparências e se comprometer com a possibilidade de compreender a totalidade de forma que se entenda a gênese dos fenômenos, para que se possa contribuir para construção coletiva da transformação social.

A perspectiva hegemônica, ao ficar limitada à dicotomização e ao entendimento das relações entre as “partes” da totalidade como meras interações, com base na lógica formal, perde a dimensão do movimento, do caráter processual e histórico do real. Superando as limitações dessa perspectiva diante das contradições, a radicalidade no posicionamento

materialista, compromissada com essa possibilidade de transformação, foi possibilitada pela lógica dialética e a categoria da historicidade.

Assim como a historicidade, a dialética também afirma a possibilidade de movimento. Um olhar historicizado sobre a história humana precisa partir da perspectiva materialista (não dicotomizante) mas também da dialética. Somente assim será possível entender que a história não é uma simples sucessão de fatos ao longo do tempo, mas que as transições são constituídas de forma processual e contraditória.

Conforme defendido por Gonçalves (2020), falar de dialética significa se referir a uma “[...] forma de organizar o pensamento para apreender a realidade objetiva que tem existência independente do sujeito. [...]” (n. p.). Trata-se da possibilidade de superar a predominância da lógica formal e a ênfase que ela dá para a permanência e a singularidade, o que tem base na concepção que entende o Ser pelo *princípio da identidade*. Com base na lógica formal, aristotélica, o Ser é *ou* não é. Ou seja, A é igual a A, B é igual a B, e A é diferente de B. A diferença entre A e B seria, portanto, irreconciliável.

Como consequência dessa compreensão, as relações são tomadas a partir da identidade, de sua afirmação, o que justapõe um elemento a outro, um ente a outro, uma coisa a outra. Entende-se, nessa perspectiva, que a relação entre dois polos implica exterioridade e interação, resultando o movimento de uma evolução natural de cada polo que eventualmente interfere na evolução natural do outro polo. Tal concepção favorece as dicotomias produzidas pelo pensamento, por exemplo, entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade. (GONÇALVES, 2020, n. p.).

Superando essa perspectiva, a lógica dialética afirma a possibilidade de mutabilidade ao considerar a permanência e o movimento, a singularidade e a multiplicidade. Isto é, compreende a unicidade e a estabilidade com base na categoria da historicidade – que fala da realidade em constante transformação (GONÇALVES, 2020). Entendendo A como sujeito e B como social, a lógica dialética possibilita o entendimento dessa diferença a partir do *princípio da contradição*. Então A é *e* não é ao mesmo tempo, assim como B. O sujeito é individual *e* ao mesmo tempo é social, assim como o social é múltiplo, mas ao mesmo tempo é constituído das singularidades. Então, por mais que A seja diferente de B, os dois podem se constituir mutuamente.

Estão aí reunidas as concepções materialista, histórica e dialética. Materialista porque tem na base, como ponto de partida, a transformação material que produz a vida humana pelo trabalho; histórica porque reconhece na atuação dos sujeitos, na sua possibilidade de agregar subjetividade à objetividade, a produção da sociedade e sua constante transformação; dialética porque entende as relações e o movimento como resultado da contradição. (GONÇALVES; BOCK, 2018, p. 3).

Essa concepção permite entender as relações, como entre o sujeito e o social, como unidade de contrários. Não se trata, portanto, de uma relação de interação – como a perspectiva hegemônica tenta entender os nós –, mas de mútua constituição. Então não há um vazio na relação entre A e B, mas há mediações. Segundo Aguiar e Machado (2016),

Na busca pela apreensão do sujeito, a categoria Mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas, imediatas. Mesmo aquelas que aparentam ser assim, contém, em sua essência, múltiplas determinações [...] (p. 264).

A compreensão das contradições que constituem a totalidade possibilita explicar o modo como os movimentos, as transições, as transformações na história não são ao acaso. Conforme defendido por Aguiar e Machado (2016),

trata-se de um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência cotidiana dos acontecimentos, muitas vezes, triviais, comuns, mas constituídos pela totalidade histórica, entendida sempre como em movimento, como própria de um período determinado. (p. 264-265).

Então mesmo que o sujeito seja síntese de múltiplas determinações, fala-se de uma mútua constituição. Enquanto são determinados pelo social, também o determinam, a partir de suas singularidades. A dialética e a historicidade permitem afirmar que os sujeitos não são mero reflexo do social (VIGOTSKI, 1929/2000), mas são produtores da história por serem quase sociais, isto é, por constituírem o novo em suas singularidades.

a realidade está dialeticamente relacionada à possibilidade. Nem todas as possibilidades de apresentação e existência da matéria se realizam; mas, o que se realiza assim o faz porque se constituiu como uma possibilidade no contraponto entre ser e ao mesmo tempo não ser, ou seja, entre múltiplas determinações, todas efetivamente possíveis. (GONÇALVES, 2020, n. p.).

Daí a urgência de superar as dicotomias e afirmar a materialidade, a historicidade e a dialética. Se nem a gênese, nem as possibilidades de devir são ao acaso, como se o movimento da história fosse desgovernado, sem rumo (LUKÁCS, 1979), é preciso olhar para as contradições, para as transições, com a intenção de explicitar e explicar os processos constitutivos da condição humana, tendo como horizonte a construção coletiva da transformação social.

a concepção histórica de sujeito reconhece as contradições presentes na realidade social e entende que o sujeito é ao mesmo tempo individual e social; racional e ativo; natural e histórico; determinado e livre. Faz isso apontando exatamente as contradições históricas que permitem novas possibilidades e ao mesmo tempo as impedem. Faz isso apontando as relações sociais que possibilitam e impedem a realização humana pelo trabalho. (GONÇALVES, 2020, n. p.).

A Psicologia Sócio-histórica, que fundamenta este trabalho, parte desses princípios do MHD como uma forma de trazer para a Psicologia a possibilidade de superação da perspectiva tradicional que dicotomiza e naturaliza os sujeitos.

O sujeito, na Psicologia Sócio-histórica, é compreendido como aquele que se constitui na relação dialética com o social e a história. Nesse sentido, há necessidade de entender a relação entre a história de cada um, aquela que é diretamente experimentada pelo sujeito individual, e a história social, do mundo. (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265).

Então mais do que uma simples influência, o método materialista, histórico e dialético é para a Psicologia Sócio-histórica uma base estruturante do modo de compreensão dos fenômenos psicológicos em sua gênese, suas múltiplas determinações, seu movimento e sua transformação. Para que se pudesse analisar também de forma crítica a condição humana a partir do ponto de vista da Psicologia, o MHD foi fundamental, visto que permitiu não somente a negação das concepções idealistas e individualizantes, mas sobretudo a possibilidade de um posicionamento anti-hegemônico.

Da mesma forma como a transformação social é possível, mas depende da ação humana, o desenvolvimento social e cultural do funcionamento psicológico também é possível e do mesmo modo se constitui nas relações de mútua constituição entre o sujeito e o social. A base no MHD permitiu que Vigotski afirmasse um olhar historicizado sobre os sujeitos, capaz de superar as análises que os isolavam de suas múltiplas determinações. Assim, ele diz que “Através dos outros constituímos-nos.” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 24) e, mais especificamente, que “Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas. [...]” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 26).

Psicologia Sócio-histórica

A pesquisa teve como perspectiva teórico-metodológica a Psicologia Sócio-histórica (PSH) partindo-se da dimensão subjetiva como categoria central para a compreensão do movimento de constituição do fenômeno estudado com base nas significações das (os) participantes. Trata-se de uma das perspectivas possíveis na Psicologia da Educação, sub-área do conhecimento que constitui um

corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. (ANTUNES, 2008, p. 470).

Cabe ressaltar que a Psicologia da Educação é muito mais do que uma contribuição da Psicologia para a Educação. Ela se constitui como uma disciplina aplicada que tem identidade

própria (COLL, 1996) e que, em uma perspectiva crítica, tem a intenção de contribuir com os processos educacionais que possibilitem o desenvolvimento do funcionamento psicológico superior e da desalienação da consciência por meio da socialização crítica do patrimônio histórico, cultural, artístico e científico construído pela humanidade.

Mais especificamente, aqui se tem como foco a produção de conhecimentos relativos à educação escolar, isto é, uma forma de educação específica assumida por uma instituição “[...] gerada pelas necessidades produzidas por sociedades que, por sua complexidade crescente, demandavam formação específica de seus membros.” (ANTUNES, 2008, p. 469). A categoria da deriva educacional é constituída então do entendimento da escola como um campo de contradições, que, embora seja aparelho ideológico do Estado burguês, é também espaço de questionamento, de posicionamentos anti-hegemônicos e de fortalecimento da possibilidade de transformação social. Essa instituição, conforme defendido por Antunes (2008), é

uma das condições fundamentais para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania a todos, e que, embora não seja o único, é certamente um dos fatores necessários e contingentes para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Sob essa perspectiva, a escola, tal como nós a concebemos, tem como finalidade promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade. (p. 470).

A escola assume grande responsabilidade frente às possibilidades de humanização dos sujeitos que nascem hominizados, mas não humanizados. Essa instituição concentra um potencial significativo de socialização das possibilidades humanizadoras. Partindo dessa perspectiva, a deriva educacional pode ser entendida como uma condição de alienação do acesso aos bens culturais cuja função da escola é socializar. Trata-se de uma condição constituída de múltiplas determinações, entre as quais a experiência prévia escolar excludente que aqui se pretende compreender enquanto mediação fundamental ainda esquecida nas análises das possibilidades de retomada dos estudos por meio da EJA.

A PSH, fundamentada no MHD, abre caminho para a compreensão da condição dos sujeitos que foram abandonados em condição de deriva educacional, para além da aparência, em suas contradições e mediações. A apreensão, aqui pretendida, do movimento e da concretude desse fenômeno social parte do ponto de vista psicológico. Isto é, a compreensão da relação de sujeitos historicamente constituídos com os processos educativos, tendo em vista a produção de saberes que poderão contribuir com a construção de uma práxis humanizadora, o que depende da superação da lógica individualizante que naturaliza a condição dos sujeitos e medeia os processos de exclusão e de reinserção escolar.

Nesta perspectiva crítica em Psicologia da Educação, tem-se como horizonte que as mudanças no modo de agir, pensar e sentir e que o desenvolvimento por meio da aprendizagem, possam ser favorecedores da postura anti-hegemônica, contrária ao capital e necessária à construção coletiva da transformação social e da sociabilidade em que a emancipação humana seja possível.

Então, aqui se busca contribuir e somar com os esforços que se desdobraram a partir do surgimento do MHD, os quais ainda constituem um movimento contrário à hegemonia do capital e das produções (que se afirmam) científicas compromissadas com a sua manutenção. Conforme anunciado anteriormente, o método Materialista Histórico-dialético se expressa neste trabalho sobretudo por meio do pensamento categorial, fundamentado em seus pressupostos, cuja presença é transversal na totalidade dos esforços compreensivos aqui empreendidos.

A possibilidade de trazer essa perspectiva para esta pesquisa se deve principalmente ao trabalho de Lev Vigotski, grande responsável – junto à Alexander Luria e Alexis Leontiev – por permitir que os fenômenos estudados no campo da Psicologia pudessem passar a ser analisados com base na perspectiva do MHD.

Cabe ressaltar que a relação entre a PSH e o MHD não consiste em uma mera influência, tampouco em uma importação direta das concepções para a compreensão dos fenômenos psicológicos. A riqueza da PSH está também na forma como foi possível superar a tendência de aplicação da perspectiva hegemônica – positivista, dicotomizante, individualizante, quantificadora – para os problemas psicológicos. Essa superação foi possível por meio do movimento de construção de algo novo, próprio deste campo do conhecimento, a partir de uma base teórico-metodológica consistente, mas não presa aos seus recortes.

Muito além de ter sido criado algo específico da Psicologia, esse novo que foi criado não foi entendido como acabado, fechado, inquestionável ou com validade científica quase absoluta. Trata-se de uma perspectiva que está aberta aos questionamentos, às novas possibilidades compreensivas e formulações teórico-metodológicas. Isso não quer dizer que não se pretende produzir ou afirmar verdades.

É necessário reconhecer que a partir desse ponto da história da Psicologia, houve uma revolução nas possibilidades compreensivas, seja na perspectiva da PSH ou de outras abordagens realmente implicadas com a superação da dicotomização e a produção de conhecimento científico comprometido com os interesses da coletividade. Então, conforme defendido por Nogueira (2001), sim, há verdades mais verdadeiras do que outras – isto é, aquelas que se aproximam mais da essência das coisas por terem uma perspectiva mais

totalizante, maior perspicácia, valores mais generosos e domínio sobre uma maior quantidade de conhecimentos e informações.

Antes do surgimento dessas novas possibilidades compreensivas, a Psicologia, preocupada em corresponder aos critérios científicos hegemônicos a fim de ser considerada também uma ciência, importou e incorporou os princípios do positivismo, tentando estudar o fenômeno psicológico a partir da observação, mensuração e da quantificação, ignorando as subjetividades e as singularidades para encontrar padrões e normas gerais (SHULTZ; SHULTZ, 1992).

Entretanto, nesse campo do conhecimento, se começou a reconhecer os limites da perspectiva positivista e suas consequências e se passou a buscar alternativas para a construção de conhecimento a respeito dos fenômenos psicológicos (REY, 2005). Nesse momento de crise, o MHD surgiu então como grande base teórico-metodológica e filosófica que possibilitou a superação de um modelo dicotomizante de Psicologia, supostamente neutro, que buscava a objetividade e negava a subjetividade, ou o inverso – como se o estudo dessas dimensões de forma fragmentada e isolada pudesse ser capaz de produzir explicações.

Em nome da objetividade, da neutralidade, da formulação de leis gerais, da revelação de padrões, eram negados fatores subjetivos, individuais, singulares, tendo em vista encontrar um funcionamento psicológico – observável e mensurável – comum a todos. Ao mesmo tempo, a investigação desses fatores era individualizante e buscava nos sujeitos, isolados de suas múltiplas determinações, os padrões psicológicos.

Uma das vias pelas quais o positivismo tem construído o seu império foi pela invenção e a aplicação ilimitada do dogma da cientificidade. Aos estudantes de psicologia foram e ainda são ensinadas as regras que eles chamaram de ‘ciência dura’, e esse dogma foi passado de geração a geração. Eles foram levados a crer que estavam fazendo o mesmo que os médicos: **coletar e medir evidências observáveis e replicáveis**. Seguindo essas regras, o mistério da psicologia seria, um dia, resolvido. **Como esse dogma é falso, não surpreende que o positivismo não tenha conseguido cumprir essa promessa.** (REY, 2005, p. VI).

Quando prevalece a subjetividade ou a objetividade e não é possível o entendimento dialético da relação dessas duas dimensões que se constituem entre si, é negada a multiplicidade de determinações históricas e sociais do funcionamento psicológico, bem como o entendimento de como essa subjetividade participa da construção das condições objetivas. Isto é, ao estudar os sujeitos por eles mesmos, isolados das condições que os constituíram, se exclui determinantes sociais que nos permitiriam ir além da aparência na compreensão dos fenômenos psicológicos.

Segundo Gonçalves e Bock (2018), essa perspectiva individualizante foi necessária à burguesia, que já tinha poder econômico e almejava também o poder político. Em uma estrutura social que não dependia mais do nascimento para determinar a classe social dos sujeitos, era fundamental um tipo de conhecimento reconhecido e socialmente aceito para explicar a realidade – no caso, o conhecimento científico como substituição à hegemonia do conhecimento religioso – para justificar os motivos para determinado grupo – burguesia – ter acesso ao poder econômico e político enquanto os demais – proletários – deveriam se sujeitar ao trabalho para garantir a sobrevivência. A possibilidade individual de ascensão social passou a ser explicada, portanto, por conceitos como mérito, esforço, vontade e as capacidades individuais como inteligência e outros atributos do funcionamento psicológico considerados superiores ou inferiores a partir de padrões estatísticos, como memória, aptidão sensorial, aptidão motora, entre outros.

Quanto a essa concepção hegemônica em Psicologia, Gonçalves e Bock (2009, p. 121) afirmam: “A naturalização dos fenômenos, decorrente da visão dicotômica leva a formulações abstratas e universais sobre os indivíduos e as sociedades; parece falar do todo, ou de tudo, mas termina por falar de quase nada.”.

A reificação dos sujeitos a partir dos instrumentos aplicados, de uma psicologia positivista com pouca ou nenhuma base teórica (REY, 2005), produziu resultados que permitiram a afirmação equivocada de que existem seres humanos superiores a outros seres humanos. O desempenho nas baterias de testes utilizadas por Francis Galton, por exemplo, cujo laboratório chegou a contar com a participação de cerca de 9 mil pessoas, abriu caminho para esse tipo de conclusão, levando a construção da teoria eugenista utilizada como base “científica” para o Nazismo, isto é, a afirmação da superioridade de uma raça sobre outras como “verdade” (SHULTZ; SHULTZ, 1992).

Conforme discutido por Rey (2005), o maior problema de um modelo quantitativo de produção de conhecimento não está nas operações realizadas – o que por si só tem sua legitimidade –, mas sim a escolha do que quantificar e a compreensão que se construirá sobre o quantificado. A importação do positivismo como modelo capaz de permitir a compreensão do funcionamento psicológico, numa perspectiva instrumentalista e metodologista, em que o conhecimento dependia mais dos resultados obtidos a partir de ferramentas validadas, do que do esforço intelectual do pesquisador a partir de uma discussão teórica consistente e coerente com as suas unidades de estudo, teve consequências graves para a psicologia desde que reconhecida como ciência.

A ausência de base teórica para o positivismo está relacionada ao fato de que a produção de conhecimento, a possibilidade de compreender a realidade e encontrar a verdade estava ligada à objetividade dos fatos, ou seja, o empírico por si só seria revelador da teoria a ser construída. Os limites e os problemas surgidos daí não puderam ser resolvidos por Auguste Comte, principal representante dessa perspectiva, em sua obra (REY, 2005).

De acordo com Rey (2005), Comte admitiu a contradição e as limitações da construção de um método sem bases teóricas:

Pois, se de um lado toda a teoria positiva deve necessariamente fundar-se sobre observações, é igualmente perceptível de outro que, para entregar-se a observação, nosso espírito necessita de uma teoria qualquer. Se contemplando os fenômenos não os relacionarmos de imediato a algum pressuposto, não só nos seria impossível combinar essas observações isoladas, por conseguinte tirar de aí algum fruto, senão que seríamos completamente incapazes de retê-las; a maioria dos fatos passaram despercebidos a nossas vistas. (COMTE *apud* REY, 2005, p. 2).

Confrontando o metodologismo e o instrumentalismo esvaziado de teoria que foi importado do positivismo para a psicologia, Vigotski não só reconheceu que era necessária uma base teórica consistente, como também que essa base teórica não poderia ser diretamente importada para a compreensão dos fenômenos psicológicos. Segundo Rey (2005):

[...] a **relação entre a filosofia e as ciências particulares deve apoiar-se na criação e não na importação**. Os cientistas sociais encontram na filosofia um pensamento vivo e um conjunto de representações teóricas que se convertem em pontos de partida essenciais para a construção dos problemas associados a cada ciência. (p. 4).

Para Vigotski, essa importação e aplicação direta é impossível:

A aplicação direta da teoria do materialismo dialético aos problemas da ciência natural e, em particular, ao grupo das ciências biológicas ou a psicologia é impossível, como é impossível aplicá-lo diretamente à história e à sociologia. Entre nós, há quem pense que o problema da ‘psicologia e o marxismo’ se reduz a criar uma psicologia que responda ao marxismo; mas, na realidade, esse problema é muito mais complexo (VIGOTSKY *apud* REY, 2005, p. 4).

Assim, diante do desafio de estudar o desenvolvimento do funcionamento psicológico superior, conforme discutido por Iarochovski e Gurguenidze (1996) e coerente com as proposições de Rey (2005), a força das concepções desenvolvidas por Vigotski está justamente no reconhecimento de que a Psicologia não poderia novamente importar um método utilizado para a compreensão de outros fenômenos da realidade, esperando que seja também eficaz para o entendimento do funcionamento psicológico.

Segundo Rey (2005), são novas perguntas e respostas, para as quais o MHD pode contribuir como fundamento, mas não diretamente. Não há como o MHD ser a perspectiva teórico-metodológica que sustentará sozinha a discussão sobre a construção e o

desenvolvimento do funcionamento psicológico superior. Suas categorias teórico-metodológicas, apesar de serem essenciais para a compreensão da relação desse fenômeno com a totalidade, são insuficientes, por si só, para explicá-lo.

Isto é, historicidade, dialética, mediação, totalidade são fundamentais, mas sozinhas não dão conta de explicar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, por exemplo. Portanto, ao invés de importar diretamente os pressupostos do MHD, foi necessário criar um modelo teórico-metodológico próprio da psicologia que desse conta da realidade objetiva que essa ciência buscava entender. Nas palavras de Rey (2005):

[...] tento buscar uma posição quanto às novas perguntas e respostas criadas ao implementar um processo diferente de construção do conhecimento, **evitando assim transitar por novas opções utilizando princípios já estabelecidos por representações epistemológicas anteriores que não respondem aos novos desafios**. Essa tentativa tem também em sua base o apelo de Bachelard pelo desenvolvimento de epistemologias particulares nos diferentes campos de conhecimento, fato que considero a única forma real de enfrentar os desafios epistemológicos que vão aparecendo nos campos metodológicos particulares de cada ciência. (REY, 2005, p. 5).

Assim, Vigotski cria um conjunto de categorias que, com base no MHD, buscam dar conta de constituir possibilidades teórico-metodológicas próprias da psicologia, isto é, voltadas para a compreensão dos fenômenos psicológicos. Entende-se, portanto, que ao invés de enfrentar os desafios da psicologia utilizando os princípios do MHD, Vigotski toma esses princípios como base para um novo conjunto de categorias para lidar com os problemas dessa ciência. Isso não significa que as categorias próprias da Psicologia sobrepõem as do MHD. Ambas são fundamentais para que tanto o entendimento dos fenômenos psicológicos, quanto a sua aproximação com a totalidade social e histórica seja possível.

Nas palavras de Iarochovski e Gurguenidze (1996), ao invés de “[...] acumular ilustrações psicológicas em torno de conhecidos princípios da dialética materialista [...]” (p. 472-473) – o que significaria repetir o erro da Psicologia quando aplicou o positivismo diretamente para lidar com o desafio de compreensão do funcionamento psicológico –, Vigotski teve êxito em construir e fornecer caminhos e reflexões próprios do campo psicológico, os quais se tornaram grandes facilitadores do trabalho de construção do conhecimento científico a partir de pesquisas no campo da Psicologia da Educação.

A partir do trabalho desse autor e de tantas (os) outras (os) que beberam dessa fonte e aprimoraram ainda mais as possibilidades de entendimento dos fenômenos psicológicos, certamente se tem hoje um “*O capital*” próprio da Psicologia, considerando o caráter revolucionário dessa nova perspectiva frente à tarefa de compreender a realidade, assim como fez o MHD diante de suas unidades de estudo.

Isto é, passou-se a ter melhores condições estudar os fenômenos psicológicos e a subjetividade sem precisar renunciar à sua complexidade, do seu movimento, das suas determinações históricas e sociais, o que Iarochovski e Gurguenidze (1996) descrevem como “[...] facetas diante das quais são impotentes outros procedimentos de obtenção e organização dos conhecimentos.” (p. 472).

A partir desse movimento de construção de uma base própria da Psicologia, fundamentada no MHD, um aspecto importante a se considerar aqui é que, a afirmação do foco nos fenômenos psicológicos não corresponde a uma intenção de psicologização da condição humana em relação aos processos educacionais. Tampouco se pretende negar a psicologização por meio da sociologização dos fenômenos.

As análises psicologizantes ou subjetivistas colocam a causa no sujeito, na condição individual. O sujeito é isolado das determinações históricas e sociais de sua condição humana e o que a determina são questões individuais, psicológicas, biológicas, naturais. As causas são “internas”, por exemplo, a noção de que o sujeito se desenvolve para aprender, como se a sua condição de desenvolvimento fosse independente das possibilidades de humanização. Essa é a base para a afirmação de que determinada etapa do desenvolvimento é a causa para a não aprendizagem – como no suposto caso da criança que ainda não chegou ao tempo certo de aprender e do adulto que já passou desse tempo.

Já as análises sociologizantes ou objetivistas colocam a causa na objetividade, nas condições sociais. O sujeito é entendido como um reflexo da realidade histórica e social, tendo a sua singularidade ignorada ou ocultada. Neste caso, o que determina a sua condição humana são as causas externas, as possibilidades sociais. Por exemplo, a teoria da carência cultural, que afirma que para as crianças pobres, que não tem o acesso aos mesmos recursos culturais da burguesia, não têm condições de aprender na escola.

Conforme vem sendo discutido, falar em fenômeno psicológico na perspectiva da PSH envolve o entendimento de que os sujeitos estão em relação de mútua constituição com a realidade objetiva e que a sua subjetividade se constitui como síntese de múltiplas determinações. Assim, nem o social, nem o individual podem prevalecer no processo de análise. É por meio do pensamento categorial que a condição dos que foram deixados à deriva educacional pode ser entendida então de forma dialética, não dicotomizante e historicizada.

Então, muito além de descrever a realidade em sua aparência, na perspectiva materialista, histórica e dialética, se pretende chegar ao concreto por meio de um esforço intelectual. Junto às categorias do MHD, as categorias da PSH são também reunidas no processo de investigação dos fenômenos em suas múltiplas determinações. Segundo Aguiar e

Machado (2016), as categorias são “[...] construtos abstratos os quais orientam o pesquisador no processo de construção de conhecimento sobre o real. [...]” (p. 263). O pensamento categorial se difere do conceitual na medida em que expande as possibilidades compreensivas, visto que os conceitos

definem certa particularidade do objeto, mas são carentes de elementos para o entendimento da universalidade (ou totalidade) em que são compostos, levando a não possibilidade de apreenderem e revelarem o movimento contraditório do real. (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 263).

Os conceitos olham para a realidade como algo estático, imutável, natural. No contexto da produção de conhecimento científico, são trazidos no começo da pesquisa para depois serem usados na análise como uma maneira de confirmar o que foi encontrado ou para o estabelecimento de uma relação (externa) entre os conteúdos.

Diferente disso, as categorias são abstrações que acompanham o pesquisador o tempo todo em seus esforços interpretativo-construtivos. Cada etapa da pesquisa é constituída de uma visão da realidade e dos fenômenos e da condição humana, com base em uma abstração crítica que, por ter como referência a concreticidade, nos esforços para superação da aparência (que é favorável à manutenção da desigualdade), possui caráter anti-hegemônico e a potencialidade de contribuir com a luta coletiva pela transformação social.

Em síntese, as categorias surgem como possibilidade de entender a realidade em seu movimento histórico, processual e contraditório, abrindo espaço para o entendimento da gênese dos fenômenos, o modo como eles se manifestam e o seu devir. O pensamento categorial carrega um conjunto de pressupostos possibilitadores de que a análise seja crítica e comprometida com a transformação social, com o devir de uma sociabilidade emancipadora. Isto é, afirmam que os processos de produção do conhecimento científico não são neutros, mas são carregados de compromissos – na perspectiva crítica, o compromisso é com a classe trabalhadora, com o devir da transformação social e da emancipação humana.

O eixo central do pensamento categorial é a possibilidade de superação da dicotomização. A PSH tem como uma de suas principais tarefas a superação da dicotomização entre o homem e o social, objetividade e subjetividade, sujeito e objeto.

Reitera-se, com apoio na categoria Mediação que subjetividade e objetividade jamais poderão ser entendidas dicotomicamente, e que a dimensão subjetiva inclui a dimensão da objetividade, ainda que não possa ser a ela igualada ou reduzida. Os elementos de subjetividade, os quais se referem ao campo individual, como sentimentos, afetos, emoções, memórias, imagens e pensamentos, têm sua origem no campo social, uma vez que procedem de todas as vivências, inclusive de procedências diferentes, do sujeito. (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 266).

Por meio das análises historicizantes, é possível entender que sujeito e social se constituem mutuamente. Assim, se supera a perspectiva psicologizante, porque se afirma a importância do social na constituição dos sujeitos. Ao mesmo tempo se supera a perspectiva sociologizante, porque afirma que o sujeito é “quasi-social” (VIGOTSKI, 1929/2000), ou seja, não é uma cópia das suas condições objetivas/sociais, mas se apropria dessas condições de forma singular e se torna produtor do novo no social.

Então se a deriva educacional não pode ser explicada por condições individuais ou sociais, é preciso descobrir na relação de mútua constituição entre esses elementos, nas múltiplas determinações, nas mediações, o que a explica, como é produzida, qual a sua gênese, para que se possa pensar o conjunto de mediações, de situações sociais de desenvolvimento que precisam ser criadas para que um novo devir possa ser produzido. A PSH é, portanto, uma perspectiva que afirma que a possibilidade do novo, de aprender e se desenvolver, de sair da condição de deriva educacional depende da movimentação no social e no individual.

Então, a PSH surge dentro da Psicologia como resposta ao posicionamento epistemológico dicotomizante e fragmentado, que ao tentar explicar o sujeito por ele mesmo, contribuiu para o fortalecimento e a manutenção das relações de poder, favorecendo a classe dominante.

Quando Silvia Lane afirmou uma nova concepção de homem para a psicologia afirmou o ser humano como histórico, com base no materialismo histórico e dialético. O fundamental dessa sua afirmação é o reconhecimento do ser humano como sujeito, não o sujeito individual e natural do liberalismo, concepção hegemônica na psicologia durante muito tempo, mas o sujeito histórico. [...]. (GONÇALVES; BOCK, 2018, p. 135).

Vigotski, preocupado em criar uma Psicologia que tivesse a possibilidade de contemplar e ter como base as categorias do método materialista histórico e dialético, deu início a uma nova forma de pensar o humano em sua subjetividade e funcionamento psicológico, possibilitando nesse campo do conhecimento a superação de um entendimento dicotomizante, naturalizante e individualizante do desenvolvimento do funcionamento psicológico superior.

Discutindo o posicionamento de Vigotski diante dessas necessidades, Aguiar e Ozella (2013) reconhecem que:

[...] Fica evidente que a psicologia seria impotente para superar as tarefas práticas que se lhe apresentavam se não contasse com uma estrutura lógico-metodológica própria. Revela-se, dessa forma, nas reflexões do autor, a necessidade de uma teoria que fizesse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos. (p. 300).

Essa psicologia soviética, que ampliou as possibilidades de compreensão e criou uma possibilidade de compromisso com a emancipação e não com a classificação, padronização e

justificação das desigualdades e injustiças por meio de questões individuais (PATTO, 2017), teve desdobramentos e permanece em constante aprimoramento e construção:

O que temos feito, a partir dessas referências, é desenvolver categorias teóricas que permitam captar a historicidade do fenômeno psicológico, da subjetividade em sua constituição na relação dialética com a objetividade material e histórica. (GONÇALVES; BOCK, 2018, p. 136).

Dentro do campo da produção de conhecimento científico, os desdobramentos se estendem desde a inserção do problema de pesquisa em sua totalidade, até a constituição dos elementos do método e o processo de articulação e construção das explicações sobre o fenômeno estudado, a qual se pretende transformadora das condições reificadoras, excludentes e produtoras de sofrimento. Exemplo disso é o estudo da realidade educacional a partir da categoria teórica da dimensão subjetiva, o uso da proposta de conversação como instrumento e a realização da análise por meio da proposta de núcleos de significação.

Assim, a possibilidade social e histórica de compreender e agir em psicologia surge como alternativa para o modelo positivista e o incorpora para necessária superação do olhar fragmentado e dicotômico:

Essa matriz [positivista] afirma a necessidade da exterioridade do sujeito do conhecimento em relação ao objeto como forma de alcançar o conhecimento objetivo, tido como verdadeiro. Decorrem dessa postura a ênfase na verificação empírica, a redução da teoria ao diretamente verificável e demonstrável, a neutralidade do conhecimento. Decorre também dessa postura, talvez como elemento básico que explica as demais características, a dicotomia entre sujeito e objeto do conhecimento, entre subjetividade e objetividade. (GONÇALVES; BOCK, 2018, p. 136).

Apesar de importante a compreensão dos elementos da realidade, encará-los como entidades isoladas para posteriormente procurar relação entre eles, sem a devida inserção na totalidade, pode significar uma redução de fenômenos determinados em uma rede complexa de relações ao campo do individual:

O pensamento pela exterioridade produz uma forma de abordar relações também desse modo, tomando cada polo da relação em si mesmo, para só em seguida pensar a relação entre eles. Ou seja, tomam-se as relações como relações de exterioridade. Assim, da mesma forma que sujeito e objeto, razão e emoção; ou “aspectos internos” e “aspectos externos”; ou comportamento e consciência; ou indivíduo e sociedade, são tomados como exteriores entre si e a relação que se estabelece entre eles é posterior à compreensão de cada elemento em separado. (GONÇALVES; BOCK, 2018, p. 136).

A urgência de superação das noções e práticas individualizantes ainda hoje está no fato de que estas ainda se fazem presentes, sobretudo no campo da Psicologia, da Educação e da Psicologia da Educação:

Pesquisas recentes sobre a escola pública de primeiro grau, como instituição social que só pode ser entendida no interior das relações sociais de produção em vigor na sociedade que a inclui, têm mostrado com frequência que o rendimento escolar não pode ser entendido sem que se leve em conta a relação entre a lógica das práticas escolares e as atitudes e comportamentos comumente tomados como “indisciplina”, “desajustamento”, “distúrbio emocional”, “hiperatividade”, “apatia”, “disfunção cerebral mínima”, “agressividade”, “deficiência mental leve” e tantos outros rótulos caros a professores e psicólogos. (PATTO, 2017, p. 69).

Esta visão patologizante, que se desdobra da investigação dos sujeitos em um distanciamento das relações que os constituem e a consequente elaboração de padronizações, tem sido hegemônica, sobretudo no campo da Psicologia:

O humano não está, nas perspectivas hegemônicas da Psicologia, conceituado como histórico. Não está pensado como um sujeito ativo que, em relação com o mundo material e social, se constitui. As visões patologizantes marcam a Psicologia, pois, se há um caminho natural a seguir ou a tomar como referência da normalidade no desenvolvimento, qualquer diferença nesta trajetória será tomada como incomum, anormal ou patológica. A criança que vai à escola e se submete a um ensino que é igual para todos, mas ela é a única que “não aprende”, passa a ser vista como alguém com “dificuldades de aprendizagem”. Somente uma leitura que descola o sujeito de seu cenário, de suas relações, das experiências, das significações, enfim, dos aspectos que marcam a vida vivida, pode adotar e utilizar uma visão reducionista que tenha como ferramenta teórica básica a ideia de “dificuldades de aprendizagem”. Também é fácil compreender por que a Psicologia psicologizou a educação, pois não foi capaz de contribuir com leituras que desse visibilidade aos diversos e múltiplos aspectos e determinações de um processo de ensino-aprendizagem. Apresentou este processo exclusivamente a partir de aspectos individuais e [de] natureza psicológica. (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 46-47).

Contra essa posição hegemônica, se reafirma como a historicidade é categoria fundamental para a compreensão da forma como os fenômenos se constituem (GONÇALVES; BOCK, 2018). Entende-se aqui que retomar elementos processuais e contraditórios da educação básica será revelador de aspectos ocultos que favorecem a manutenção das desigualdades educacionais, entre elas, a condição de deriva educacional. Isto é, se há uma pretensão de contribuir para a transformação desta realidade, é indispensável questionar e superar concepções ainda comprometidas com a permanência da lógica excludente desde a elaboração da legislação e das políticas públicas educacionais até a efetivação de noções e práticas no cotidiano escolar.

O entendimento da deriva educacional precisa envolver muito mais do que uma soma de fatores “causais”. A compreensão da gênese desse fenômeno social precisa incorporar o modo como a realidade está em movimento, como a humanidade produz a história de forma processual, contraditória, dialética. É desafiador enfrentar a tarefa de entender a realidade como um complexo de complexos, mas essa perspectiva é necessária para que não se caia em um reducionismo idealista que descreve a realidade em sua aparência, que também parte do empírico, mas nele permanece sem chegar ao concreto – isto é, ao empírico pensado.

Isso significa que uma apresentação de recortes da história isolados entre si, descolados da realidade e distorcidos no campo da abstração não seria suficiente para os compromissos aqui firmados, pois constituiria um outro tipo de olhar histórico – uma descrição dos fatos. Interessa aqui a compreensão das transições, das contradições, do entendimento da relação entre as unidades do real, a fim de que se possa explicar os movimentos, ao se olhar para os nós, colocando dúvida onde há certezas. É preciso questionar o que é entendido como natural e imutável, buscando na síntese das múltiplas determinações o entendimento da gênese dos fenômenos, o qual poderá abrir caminho para se pensar os movimentos coletivos necessários à garantia das condições mais dignas o possível na sociabilidade capitalista até que a transformação social aconteça por meio dos esforços coletivos.

Em um aprofundamento necessário para evitar a banalidade da categoria da historicidade como base para a PSH, Gonçalves e Bock (2018) afirmam que se trata de muito mais do que a inserção dos sujeitos em seu contexto histórico a fim de identificar o que é determinante da sua subjetividade. É também o reconhecimento do caráter processual e contraditório da realidade objetiva e de sua relação de mútua constituição com o sujeito. Esse é o movimento fundamental para superar a contradição entre a aparência e a essência, isto é, entre tudo aquilo que está dito, aparente – empírico –, para chegar ao que não está dito, ou o empírico agora pensado, compreendido, explicitado e explicado, cheio das suas múltiplas determinações, apreendidas por meio do pensamento categorial.

A Psicologia Sócio-histórica permite, portanto, questionar e não corroborar com a visão que naturaliza e responsabiliza os sujeitos pela condição de deriva educacional, um esforço que permeou as discussões ao longo desse trabalho. Por outro lado, também possibilita enxergar tal lógica nos discursos e compreender como foi produzida, disseminada, como permaneceu no tempo, sendo reproduzida até hoje, quais os desdobramentos da sua continuidade para a realidade escolar e quais os caminhos para a sua superação, o que será base para pensar o encontro do pesquisador com os sujeitos de pesquisa e para a posterior análise e interpretação das significações que surgirem, a fim de construir a explicação que se espera frente ao fenômeno estudado.

Dimensão subjetiva da deriva educacional

A preocupação com a gênese e o processo constitutivo da deriva educacional é, assim, favorecida pela categoria dimensão subjetiva da realidade objetiva. Entende-se que os sujeitos em relação de mútua determinação com essa realidade objetiva constituem a sua subjetividade. A objetivação desta, por sua vez, ocorre por meio das significações que são por eles produzidas

e que são tomadas como elemento constitutivo do fenômeno social que se busca explicar. A síntese feita por Gonçalves (2020) expressa bem esta categoria, bem como a sua relação com o MHD:

A categoria dimensão subjetiva da realidade formula, no âmbito da psicologia, a compreensão de que a realidade social se constitui na materialidade da vida e das relações, em um processo constante de transformação, em que a unidade contraditória entre o sujeito humano e a natureza vai produzindo a dialética subjetividade-objetividade, cujo resultado é a história. História que reconhecemos como totalidade social, na qual as diferentes mediações e determinações devem ser situadas para que se considere cada ser e cada situação na complexidade do processo. Reconhecer que essa complexidade da realidade encerra uma dimensão subjetiva permite que explicações e compreensões produzidas pela psicologia, fiéis ao método materialista histórico e dialético na sua radicalidade, contribuam para [...] que, em vez de apenas *interpretar*, possamos *transformar*. (GONÇALVES, 2020, n. p.).

Sobre esta perspectiva dialética que integra subjetividade e objetividade tendo em vista a compreensão do sujeito e da condição estudada, Bock e Aguiar (2016) afirmam:

[...] a necessidade de expor a dialética dos processos de objetivação e subjetivação deve dar-se não pela intenção de optarmos por um lado ou outro, ou por tentarmos equilibrar os dois polos, mas justamente para evidenciar o processo de determinação existente, e a síntese possível expressa na forma de superação. (p. 48).

Antes de reconhecer as categorias teóricas necessárias a esta tarefa, Bock e Aguiar (2016) ainda dão destaque para as categorias do método, fundamentais para a construção das primeiras:

Nesta busca de compreensão do real utilizam-se categorias metodológicas do materialismo histórico e dialético que orientam o pensamento do pesquisador, como contradição, unidade de contrários, totalidade, mediação e historicidade. [...] (p. 48).

Nesse sentido, propõem a dimensão subjetiva como um movimento teórico e de análise necessário para acompanhar a mobilidade, a historicidade, os processos e as contradições da realidade, ressaltando outras categorias teóricas complementares para esse tipo de leitura do real voltado para a transformação:

Criam-se/utilizam-se também categorias teóricas, de análise, que expressam processos e nos ajudam a pensar as relações que são constitutivas dos fenômenos. São categorias que permitem ir além do mediato, da aparência dos objetos para compreendermos sua gênese e o seu movimento. São sínteses teóricas ou construções ideais (abstrações) que representam as determinações constitutivas do fenômeno; que expressam processos e têm a intenção de explicitá-los e explicá-los, nos ajudando a pensar as relações que constituem os fenômenos. Atividade, consciência, identidade, afetividade, linguagem, pensamento, sentidos e significados, e dimensão subjetiva são categorias que permitem compreender a subjetividade saindo do imediato e aparente. (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48).

O estudo da objetividade da deriva educacional por meio da dimensão subjetiva é possível na medida em que a subjetividade é historicamente constituída na relação com essa

realidade objetiva, da mesma forma que a “[...] objetividade é constituída historicamente a partir da ação humana que agrega a ela elementos de subjetividade. [...]” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 49).

A realidade social, na medida em que é também constituída por elementos de natureza simbólica se torna reconhecível e compreensível, portanto, por meio das significações. Os fenômenos tomados em seu movimento se tornam explicáveis por unidades que também estão em processo constante de interação e mútua determinação. Isto é, as significações se constituem como expressão dessa mutabilidade que a subjetividade e a objetividade provocam uma na outra (BOCK; AGUIAR, 2016).

Nesse sentido, a dimensão subjetiva da realidade objetiva trata dos elementos simbólicos que constituem a realidade social, objetiva e material:

[...] Esta dimensão é caracterizada por elementos de significação (valores, sentimentos, ideias, significados) que encontram-se ancorados na subjetividade e objetivados na realidade social e nas relações vividas entre os humanos. (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 49).

Desta forma, a escolha dessa categoria teórica coincide com os motivos que levaram à sua elaboração. Isto é, a necessidade de superar o estudo do indivíduo por si só em separado da realidade social que o constitui e a compreensão desta na ausência da ação dos sujeitos sobre ela. Isso implica que a dimensão subjetiva não é exclusiva dos sujeitos, assim como uma dimensão objetiva não é exclusiva da realidade social:

A dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade e não dos sujeitos, mas é exatamente a dimensão da realidade que afirmar a presença e a contribuição dos sujeitos na construção dela. São construções individuais e coletivas que resultam em determinados produtos, na objetividade, reconhecidos como de natureza subjetiva. Esses produtos são sempre sociais e subjetivos; são a marca da presença dos indivíduos no mundo coletivo e são decorrentes da ação humana sobre o mundo. Importante frisar que são elementos de natureza subjetiva, mas que estão postos no mundo, e, portanto, são uma dimensão da realidade objetiva. (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 49).

Ou seja, a dimensão subjetiva é o reconhecimento da existência de elementos singulares na totalidade e de que a totalidade está contida nas significações dos sujeitos. Estas, por sua vez, constituem o caminho que possibilita a compreensão desta dimensão nas falas dos sujeitos. São os significados e sentidos, articulados em significações e expressos por meio da fala, que carregam os elementos da realidade objetiva em movimento, tomados como mais um caminho para o desvelamento dos fenômenos sociais estudados.

Sobre esta unidade de contrários que expressa a dimensão subjetiva, Bock e Aguiar (2016) afirmam: “A categoria sentido, portanto, implica movimento de síntese, sempre afetiva e cognitiva, em processos vividos pelo sujeito na relação com a realidade social e histórica, por

meio da subjetivação dos significados.” (p. 54). Ao mesmo tempo, também consideram que “[...] será por meio da significação que o sujeito colocará o novo no social, afirmando seu *status* criativo.” (p. 54). Isto é, os significados são construídos coletivamente e apropriados pela subjetividade constituindo os sentidos, os quais são objetivados em uma nova composição por meio das significações, as quais representam a possibilidade de que os sujeitos produzam o novo no social.

O entendimento que se busca sobre a dimensão subjetiva da deriva educacional tem como compromisso apreender as significações sobre as mediações que possibilitam a produção do retorno das pessoas nessa condição ao processo de escolarização. Isto é, o entendimento das particularidades, das políticas públicas, da lógica neoliberal, individualizante e culpabilizadora e o modo como elas constituem barreiras para que os sujeitos tenham acesso à educação e à possibilidade como um dos patrimônios humano-genéricos essenciais à humanização.

A educação escolar é fundamental na medida em que pode dar acesso ou fortalecer os sujeitos na luta por uma sociabilidade em que se possa acessar também outras objetivações construídas pela humanidade que são inerentemente inalcançáveis na sociabilidade capitalista. A análise dos processos constitutivos da deriva educacional poderá, portanto, abrir caminho para a compreensão dos movimentos coletivos em prol das mediações já existentes ou ainda necessárias para favorecer que toda a humanidade tenha acesso ao patrimônio que ela própria construiu para suprir as suas necessidades.

Apresentação do problema de pesquisa/objetivos

Com o delineamento do fenômeno social a ser estudado – a condição de deriva educacional – e a apresentação da perspectiva que fundamenta os esforços para compreender esse fenômeno em sua gênese e em seu devir – o que envolve a superação das aparências, a partir das categorias do MHD e da PSH, com destaque para a dimensão subjetiva da realidade objetiva –, foram formulados os seguintes objetivos para a presente dissertação:

Objetivo geral

Compreender a dimensão subjetiva da deriva educacional e identificar as possibilidades e desafios de superação dessa condição junto às (aos) professoras (es) com experiência na EJA no município de São Paulo.

Objetivos específicos

Identificar as noções das (os) professoras (es) da EJA sobre a exclusão escolar, a baixa escolarização e quais as mediações internas e externas à escola são atribuídas como barreiras para a superação da deriva educacional;

Apreender as significações sobre o papel da EJA diante da deriva educacional e sobre a necessidade de interferir na condição de deriva educacional e produzir a reinserção escolar, o que envolve identificar junto às (aos) professoras (es) em que medida o levantamento e chamamento de pessoas nessa condição ocorre ou não, como é feito e o que poderia mudar.

Descobrir se ocorre na EJA a exclusão da e na escola, quais são os fatores atribuídos para explicar esses processos e quais ações, existentes ou não, as (os) participantes da pesquisa significam como caminho para garantir a efetivação do direito à educação aos sujeitos que já viveram um processo de escolarização excludente.

Preocupações anteriores com a superação da deriva educacional

Como já apontado, esta pesquisa sucede o estudo de caso realizado entre 2018 e 2019 (ALMEIDA, 2019), dando continuidade às investigações sobre as possibilidades de reinserção escolar dos sujeitos que sofreram a exclusão antes de concluir o período obrigatório de escolarização. Este referido trabalho, que compõe o grupo dos estudos interessados no fenômeno social aqui analisado, será referida ao longo da presente dissertação, o que demanda uma breve apresentação sobre os caminhos percorridos e dos achados.

Bruno é um rapaz negro, que na época da realização da pesquisa tinha 21 anos. Foi estudante de uma escola municipal da periferia da zona oeste de São Paulo, localizada próxima a sua residência, instituição onde ele passou dez anos de sua vida na condição analfabetismo. Apesar de não ter tido acesso aos proveitos escolares neste tempo, recebeu o seu diploma e chegou a cursar o 1º ano do ensino médio, até que deixou de estudar quando entendeu que mais uma vez seria mantido na condição de exclusão da possibilidade de aprender.

Para a compreensão da história de escolarização de Bruno, foi realizado um estudo de caso, envolvendo a entrevista com ele, sua mãe, mas também com uma das suas professoras, o atual coordenador da escola. O objetivo da pesquisa foi:

[...] conhecer na história de um aprendiz que não concluiu a educação básica os processos que produziram a sua exclusão escolar, os efeitos desta exclusão para a sua vida, bem como as barreiras construídas dentro do próprio sistema educacional que impedem o seu retorno ao processo de escolarização. (ALMEIDA, 2019, p. 18).

Foi identificado que desde o ingresso no 1º ano do ensino fundamental, a escola em que Bruno estudou realizava um conjunto de averiguações da condição socioeconômica e de aprendizagem com as (os) estudantes. Nesse último quesito, a investigação envolvia o reconhecimento do quanto as (os) discentes haviam aprendido sobre números e letras, por meio de sondagens que voltavam a ser realizadas em outros momentos.

Entretanto, o uso de estratégias como a aplicação de roteiros de sondagem do nível de escrita ao invés de abrir caminho para possibilidades educacionais ao identificar as suas necessidades de ensino-aprendizagem, acabava sujeitando Bruno e outras (os) estudantes à um sistema de exclusão, que partia desse levantamento de expectativas, seguido da formulação de hipóteses limitadoras dos avanços das (os) discentes na tarefa de aprender e da escola em sua atribuição de ensinar. O aparente enfrentamento das dificuldades por meio das estratégias utilizadas, principalmente os recorrentes encaminhamentos para os profissionais de saúde, ocultava um processo de confirmação da sua suposta incapacidade de aprender.

Durante a escolarização, Bruno foi excluído das possibilidades de aprendizagem e submetido à experiências de humilhação como as ocorrências de agressão verbal e física vinda de professoras (es), os pedidos de ida à lousa para escrever – o que lhe causava constrangimento perante os colegas, já que ele ainda não havia sido alfabetizado –, ou mesmo da exigência da presença de sua mãe na escola para acompanhá-lo nas atividades durante a rotina escolar.

Para ele, a escola era um lugar onde era obrigado a treinar a sua letra, nos constantes pedidos de cópia do conteúdo dos livros e da lousa para o caderno. Aos poucos foi desistindo da escola como um lugar onde era possível aprender, na medida em que percebeu a desistência dessa instituição diante da tarefa de ensiná-lo.

Os constantes encaminhamentos para os serviços de saúde solicitados pela escola, incluindo consultas com mais de um profissional da psicologia, apesar de atendidos pela mãe – que deixava de trabalhar para acompanhar o filho nas consultas – não puderam produzir mudanças. Pelo contrário, as vozes consonantes entoavam uma única mensagem: Bruno não seria capaz de aprender. Não se sabia dizer qual era o problema que o impedia de assimilar os conhecimentos, mas havia a certeza de que eram vários. De alguma forma esses profissionais estavam certos, afinal, ele saiu da escola tendo aprendido muito pouco. Mas não por conta de uma incapacidade, mas sim por conta da escolarização excludente e das múltiplas supostas confirmações dos problemas individuais como causa para a não aprendizagem.

E assim, até o momento da entrevista, apesar dos vários questionamentos que surgiram, ele e sua mãe pouco acreditavam que ainda havia a chance de aprender. Mas não duvidavam de qualquer aprendizagem. Muitos exemplos da vida cotidiana foram trazidos por Bruno e sua mãe para demonstrar como ele sabia muitas coisas, contradizendo todas as confirmações sobre sua incapacidade. Ficou evidente que a única aprendizagem na qual ele não pôde avançar foi aquela negada na escola. Mesmo assim, a aplicação de um roteiro de sondagem de leitura durante a pesquisa mostrou que Bruno havia construído hipóteses sobre o uso do sistema alfabético, o

que, caso tivessem sido reconhecidas como ponto de partida, poderiam ter favorecido a sua alfabetização.

Os resultados mostraram que a exclusão escolar do aprendiz participante foi construída através de um sistema de exclusão que historicamente tem atravessado os cotidianos escolares. Os perversos processos de produção da exclusão, além de violarem o direito à educação, tiveram impactos sociais e emocionais para a vida do aprendiz durante e após a escolarização, afetando também a possibilidade de voltar a estudar. Isso evidencia que abrir as portas das escolas para que os jovens e adultos possam concluir a educação básica, apesar da sua grande importância, não é suficiente para garantir a reinserção escolar. Esses sujeitos precisam ser encontrados para que possam ter o seu direito à educação garantido através de um conjunto arbitrário de estratégias para a reinserção escolar. (ALMEIDA, 2019, p. 8).

Os caminhos percorridos na presente pesquisa levaram ao entendimento de que, para alcançar o horizonte da reinserção escolar de todos e todas que estão em condição de baixa escolarização, é necessário incluir a experiência escolar como um importante fator para a compreensão da interrupção dos estudos, bem como para o não retorno dos jovens e adultos ao processo de escolarização.

Ou seja, a história de exclusão vivida na escola tem sido esquecida nas propostas de compreensão das barreiras que impedem os sujeitos a retomar os estudos e concluir a educação básica. Esta dissertação busca mostrar como a tarefa de reinserção escolar frente a esse grupo é diferente e talvez mais desafiadora do que o esforço para a inserção escolar daqueles que nunca frequentaram a escola. Este é o movimento, até então pouco observado, que o uso da categoria deriva educacional permite compreender, na medida em que é trazido para a discussão a especificidade da condição de exclusão escolar e baixa escolarização dos jovens e adultos que já viveram um processo educacional excludente.

Então, além do estudo do caso de Bruno (ALMEIDA, 2019), outras pesquisas se debruçaram sobre o entendimento dos processos de retomada dos estudos por meio da EJA. Entretanto, nenhum deles considerou a mediação da experiência prévia de escolarização como barreira para o processo de retorno espontâneo aos estudos ou de produção da reinserção escolar. Isso inclui um estudo que analisou essa problemática em uma perspectiva mais individualizante, junto às (aos) estudantes já inseridos na EJA (NAIFF; NAIFF, 2008), limitado a descrever como o retorno está ligado a motivos pessoais, como se todos os sujeitos estivessem à procura dessa modalidade e o único estudo encontrado no qual se buscou entender criticamente as possibilidades de reinserção escolar dos que estão fora da escola sem ter concluído a educação básica – por meio de um esforço coletivo para superação da distância entre a população em condição de baixa escolaridade e a EJA (VIEIRA, 2018).

Mesmo Ferraro e Ross (2017), que chegam a considerar a experiência escolar excludente de forma crítica, apenas utilizam-na como algo que aponta para a necessidade de que a lógica excludente seja superada na escola antes que se possa pensar a reinserção dos sujeitos nessa instituição, para que não se repita a exclusão. A categoria da deriva educacional aqui formulada vem complementar com algo ainda faltante nessas análises: o modo como a experiência prévia de escolarização no ensino regular pode se constituir como barreira para o retorno à educação escolar por meio da EJA, na medida em que considera o modo como o abandono dos sujeitos à própria sorte é mantido e justificado com base em uma lógica individualizante que coloca neles a culpa pela interrupção dos estudos, o que faz com que também sejam responsáveis por voltar a estudar e, a partir de um esforço individual, garantir a si próprios o seu direito a educação.

Se não houvesse esse movimento de buscar a essência ou aquilo que está oculto, a deriva educacional ainda seria entendida sem qualquer distinção com qualquer outra condição de exclusão escolar e baixa escolarização. A importância dessa diferenciação ficou ainda mais explícita quando se identificou que 87% das pessoas de 25 anos ou mais que em 2019 não haviam concluído a educação básica tiveram acesso à escola e foram dela excluídas.

A deriva educacional fala então de uma viagem que foi iniciada e interrompida e do modo como os processos produtores dessa interrupção são ocultados por meio da responsabilização individual desses sujeitos abandonados em alto mar antes de chegarem ao seu destino. Em uma realidade em que, entre os 69,5 milhões de pessoas de 25 anos ou mais que não concluíram o período obrigatório de escolarização, 60,7 milhões já passaram pelo processo de escolarização (IBGE/PNADC, 2020), é indispensável que a vivência excludente que levou esses sujeitos a serem jogados para fora desse “barco” seja considerada na análise das barreiras que dificultam o retorno à escolarização, para que se possa explicar não somente como é produzida, mas também como é mantida, para que se possa aprimorar os movimentos favorecedores da superação da condição dos que permanecem fora da escola.

É importante ressaltar que esse estudo pretende complementar as pesquisas que buscam o entendimento crítico das possibilidades de retorno ou de reinserção ao processo de escolarização, ao avançar ainda mais na saturação desse fenômeno com as suas múltiplas determinações. Quanto a estes trabalhos anteriores, apesar de terem sido neles encontradas preocupações semelhantes com a condição dos jovens e adultos que estão fora da escola sem ter finalizado o período obrigatório de escolarização, os autores estudam esse fenômeno a partir de sínteses como exclusão escolar (FERRARO; ROSS, 2017) ou baixa escolarização (VIEIRA, 2018).

Para os autores que estudam o fenômeno da exclusão escolar, entre as pessoas nessa condição, existem aquelas que estão excluídas na escola outras que estão excluídas da escola (FERRARO; ROSS, 2017). Neste último grupo, pode ser identificado o que Vieira (2018) estuda como baixa escolarização da população brasileira, o que reúne aquelas (es) que frequentaram ou que sequer chegaram a frequentar uma escola.

Há ainda a pesquisa de Naiff e Naiff (2008), na qual se estuda as representações sociais dos sujeitos que alcançaram a EJA para compreender os seus motivos para o retorno à escolarização chegando a propor a necessidade de ações que possam mudar a representação social dos sujeitos sobre a escola, para que a enxerguem como “[...] lugar de produção de saberes e de um futuro melhor [...]” (p. 406). Além disso, considera, em harmonia com o que defende Ferraro e Ross (2017) e Vieira (2018), como é preciso que a EJA possa não reproduzir a mesma exclusão que esses sujeitos encontraram no ensino regular, o que dependeria de uma compatibilidade entre a escola e a “[...] realidade cotidiana de jovens e adultos que precisam de seus serviços.” (NAIFF; NAIFF, 2008).

No conjunto dos achados, somente na Tese de Doutorado de Vieira (2018) a investigação contou com a participação dos sujeitos que estão fora da escola sem ter concluído a educação básica, enquanto os demais voltados para a EJA abordaram os jovens e adultos que já haviam retomado os estudos para entender os motivos para o retorno ao processo de escolarização.

Isso significa afirmar que a população pouco escolarizada não é homogênea, mas contém diferentes histórias de exclusão que precisam ser reconhecidas, para que se tenha melhores condições de criar processos efetivamente produtores da reinserção escolar. Os estudos citados corroboram, portanto, com a necessidade de mudanças na EJA, que aqui se busca afirmar, para que se torne produtora da reinserção escolar, bem como também alertam em outras palavras o modo como a deriva educacional pode permanecer mesmo que os sujeitos sejam reinseridos e tenham acesso à EJA, podendo inclusive voltar a evadir.

Entre os apontamentos de outros estudos, a novidade que aqui se traz é a importância do entendimento de que os sujeitos podem ter constituído uma relação de repulsa a essa instituição quando tiveram a sua “viagem” interrompida antes de chegar ao destino esperado. Ou seja, aqueles que sofreram a exclusão e podem ainda carregar o estigma da culpa por ter evadido, por uma suposta incapacidade de aprender e podem ter passado a acreditar que a escola não é um lugar para eles.

Neste trabalho, a compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional e das possibilidades e desafios de superação dessa condição por meio das significações das (os)

professoras (es) participantes poderá contribuir, portanto, para a compreensão dos movimentos existentes e ainda necessários desta modalidade em articulação com outras (os) agentes comprometidos com a garantia da educação escolar e de outros direitos sociais, sobretudo frente às (aos) estudantes que estão em deriva, partindo desde o nível das políticas públicas até o cotidiano escolar.

1. Permanências, retrocessos e avanços no enfrentamento da exclusão escolar na educação básica

O exercício de falar sobre a educação básica não como um conceito estático, mas em sua historicidade foi um dos mais desafiadores para a construção do presente trabalho. O pensamento categorial possibilitou enxergá-la para além de sua aparência e das suas permanências, entendendo os processos constitutivos da educação escolar no Brasil. Esse primeiro movimento analítico da realidade objetiva em que se constitui a deriva educacional foi essencial para sustentar não só o início da saturação do fenômeno de suas múltiplas determinações, mas também para orientar, junto às categorias do MHD e da PSH, os momentos de produção e análise das informações posteriores.

Ou seja, contempla muito mais do que o tipo de educação que será oferecida, a forma como será oferecida, em quanto tempo, qual o currículo comum a todos, mas também as condições do sistema educacional, quais as finalidades, quais são os avanços e desafios que ainda permanecem para que todos tenham acesso, quais as políticas públicas necessárias para tanto e quais as disputas que se fazem presentes no processo de construção destas. Neste capítulo se buscou fazer uma síntese inicial das mediações constitutivas da realidade educacional brasileira e da deriva educacional, possíveis de serem apreendidas na literatura.

Esses primeiros esforços compreensivos abriram caminho para o entendimento de mediações importantes para a apreensão da deriva educacional em seu movimento e em suas contradições. Isso surge no lugar de um reducionismo na tentativa de apreender esta realidade, como se fosse estática e permanente (GONÇALVES; BOCK, 2018), quase que tomando-a por meio de uma fotografia, a qual, apesar de reveladora até certo ponto, não permite a relação entre as múltiplas dimensões e determinações do fenômeno aqui estudado, o que é necessário para que possa ser entendido em sua complexidade e movimento.

O próprio termo “educação básica” já traz indícios de que é o atual contexto brasileiro que está sendo tratado, o que o coloca em relação com a variação histórica e contextual existente. Como exemplo, em outros tempos e localizações, termos como “[...] ensino

elementar, ensino básico, ensino de 1º grau, ensino fundamental [...]” (KREUTZ, 1996, p. 13) já foram utilizados. Entretanto, não compartilhavam da mesma significação a que hoje se refere.

Espera-se contribuir aqui para a construção coletiva da possibilidade de que falar em educação básica no Brasil signifique referir-se a uma realidade em que todos os sujeitos tenham o seu direito à educação garantido e que, sobretudo, ela seja anti-hegemônica e desalienante, até que, em uma outra sociabilidade que não a capitalista, ela possa estar a serviço de um projeto societário emancipador. A intenção de revelar e compreender as contradições desta realidade está comprometida justamente com a apreensão das possibilidades do movimento na direção desse devir.

1.1. Movimentos de inclusão e exclusão escolar na educação básica: a insuficiência histórica do ensino regular

Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser considerado, também não estático, são os avanços históricos e as conquistas sociais que se fizeram presentes na constituição histórica da educação básica, com destaque para a forma como foi sendo construída a inclusão escolar, isto é, a ampliação do ingresso da população no processo de escolarização. É importante destacar que aqui se fala da inclusão no sentido das possibilidades de acesso, permanência e sucesso escolar. Isto é, não há a pretensão de se fazer uma análise específica da temática da educação inclusiva para pessoas com deficiência, mas se reconhece que essa população pode ser também beneficiada pelos processos de produção da reinserção escolar que aqui se busca defender.

A força para lutar pela universalização de uma educação de qualidade para todos e todas tem como uma de suas fontes a existência da possibilidade de transformação, o reconhecimento desta e os esforços coletivos para que ela possa ocorrer. É mobilizador considerar que, mesmo no cenário de desigualdades sociais que ainda é enfrentado pela sociedade brasileira, foi possível conquistar avanços educacionais significativos, sobretudo na expansão da educação básica (RONCA, 2015).

Tais conquistas surgiram da indignação frente às condições desiguais de educação da população brasileira levou a uma mobilização da sociedade, processo que teve como efeito a elaboração de legislações que englobam esse direito. Entre os documentos legais, merecem destaque por suas contribuições para a universalização de uma educação pública e gratuita de qualidade para todos e todas: a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) e a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, para o decênio de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014).

Conforme amplamente discutido, os significativos avanços no campo da educação, sobretudo quanto à sua universalização, se intensificam significativamente a partir da abertura democrática do Brasil (SOUZA, 2010; RONCA, 2015) marcada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Uma das grandes conquistas legais foi a ampliação do período obrigatório de escolarização para 14 anos, proposta pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009), o qual passou a contemplar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, dos quatro aos dezessete anos de idade e a EJA. Juntas, essas modalidades passaram a constituir o que é entendido hoje como educação básica.

As possibilidades de escolarização de adultos já haviam sido significativamente aumentadas a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), quando o direito à escolarização – que na época, era obrigatória somente dos sete aos quatorze anos – foi estendido para as pessoas de todas as idades (LEITE, 2013).

Em 2014, a EJA passa a ser vista como caminho para a superação do analfabetismo e da escolarização insuficiente no Plano Nacional de Educação – PNE elaborado para o decênio de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014).

Tendo em vista a universalização do novo período que passou a ser obrigatório, a Emenda nº 59 (BRASIL, 2009) também trouxe a necessidade definição das formas de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a obrigatoriedade de formulação de um Plano Nacional de Educação que não somente definiria as metas decenais diante das demandas e a aplicação de recursos do Produto Interno Bruto (PIB), como também seria responsável por direcionar a articulação proposta entre os entes federados em prol da educação na forma de um Sistema Nacional de Educação (RONCA, 2015).

É preciso considerar o quão recentes são essas conquistas, o que aponta para a grandeza do esforço coletivo que ainda é necessário para a superação das desigualdades educacionais, sobretudo quanto à efetivação na realidade o que já está prescrito na lei. Segundo Leite (2013), esta legislação pouco alterou a realidade dos adultos em condição de exclusão escolar:

Na Constituição Federal de 1988 a Educação foi colocada como direito de todos e dever da família e do Estado. Nas Disposições Transitórias, o Art. 60 estabelecia o prazo de dez anos para a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Para tanto, deveriam ser aplicados cinquenta por cento dos recursos veiculados à Educação, em todos os níveis de governo. O texto legal muito pouco alterou o quadro educacional existente na Educação de Adultos nos oito anos de validade deste artigo [...]. (LEITE, 2013, p. 23).

Quanto ao não cumprimento das determinações legais, Oliveira (2007, p. 28) também afirma que “[...] o objetivo de erradicação do analfabetismo e de universalização do ensino

fundamental, apesar dos avanços verificados, não foi atingido e nenhuma autoridade foi responsabilizada por isso.”.

Isso reafirma ainda mais a relevância de trabalhos como este, que colocam em pauta, questionam e possibilitam a movimentação nessas estruturas cristalizadas. Ou seja, os avanços conquistados precisam ser reconhecidos e valorizados, mas a sua não concretização ou as lacunas que ainda existem devem ser alvo de estudos e mobilizações com frequência. Caso contrário, serão mantidas as desigualdades e os sujeitos permanecerão responsáveis pela superação de condições que deveriam ser alvo de políticas públicas, o que vai ao encontro da necessária discussão do quanto a EJA é importante, mas indevidamente considerada suficiente, visto que, desde a sua efetivação como direito, ainda não tenha garantido educação ao grande contingente de pessoas que ultrapassaram a idade de escolarização obrigatória sem a ela ter tido acesso.

A necessidade de estabelecimento da obrigatoriedade à escolarização tem ligação com uma limitação histórica do sistema educacional no Brasil: a desigualdade no acesso à escolarização, que também pode ser compreendida como exclusão escolar.

Segundo Ferraro e Ross (2017), quando se enfrenta o desafio de garantir a todos o direito à educação, duas formas de exclusão se fazem presentes. A primeira delas, *exclusão da escola* contempla a população que sequer pôde matricular-se em uma escola, mas também aqueles que nela estiveram matriculados, mas sofreram a exclusão antes de concluir o período obrigatório de escolarização. A outra forma, *exclusão na escola*, diz respeito aos sujeitos que tiveram acesso à escola e, mesmo em seu interior, estão excluídos do acesso aos seus proveitos, o que vai ao encontro das discussões de Bourdieu (2008).

Em sua proposta de realização de um diagnóstico da escolarização no Brasil, Ferraro e Ross (2017) consideram, portanto, que os sujeitos excluídos *da* escola estão representados sobretudo pelos dados sobre a quantidade de sujeitos em idade escolar (quatro aos dezessete anos de idade) que não estão matriculados.

Por outro lado, os sujeitos excluídos *na* escola poderiam ser identificados nos dados sobre a quantidade de sujeitos com dois ou mais anos de defasagem nos estudos (distorção série-idade), isto é, que não estão frequentando a série adequada para a sua idade. Segundo esses autores, em 2010, os dados apontavam para uma população de 3,2 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar que não estavam matriculados, enquanto 7 milhões dos que estavam matriculados tinham dois ou mais anos de defasagem.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010), a taxa de distorção série-idade em 2010 era de 23,6% no ensino

fundamental e de 34,5% no ensino médio. Já o Censo da educação básica de 2019 (INEP, 2019) indica que houve uma queda nesta taxa, de 7,4% no ensino fundamental e de 8,3% no ensino médio, chegando em nos percentuais de 16,2% e 26,2% respectivamente.

Esses dados demonstram que não somente a defasagem ainda é uma realidade a ser superada, como também aponta que há um aumento da distorção entre o ensino fundamental e o ensino médio, o que, conforme discutido por Ferraro e Ross (2017), revela que o avanço nos anos de escolarização não é equivalente a ter acesso à educação, visto que a quantidade de pessoas em condição de exclusão *na* escola é maior conforme se aproxima dos anos finais da educação básica.

De toda forma, é importante ressaltar que, comparando os dois períodos, a inegável redução nas taxas de distorção idade-série pode ser confundida com uma redução da exclusão *na* escola. Entretanto, conforme defendido por Kreutz (1996), o uso de dados quantitativos é insuficiente para falar sobre a complexidade da realidade educacional. Ou seja, a existência do regime de progressão continuada prevista pela LDB (BRASIL, 1996) e a sua implementação mais comprometida com a ocultação da exclusão do que com a garantia do acesso aos proveitos escolares, permite a aprovação das (os) estudantes tendo sido efetivada ou não a transmissão e assimilação dos conhecimentos escolares.

Isso abre espaço para que as (os) discentes continuem vivendo anos de escolarização na condição de exclusão, como no caso de Bruno (ALMEIDA, 2019) que, por mais que estivesse matriculado e não contemplado nos índices de distorção série-idade, passou uma década no interior da escola sem ser alfabetizado, submetido a consecutivos processos de exclusão.

Por outro lado, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE/PNADC, 2019), mostra que o número de crianças que tiveram acesso à educação básica aumentou, sobretudo no ensino fundamental. Em 2018, na faixa dos seis aos quatorze anos (correspondente ao ensino fundamental), houve significativa aproximação da universalização indicada pela taxa de escolarização, com uma porcentagem de 99,3% das crianças e adolescentes nessa faixa etária na escola. Por outro lado, no mesmo ano, a porcentagem de crianças de quatro a cinco anos na escola foi de 92,4%. Já para os adolescentes de 15 a 17 anos, idade que corresponde ao ensino médio, a taxa de escolarização era de 88,2%.

O último dado apresentado mostra que dois anos após o prazo previsto para universalização do ensino médio, esta meta, definida pelo PNE (BRASIL, 2014), ainda não havia sido cumprida.

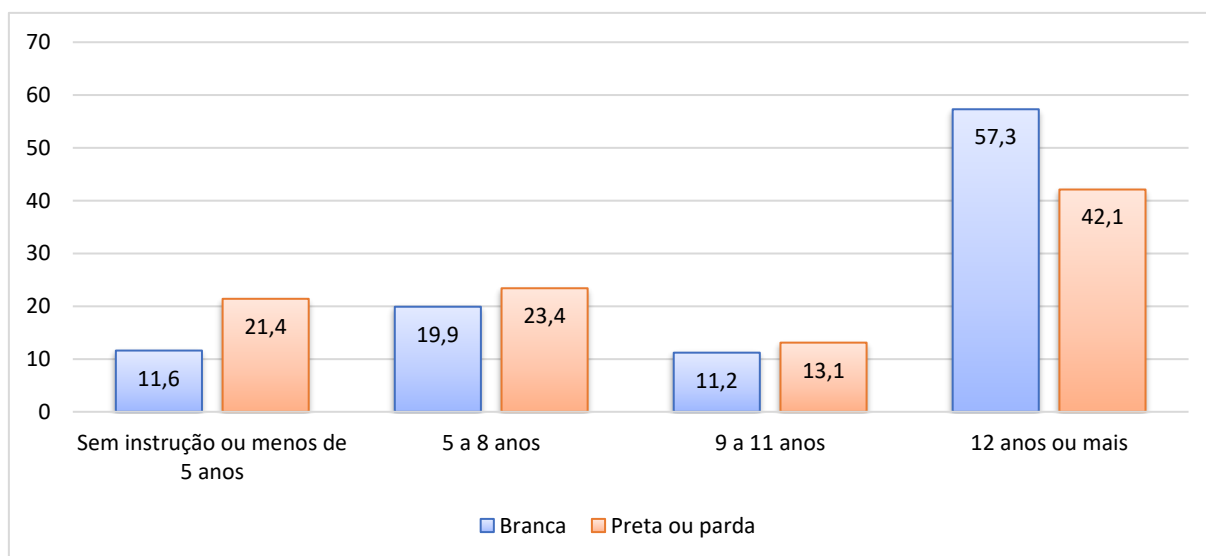
Então os dados demonstram que apesar do crescente acesso, nem todos permanecem até o final e que muitos não chegaram a concluir o período obrigatório de escolarização. Segundo

a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE/PNADC, 2019), no ano de 2018, apenas 47,4% da população de 25 anos ou mais de idade havia concluído a educação básica. Entre os 52,6% que não havia completado, isto é, os sujeitos excluídos da escola, 6,9% não chegou a se matricular, 33,1% não pôde concluir o ensino fundamental, enquanto 8,1% o finalizaram. Apenas 4,5% desses sujeitos alcançaram o ensino médio, mas não puderam permanecer até o fim.

No interior desta realidade educacional preocupante, em que muitos não concluem nem o ensino fundamental, ainda é possível enxergar desigualdades. Um exemplo disso é a distância de 15,5% entre o percentual de pessoas brancas e pessoas negras no que diz respeito à quantidade de pessoas de 25 anos ou mais que pôde concluir o ensino médio em 2018 (IBGE/PNADC, 2019). Isto é, 55,8% das pessoas brancas dessa faixa etária concluiu a educação básica, enquanto apenas 40,3% das pessoas pretas ou pardas alcançou o mesmo patamar, o que implica que quase 60% da população de pessoas negras com 25 anos ou mais no Brasil não concluiu o período obrigatório de escolarização.

No ano de 2019, o agrupamento das pessoas de 25 anos ou mais por cor ou raça e anos de estudo traz o quadro abaixo, representado na Figura 1 (IBGE/PNADC, 2020), em que há uma diferença significativa no grupo de sujeitos sem instrução ou com até 5 anos de estudo, no qual as pessoas negras superam os brancos em 9,8%, enquanto no agrupamento de pessoas com 12 anos ou mais de estudo, são os brancos que superam, com 15,2 pontos percentuais a mais:

Figura 1 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça e grupos de anos de estudo (%)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo IBGE/PNADC.

Além disso, as oportunidades educacionais não são somente desiguais entre raças diferentes, como também para as regiões do Brasil. Comparando a região Nordeste e Sudeste,

com as piores e melhores taxas neste quesito em 2018 respectivamente, verifica-se que apenas 38,9% das pessoas de 25 anos ou mais concluíram a educação básica na primeira, enquanto na segunda essa taxa sobe para 53,6%, uma diferença de 14,7 pontos percentuais (IBGE/PNADC, 2019).

Quando se compara o número médio de anos de estudo da população nessa mesma faixa etária, é possível perceber que tal desigualdade regional permanece. Em âmbito nacional, a média em 2019 foi de 9,3 anos de estudo, enquanto novamente a região Nordeste apresentou o menor número – 7,9 anos – e a região sudeste o maior – 10 anos (IBGE/PNADC, 2019).

Entre as desigualdades, destaca-se a manutenção da situação de não conclusão da educação básica. Olhando para a série histórica, é surpreendente perceber que, mesmo se aproximando das metas para o decênio do atual PNE (BRASIL, 2014) há uma queda muito leve no número de pessoas de 25 anos ou mais que não concluíram a educação básica (IBGE/PNADC, 2020). A somatória das pessoas sem instrução, com fundamental incompleto, fundamental completo e médio incompleto totalizava 71 milhões em 2016, 70,5 milhões em 2017, 70,2 milhões em 2018 e 69,5 milhões em 2019, com os percentuais de 54,9%, 53,8%, 52,6% e 51,2%, respectivamente, com uma queda de 3,7 pontos percentuais em quatro anos.

Outro quadro que se manteve estável nos últimos quatro anos foi o de analfabetismo⁴. Entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade (IBGE/PNADC, 2020), o número de sujeitos que ainda não aprendeu a ler e a escrever se manteve na casa dos 11 milhões, com uma redução de apenas 640 mil entre 2016 e 2019, o que representa uma queda de 0,6 pontos percentuais nos quatro anos.

Apesar dos avanços, os dados apresentados mostram desigualdades significativas que ainda não puderam ser superadas no cenário educacional brasileiro. Os movimentos iniciais de compreensão da realidade educacional por meio da literatura e dos dados aqui levantados evidenciam a distância que ainda existe entre o que está previsto na lei e nas políticas públicas no sentido da equidade e o que pôde ser efetivado na realidade, o que vai ao encontro da lentidão existente nos avanços em determinadas áreas da educação apontada por Ronca (2015).

Por outro lado, chamam a atenção para a construção urgente de uma compreensão sobre o que mantém essas desigualdades, bem como de movimentos já existentes ou ainda necessários para que a educação seja garantida a todas (os), de forma anti-hegemônica. Isto é, dialogando com os objetivos já afirmados, há a pretensão de reconhecimento das barreiras que impedem o retorno dos sujeitos ao processo de escolarização e os mantém em condição de deriva

⁴ São consideradas alfabetizadas pessoas que sabem ler e escrever bilhetes simples.

educacional, algo que se inicia com novas possibilidades de entendimento frente a realidade e os fenômenos.

De acordo com Ronca (2015), tal desigualdade nos avanços das diferentes áreas da educação é fruto da ausência de uma articulação nacional em prol da educação básica. Nesse sentido, esse autor propõe o estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação, norteado pelo Plano Nacional de Educação, que possa efetivamente cumprir a sua função de articulação entre os sistemas de ensino, bem como as formas de colaboração entre os entes federados, definindo também as suas atribuições, responsabilidades e competências. A ausência de um diálogo entre os atores do universo educacional é apontada, portanto, como um dos motivos para lentidão que aparece nos indicadores de áreas como o ensino médio, ou mesmo entre as diferentes regiões do Brasil.

Nesse contexto, a ausência de uma articulação, se desdobra ainda em sobreposição de ações e/ou em falta de iniciativas, mas também em disputas e competições entre os atores educacionais (RONCA, 2015). É preciso, portanto, que o regime de colaboração previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) possa ser implementado, não para que ocorra uma homogeneização ou extinção de tensões e contradições, mas sim no sentido de que as discordâncias e ações distintas possam ser consideradas, dialogadas e pensadas em conjunto, em nome dos interesses da coletividade.

Isto é, não somente a fragmentação do conhecimento contribui para disseminação de ideias que favorecem a manutenção das desigualdades (NOGUEIRA, 2001), como também as ações desarticuladas de uma nação para com a educação de seu povo. É preciso um sistema que dê conta de enxergar a complexidade e as necessidades das diversas realidades educacionais, tenha clareza sobre as desigualdades em suas múltiplas dimensões, bem como sobre a qualidade que se pretende alcançar. Apesar de definir metas e estratégias, Ronca (2015) aponta que o PNE não define as políticas públicas que deverão ser implementadas pelos entes federados. A integração proposta favoreceria, portanto, a visão de totalidade e o diagnóstico necessário para implementação dessas ações, mas principalmente de políticas públicas norteadas pelo princípio ético da equidade, como “[...] proposta de superação de diferenças que não são aceitáveis do ponto de vista ético [...]” (RONCA, 2015, p. 101).

Esse nível de articulação e entendimento das demandas educacionais favoreceria, portanto, a superação da proposição predominante de políticas focalizadas, que possuem caráter emergencial e específico, atendendo a uma região, uma determinada população, em um período ajustado aos governos, visto que tais características contribuem para as assimetrias na superação dos desafios.

Para ampliar o nível de abrangência das ações, ao longo do tempo, englobando as diversas regiões e populações e coletivizando a superação dos graves desafios da educação, Ronca (2015), sugere a elaboração e a implementação de políticas públicas estruturantes, como alternativa para as políticas focalizadas, limitadas a uma determinada circunstância diante de um incidente específico e “[...] pressupõem que, no decorrer do tempo, elas desapareçam assim que os objetivos tiverem sido atingidos. Em geral, se configuram como programas de intervenção imediata de um determinado governo.” (RONCA, 2015, p. 102). Ao mesmo tempo, propõe a efetivação do regime de colaboração, por meio da instituição de um Sistema Nacional de Educação, conforme já previsto no Art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 124): “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.”.

Nesse sentido, Ronca (2015) ratifica a exclusão escolar e a distorção série-idade como principais problemas a serem enfrentados pelas políticas duradouras que possam se estender para todo o território, para que o desenvolvimento de políticas públicas para a educação não contribua, portanto, com a produção e a manutenção das desigualdades educacionais e sociais. Isto é, os sujeitos que são alvo da exclusão *na* e *da* educação (FERRARO; ROSS, 2017) são aqueles que mais vivem e sofrem as desigualdades:

[...] crianças e adolescentes negros, os pobres, oriundos de famílias cujos pais ou responsáveis têm pouca escolaridade, os que moram na zona rural, os quilombolas, os indígenas, e os com deficiência ou em conflito com a lei. (RONCA, 2015, p. 103).

A superação do quadro histórico de deriva educacional que atinge principalmente a população negra e nordestina seria favorecida, portanto, pelas medidas apontadas. As necessárias modificações na EJA devem passar pela mesma elaboração de políticas públicas estruturantes, para que este campo possa romper com a lentidão até então apresentada e continuar alcançando avanços, ao mesmo tempo saindo da estagnação frente a realidade de deriva educacional e lidando com os atuais desafios e retrocessos impostos apontados por Cavalcante (2019).

1.2. A dimensão política como mediação constitutiva da educação básica: entre a reprodução dos interesses da classe dominante e as saídas criativas e anti-hegemônicas coletivamente construídas

O reconhecimento da política como dimensão da educação é fundamental para superar perspectivas ideológicas, cujo objetivo é a manutenção do estado de coisas e é também essencial para o movimento de busca das mediações constitutivas da deriva educacional. Este item abre a discussão sobre o modo como a produção da exclusão escolar e da manutenção dos sujeitos

fora da escola sem concluir a educação básica, são fenômenos historicamente constituídos no modo de produção capitalista.

Cabe ressaltar que, embora a educação escolar possa ser reprodutora da desigualdade social, ela também carrega em si as possibilidades anti-hegemônicas, favoráveis aos movimentos de superação da desigualdade e das injustiças. Isso porque viver a desigualdade social produz condições objetivas e subjetivas para a sua superação. Ou seja, se busca afirmar aqui que a escola é um campo de tensões, que está sujeito aos interesses da classe dominante, mas não se reduz a reprodução dessa agenda. Esse entendimento é fundamental para que se possa entender o modo como a deriva educacional é constituída, mas para que se afirme também a possibilidade de superação por meio da ação humana, produtora da história. Então falar na dimensão política da educação escolar significa referir-se à agenda hegemônica imposta, mas também aos movimentos contrários à produção da exclusão e à reprodução da desigualdade social.

A dimensão política não é exclusiva da educação, visto que constitui a totalidade dos fenômenos vividos em uma sociedade, de forma que se encontra sentido político em cada experiência humana (CHARLOT, 2013). Considerar que a origem do termo “Política” tem ligação com a palavra “cidade” talvez permita a compreensão dessa afirmação.

Isto é, o sentido político dos acontecimentos está justamente ligado ao fato de que a vida humana não acontece em isolamento, mas sim em conjunto ou em comunidade. Organizar-se desta forma exige não somente o estabelecimento de regras e combinados diante dos conflitos que surgem, mas também a definição dos horizontes que se buscam alcançar e a busca pelo sentido desta vida coletiva (NOGUEIRA, 2001).

Entretanto, na atual conjuntura globalizada e neoliberal, a reflexão e o reconhecimento do caráter político da vida em sociedade, das suas experiências, conflitos e interesses coletivos – política democrática – está em crise. Isso implica que as decisões da vida pública, a resolução de conflitos e problemas, ou mesmo a compreensão dos fenômenos da natureza e da humanidade estão sujeitas à lógica da política de interesses, em que cada um entende o que quer e propõe resolver os seus problemas e os da coletividade da maneira que lhe interessa individualmente, ou melhor, que interessa individualmente à classe dominante (NOGUEIRA, 2001).

Afinal, a busca incessante pela tão prometida e almejada ascensão individual contribui apenas para a manutenção do capital e a desigualdade social da qual essa sociabilidade se alimenta. É importante considerar o quanto a escola precisa ser espaço de fortalecimento da classe trabalhadora como coletividade e não como um grupo de sujeitos que caem na armadilha

do isolamento, do cada um por si e do esforço e mérito individual sobre conquistas também individuais.

A deriva educacional pode ser considerada então uma crise mediada por outras crises. Trata-se de uma crise no campo da educação, mediada pela crise política, isto é, nas possibilidades de construção coletiva de saídas criativas em nome do interesse comum – a possibilidade de que todos os sujeitos nesta condição tenham o seu direito garantido –, que por sua vez é determinada da crise que busca afastar a humanidade da civilização e a aproxima da barbárie (GONÇALVES, 2020).

Muitos se aproximam do que acreditam ser política e se distanciam cada vez mais do que ela realmente é, deixando de participar da construção coletiva para se posicionar cada vez mais em nome dos interesses individuais (NOGUEIRA, 2001). Este cenário, que ainda prevalece na realidade brasileira é resultado da estrutura de uma sociedade cujo modo de produção é capitalista, alimentado pela desigualdade, dominação e opressão da classe dominante sobre a classe trabalhadora, onde há disputas por controle e poder por meio da luta de classes. As afirmações de Nogueira (2001) chamam atenção pois, apesar do ano em que foram publicadas, cabem também para o contexto atual, o que é decorrente da manutenção da mesma lógica neoliberal já discutida:

Quando a política entra em crise, as sociedades são despojadas de uma parte daquilo que dá sentido ao viver coletivo. Com a crise, perdem-se as referências e a linguagem comum que ajudam as pessoas a resolver seus conflitos e a ver esclarecidos os motivos que as levam a permanecer juntas (ou se suportar reciprocamente). Em boa medida é o que acontece hoje, sobretudo nas grandes cidades. Vive-se meio a esmo, desconfiando-se, num contexto de medos, atritos e fraturas. [...] (p.18).

Quanto à transição para a conjuntura neoliberal e o deslocamento da política de seu eixo e da sua concretude, Nogueira (2001) também expõe:

[...] ao mesmo tempo em que as duas grandes tradições político-culturais da modernidade – a do liberalismo democrático e a do socialismo – ficam sem parâmetros de sustentação e se recolhem, intimidadas ou ressabiadas, projeta-se um novo credo centrado no indivíduo aquisitivo, na hipervalorização do mercado e do econômico, no cidadão como consumidor. O jogo das ideias tende a promover o rebaixamento dos valores públicos, a pragmatização da política, o predomínio quase sufocante de lógicas de poder na competição política. É um novo credo que encontra adequada expressão no neoliberalismo, ou seja, numa versão do liberalismo obsessivamente concentrada na defesa da “liberdade econômica”, despida, portanto, da grandeza ética da “liberdade política”. (p. 21).

Nesse contexto, a política e o sentido político das experiências e fenômenos são descolados da realidade material, histórica e dialética e são distorcidos no campo da abstração para ocultar os conflitos, as desigualdades, as injustiças, a opressão e as relações de dominação.

Essa ferramenta ideológica mantém os sujeitos distantes da política democrática, em nome da manutenção do estado de coisas em que a classe dominante mantém o poder.

Isso porque o acesso, a compreensão e a ação efetivamente política, democrática e anti-hegemônica poderiam levar a uma movimentação e a uma transformação dessa realidade, na medida em que a população se articulasse e lutasse para a ampliação da liberdade e da superação do capital, para “[...] interferir nas decisões coletivas e reconstruir os fundamentos da vida comum.” (NOGUEIRA, 2001, p. 29). Nesse sentido, a política seria reconhecida em sua essência e potencialidade em compromisso com a coletividade:

[...] a política é acima de tudo aposta na participação política: disposição para interferir no rumo das coisas, ser sujeito ativo dos processos que dizem respeito a todos e a todos comprometem. Em seus estágios mais avançados, é a aposta na participação democrática, dedicada a refundar o poder, e transformá-lo em algo mais acessível, menos ameaçador, mais compartilhado. A política democrática, desse ponto de vista, qualifica-se pela preocupação em fazer com que o participar se afirme como parceiro do governar e do representar, tanto quanto em tentar garantir que o diálogo prevaleça como forma de expressar e resolver conflitos entre as partes da sociedade. (NOGUEIRA, 2001, p. 30).

Em outras palavras, o autor também reafirma que a política não se trata somente de conflitos: “Mas a política não é só isso, nem é predominante isso. É ainda aposta nas vantagens da comunidade tanto quanto aposta em uma determinada forma de ampliar as margens de liberdade, interferir nas decisões coletivas e reconstruir os fundamentos da vida comum.” (NOGUEIRA, 2001, p. 29).

Para superar a aparência ideológica da política e reconhecê-la em sua essência, é necessário construir novos olhares, por meio do pensamento crítico. Seja no exercício da nossa cidadania e na participação da vida pública, seja na construção de conhecimento e nas práticas no campo da educação, para que se esteja comprometido com os interesses das classes populares, é fundamental se indignar com as limitações das aparências e com a fragmentação e o isolamento dos elementos da realidade, o que dificulta a possibilidade de compreendê-la criticamente.

Conforme já discutido, é necessário um esforço para compreender os fenômenos em sua complexidade, em suas mais diversas facetas e elementos, reconhecendo que, conforme discutido por Vygotsky (2018), a totalidade é muito mais do que a soma dos elementos, visto que é também composta pela relação destes entre si e deles com a totalidade na qual estão inseridos. Isto é, mesmo frente à incerteza e à complexidade, o pensamento crítico possibilita “[...] o conhecimento da essência das coisas e fornecer explicações consistentes a respeito dos problemas do mundo e da vida. [...]” (NOGUEIRA, 2001, p. 38).

Entre as concepções sobre educação, inserida no contexto sociopolítico e de classe em questão, ocorre da mesma forma o movimento de camuflagem da sua essência política. As teorias da educação o fazem quando reduzem a educação ao seu sentido cultural, ou quando reconhecem como político apenas as consequências de seus processos para a vida dos sujeitos e a realidade social (CHARLOT, 2013).

Isto é, a educação seria um mero processo de assimilação das possibilidades humanas culturalmente acumuladas, supostamente oferecido igualmente a todos e todas, que teria como consequência a inserção social do sujeito, em grupos sociais ou em determinada posição na divisão social do trabalho. Ou seja, o olhar das teorias hegemônicas sobre a educação parte de uma perspectiva ideológica que precisa ser superada. Para construir uma educação comprometida com as classes populares, é necessário reconhecer que não se trata de um fenômeno politicamente neutro, mas sim que faz parte de uma sociedade de classes e na luta de classes está a serviço da classe dominante, implicado com suas finalidades e ideologias (CHARLOT, 2013).

A partir de uma perspectiva crítica, conforme defende Nogueira (2001) ao propor a construção de um pensamento crítico ou dialético sobre os fenômenos, Charlot (2013) propõe que reconheçamos a essência política, social e de classe da educação. Podemos compreender a educação como um conjunto de processos de transmissão de modelos sociais, formação da personalidade, difusão de ideias e ideais, determinados pela realidade social dos educandos, que tem como consequência a assimilação da cultura e a inserção em determinado lugar social, sobretudo reproduzindo a sua origem social, como forma de manutenção da produção de operários e trabalhadores para servir à classe dominante (CHARLOT, 2013). Esse significado político, social e de classe é ocultado para que as classes populares não se mobilizem e passem a questionar e transformar a educação em instrumento dos interesses coletivos e populares e não mais da classe dominante. Isto é, se a educação é um fenômeno sociopolítico e de classe, que isso seja reconhecido, não para a proposição de uma educação supostamente distanciada da política, mas que essa essência seja reconhecida e utilizada a favor das classes populares.

Essa essência política, social e de classe permeia todos os processos, finalidades, problemas e mesmo as teorizações sobre a educação. Segundo Charlot (2013), um dos processos que a torna política é a transmissão de modelos sociais. Isso porque uma das formas de manifestação do poder está ligada ao controle dos comportamentos e dos ideais.

A possibilidade de transmitir determinados modelos de comportamento e ideais torna o fenômeno educacional carregado de sentido político, pois permite em certa medida definir a forma como determinado grupo social se comportará e as ideias que terá. Essa é uma das formas

de reprodução da desigualdade social e da luta de classes de forma sutil dentro dessas instituições, o suficiente para que passem despercebidas ou que sejam facilmente distorcidas (BOURDIEU, 2008).

Os processos de formação da personalidade e difusão de ideias políticas estão sujeitos à mesma lógica. No primeiro deles, a educação faz parte da formação do funcionamento das estruturas psicológicas dos sujeitos, na medida em que a imposição de limites, regras e normas sociais, participa do processo de internalização e construção do superego e suas formas de controle pulsional – recalque e sublimação. Desta forma, a escola participa da definição dos prazeres suficientes, aceitáveis e proibidos, bem como das violências inaceitáveis. Tudo isso caminha para a formação de um funcionamento psicológico capaz de suportar frustrações, conforme defendido por Charlot (2013):

[...] A educação forma a personalidade, assim, para suportar todas as frustrações ligadas à vida social, inclusive aquelas engendradas pela injustiça, pela desigualdade e pela dominação de classe. [...] (p. 60).

Isto é, se o conjunto de regras e normas impostas pela educação foram socialmente e culturalmente produzidas, as raízes das personalidades são reflexo da coletividade, da história humana, da luta de classes, da desigualdade, da dominação e da necessidade de manutenção da realidade em um funcionamento que favoreça a classe dominante (CHARLOT, 2013).

Diante do segundo processo – difusão das ideias políticas – é preciso reconhecer que nenhum olhar ou posicionamento diante dos fenômenos é neutro e que não somente a educação dissemina as ideologias impostas pela classe dominante. Ou seja, as ideias por trás dos modelos de comportamento, ou as justificativas para a imposição das regras e normas que regem o controle pulsional, bem como a transmissão direta de ideias sobre o mundo e os fenômenos da sociedade possuem significado político, social e de classe. A finalidade desse processo é justificar e ocultar as contradições das ideologias produzidas pela classe dominante (CHARLOT, 2013).

Esse fenômeno se concretiza no cotidiano das instituições escolares, também com finalidades e organização interna dependentes da sociedade de classes, o que as tornam palco de disputas, lutas e tensões sociopolíticas. Tudo o que torna a educação política discutido até agora é propagado nas escolas, pois estão encarregadas de encontrar os métodos mais eficazes para efetivar os processos educacionais e ensinar o que a sociedade espera que ela ensine. Essas instituições são ao mesmo tempo vítimas e responsáveis pela disseminação das ideologias da classe dominante quando se pretendem transmissoras de conteúdos e conhecimentos socialmente acumulados supostamente neutros, bem como quando ignoram, abstraem e se

distanciam da realidade dos conflitos sociais, vividos dentro e fora de seus muros (CHARLOT, 2013).

Se a educação tem sido meio para disseminação das ideologias da classe dominante, nosso desafio é desmascarar essas ideias e aproximar as (os) estudantes da realidade concreta. Assim, a educação deixará de reproduzir e favorecer a manutenção das desigualdades e das relações de dominação, abrindo caminho para a reflexão, para a consciência de classe e para enxergar e se indignar com as injustiças e a opressão, por meio da construção de um pensamento crítico.

Enquanto a educação estiver hegemonicamente, mas não completamente, a serviço da classe socialmente dominante, permanecerão os problemas produzidos pela manutenção da desigualdade, das injustiças e das ideologias dominantes que entendem as questões educacionais por meio de uma perspectiva individual, medicalizante, descolada da realidade, sobretudo do próprio contexto escolar e do sistema educacional. Dessa forma, as tradicionais explicações e teorizações sobre os fenômenos e os problemas sociais ocultam os conflitos, a luta de classes, a desigualdade social, a opressão e as injustiças de uma sociedade capitalista, enquanto fatores responsáveis condição atual do sistema educacional que, apesar dos avanços, ainda fracassa em garantir a universalização do direito à educação, sobretudo quando não permite um diferente destino social aos sujeitos.

Quando percebemos que as ideias transmitidas são as ideologias da classe dominante e que os comportamentos ensinados são aqueles que favorecem também essa classe, estamos reconhecendo o significado de classe da educação. Por outro lado, identificar que essa estrutura educacional e o seu uso por uma classe ocorre em determinado contexto social e que o tipo de educação oferecida é definido pela realidade social dos sujeitos, estamos tratando do significado social da educação. Considerando que as possibilidades educacionais são definidas pela condição social dos educandos, é também essa realidade que definirá as possibilidades de cultura individual e de integração social (CHARLOT, 2013). Isso abre caminho para aproximar da realidade e da totalidade o recorte ideológico realizado pelas teorias da educação⁵, quando afirmam que as diferenças culturais determinam as diferenças sociais. Ou seja, não são as possibilidades humanas – modelos de comportamento, ideais, personalidade, conhecimentos e ideias sociopolíticas – que o sujeito teve a oportunidade de assimilar que definem as diferenças sociais – seu lugar, seus grupos sociais, seu campo de ação social, sua inserção na divisão social do trabalho, mas sim o contrário.

⁵ Cabe ressaltar que não somente a Pedagogia, como também a Psicologia e a Psicologia da Educação, podem contribuir para a reprodução dessas teorizações ideológicas, conforme discutido por Antunes (2008).

Seu significado político, social e de classe são historicamente conhecidos, na história das instituições, das teorias pedagógicas e nas proposições de pensadores marxistas e burgueses (ou seja, uns contra e outros a favor da manutenção da educação a serviço da classe dominante). Mesmo assim, são ideologicamente ocultados pelas teorias pedagógicas, sob a aparência de uma educação reduzida à transmissão de cultura (sentido cultural) e à integração social.

A teoria da educação (pedagogia) pressupõe que todos têm igual oportunidade de desenvolver-se e livremente escolher seu campo social, desconsiderando as diferenças da educação diante de uma classe ou outra. Desta forma, considera uma mesma educação disponível para todos, que igualmente poderão se desenvolver culturalmente o suficiente para ocupar determinado lugar na divisão social do trabalho. Esse é o sentido ideológico de educação, em que as barreiras para o nível de cultura assimilado são da suposta natureza de cada um e não de uma educação que reproduz a origem social, destinando os filhos da classe trabalhadora ao mesmo destino de suas famílias. Isto é, aparentemente, a mesma educação é oferecida e os pobres fracassam na educação por limitações individuais, o que leva também ao fracasso no acesso a posições privilegiadas na divisão social do trabalho. Assim, se mantém um estado de coisas em que os sujeitos são responsabilizados por sua aprendizagem/cultura e pelo lugar que ocupa socialmente de acordo com essa cultura que, conforme suas supostas capacidades, pôde assimilar (CHARLOT, 2013).

A noção de que há uma disputa entre classes sociais distintas abre espaço para a compreensão de mais um elemento que determina as desigualdades sociais e educacionais. A dimensão de classes da educação é também ocultada nas tradicionais teorias pedagógicas, para sustentar a individualização dos problemas coletivamente determinados e a cristalização de condições na forma de essência dos fenômenos, para sustentar as ideias e os mecanismos que encobrem a realidade tentam justificar as desigualdades e a sua manutenção (KULNIG, 2019).

Para questionar a suposta neutralidade da escola, é indispensável o cuidado para que não superestimar a reprodução dos modelos sociais, de comportamento, de personalidade e as ideias e ideais da classe dominante como única possibilidade dessas instituições. É preciso reconhecer que esse é um território de disputas e contradições, em que, apesar da hegemonia do modelo burguês e das imposições do capital, há também espaços de aprendizagem onde surgem os questionamentos e o pensamento crítico diante das injustiças e as mobilizações coletivas de estudantes e professoras (es).

Quanto a isso, Vieira (2018) discute sobre o fatalismo das correntes teóricas fatalistas que consideram a escola como instrumento ou diretamente reprodutora dos interesses da classe dominante:

[...] Embora nos anos seguintes esse fatalismo tenha sido notadamente no de alguns intelectuais ligados aos movimentos sociais e a organizações da sociedade civil, certa ressalva em relação à potencialidade da educação escolar no sentido de desvelar a realidade da sociedade capitalista e se comprometer com o processo de instrumentalização das classes populares para a transformação social. (p. 88).

1.3. O neoliberalismo, as desigualdades e a lógica individualizante e excludente como base para a produção e manutenção da deriva educacional

A necessidade de inserção da deriva educacional na totalidade demanda uma reflexão sobre as consequências da imposição da lógica neoliberal pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) para o cenário educacional brasileiro.

Há uma insistente aproximação entre essas instituições e as propostas neoliberais, que se desdobra em um conjunto de prescrições para a elaboração de políticas públicas no Brasil, sobretudo nas disputas pela agenda educacional, das quais, segundo Ronca (2015), participam ativamente os atores do setor privado.

O BIRD e o FMI tinham como objetivo inicial o apoio aos países em sua reconstrução no período pós-guerras. Assim, foi designado ao FMI o papel de prover empréstimos aos países, de forma que pudessem se adequar ao Sistema Financeiro na estrutura como foi concebido por essa Conferência. Em decorrência disso, diante das dificuldades dos Estados para realizar o pagamento dessas transações, se tornou necessária a criação do BIRD, uma entidade incumbida de subsidiar o desenvolvimento econômico dessas nações (ROMMINGER, 2004).

Entretanto, o papel dessas instituições sofreu transformações ao longo do tempo, bem como o paradigma político e econômico tomado como base. Segundo Susan Robertson (2012), a função principal assumida pelo BIRD foi a de redução da pobreza, por meio do investimento em projetos para o desenvolvimento econômico, o que entra em contradição com as evidências de que a sua atuação no cenário internacional até o ano de 2012, sobretudo quando passa a adotar o modelo neoliberal como fundamento das suas propostas, trouxe consequências negativas para o crescimento econômico. Isso significa que, ao contrário das suas pretensões explícitas, a atuação dessa instituição reforçou a desigualdade e a pobreza.

A perspectiva desse organismo internacional mudou a partir da crise do modelo liberal ocorrida nos anos 1970, que ainda seguia nos trilhos de um projeto de desenvolvimento capitalista no cenário pós-guerra. Nesse momento, com pioneirismo nos Estados Unidos e no Reino Unido, há uma redução do papel do Estado na gestão da economia, que é assumida pelo livre mercado, proposta neoliberal que já vinha sendo discutida, mas ganha força para entrar em vigor a partir do declínio do keynesianismo (ROBERTSON, 2012).

Desta forma, é possível considerar que se trata de um paradigma que se viabiliza a partir da recessão econômica que foi apontada como decorrente de um excessivo controle do Estado sobre a economia e posteriormente se mantém alimentando-se das próprias crises, justificadas por meio de um controle ideológico que oculta o seu papel na produção dos problemas sociais atrás da máscara do individualismo (SOUZA; LUCENA, 2008). Nesse sentido, as ideias neoliberais parecem ganhar cada vez mais força em momentos de crise, visto que, em uma situação econômica difícil, suas promessas de desenvolvimento e redução da pobreza se tornam sedutoras e são abraçadas pelas nações, o que permitiu sua expansão e disseminação no contexto global (ROBERTSON, 2012).

Longe de ser um modelo bem-sucedido em suas intenções explícitas, a ascensão do neoliberalismo foi acompanhada de fracassos, que, conforme o que foi exposto acima, ao invés de impedirem a sua continuidade, o impulsionam para uma reinvenção constante, em uma infiltração cada vez maior dos seus projetos políticos em âmbito internacional. Entretanto, sua implementação não acontece por si só, mas depende de uma rede de atores – sobretudo aqueles ligados ao BIRD e FMI – que continuam insistindo no quanto é a única saída possível, mesmo com as contínuas evidências⁶ de que esse paradigma não é capaz de garantir a sua prometida e reafirmada eficácia. Mesmo diante do repúdio decorrente da percepção da sua insuficiência e da impossibilidade de concretizar a sua base fundamental – o livre mercado – os defensores dessa agenda se utilizam de um conjunto de estratégias para manter e instituí-la nas estruturas sociais, políticas e econômicas, contando inclusive com a parceria do Estado⁷ para tanto (ROBERTSON, 2012).

A reestruturação dos modos de produção, diante da crise que não era somente no campo das ideias políticas, mas também na estrutura econômica e do trabalho (ROBERTSON, 2012) tinha, portanto, a finalidade de recuperação do capital (SOUZA; LUCENA, 2008). É possível considerar que os esforços do BIRD e FMI para a manutenção desse modelo estão mais atrelados aos interesses de uma classe dominante, sobretudo na manutenção do poder político e econômico⁸, do que à sua declarada intenção de redução das desigualdades sociais. Isto é, se houvesse efetivo compromisso com aqueles que mais sofrem os efeitos da manutenção das assimetrias, os fracassos do neoliberalismo haveriam provocado a sua superação, especialmente

⁶ As quais não podem ser encontradas nos estudos financiados e submissos às instituições financeiras que tem o interesse na manutenção do neoliberalismo – BIRD, FMI (ROBERTSON, 2012).

⁷ O Estado é minimizado diante do controle sobre a economia e o mercado, mas é maximizado para defender os interesses e privilégios da classe dominante e do capital. (SOUZA; LUCENA, 2008).

⁸ É fundamental considerar a estabilidade da concentração de renda no Brasil, que entre os países é o que mais concentra renda nas mãos do 1% mais rico da população (KULNIG, 2019).

no bojo dessas instituições que se dizem grandes salvadoras e solucionadoras dos problemas sociais e econômicos.

Assim sendo, a mesma reestruturação neoliberal que permite a recuperação do capital é aquela que produz e mantém as desigualdades (SOUZA; LUCENA, 2008). Independente desse cenário de iniquidades, ou mesmo partindo dele para justificar a sua existência e a necessidade da adoção de neoliberalismo como direcionador do desenvolvimento social, essas instituições financeiras insistem em continuar existindo dessa forma, reafirmando e aprofundando a mesma lógica que não só já se provou ineficiente para com os seus objetivos declarados, mas também se mostrou fonte um conjunto de problemas, principalmente para as classes populares.

A manutenção e intensificação da pobreza e das desigualdades acontece na medida em que a lógica do mercado invade a vida pública, se tornando referência para a construção de políticas, a partir do argumento, fundamentado em frágeis evidências, de eficiência do setor privado em contraposição à ineficiência do setor público. Desta forma, os atores privados como o BIRD justificam a sua participação cada vez maior na definição da agenda de políticas sociais e assim, atingem a educação e o cotidiano escolar (ROBERTSON, 2012).

Enquanto o capital se reestrutura, a classe trabalhadora, que hipoteticamente seria beneficiada por propostas como a incessante imposição de uma agenda de privatizações, sofre desdobramentos como exclusão social, pobreza, violência e alto índice de desemprego, sendo sujeitada à fragmentação e à precarização dos serviços a ela direcionados (SOUZA; LUCENA, 2008). Um exemplo disso é a intensificação da educação privada, aprovada a partir do argumento de que a oferta de serviços para as famílias ricas provocaria um alívio da educação pública, visto que esta poderia concentrar os seus recursos para as (os) estudantes das classes populares (ROBERTSON, 2012).

Superficialmente, o argumento dos benefícios para a educação pública soa como verdadeiro, mas a observação da realidade complexa a partir de um pensamento crítico, buscando entender as contradições e as determinações históricas e materiais, conforme defendido por Nogueira (2001), permite a compreensão de que esse foi somente um primeiro passo no sentido de uma privatização cada vez maior.

A falta de apoio para a entrega desse serviço ao setor privado, portanto, fez com que estrategicamente isso fosse proposto em uma outra dosagem. A abertura para que o setor privado cuidasse de uma parte da educação básica no Brasil ocorre, portanto, a partir do argumento de que não havia razão para que o Estado mantivesse o monopólio sobre esse serviço. Tal participação envolveu o fato de que o serviço educacional vinha se tornando mercado emergente, uma vez que se tornou alvo de investimentos (ROBERTSON, 2012).

Nesse sentido, nas disputas pela agenda da educação, o BIRD obteve êxito em se tornar referência para a elaboração de políticas e não só encontrou caminhos para implementar a privatização – mesmo que parcialmente –, sobretudo por meio das Parcerias Público Privadas, usando o Estado como caminho para garantir os interesses do setor privado (ROBERTSON, 2012), mas também interferiu em políticas educacionais como a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em consonância com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – Saeb (ALTMANN, 2002). Este é um exemplo de como o setor privado interferiu na determinação daquilo que as (os) estudantes deveriam aprender, limitando a noção de qualidade da educação aos conhecimentos que puderam ser aprendidos, o que seria possível detectar por meio das avaliações do Saeb.

Ou seja, além do interesse econômico em lucrar com a agenda de privatizações, essa instituição também interfere para colocar a educação direcionada às classes populares nos trilhos da lógica neoliberal, com propostas para as suas múltiplas dimensões que favorecem a manutenção do poder nas mãos da classe dominante. Isso se aproxima das discussões de Bernard Charlot (2013), visto que amplia a compreensão das determinações históricas, sociais, políticas e econômicas que constituem a essência da educação. Esse olhar permite não só entender que a educação ainda está a sujeita aos interesses da classe dominante, mas principalmente possibilita desnaturalizar essa condição, entendendo que é produzida e mantida por um sistema complexo que envolve um conjunto de atores e instituições cujos compromissos não são com as classes populares.

Nesse sentido, se a educação não se reduz à simples transmissão de conhecimentos, as suas dimensões política, social e de classes refletem justamente a interferência das instituições financeiras em questão. Isto é, as imposições do BIRD compõem o conjunto de fatores que determinam os conhecimentos aos quais se permite o acesso, os modelos sociais dominantes impostos, o conjunto de regras e normas formadoras do funcionamento psicológico dócil e conformado, bem como as ideias e ideais políticos que permitem a manutenção do estado de coisas em que o poder permanece nas mãos da classe dominante (CHARLOT, 2013).

Isso significa que a consolidação do setor privado como referência para a educação vai muito além das propostas de privatização, visto que também a reduz aos limites de uma compreensão mercadológica e neoliberal sobre o mundo, os homens e os fenômenos. Desta forma, tomar a visão economicista como referência implica em uma distorção no conceito de educação – seja ela oferecida pelo setor privado ou pelo setor público –, nos seus pressupostos e objetivos, na sua regulamentação, no que é entendido como qualidade e como avaliá-la (ROBERTSON, 2012).

O tipo de educação que será oferecida, a formação que se espera dos sujeitos, o currículo básico que será trabalhado, a compreensão dos problemas que permeiam esse campo, a forma como se propõe que se resolva esses impasses, isto é, a educação em suas diversas dimensões sofre interferências dos projetos políticos neoliberais. Segundo Libâneo (2016)

[...] as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. (p. 40).

A partir da reformulação do papel do Estado, que sofre a descentralização de suas atribuições abrindo espaço para o controle do setor privado (ROBERTSON, 2012; SOUZA; LUCENA, 2008) a educação se torna, portanto, alvo da imposição dessa lógica e das diversas consequências que dela surgem.

Um dos grandes desdobramentos é o quadro de exclusão escolar que ainda não pode ser superado no Brasil. Segundo Ronca (2015), houve um grande avanço na universalização da educação básica após a abertura democrática brasileira – o que coincide com o período de ascensão do neoliberalismo –, principalmente no acesso ao ensino fundamental. No entanto, o acesso ao ensino médio ainda é um desafio a ser superado. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2018 (IBGE/PNADC, 2019), apenas 47,4% da população de 25 anos ou mais de idade no Brasil havia concluído a educação básica. Somado à urgência da garantia do direito à educação a esses sujeitos que não concluíram o período obrigatório de escolarização, esse é um dos dados que evidenciam como o sistema educacional brasileiro produziu e permanece produzindo exclusão.

Esse cenário revela que a democratização do ensino realizada sobre forte influência do neoliberalismo, apesar de garantir o acesso à instituição escolar, não permite a muitos o acesso efetivo ao direito à educação, na medida em que nesse contexto, essa instituição permanece refém da lógica excludente em função da manutenção das desigualdades e das relações de dominação (ALTMANN, 2002). Ou seja, estar matriculado em uma escola não significa ter acesso a todos os proveitos dessa instituição, principalmente quando se trata das populações mais pobres.

O aumento significativo do número de sujeitos que acessam o ensino fundamental pode ser considerado, portanto, uma máscara para o fato de que inserir os sujeitos nas escolas então regidas hegemonicamente pelo modelo neoliberal, significa muitas vezes sujeitá-lo à exclusão

no interior dessas instituições – isto é, a exclusão *na* escola, como uma diluição da exclusão *da* escola durante o processo educacional (BOURDIEU, 2008; FERRARO; ROSS, 2017).

Nesse sentido, é fundamental que a definição dos horizontes e a superação dos desafios dessa realidade educacional deixe de depender da ênfase economicista da educação e do discurso neoliberal que a reduzem não somente ao seu sentido cultural, mas também a uma função econômica como uma fábrica de sujeitos produtivos, como se fosse a causa e a solução para o desemprego, bem como para desenvolvimento financeiro do país. Isso porque, quando restringida a essa finalidade por agências financeiras globais que interferem na definição das políticas públicas para esse e outros campos, o sucesso educacional é limitado ao esforço e ao mérito individual para a aquisição dos conhecimentos e habilidades definidos como essenciais para as atividades produtivas. Com base no mesmo paradigma, as questões como a exclusão escolar, os problemas de escolarização e as desigualdades no acesso aos proveitos escolares são também alvo da individualização da responsabilidade (SOUZA; LUCENA, 2008; ROBERTSON, 2012).

Ou seja, as (os) estudantes, suas famílias, sua comunidade, as (os) professoras (es), a equipe escolar ou mesmo a escola como um todo, são apontados como a fonte dos problemas, pela falta de esforço pessoal, vontade e/ou mérito, ou mesmo questões psicológicas fundadas em supostos comprometimentos biológicos. Desta forma, se oculta uma multiplicidade de fatores determinantes da manutenção da lógica excludente na educação, como a interferência de agências financeiras internacionais e outros atores do setor privado sobre a estrutura educacional brasileira na medida em que impõem a lógica do mercado, assim como provocam o sucateamento da educação básica e do Ensino Superior para justificar a necessidade de privatização integral desses serviços. A responsabilização individual tira o foco, portanto, das disputas e problemas na elaboração de políticas públicas, como a pouca participação das (os) professoras (es), das equipes escolares, estudantes e pais no seu processo de elaboração (SOUZA, 2010).

Para que o efetivo acesso à educação seja universalizado e garantido a todos e todas, nos termos⁹ da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), é preciso, portanto, que o paradigma neoliberal seja superado dentro e fora do sistema educacional. Essa superação pode ser favorecida pela compreensão da complexidade do universo escolar em suas múltiplas determinações e dimensões a partir do pensamento crítico, mas também por meio de

⁹ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

participação na construção das políticas públicas que estejam de fato compromissadas com a coletividade e com as classes populares e não mais com os interesses da classe dominante (NOGUEIRA, 2001). Conforme discutido por Souza e Lucena (2008), tomando como referência as contribuições do filósofo István Mészáros, é necessária uma forte implicação com a luta pela transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico para que novas possibilidades educacionais possam se fazer presentes.

A compreensão do impacto da imposição dos projetos políticos neoliberais para a educação é, portanto, imprescindível quando se pretende a construção de conhecimentos e a de uma atuação crítica e ético-política no campo educacional. A ausência do olhar para essa complexidade de fatores pode levar a um exercício profissional e de pesquisa permeado de discursos e ações comprometidas com a manutenção das desigualdades e injustiças sociais.

Apesar de tomar como referência textos que em sua maioria se referem ao contexto do final do século XX e início do século XXI, é possível considerar que o paradigma neoliberal ainda permanece se alimentando das crises para continuar presente, independente das constantes evidências de que, em sua essência, ele mantém e intensifica as desigualdades¹⁰ sociais. Conforme contextualizado por Ronca (2015), sua agenda conserva-se sendo defendida pelos atores que disputam as propostas para a educação básica no Brasil.

O empenho para a construção de uma educação comprometida com as classes populares, emancipatória, formadora de cidadãos questionadores, participativos e empenhados na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, onde prevaleçam os interesses coletivos e não individuais, deve contar com a superação da lógica do capital imposta pelos autodeclarados especialistas do setor privado, que reduzem o sistema educacional brasileiro à uma mera ferramenta do desenvolvimento econômico do país.

O olhar para a educação deve, portanto, buscar enxergar a sua totalidade e complexidade, o que envolve o reconhecimento da realidade na qual está inserida e que é determinante dos fenômenos que se constituem no seu interior. Esse é um caminho fundamental a seguir quando se pretende a transformação da educação.

Desta forma, a educação pública é invadida em suas diversas dimensões pela lógica neoliberal. Isso significa que o cotidiano escolar é marcado por discursos, práticas e experiências individualizantes e de competitividade.

¹⁰ Parte-se da compreensão de que as desigualdades vão muito além da desigualdade de renda, como muitas vezes proposto pelas instituições financeiras em questão, que reduzem também ao campo econômico e da imutabilidade um fenômeno evitável, multideterminado, com diversas facetas e dimensões, que engloba bens materiais e imateriais herdados e acessados exclusivamente pela classe dominante (SOUZA, 2009; KULNIG, 2019).

Diante disso, a educação na lógica do capital tem o objetivo de inserir os indivíduos no do mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. A partir disso, categorias como qualidade, competência e até mesmo a noção de cidadania tem seus sentidos ressignificados no contexto neoliberal presente na lógica da sociedade produtora de mercadorias. (SOUZA; LUCENA, 2008, p. 7).

Ao mesmo tempo, as autoras ainda ressaltam que:

Sendo assim, o conceito de cidadania sob a lógica do capital é marcado por um acentuado individualismo, uma exacerbada competitividade, sendo que o cidadão é visto como cliente na concepção do estado. (SOUZA; LUCENA, 2008, p. 8).

O aprofundamento na compreensão dos sentidos e significados da desigualdade social para utilizá-la como categoria teórica que favorece a compreensão do fenômeno estudado, bem como a aproximação das múltiplas facetas, dimensões, determinações históricas e consequências para a sociedade quando compreendida como fenômeno ou manifestação, permitem reconhecer que se trata de uma questão complexa, mas que mesmo assim, não deixa de ser inteligível. Isto é, conforme defendido por Nogueira (2001), é possível e necessário a superação do reducionismo, da fragmentação e da polarização que “[...] atrapalham o avanço da compreensão crítica da realidade.” (NOGUEIRA, 2001, p. 37), para então caminhar na direção da totalidade por meio de um pensamento crítico.

Sendo assim, é importante que a reflexão sobre os desafios da educação básica, tendo como princípio norteador a equidade (RONCA, 2015) esteja fundamentada na compreensão crítica desse cenário de desigualdades, que dê conta de sua complexidade e reconheça as concepções, determinações históricas, os efeitos sociais, mas principalmente a possibilidade de que sua produção e manutenção possam ser evitadas e/ou reduzidas por meio de luta para a construção de políticas sociais estruturantes.

Considerando a discussão realizada sobre as determinações da desigualdade social e seus desdobramentos para a educação, aqui interessa dar destaque à forma como se constitui esta categoria teórica, reconhecendo-a como um elemento fundamental para pensar a realidade dos sujeitos em condição de deriva educacional.

A sua multiplicidade de facetas é explorada por Kulnig (2019), que traz dimensões consideradas essenciais para o presente trabalho. A primeira delas é justamente o reconhecimento da historicidade como mediação necessária para que a referência à desigualdade como base para a compreensão da realidade esteja comprometida com a transformação e não com a naturalização ou a manutenção do estado de coisas. Isto é, o entendimento das assimetrias como meras diferenças é paralisador na medida em que se retira qualquer possibilidade de mudança e se entende o que é condição como algo fixo, da essência dos sujeitos.

Este aspecto permite que a deriva educacional seja vista como uma condição desigual de acesso e permanência à educação, a qual pode ser superada por meio de transformações engendradas em movimentos coletivos pela construção e/ou modificação das políticas públicas estruturantes voltadas para a EJA. Se pretende evitar que esse fenômeno seja visto pelo prisma da diferença, considerando-o imutável e parte da essência do sujeito, procurando no campo individual as justificativas morais – como a incapacidade de aprender – para explicar a permanência.

Isto é, no jogo de forças, na luta de classes e na disputa por controle, poder e pela verdade, os discursos socialmente produzidos são carregados de sentido político, podendo estar comprometidos com interesses individuais ou com as necessidades da coletividade (NOGUEIRA, 2001). Considerar a desigualdade social uma categoria teórica significa assumir compromissos que não se fazem presentes quando se busca entendê-la em sua permanência, como um conceito estático, paralisador.

O reconhecimento de sua historicidade também exige que se considere a sua característica relacional. Independente da discussão que se faça, esse fenômeno só é possível na existência de pelo menos dois elementos, sejam eles sujeitos, grupos, categorias sociais, classes sociais, ou mesmo sociedades, em que um é tomado como parâmetro de outro (KULNIG, 2019). Esse aspecto já traz consigo indícios de sua dimensão social e coletiva e não individual.

Buscando a compreensão das desigualdades como fenômeno, Therborn (2010), as considera “[...] diferenças hierárquicas, evitáveis e moralmente injustificadas.” (p. 146). Para ele há três formas básicas de desigualdades.

Uma delas é a desigualdade vital, que corresponde às assimetrias socialmente construídas no que diz respeito ao tempo de vida dos sujeitos. Mesmo que a possibilidade de viver por mais tempo tenha sido significativamente aumentada em nível mundial, ainda há situações sociais onde essa realidade ainda não foi alcançada. Aproximar essa dimensão da noção de condição implica na possibilidade de alteração, cabendo mudanças quanto aos fatores que diminuem a expectativa de vida dos sujeitos (THERBORN, 2010).

O segundo tipo é a desigualdade existencial, que corresponde às iniquidades explícitas ou implícitas na condição de respeito e reconhecimento das diferenças existenciais de determinadas categorias sociais, o que por um lado resulta no impedimento de acesso a direitos e por outro acrescenta condições de violência. Essa é a condição das mulheres em uma sociedade patriarcal e machista, por exemplo, quando impedidas de concluir os estudos ou ingressar no mercado do trabalho e forçadas ao trabalho doméstico e quando sofrem a violência

doméstica com a justificativa de que, hierarquicamente, o homem teria mais poder e seria autorizado a agir desta forma (THERBORN, 2010).

O último tipo é a desigualdade de recursos, que engloba não somente a dimensão da distribuição assimétrica de renda – destacada como a mais comumente utilizada para o estudo das desigualdades – como também o acesso a oportunidades de estudo, profissionalização e posições privilegiadas no mercado de trabalho ou a obtenção de recompensa na forma de recursos materiais como renda e riqueza, mas também aos artifícios simbólicos como cultura e outros capitais sociais e econômicos (THERBORN, 2010).

Estas são produzidas por meio de quatro mecanismos. O primeiro deles é o distanciamento, que traz a noção de que a intensificação das assimetrias está mais ligada às determinações sociais e históricas do que ao esforço ou mérito pessoal, visto que na competição e nas concorrências inerentes ao capitalismo, alguns sujeitos contam com privilégios e redes de contato, enquanto outros enfrentam desvantagens históricas.

Um outro mecanismo é o da exclusão, que corresponde às restrições impostas por um grupo a outro no que diz respeito ao acesso a recursos e oportunidades, o que engloba a manutenção dos sujeitos na condição de deriva educacional. O terceiro consiste então na hierarquização, que representam o enraizamento, na sociedade e nas organizações, da suposta inferioridade e superioridade imposta aos sujeitos e da definição do lugar de cada um nesta realidade. Por fim, o mecanismo da exploração, que se manifesta quando os bens e valores produzidos por uns (classe popular) são tomados em sua maior parte como propriedade por outros (classe dominante) (THERBORN, 2010).

Ao considerar esse último mecanismo, Kulnig (2019) discute que sujeitos exploradores – ou categoria social dominante – se unem em uma categoria que se aproveita do que foi produzido pelos sujeitos em condição de exploração. Da mesma forma, dentro dessa categoria social dominante, são formadas as redes de solidariedade para manutenção do controle e a posse sobre os bens materiais e simbólicos, o é denominado como mecanismo de reserva de oportunidades.

Isso vai na direção da discussão da necessidade de ruptura com a percepção economicista de mundo, proposta por Jessé Souza (2009) quando defende que as desigualdades não devem ser entendidas como simples diferenças de renda, o que mascara conflitos mais profundos, como esta noção de que a classe dominante forma redes para manter os seus bens. Nesse sentido, o autor explica que os filhos da classe dominante recebem não somente heranças materiais, como também imateriais, como por exemplo os comportamentos adequados para determinados contextos como as reuniões sociais, ou mesmo o capital cultural, que muitas vezes

é o conhecimento sobre como se vestir, sobre locais interessantes na Europa, ou mesmo a discriminação entre os tipos de vinho.

Ou seja, a compreensão da deriva educacional pelo viés econômico consideraria privilégio apenas o acesso aos recursos materiais e deixaria de lado a desigualdade imaterial que se constitui quando as famílias ricas transmitem para os seus filhos os modelos necessários para o sucesso no interior das demais instituições, enquanto o que ele chama de *ralé* permanece alvo da incompatibilidade entre as suas maneiras e a hegemonia de um padrão burguês do que é considerado certo, correto, adequado (SOUZA, 2009).

Nesse sentido, a escola, permeada pela lógica neoliberal excludente, está preparada para garantir o acesso privilegiado aos seus proveitos aos poucos que se aproximam mais desse modelo burguês de vida e de existência, enquanto os demais são tidos como inadequados e incumbidos da tarefa de se adequar e, caso não exista essa possibilidade, são responsabilizados pelo fracasso.

Em conformidade com as ideias anteriores, é possível considerar que a desigualdade social, bem como os mecanismos responsáveis pela sua produção e perpetuação compõem o cenário social onde a educação se insere e, ao mesmo tempo, são referência para a análise e compreensão das assimetrias que se surgem nesse campo, que não podem ser entendidas em separado das desigualdades enfrentadas pelos sujeitos em outras instituições e espaços sociais.

Antes de elencar os principais desafios que ainda precisam ser enfrentados para garantia de equidade educacional, isto é, educação básica de qualidade para todos e todas, faz-se necessário entender a importância de assegurar esse direito e, conseqüentemente, o que pode significar não ter acesso a ele.

Um primeiro aspecto fundamental diz respeito à redução ideológica da função da educação à simples transmissão de conhecimentos ou de cultura. Da mesma forma que as desigualdades não devem ser tratadas somente em sua dimensão econômica ou de renda (SOUZA, 2009), o autor Bernard Charlot (2013) propõe que desconhecer a essência política, social e de classe da educação é favorecer a manutenção das relações de dominação. Isto é, estar comprometido com as classes populares demanda o entendimento de que a condição social dos sujeitos é determinante das possibilidades educacionais que lhe serão oferecidas e da conseqüente inserção em um determinado lugar social – sobretudo na divisão social do trabalho (CHARLOT, 2013).

Nesse sentido, o estudo realizado no item anterior exige que se esclareça que esta condição não deve ser explicada por características singulares dos sujeitos, mas que sejam consideradas as suas determinações sócio-históricas (KULNIG, 2019). Mesmo que os sujeitos

sejam submetidos a determinados processos educacionais de acordo com o seu lugar dentro da estrutura social desigual e que isso seja determinante de sua futura condição social, há uma tentativa de ocultar esses mecanismos.

Conforme apresentado por Charlot (2013), não são produzidas ideias falsas, mas sim ideias verdadeiras que quando descoladas da realidade, provocam uma distorção das noções de modo a favorecer a classe dominante. Para tal descolamento, as teorizações sobre os problemas educacionais se distanciam das determinações históricas, políticas, sociais e de classe e criam no campo da abstração uma educação ideal que supostamente oferece a todos as mesmas possibilidades e oportunidades de acesso aos conhecimentos (como se essa fosse a única função da educação). Isso é necessário para que se torne possível afirmar que o destino social dos sujeitos é determinado pelo quanto eles foram capazes de assimilar o que foi oferecido pela educação. Ou seja, dizer que as desigualdades sociais são determinadas pelas diferenças culturais, o que é amplamente questionado por Patto (2017) quando busca superar as noções naturalizantes da teoria das carências culturais.

Isso significa, portanto, desconsiderar a educação como corresponsável pela manutenção das desigualdades sociais, pois coloca no campo individual e das diferenças os determinantes dos problemas educacionais, o que traz a ideia de que nada pode ser feito para superá-los. Ou seja, transformam condição em essência, negando os mecanismos históricos determinantes e as possibilidades de reversibilidade, além de ocultar a falta de justificativa para essas injustiças e violações da norma moral de igualdade entre os seres humanos (KULNIG, 2019).

Desta forma, para a compreensão crítica dos desafios da educação, é necessário constatar que a educação cumpre um papel político, social e de classe quando atua a favor dos interesses da classe dominante. Ou seja, para além da desigual transmissão de conhecimentos, a educação ainda comprometida com esses interesses, submete os sujeitos das classes populares à transmissão de modelos sociais dominantes, definidores das formas adequadas de relação entre os sujeitos e dos sujeitos para com as instituições; formação da personalidade, quando as normas dominantes impostas são formadoras de um funcionamento psicológico que dê conta de suportar as frustrações geradas pelas injustiças e desigualdades, bem como de controlar as reações à essas condições; e à difusão de ideias e ideais políticos, na medida em que é necessário apresentar concepções políticas dominantes como justificativas para os processos que ocorrem na educação – o controle do comportamento e a imposição de normas formadoras do funcionamento psicológico –, bem como para formar uma visão sobre o mundo e os fenômenos

da sociedade – sobre como a sociedade se organiza, os valores, os fenômenos sociais e sobre as figuras e papéis sociais (CHARLOT, 2013).

Entretanto, a certificação do caráter político, social e de classe da educação defendida por Charlot (2013) não vai no sentido da proposição de uma neutralidade política, visto que esta ideia por si só já carrega um sentido político. Pelo contrário, o autor aponta o caráter ideológico de teorias pedagógicas que desconsideram essa essência da educação e sugere que a sua constatação é fundamental para encontrar novos caminhos na direção da redução das desigualdades em compromisso com as classes populares.

Sendo assim, pode-se considerar que as desigualdades são determinantes dos desafios da educação e que a educação pode tanto contribuir para a manutenção e intensificação das desigualdades, quanto se constituir como caminho para a reduzi-las, tendo como horizonte a equidade.

1.4. Por uma escola produtora de aprendizagem: a necessária superação da individualização dos sujeitos para a garantia direito à educação e de outros direitos sociais

A exclusão escolar está intimamente relacionada com a discussão do fracasso escolar, visto que a compreensão desse fenômeno historicamente se voltou para a tentativa de encontrar nos estudantes e em suas famílias os problemas que seriam causadores das dificuldades e da suposta incapacidade de aprender. A não aprendizagem e os “problemas de comportamento” passaram a ter, a partir dessa categoria, uma nova possibilidade de compreensão, a qual trouxe a necessidade de contextualização sócio-histórica das (os) estudantes para o reconhecimento das múltiplas determinações dessas condições (PATTO, 2015).

Nesse sentido, garantir acesso ou não aos conhecimentos socialmente acumulados e sistematizados é um ato político, na medida em que abre caminho para a superação da exclusão escolar e social e a para o fortalecimento da classe trabalhadora para a luta por um devir em que a emancipação humana seja possível. Segundo Nogueira (2001), é por meio do pensamento crítico diante da complexidade da realidade que os sujeitos podem encontrar juntos saídas que atendam o interesse da coletividade, sobretudo quanto à superação das desigualdades. Esta forma de ver o mundo está ligada, portanto, com o conjunto de aprendizagens que devem ocorrer na escola.

Entretanto, é preciso cuidado ao afirmar a necessidade de acesso a esses conhecimentos. Conforme discutido por Libâneo (2016), a interferência dos organismos internacionais no desenvolvimento das políticas educacionais tem sido produtora de um desfiguramento da

educação escolar. Com o seu discurso de redução da pobreza e das desigualdades, essas instituições financeiras têm favorecido a

[...] concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um dos seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto um desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo. (LIBÂNEO, 2016, p. 40-41).

A superação da lógica excludente na educação, antes que se pretenda a efetivação da reinserção dos sujeitos no processo de escolarização, deve considerar, de um lado se o papel da escola é apenas garantir a socialização dos conhecimentos escolares – visto que pode também ser articuladora da garantia de outros direitos sociais, favorecedores do sucesso escolar – e que tipo de aprendizagem se quer garantir, tendo como base a compreensão de que uma aprendizagem formadora de sujeitos em condição de alienação da consciência, preocupados cada um com o seu esforço, seus méritos e conquistas, submissos à lógica individualizante do capital, é tão excludente quanto a não aprendizagem.

Aqui se defende uma educação produtora de aprendizagem, em uma perspectiva anti-hegemônica, que não aprisione ou que torne os sujeitos alheios aos interesses da coletividade e às determinações históricas das injustiças e desigualdades que sofrem cotidianamente. Isso envolve reconhecer que a possibilidade de uma educação desalienante depende de um esforço pedagógico diferente para o desenvolvimento da criticidade, afinal, o acesso ao patrimônio histórico da humanidade a ser socializado na educação escolar não é desalienante por si só.

Isso porque o currículo e o que se ensina na escola sofrem constante influência dos organismos financeiros internacionais e dos agentes do setor privado. Além disso, os conhecimentos escolares não estão hegemonicamente estruturados de forma a possibilitar a desalienação da consciência, isto é, de modo que os sujeitos passem a ter condições de entender a realidade social e a sua relação com ela de forma crítica, podendo compreender a gênese da sua condição e os movimentos coletivos necessários para a sua superação.

Mas reconhecer que os conhecimentos escolares estão estruturados em uma lógica formal, carregados de um posicionamento hegemônico, reproduzidor do capital, não significa querer negar a sua importância. Conforme defendido por Tonet (2014), é fundamental que todos os sujeitos tenham acesso ao que há de mais avançado no patrimônio histórico construído pela humanidade. Então não se pode abandonar os conhecimentos e tornar a escola um lugar de acolhimento social e de questionamentos e críticas esvaziadas desse patrimônio, reduzindo-a à formação mínima necessária para a formação de trabalhadores para o modo de produção capitalista.

A escola pode sim ser lugar de acolhimento social, sendo garantidora e/ou articuladora da garantia dos direitos sociais, mas precisa ao mesmo tempo possibilitar o acesso aos conhecimentos escolares. Entretanto, que esse acesso não seja uma mera transmissão dos conhecimentos que em sua essência estão a serviço da reprodução do capital. A superação dessa sociabilidade produtora da desigualdade social, das injustiças e da miséria humana depende da incorporação das possibilidades humanas historicamente constituídas, inclusive e sobretudo a condição de se posicionar de forma anti-hegemônica frente ao capital e de lutar pela transformação social.

Então é necessário abandonar os conhecimentos escolares e tornar a escola um lugar de propostas que conscientizem as (os) estudantes? A função dessa instituição é conscientizar e permitir que os sujeitos aprendam a questionar as injustiças da realidade que vivem? Sim! Mas a essa conscientização depende do acesso aos conhecimentos escolares. Trata-se da superação por incorporação. Não é possível superar se nada puder ser incorporado. Então tanto a escola que nega o acesso aos conhecimentos quanto aquela que supervaloriza a crítica e desvaloriza os conhecimentos escolares, são escolas que correm o risco de serem apenas um espaço de acolhimento social.

Para que possa ser radicalmente contrária à manutenção do modo de produção capitalista e favorável à possibilidade da construção coletiva da transformação social e da emancipação humana – o que é inerente à superação da sociabilidade capitalista –, essa instituição precisa assumir o compromisso de garantir o direito à educação de forma anti-hegemônica, fortalecendo a classe trabalhadora em sua luta contra o capital, mas também de acolher socialmente esses sujeitos, se colocando ao lado deles como articuladora da garantia de outros direitos sociais.

Assim, a escola poderá mais do que cumprir o seu papel de promover o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988) previsto no art. 205 da Constituição Federal. Se a socialização do patrimônio histórico, cultural, artístico e tecnológico da humanidade puder ser feita de forma crítica, anti-hegemônica e desalienante, se elevarão as possibilidades de superação da crise política já discutida, de forma que a classe trabalhadora possa se unir em prol do interesse coletivo, isto é, da busca pela transformação social para que se alcance uma sociabilidade onde seja possível a emancipação humana (TONET, 2014).

Sendo assim, cabe um esforço para compreender as condições dessa instituição de realmente garantir essa educação escolar que aqui se defende. Em síntese, com base nos autores aqui discutidos e nos dados apresentados, se reconhece que a escola é produtora de exclusão e

hegemonicamente se oferece nessa instituição uma “escolarização sem educação”, com “migalhas” de conhecimentos (LIBÂNEO, 2016), ou um nível de instrução mínimo aos trabalhadores, necessário para a reprodução do capital, afinal, não há capitalismo sem que se tenha pessoas trabalhando e há poucas condições de se trabalhar sem a instrução escolar (TONET, 2014).

Aos sujeitos aos quais nem mesmo essa educação mínima é garantida é atribuída a culpa pelo fracasso que é escolar, mas é entendido como individual, para ocultar como a própria escolarização reduzida a uma lógica neoliberal, meritocrática e individualizante é produtora do fracasso e da exclusão.

Como visto, os dados apresentados sobre a distorção idade-série e analfabetismo, são representativos da exclusão *na* escola (FERRARO; ROSS, 2017) e revelam uma realidade em que o acesso aos proveitos dessa instituição é desigual. Isto é, apesar da significativa inclusão dos sujeitos no processo educacional, sobretudo no ensino fundamental, quando em seu interior, muitos permanecem excluídos da possibilidade de aprender.

Retomando o estudo de caso que precede o presente trabalho (ALMEIDA, 2019), é possível reconhecer que a exclusão sofrida durante o processo de escolarização, bem como a permanência do sujeito fora da escola sem ter concluído a educação básica foi atribuída à diversas questões individuais do estudante, de sua família e mesmo da comunidade. Isso inclui principalmente os supostos “problemas de aprendizagem”, que são enxergados como algo imutável, que faz parte do sujeito.

Nesse sentido, a hipotética incapacidade de aprender era vista como causa para a exclusão sofrida, assim como motivo para a não superação da condição deriva educacional, afinal, o que faria uma pessoa que não consegue aprender dentro de uma instituição onde se aprende?

É justamente para desconstruir noções como estas, favorecedoras da produção e manutenção da condição de exclusão, que se abordou as demais dimensões da educação básica em sua historicidade, indo além do sentido cultural. Neste momento do texto, se espera destacar a importância do acesso às possibilidades de ensino e aprendizagem como a principal forma de inclusão-exclusão na escola, determinante para a efetivação da evasão antes da conclusão do período obrigatório de educação, como também uma das barreiras para o não retorno dos sujeitos ao processo de escolarização.

De início, considerando as discussões realizadas por Souza (2002) a superação de tal justificativa para a deriva educacional demanda a substituição da sentença “problemas de aprendizagem” por “problemas de escolarização”. Isso porque a primeira sentença carrega em

seu interior a noção de que os desafios encontrados pelas (os) estudantes em seu processo educacional estão no campo individual, visto que a aprendizagem está mais ligada aos processos que ocorrem no desenvolvimento de cada um do que à multiplicidade de fatores e condições que possibilitam a assimilação dos conhecimentos.

Isto é, o próprio termo já exclui a outra parte fundamental – o ensino. Desta forma, a segunda sentença engloba estas duas dimensões indissociáveis e fundamentais para que a escola realize o que mais se espera dela – garantir o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados (LIBÂNEO, 2016), ao mesmo também inclui a multiplicidade de fatores do processo de escolarização que estão relacionados com as possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Esta proposta de substituição caminha junto aos apontamentos de Gonçalves e Bock (2018), quando defendem a superação da absolutização do sujeito e a construção de uma compreensão historicizada, que neste caso, é sobre a falta de oportunidades de aprendizagem imposta aos sujeitos que sofrem a condição de deriva educacional.

Cabe diferenciar que não se trata, portanto, de uma negação da não aprendizagem. Ela de fato existe! Mas a forma como é explicada e o seu uso como justificativa para outras condições deve ser ainda questionado e revisto, de forma que sejam revelados os processos produtores destas formas de exclusão, os quais são ocultados para garantir a manutenção das relações de poder que favorecem a classe dominante. Ou seja, a maneira como se constrói a argumentação sobre os motivos que levam a não aprendizagem permitem que esta seja utilizada como justificativa para a manutenção da deriva educacional.

A forma como a não aprendizagem é explicada por diversos problemas do campo individual, supostamente causadores da incapacidade de aprender, é paralisadora ao mesmo tempo do ensino e da aquisição de conhecimentos, visto que não há o que se educar para alguém que “não consegue aprender” e não há como aprender com alguém que está desacreditado da possibilidade de ensinar, independentemente da estratégia utilizada (ALMEIDA, 2019).

Se constrói assim um processo de sucessivos levantamentos de hipóteses, aparentemente confirmadas no cotidiano e reafirmadas a partir dos diversos encaminhamentos para os especialistas da saúde, que atendem à demanda das escolas e se limitam a procurar nos sujeitos e em suas famílias os problemas que são tomados como explicativos para a não aprendizagem.

As confirmações não constituem conhecimento de caráter científico, visto que estão fundamentadas principalmente na percepção sobre o campo empírico, distanciado da concretude, da síntese de múltiplas determinações, da essência dos fenômenos e do conjunto de possibilidades das (os) estudantes.

Mesmo assim, a palavra dos profissionais que recebem e enxergam essas (es) estudantes fora do contexto escolar confirma e confere cientificidade para essas conclusões na medida em que, ao invés de historicizar a condição dos sujeitos, tomam como base perspectivas reducionistas e sobretudo psicologizantes que desconsideram um conjunto de fatores e determinações (ANTUNES, 2008).

De acordo com Patto (2017), a Psicologia contribuiu historicamente para produção da exclusão escolar e para a intensificação das desigualdades educacionais. Essa tendência ainda não foi completamente superada nesse campo e existem ainda atuações que isolam os sujeitos de suas determinações e entendem as dificuldades de escolarização como dificuldades de aprendizagem, entendendo o estudante por ele mesmo. Os esforços para a construção de uma Psicologia comprometida com a emancipação dos sujeitos tem sido cada vez maiores. O Serviço de Orientação à Queixa Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo tem sido uma grande referência para os atendimentos implicados com a superação da exclusão na escola e a efetivação do acesso aos proveitos escolares.

Mesmo assim, os profissionais da Psicologia ainda estão sujeitos à reprodução da lógica neoliberal hegemônica, que permeia, de forma sedutora e camuflada, as relações, a visão de mundo e de homem e práticas profissionais diante das demandas da escola, como base que se pretende explicativa para a condição dos sujeitos, enquanto oculta as determinações históricas da não aprendizagem e os processos de exclusão vividos no cotidiano escolar:

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes de acordo com a classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a sua exclusão da escola. Nesse caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (ou seja, com pretensa isenção e objetividade) por meio de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade. (PATTO, 2017, p. 69).

O presente trabalho e o que o antecede (ALMEIDA, 2019) carregam o compromisso de fortalecer ainda mais os rumos da Psicologia que supera essa atuação psicologizante e está cada vez mais comprometida com a emancipação dos sujeitos. São inegáveis os frutos dessa luta contínua pela construção de uma ciência que esteja comprometida com os interesses da coletividade e que, ao invés de se pretender neutra, assuma o seu posicionamento político contrário às desigualdades e injustiças, seja no campo da educação ou em suas outras frentes de atuação.

Nesse sentido, contrariando as hipóteses culpabilizantes construídas na escola e indevidamente confirmadas nos diversos encaminhamentos para a Psicologia, Psiquiatria e Fonoaudiologia, a aproximação da história de escolarização de um sujeito que sofreu a exclusão escolar, realizada no estudo que antecede a presente pesquisa (ALMEIDA, 2019), mostrou que a aprendizagem ocorreu até certo ponto. Apesar de não ter concluído o processo de alfabetização, o sujeito da pesquisa pôde construir hipóteses de leitura e escrita, o que contesta a afirmada incapacidade e a ausência de qualquer assimilação:

O uso do roteiro de sondagem possibilitou a percepção de que Bruno pôde reunir um conjunto de hipóteses sobre a leitura e a escrita, que contrariam os discursos da escola sobre a sua incapacidade de aprender e a ideia de que ele não aprendeu nada. [...] A utilização desse roteiro, comprometida com a aprendizagem, pôde auxiliar na identificação de como Bruno pensa a leitura e a escrita, e quais hipóteses ele pôde construir sobre o uso do sistema alfabético para realizar a leitura e a escrita. Indo muito além do que apenas rotular e identificar em qual “etapa” da alfabetização ele se encontra, esse instrumento permitiu reconhecer que tipos de estratégias e ações poderão potencializá-lo para construir novas hipóteses e avançar no processo de alfabetização, ampliando cada vez mais os horizontes, de forma que ele possa conhecer e se apropriar desse sistema. (ALMEIDA, 2019).

Cabe ressaltar que não se trata de uma inversão da culpabilização, em que a responsabilidade é retirada do estudante e colocada nas mãos das (os) professoras (es), coordenadoras (es) ou demais profissionais envolvidas (os) com a educação. Ou seja, dizer que essas (es) agentes do universo educacional atribuem a culpa às (aos) estudantes por sua própria condição não é suficiente para explicar os processos excludentes. Muito além disso, é preciso entender também o que determina que essas (es) profissionais reproduzam essa lógica em suas concepções e práticas, para que o questionamento da individualização não caia na mesma armadilha que absolutiza os sujeitos como individualmente responsáveis pela exclusão escolar.

Conforme discutido anteriormente, a educação básica e o sistema de educação brasileiro são mediadas por disputas pela agenda educacional, definida sobretudo no âmbito das políticas públicas (RONCA, 2015). Isto é, as diretrizes e políticas públicas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), definida sob a imposição dos interesses do capital, tem grande peso sobre a determinação dos conteúdos e dos conceitos mais ou menos relevantes, a forma de ensinar e verificar se houve de fato a assimilação esperada, bem como a maneira de entender como e por que a aprendizagem ocorre ou não.

Assim, se entende que a perspectiva e as práticas dos profissionais da educação não são naturais, mas historicamente produzidas. Isso permite que a culpa não caia sobre eles e, ao mesmo tempo, permite olhar para as possibilidades de transformação das condições determinantes desse movimento favorável à manutenção da exclusão. Ao historicizar a compreensão da formação do adolescente e os processos de adoecimento docente, Campos e

Facci (2016) ratificam o quanto os interesses do capital são determinantes para a formação do entendimento dos profissionais sobre os fenômenos escolares:

[...] adotar o ideário liberal e a perspectiva positivista como diretriz para compreender, por exemplo, os fatos humanos e os aspectos da educação aqui tratados, o adoecimento do professor e o inconformismo dos adolescentes aparecem como problemas individuais de personalidade, afeitos a aspectos subjetivos da vida deles. Em decorrência, nada mais natural que sejam culpabilizados, uns por não serem mais criativos em sala de aula, por não estarem mais próximos dos alunos, por não compreenderem as ‘crises da adolescência’; e outros, por serem desatentos, por estarem vivendo a ‘idade da crise’, por terem desenvolvido transtorno desafiador opositor. (CAMPOS; FACCI, 2016).

Somado às perspectivas e demandas das equipes escolares, o parecer dos especialistas que recebem as queixas educacionais ainda é usado como evidência final para o fechamento de um rótulo que atravanca todo um conjunto de possibilidades, tanto para a (o) professora (r), quanto para as (os) estudantes (ALMEIDA, 2019). A escola, permeada pela lógica neoliberal excludente, permite então que muitas (os) permaneçam excluídos no seu interior, chegando a evadir ou a sair dela sem ter tido acesso aos seus proveitos (BOURDIEU, 2008).

É por isso que neste trabalho se acompanha a insistência de Ferraro e Ross (2017) sobre a necessidade de enfrentar e provocar transformações nesta lógica excludente que ainda se faz presente nas escolas, de forma que o processo de reinserção envolva a garantia de que todos terão acesso aos conhecimentos socialmente construídos e sistematizados quando retornarem aos estudos.

Entretanto, a partir dessa perspectiva, a não aprendizagem continua sendo considerada barreira para o retorno ao processo de escolarização, mas não porque os sujeitos são incapazes de aprender e sim porque são considerados desta forma. Ou seja, a tentativa de solucionar os problemas de escolarização por meio de sucessivos encaminhamentos e a confirmação indevida dos rótulos que ocultam a riqueza de possibilidades dos sujeitos, favorecem o surgimento da condição em que a escola desiste de ensinar e as (os) estudantes deixam de procurar essa instituição como lugar onde é possível aprender (ALMEIDA, 2019).

Ou seja, é a noção distorcida sobre a não aprendizagem e os problemas de escolarização que, em uma lógica individualizante, colocam a responsabilidade pelas dificuldades e supostas impossibilidades nos sujeitos, restando apenas a conclusão de uma escolarização esvaziada de ensino e aprendizagem ou a desistência de frequentar uma instituição onde o seu objetivo mais central não pôde ser efetivado.

A possibilidade de que a compreensão individualizante da não aprendizagem produza a exclusão dos sujeitos do acesso aos conteúdos escolares e seja utilizada como justificativa para a interrupção dos estudos e a manutenção de deriva educacional está justamente no ocultamento

das múltiplas dimensões que determinam essas condições. A afirmação de que o sujeito foi excluído e não retorna ao processo de escolarização porque é incapaz de aprender oculta, entre os diversos fatores, os próprios processos excludentes vividos na escola.

Assim, torna-se indispensável considerar essa dimensão, levando em conta também que esses “[...] processos de mudança comportamental provocados ou induzidos nas pessoas, como resultado de sua participação em atividades educativas. [...]” (COLL, 1996, p. 18) são objeto de estudo da Psicologia da Educação, junto à busca das múltiplas mediações constitutivas desses processos, tendo como horizonte que possam ser formadores de agentes posicionados contra a exploração, a miséria, às injustiças e à desigualdade – isto é, contra a sociabilidade capitalista.

2. Educação de Jovens e Adultos: uma modalidade necessária, mas ainda insuficiente frente ao cenário de deriva educacional

Neste cenário de desigualdades e de manutenção da exclusão escolar, a Educação de Jovens e Adultos é imprescindível como caminho para a superação da deriva educacional. Entretanto, sua existência ainda está sujeita a uma perspectiva neoliberal que coloca nos sujeitos a responsabilidade pelo retorno ao processo de escolarização.

Neste capítulo busca-se afirmar a urgência da garantia do ensino formal para jovens e adultos que sofreram a exclusão escolar no ensino regular, reconhecendo as importantes conquistas para a educação escolar dessa população – quase um terço da população brasileira, conforme os dados que serão apresentados –, como a instituição da EJA como modalidade da educação básica. Também é dado destaque para a prescrição da necessidade de produção da reinserção escolar, o que vai ao encontro com o que se defende neste trabalho.

Em seguida, partindo da literatura, procurou-se compreender as possibilidades da EJA de enfrentamento dos processos de exclusão e da deriva educacional, com o intuito de explicitar e explicar o modo como se constitui a sua insuficiência diante das pessoas nessa condição. A situação dessa modalidade está sempre em xeque, em uma sucessão de fatos – como a extinção da secretaria que tinha o cuidado com a EJA em sua agenda – que não é ao acaso, mas historicamente constituída nas múltiplas determinações do modo de produção capitalista.

2.1. A importância do estudo formal para aqueles que não tiveram a educação básica garantida na idade prevista

É preciso reconhecer que a garantia da educação aos jovens e adultos que não concluíram a escolarização é uma conquista histórica. A possibilidade da presente mobilização para que a universalização da educação se estenda para aqueles que estão fora da escola – e não

somente para os que a procuram – está, portanto, fundamentada na existência do direito à escolarização e da EJA como modalidade da educação básica, ambos relativamente recentes.

Esta conquista é acompanhada da compreensão de que o Estado devia se responsabilizar pela inserção das crianças e adolescentes no processo de escolarização, o que implica que também seria encarregado de garantir a educação aos que a ela não tiveram acesso na idade em que esse direito deveria ter sido efetivado. Desde então, a necessidade de cumprir essa universalização e garantir que todos tenham acesso a esse direito tem sido uma grande tarefa.

Quanto aos esforços necessários para a universalização do ensino, a carta magna estabelece em seu Art. 211, § 4º o seguinte exposto: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.” (BRASIL, 1988, p. 124). Nesse sentido, também prevê a existência do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) o qual pode ser considerado um dos importantes instrumentos para a continuidade dos avanços do sistema educacional, frente ao qual a Constituição firma Art. 214 (BRASIL, 1988, p. 125-126), em que diz:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC nº 59/2009)

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Melhoria da qualidade de ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Formação humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – Estabelecimento da meta de aplicação dos recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A presença de propostas para educação de adultos na legislação assumiu várias formas ao longo da história da educação no Brasil até se tornar um direito passível de acionamento a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Segundo Leite (2013), a necessidade de oferecer a educação para essa população

[...] ganha espaço no Brasil, por volta da década de 1930. Ocorriam transformações na sociedade brasileira, um crescente processo de industrialização e o aumento da população nos centros urbanos. Naquele contexto, o Governo Federal ampliou a educação elementar no nível nacional, estendendo o ensino elementar aos adultos nos anos 1940. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a deposição de Vargas, passou-se a reforçar a ideia de que a educação, inclusive a Educação de Adultos era a base para o desenvolvimento do país. (p. 17).

Entretanto, se já existia essa perspectiva nesse momento, por que o aumento significativo da universalização da educação só se intensificou após 1988? Ao discutir os

avanços e desafios no acesso à escolarização, os autores Ferraro e Ross (2017) apresentam que, apesar de estar afirmada a educação como obrigatória desde a Constituição de 1932, somente com a Constituição de 1988 se tornou acionável a partir dos remédios constitucionais que constam em seu Art. 5º. Isto é, a ação civil pública, o mandado de injunção, o mandado de segurança coletivo e a ação popular, os quais compõem os “[...] instrumentos legais para os sujeitos (cidadãos) poderem cobrar do Estado esse direito [...]” (FERRARO; ROSS, 2017, p. 11).

Os artigos 1º, 2º e 3º versam sobre a existência desses mecanismos, na medida em que determinam que:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) coloca de forma ainda mais clara e detalhada a possibilidade desta exigência, quando em seu Art. 5º dispõe:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996, p. 10).

Há outros direitos públicos subjetivos na Constituição que não são explicitamente declarados como tal. O fato de que isso seja explicitado quando se fala do direito à educação traz justamente a dimensão do quão importante foi considerada esta garantia de que não restassem dúvidas quanto às possibilidades de recorrer a ele e acioná-lo para efetivar o seu cumprimento.

O primeiro passo para a efetivação desses direitos é a implementação de políticas públicas, sobretudo estruturantes, conforme ocorreu com a EJA, quando sua oferta foi centralizada nas instituições escolares: “[...] as políticas públicas educacionais de Estado – e não mais de governo – deveriam se constituir nos instrumentos para garantir, fazer cumprir esse direito.” (SILVA; CAMPOS, 2019, p.19).

Em uma perspectiva jurídica sobre as políticas públicas necessárias como meio para a garantia dos direitos sociais, Duarte (2004) afirma:

É importante perceber que o reconhecimento da proteção individual não pode ser negado aos direitos sociais em geral, independentemente de sua previsão expressa como direito público subjetivo. Ainda assim, neste campo, a pretensão pública deve ser prioritária, pois a dimensão social do direito somente se realiza por meio da

exigibilidade de políticas públicas, o que envolve interesses que transcendem a esfera do indivíduo singularmente considerado. Esta é a razão pela qual, aliás, insistimos na ampliação do objeto e da titularidade da figura do direito público subjetivo, para abranger as políticas públicas [...]. (DUARTE, 2004, p. 117).

Na Constituição (BRASIL, 1988), a EJA está prevista, portanto, no inciso I do Art. 208, que ao falar sobre como a educação deve ser garantida pelo Estado, afirma que deve ser “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 1988, p. 124).

A LDB entra também como legislação fundamental para assegurar a existência dessa modalidade, a qual, em seu Art. 4º, inciso IV, reafirma o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos que não os concluíram na idade própria;” (BRASIL, 1996, p. 9). No mesmo artigo, em seu inciso VI, determina:

Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996, p. 10).

Ou seja, apesar de estar prevista na Constituição a educação para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria, não se diz a forma como ela será cumprida. Esse delineamento é feito principalmente por meio da LDB, quando em seu Art. 37, parágrafo 1º, descreve a forma como deve ser oferecida a EJA:

Os *sistemas de ensino* assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 30).

Outro documento fundamental para a definição e constituição dessa modalidade como política pública estruturante foi o Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000) da Câmara de educação básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Como síntese dos pontos fundamentais desse documento, Silva e Campos (2019, p. 21) afirmam ele define três funções que devem ser cumpridas pela EJA:

1. De reparação, referindo-se à inclusão social de jovens e adultos na educação escolar, atentando para as especificidades socioculturais;
2. De equalização, em que se considera o itinerário educacional interrompido dessa população, seja pela repetência, evasão ou condições adversas, e apresenta uma nova possibilidade para efetivar um caminho de desenvolvimento a inserção no mundo do trabalho, garantindo assim maior equidade, e
3. De qualificação, que se refere à tarefa de garantir a todos uma educação permanente, atualizando conhecimentos para toda a vida.

Entretanto, cabe ressaltar que antes de ter sido instituída como política pública estruturante a ser garantida pelo Estado, a EJA passou por diversas discontinuidades:

a educação de pessoas adultas foi alvo de oscilantes investimentos políticos que ora dedicaram atenção política, administrativa, financeira e pedagógica às ações voltadas à população adulta não escolarizada, ora administraram com parcimônia tais recursos, desenhando assim um movimento descontínuo no atendimento escolar do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Essa dinâmica descontínua é visível, por exemplo, na série histórica da presença do direito à educação de pessoas adultas nas leis de diretrizes e bases e nas diversas constituições. (CAVALCANTE, 2019, p. 1126).

O cenário da educação que era oferecida aos adultos antes de se tornar obrigatório o atendimento escolar a ser oferecido gratuitamente pelo Estado é um exemplo dos efeitos da prevalência de políticas públicas focalizadas para a garantia dos direitos sociais, estando inclusive mais propensas aos interesses do mercado e da classe dominante, o que vai ao encontro das discussões de Ronca (2015).

Isto é, havia um conjunto de iniciativas desarticuladas e descontinuadas para tentar solucionar as demandas pela educação de adultos. Um exemplo dessa fragmentação e da forma como esse campo já era disputado aparece em um destaque de Leite (2013) sobre os acontecimentos educacionais da década de 1940:

Este período foi também marcado por pressões dos setores produtivos pela definição de políticas educacionais para a formação de mão de obra. Surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, o serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI) em 1946. Eles abrigaram grande parte dos jovens e adultos com baixa escolaridade, atendidos em cursos rápidos e direcionados a uma ocupação específica, acentuando a permanência do sistema dual, ou seja, educação propedêutica para a classe favorecida e formação profissional para a classe popular. (LEITE, 2013, p. 18).

A fragmentação estava na definição das instituições que seriam responsáveis pelo atendimento dessa população, mas também nas perspectivas, conteúdos e finalidades educacionais. Enquanto as propostas acima pretendiam a formação profissional, outras tinham como centralidade a alfabetização, sendo raras as que pretendiam a educação continuada nas escolas (LEITE, 2013).

Entre as críticas ao modelo alfabetizador, Leite (2013) ressalta a importância de Paulo Freire, cuja proposta de ensino popular para os adultos foi amplamente difundida, até que com o Golpe Militar, tais iniciativas fossem mitigadas e extintas, na medida em que “[...] passaram a ser vistos como uma ameaça ao regime. [...]” (p. 20).

Os riscos de descontinuação não deixaram de existir, mas a presença dessa modalidade como política estruturante contribuiu para a escolarização formal e a alfabetização de muitos. De acordo com as ideias de Vieira (2018), a EJA é caminho para o enfrentamento da condição de baixa escolaridade da população.

Os dados sobre analfabetismo no Brasil mostram os possíveis impactos da EJA sobre a escolarização da população, visto que há uma evidente redução desta taxa quando se compara o período anterior e o que sucede a existência da EJA como direito pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Segundo os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2007), entre Mulheres e Homens, houve uma queda de 22,5% e 16% da taxa de analfabetismo no período de 1970 a 2000:

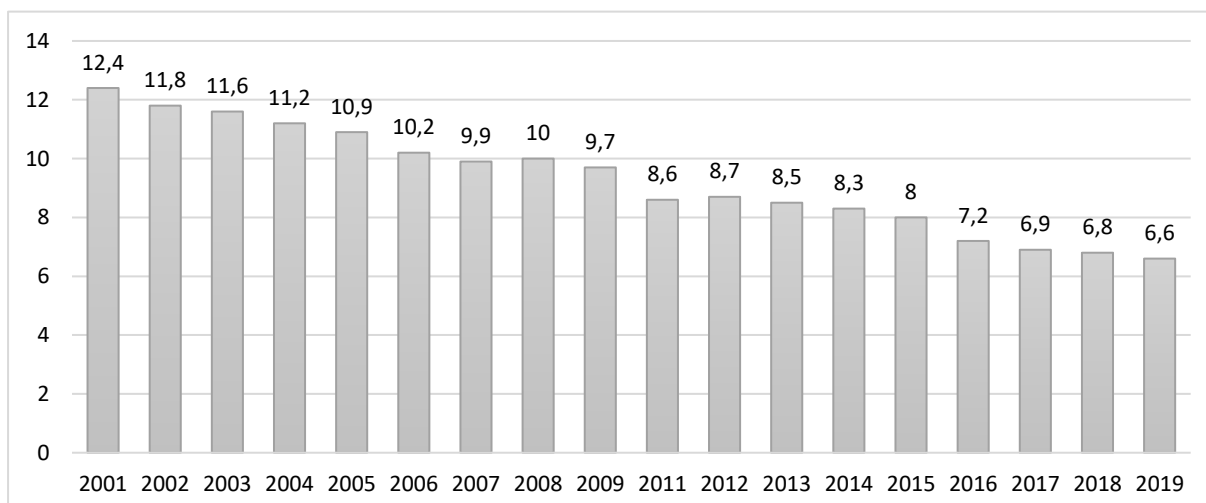
Tabela 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Período	Mulheres	Homens
1970	36%	29,8%
1980	27,1%	23,6%
1991	20,3%	19,8%
2000	13,5%	13,8%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo IBGE.

Em 2001, ainda havia mais de 15 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade em condição de analfabetismo (IBGE/PNAD, 1992-2011), o que representa uma taxa de 12,4% das pessoas nessa faixa etária. Desde então, conforme a Tabela 1 (IBGE/PNAD, 1992-2011; IBGE/PNAD, 2007-2015; IBGE/PNADC, 2020), este número permaneceu caindo, o que pode ser entendido como fruto da crescente universalização da educação básica, o que pode ser atribuído à quase total inserção das crianças e adolescentes em idade escolar no ensino fundamental, mas também à possibilidade de alfabetização dos adultos por meio da EJA.

Figura 2 - Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais entre 2001 e 2019 no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo IBGE/PNAD/PNADC.

Ao mesmo tempo, ainda que brando, é possível observar, conforme a Figura 2, um aumento dos anos de estudo da população com 10 anos de idade ou mais, em detrimento da queda do número de pessoas com pouca escolarização. Entre 2001 e 2015, a quantidade de sujeitos que nessa faixa etária que puderam alcançar mais de 11 anos de escolarização subiu 13,36%, o que em números absolutos totaliza mais de 22 milhões de pessoas avançando nos estudos (IBGE/PNAD, 2001-2015).

Também neste período, entre os sujeitos nessa faixa etária com menos de 10 anos de estudo, o número de pessoas sem instrução ou menos de um ano de estudo e um a três anos de estudo caiu 10,5 milhões e 4,5 milhões respectivamente, enquanto o grupo com quatro a sete anos e oito a dez anos de estudo aumentou em 1,7 e 12,1 milhões respectivamente. Ou seja, entre os 107,6 milhões com menos de 10 anos de estudo em 2015, valor pouco diferente dos 108,7 milhões nessa condição em 2001, um agrupamento muito maior de pessoas pôde alcançar a casa de 8 a 10 anos de estudo (IBGE/PNAD, 2001-2015).

Tabela 2 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por anos de estudo (%).

Período	Sem instrução e menos de 1 ano	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 a 10 anos	11 a 14 anos	15 anos ou mais
2001	18,22	16,06	30,03	13,16	15,97	6,25
2002	11,87	15,75	32,94	15,72	18,38	4,99
2003	11,53	14,83	32,15	16,35	19,59	5,25
2004	11,39	14,51	31,46	16,45	20,48	5,43
2005	10,9	14,13	31,19	16,36	21,56	5,59
2006	10,23	13,56	30,8	16,44	22,73	6,05
2007	10,16	13,38	29,35	16,96	23,51	6,44
2008	10,2	12,65	28,24	17,21	24,66	6,89
2009	9,67	12,6	28,06	16,51	25,59	7,4
2011	11,48	10,49	25,52	17,35	26,96	8,09
2012	8,97	10,98	26,46	17,35	27,64	8,47
2013	9,37	10,31	25,43	17,39	28,32	9,04
2014	8,85	10,19	25,39	17,23	28,74	9,49
2015	8,48	10,14	24,74	17,23	29,33	9,96

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo IBGE/PNAD.

Entre esses que não concluíram o período obrigatório de escolarização de 14 anos, conforme já exposto anteriormente, sabe-se que há uma grande concentração de adultos, somando os 69,5 milhões de pessoas com 25 anos ou mais nesta condição no ano de 2019 (IBGE/PNADC, 2020). Ou seja, mesmo que abram espaço para o reconhecimento da importância da EJA, tendo em vista redução do analfabetismo e o aumento dos anos de

escolarização da população, os dados também mostram que há ainda caminhos desafiadores a serem percorridos até que se possa alcançar a universalização da educação.

Ainda que tenham sido destacados o aumento dos anos de escolarização e a redução do analfabetismo como favorecidos também pelo surgimento da EJA, a importância dessa modalidade não está limitada apenas à possibilidade de obter um diploma, a um aumento do grau de instrução para ingressar ou ter uma melhor condição de trabalho, ou à aprendizagem da leitura e da escrita. Esses fatores são significativos para o contexto atual, tendo inclusive sido destacados pelos participantes da pesquisa anterior (ALMEIDA, 2019). Entretanto, poder acessar a educação é, ou deveria ser, muito mais do que isso.

Nesse sentido, é necessário resgatar as múltiplas dimensões e finalidades da educação e os seus possíveis desdobramentos para a vida dos sujeitos, mas principalmente considerar o que representa para o um sujeito que está em condição de deriva educacional poder voltar a estudar. Quais são esses mundos que se podem alcançar quando é possível continuar a navegar?

É preciso cuidado ao responder essa pergunta, pois, de um lado, existe o risco de reproduzir a educação à noção mercadológica, em que a escola se reduz à formação de mão de obra. Quanto a essa ameaça, Leite (2013) aponta que antes mesmo de se tornar modalidade da educação básica, a EJA já estava na mira do capital:

[...] intenção de ampliar a escolaridade dos não escolarizados, por meio de cursos e exames e realizar a formação profissional. Desse modo, as ações da época buscavam atender aos grandes contingentes populacionais, abrindo possibilidades de realizar um ensino de massa voltado para o mercado de trabalho. (LEITE, 2013, p. 22).

Por outro lado, é necessário evitar a armadilha desta mesma linha de pensamento, que considera a educação como suficiente para garantir a superação das desigualdades sociais e coloca a EJA como reparadora de toda a condição social dos sujeitos. Por mais que seja fundamental tirar os sujeitos da condição de deriva educacional, é preciso que se reconheça que essa modalidade da educação básica não garantirá por si só a condição de igualdade material e imaterial (SALDANHA; RECH, 2014), principalmente se estiver sozinha, isolada e ainda constituída por um funcionamento excludente produzido pelo sistema capitalista.

Indo nesta direção, Tonet (2014) afirma que a emancipação humana não é possível na sociabilidade capitalista. Não caberia falar de uma educação escolar emancipadora, a não ser que se esteja falando de emancipação política – referindo-se ao acesso aos direitos sociais. A emancipação humana é a possibilidade de que a humanidade possa alcançar a genericidade humana, possa se humanizar ao ter para si a liberdade construída por meio do trabalho, a satisfação de suas necessidades. E isso não pode ser alcançado no capitalismo justamente

porque, mesmo que se produza o suficiente para atender às necessidades de toda a humanidade, esse produto da atividade humana sobre a natureza não é partilhado entre todos.

A escola poderia, portanto, realizar atividades educativas de caráter emancipador (TONET, 2014), isto é, que no cumprimento de sua função social, possa mais do que socializar os conhecimentos escolares, mas que possa fazê-lo de forma a produzir a desalienação da consciência, para que frente à ainda presente alienação do trabalho, se possa lutar contra o capital e a favor da transformação social.

Então sair da condição deriva pode significar poder andar pela cidade sem ter medo de se perder, poder ler e escrever sem depender de outro que o faça, poder ter uma Carteira Nacional de Habilitação para dirigir e viajar, poder reconhecer que a aprendizagem é possível e a partir dela ter acesso às possibilidades humanas acumuladas e entender cada vez mais a complexidade da realidade e, por meio do pensamento crítico, ter melhores condições para questionar, para sentir-se parte e poder se engajar a favor dos interesses da coletividade, enfrentando e se posicionando contra as injustiças e desigualdades (ALMEIDA, 2019). Contraditoriamente, também deve poder ser formadora dos sujeitos para fazer parte da divisão social do trabalho, desde que esta lhe permita a consciência crítica e a força para se mobilizar diante das injustiças, ao invés de aliená-los para a aceitação e a subserviência diante delas.

Este trabalho, portanto, busca questionar e contribuir para os processos coletivos de construção da transformação de uma realidade em que os sujeitos estão fora da escola sem ter concluído a educação básica, mas também tem como horizonte a contribuição para a construção de uma escola que esteja cada vez mais comprometida com a emancipação dos sujeitos, mesmo que por si só ela não tenha condições de garanti-lo. Em suas primeiras palavras, Emir Sader, no prefácio do livro *Educação para além do capital* traz uma síntese dos compromissos aqui firmados:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MÉSZARÓS, 2008, p. 15).

Diante desse campo de constantes contradições e disputas, se reconhece aqui que, mesmo que não dê conta de tudo sozinha, a EJA ainda é fundamental como caminho para a

construção dessa sociedade mais justa, carregando consigo as possibilidades de questionamento, incorporação e superação dessa lógica imposta.

2.2. Marginalidade, descontinuidades e limitações da EJA

Essa reflexão abre caminho para a noção de que as possibilidades de descontinuidade da EJA não desapareceram quando ela se tornou parte dos sistemas de ensino. Conforme discutido, esta modalidade está sujeita à mesma lógica excludente da educação básica, a qual tem como centralidade a responsabilização dos sujeitos pela condição em que se encontram e pela superação desta. Neste item será discutido, portanto, a marginalidade dessa modalidade, os processos de ocultação das injustiças e a produção da insuficiência frente à baixa escolarização e à deriva educacional.

Nesse sentido, o Estado deveria ter cada vez menos responsabilidades para a garantia dos direitos sociais à população. Assim, o discurso individualizante camufla todo o processo de retirada dos recursos e sucateamento da educação pública. Outro enunciado se baseia na avaliação desse serviço sob os olhares do capital, que impõe ao mesmo tempo a sua própria noção de qualidade e estabelece os comparativos com o que, supostamente, somente o setor privado poderia garantir, para então afirmar a sua superioridade como justificativa para a iminente privatização dos serviços públicos.

Inserida nesse movimento do capital, a educação pública vem sendo duplamente atacada: por um lado, torna-se mercadoria no balcão de negócios e ações das grandes corporações de ensino privadas; por outro, como tendencialmente ocorre em períodos golpistas, adequam a educação das massas à reorganização das bases produtivas, tomando a escola como um aparelho privado da hegemonia empresarial corporativa. (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 48-49).

Ou seja, enquanto as instituições financeiras internacionais usam da promessa de redução da pobreza e da desigualdade para se promover e ganhar espaço na definição de políticas públicas e assim impor a sua lógica à educação, outras ações sorrateiras são movidas para dar continuidade a um sucateamento da educação pública:

É espantosa a rapidez com que os recursos públicos destinados à educação e a outras políticas sociais têm sido expropriados, evidenciando a fragilidade do reformismo neodesenvolvimentista que, num curto período de ofensiva neoliberal, teve seus principais projetos desestruturados. (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 49).

A luta e o posicionamento em nome da população que está em condição de deriva devem partir também do reconhecimento dessa conjuntura, na qual já podem ser encontradas evidências de ataques institucionais à EJA, que trazem um risco ainda maior para que o quadro de exclusão seja mantido.

Muito mais do que uma ameaça ao desaparecimento da EJA, Cavalcante (2019) aponta para ações que já foram efetivadas e que são representativas da atual invisibilidade institucional desta modalidade:

No exemplo específico da visibilidade institucional da EJA, o que vemos é a extinção da SECADI, em 2019, pelo Decreto 9465/19, e com ela a desapareição das menções à EJA na estrutura administrativa do Ministério da Educação. No entanto, mais do que uma extinção administrativa pura e simples, ocorre uma reordenação discursiva com a criação de uma Secretaria de Alfabetização composta por três diretorias: a Diretoria de Alfabetização baseada em evidência; a Diretoria de suporte estratégico à alfabetização e a Diretoria de desenvolvimento curricular e formação de professores alfabetizadores. Nos Artigos 29 a 32 do referido Decreto, que tratam da estrutura dessas diretorias, a Educação de Jovens e Adultos não é citada em nenhuma passagem, e os jovens e adultos aparecem em apenas duas ocorrências, quando da exposição das competências da Secretaria de Alfabetização, como público a ser atendido, e não como modalidade de atendimento escolar específico. (CAVALCANTE, 2019, p. 1133-1134).

Fica evidente que não há prioridade, ou sequer preocupação com o desenvolvimento e o aprimoramento dessa modalidade ainda tão necessária diante de uma educação que exclui e, quando se depara com a necessidade de incluir, limita-se a abrir as portas para aguardar que os sujeitos que nela sofreram a exclusão a procurem para ter o seu direito garantido.

Outros sinais de desfavorecimento aos jovens e adultos excluídos da educação é apontado por Silva e Campos (2019), quando reconhecem a incompatibilidade das condições de vida dessa população, que muitas vezes estuda e trabalha ao mesmo tempo, com o aumento do tempo de permanência diária na escola proposto pela Lei 13.145/17 sobre as novas diretrizes para o ensino médio (BRASIL, 2017). Na mesma direção, afirmam:

Outros exemplos de teor semelhante se sucedem, revelando o caráter paradoxal dos direitos sociais, que muitas vezes penalizam aqueles que mais precisam deles. Nessas condições, aprofundam-se as desigualdades sociais, aumentando o fosso entre pobres e ricos. [...]. (SILVA; CAMPOS, 2019, p. 21-22).

O dever do Estado para com a EJA é um avanço, mas carrega dentro de si a contradição, na medida em que este mesmo Estado ainda é burguês. Os autores Garcia e Hillesheim (2017) reafirmam a presença da lógica neoliberal mesmo em documentos produzidos durante governos progressistas, ainda que houvesse maior força nas propostas de redução das desigualdades:

Em síntese, as diretrizes político-econômicas que nortearam as ações dos governos no período estudado, ainda que neguem a assunção da programática neoliberal, constituem uma variação dessa perspectiva, haja vista que seus fundamentos foram preservados. Se na aparência aquelas proposições aproximam-se de uma perspectiva socialdemocrata, na essência incorporam uma lógica de mercado, na qual os interesses do capital são tomados como “interesses de todos”. (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 145).

Isso se intensifica ainda mais sob a égide de governos nos quais as políticas sociais são marginalizadas. Sobre a totalidade onde estão inseridos os sujeitos em condição de deriva educacional, a EJA e as (os) professoras (es) que podem contribuir para a superação dessa condição, Cavalcante (2019, p. 1127) afirma:

[...] A partir das jornadas de junho de 2013, uma série de instabilidades de ordem jurídica, administrativa, legal, econômica e ética, mas sobretudo políticas, instala uma disjunção na ordem social brasileira, culminando com a deposição da presidenta eleita através de um golpe de Estado. [...].

A produção e a manutenção da deriva educacional e os riscos prejuízos que a EJA sofre mesmo com a grande população a ser escolarizada são determinados, portanto, pelo insistente movimento do capital em manter as relações de desigualdade que o alimentam, perpetuando a distância entre os direitos instituídos e a realidade educacional do país (CAMPOS; FACCI, 2016). É contra o privilégio do acesso aos direitos a uma parcela da população que este trabalho se coloca.

Este estudo olha especificamente para a deriva educacional, na medida em que pretende a compreensão de movimentos já existentes e ainda necessários a favor da transformação dessa realidade de uma parte específica do grupo de sujeitos em condição de baixa escolarização. Ou seja, se reconhece que a condição daqueles que iniciaram os estudos, mas estão fora da escola sem ter concluído a educação básica e não pretendem ou não veem possibilidade em retornar ao processo de escolarização é diferente da situação daqueles que não viveram os processos educacionais.

Este recorte se justifica a partir da constatação de que, frente aos sujeitos em condição de deriva, são necessárias ações sistematizadas para produzir o seu retorno ao processo de escolarização, o que envolve a necessidade de compreensão do conjunto de condições que devem ser garantidas para efetivar esta reinserção:

Conclui-se que abrir as portas das escolas para os jovens e adultos voltarem a estudar tem grande importância, mas não é suficiente para garantir a reinserção escolar e reverter o quadro de exclusão e analfabetismo que ainda faz parte da realidade brasileira. Conforme os resultados deste estudo, aqueles que precisam voltar a estudar são os mesmos que viveram os perversos processos de exclusão e tiveram inúmeras portas fechadas, até que deixaram a escola antes de concluir ou mesmo os que concluíram com um pedaço de papel vazio de sentido e significado. Esses sujeitos precisam ser encontrados para que possam ter o seu direito à educação garantido através de um conjunto arbitrário de estratégias para a reinserção. (ALMEIDA, 2019).

O presente recorte se insere, portanto, na realidade de uma política que tem se mostrado insuficiente frente à população em condição de baixa escolaridade, entre os quais se destaca os que estão em deriva educacional. O estudo de Vieira (2018) faz uma análise aprofundada dos limites da EJA frente à “[...] expressiva demanda existente para essa modalidade de atendimento

educacional.” (p. 40) e aponta o quanto essa política pública ainda é para poucos, além de explorar quais os motivos para tanto. Também reconhece que houve avanços, mas questiona os entraves: “Embora tenha havido no país, um aumento real da escolaridade da população brasileira, o ritmo e o alcance deste aumento mostram-se insatisfatórios [...]” (p. 40).

Seu trabalho carrega uma intenção de questionar as explicações individualizantes para a baixa escolarização da população, bem como para a contraditória queda no número de matrículas diante da demanda que a ainda existe, que se assemelha à proposta do presente estudo. É também ressaltada a urgência de trazer a reflexão para o campo das possibilidades de efetivação do direito à educação por meio da mobilização coletiva frente ao poder público para as necessárias transformações no campo das políticas públicas educacionais (VIEIRA, 2018).

Para explicar a intensificação da redução das matrículas da EJA em âmbito nacional, Estadual e Municipal mesmo que exista ainda um grande contingente populacional a ser atendido por essa política pública – o que expressa suas limitações ou a sua insuficiência frente à baixa escolarização da população e as pessoas em condição de analfabetismo – Vieira (2018) se propõe a pensar os fatores internos e externos à EJA.

Como internos, aponta a necessidade de adequação da EJA às necessidades, expectativas e interesses dos futuros discentes, com uma reestruturação dos cursos – em seu currículo, horários e organização – a partir da consulta pública a este grupo, bem como a necessidade de efetivar uma comunicação institucional com a população para divulgar esse serviço, superando o atual desconhecimento.

Quanto aos elementos externos à escola que são barreiras para o retorno, Vieira (2018, p. 80) considera as “[...] condições objetivas de vida dos potenciais educandos, assim como com sua relação com os vários atores e setores da sociedade civil, inclusive com os processos de formulação de políticas educacionais.” (VIEIRA, 2018, p. 80). Ou seja, ao investigar a relação dos sujeitos em condição de baixa escolarização com as políticas públicas educacionais, esta autora identifica que a primazia da garantia de sobrevivência também tira de muitos a possibilidade de voltar a estudar.

Então o que significa, afinal, dizer que não é suficiente abrir as portas? Quais são os limites da EJA frente às pessoas em condição de deriva educacional? O primeiro deles está na compreensão individualizante que ainda se tem sobre esses sujeitos e o segundo é a distância que se tem entre o que está previsto na lei e o que pode ser efetivado na realidade – sobretudo quanto às determinações da LDB sobre a necessidade de recenseamento, de chamada pública e de estímulo ao acesso e permanência dos trabalhadores à EJA por meio de ações articuladas (BRASIL, 1996).

Entende-se aqui que esta condição é historicamente produzida, sobretudo pelo próprio processo de escolarização excludente, momento em que a escola se constitui como espaço em que nem todos terão acesso aos seus proveitos, deixando de ser procurada como lugar onde é possível aprender e ter o direito à educação efetivamente garantido (ALMEIDA, 2019).

A aparente falta de vontade, interesse, ou de esforço precisa ser, portanto, alvo de questionamento, para que seja possível compreender o que realmente impede o retorno dos sujeitos ao processo de escolarização. Desta forma, a lógica individualizante poderá ser superada, e, encarando as condições necessárias para a produção da reinserção escolar até mesmo dos sujeitos que aparentemente não pretendem retornar aos estudos.

Na pesquisa anterior (ALMEIDA, 2019), o contato com uma pessoa nessa condição mostrou o quanto a possibilidade de aprender a ler e poder concluir a escolarização é um grande sonho a ser alcançado – o que se constitui como a essência ocultada pela aparência da não pretensão de voltar a estudar. Entretanto, a sua realização parece inalcançável, quando se carregam as marcas de um processo educacional que afirma a incapacidade de aprender, utiliza de um conjunto de recursos para confirmá-la e coloca nos sujeitos toda a culpa pela suposta impossibilidade de acessar o direito à educação.

Isto é algo que diferencia a condição de deriva das demais situações de baixa escolarização. Enquanto outros sujeitos que passaram ou não pelo processo de escolarização voltam a estudar sem a necessidade de ações articuladas para garantir as condições de reinserção, aqueles que enfrentaram a exclusão na e da escola se deparam com impedimentos que os mantêm sem acesso à educação e sem perspectiva para retornar, não bastando, portanto, o conhecimento da existência da EJA como possibilidade de estudar na vida adulta para que volte à escola.

O reconhecimento do papel da história de escolarização na manutenção da condição de deriva é apenas uma das formas em que a responsabilidade pelo retorno aos estudos, tão atribuída aos sujeitos, pode ser reconhecida de forma historicizada, nas condições educacionais que lhe foram retiradas. Este, junto a outros processos já reconhecidos que os mantêm fora da escola, precisam passar a ser alvo de construção de políticas públicas e de ações articuladas a partir do interior da EJA, até que se viabilize um processo de reinserção que possa efetivar o direito que antes foi retirado.

Isso fundamenta a aproximação das (os) professoras (es) e coordenadoras (es) dessa modalidade que aqui se planeja, para que se entenda a compreensão que ainda se tem sobre os processos de reinserção, sobre a possibilidade de superação da deriva e sobre as condições que se tem para a efetivação destas novas condições por meio de possíveis políticas públicas.

Ainda sobre as noções que justificam a manutenção das limitações da EJA, se identifica que a condição de deriva contém em si características da totalidade, visto que a baixa escolaridade da população também segue sendo explicada pela lógica individualizante, o que Vieira (2018) aponta como interpretação folclórica. Esta não é exclusiva das (os) estudantes, mas também surge delas (es) quando reproduzem um discurso culpabilizador internalizado. Deste modo, são distanciados do reconhecimento dos fatores sociais e históricos da negação dos direitos sociais, em detrimento de uma aproximação com a interpretação aparente da própria condição como determinada pela preguiça, falta de interesse, vontade e esforço.

Ou seja, a individualização se estende não somente para os que estão em deriva, mas também para justificar a baixa escolaridade da população como um todo, o que inclui os sujeitos que pretendem retornar aos estudos e se deparam, por exemplo, com a falta de vagas, algo que, segundo Vieira (2018) ocorre principalmente nas redes estaduais.

Isto é, trata-se de uma noção amplamente difundida que oculta a instabilidade, descontinuidade e marginalidade que impedem a EJA de ser suficientemente efetiva frente à baixa escolaridade da população – o que pode ser considerado ainda pior frente aos sujeitos em condição de deriva.

Quanto à distância entre o que está previsto na lei e a efetivação dos direitos, Vieira (2018) ressalta a “[...] crescente desresponsabilização da rede estadual com a modalidade e a posição marginalizada que ela recebe em ambas as redes.” (p. 108), esclarecendo que há uma sobrecarga sobre os municípios quando não ocorre o devido compartilhamento das responsabilidades, conforme regime de colaboração previsto para os sistemas de ensino em prol da educação básica (BRASIL, 1988), o que inclui a EJA.

Sobretudo no estado de São Paulo, houve, portanto, uma municipalização desta modalidade, o que, entre outros fatores, é atribuído à

[...] negligência deliberada dos governos estaduais que estiveram à frente da educação em São Paulo nas últimas três décadas. Tratam-se de governos que, devido ao entendimento neoliberal que têm a respeito da responsabilidade do Estado em relação ao direito à educação, buscaram sistematicamente desonerar-se dessa oferta, tanto por meio do processo de municipalização do ensino [que] impôs à maioria dos municípios paulistas quanto pela redução sistemática dos recursos destinados à conservação e expansão da rede estadual de educação [...]. (VIEIRA, 2018, p. 103).

A marginalidade dessa modalidade não ocorre somente em nível estadual, mas também no municipal. Em São Paulo, em decorrência do caráter descontínuo das políticas públicas focalizadas, há uma multiplicidade de modelos, acompanhada de uma abrangência reduzida:

[...] o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMTC), que conta com duas unidades, as turmas de alfabetização ligadas ao movimento de alfabetização (MOVA),

que são mantidas por meio de convênios entre a secretaria municipal de educação e as organizações sociais, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAS), em suas quinze unidades e os cursos de EJA nas Escolas Municipais de ensino fundamental, nas modalidades “modular” e “regular”. (VIEIRA, 2018, p. 103-104).

A lentidão em determinadas áreas da educação básica em detrimento de outras (RONCA, 2015) e a contradição da presença da lógica excludente na elaboração de políticas públicas mesmo em governos que se pretendem progressistas identificada por Garcia e Hillesheim (2017) fica evidente nas análises de Vieira (2018) sobre a postura dos governos do município de São Paulo frente a EJA:

A reduzida abrangência dessas políticas contrasta com os princípios progressistas enunciados pelos governos que as formularam ou reeditaram. Além disso, nas últimas décadas, não é possível verificar a ação estatal intervindo incisivamente de modo a deslocar as políticas de EJA da posição marginal que ocupam na agenda governamental. A opção tem sido priorizar o atendimento em educação infantil, como resposta à intensa mobilização social e pela ação incisiva do Ministério Público pela expansão do atendimento a esta etapa da educação básica [...]. (VIEIRA, 2018, p. 104).

Cabe ressaltar que na perspectiva do presente trabalho, além de divulgar e reformular os cursos da EJA a partir da consulta à população, com a possibilidade de implementação de políticas públicas estruturantes que venham a efetivar o regime de colaboração já previsto, considera-se necessário também criar processos em que as instituições que oferecem esta modalidade tenham condições de identificar aqueles que estão em condição de deriva e reestabelecer os vínculos com a possibilidade de estudo e de aprendizagem possivelmente rompidos durante a exclusão sofrida no processo de escolarização.

Quanto à lógica individualizante utilizada para ocultar os mecanismos de produção e manutenção da deriva educacional, considerando toda a multiplicidade de determinações apontadas para a deriva educacional, com a intenção de uma visão historicizada, é imprescindível que a pergunta norteadora de toda a investigação seja invertida. Isto é, ao invés de perguntar por que os sujeitos não retornam ao processo de escolarização, questionar quais são os processos faltantes que para que essa reinserção seja produzida.

3. Procedimentos metodológicos

A compreensão crítica da deriva educacional, envolvendo o entendimento de sua gênese e as possibilidades de construção de um devir favorável aos interesses da coletividade, de forma geral, partiu de dois movimentos necessários para que a aparência dessa condição fosse superada e a essência explicitada e explicada.

Para que esse fenômeno estudado pudesse ser saturado ou encharcado com as suas múltiplas determinações, o primeiro movimento foi o de estudo e aprofundamento quanto à

realidade histórica e social em que está inserido. Para tanto, foi considerado fundamental entender, por meio da literatura, o cenário de exclusão escolar da educação básica brasileira, bem como os desafios da EJA frente a tarefa de garantir o direito à educação aos sujeitos em condição de deriva.

O segundo movimento necessário foi o momento de produção das informações junto às (aos) participantes, visto que as significações dos sujeitos são entendidas como reveladoras de uma das dimensões do fenômeno social estudado – a dimensão subjetiva da deriva educacional. A realidade objetiva dos sujeitos que viveram os processos excludentes de escolarização, foram expulsos desse barco e abandonados à própria sorte em alto mar antes de chegar ao destino e a ausência de movimento do “segundo barco” – a EJA – para procurá-los e trazê-los de volta ao processo educacional para que possa alcançar os mundos cuja função da escola é garantir o acesso, possui, portanto, uma dimensão subjetiva.

Esta dimensão do fenômeno foi aqui apreendida por meio do discurso de três professoras (es) com experiência na EJA. Mas ela poderia ser estudada nas entrelinhas do discurso dos próprios sujeitos que estão em condição de deriva, seus familiares, as (os) professoras (es) e outros membros da equipe da escola de onde foi excluído, ou mesmo qualquer pessoa do grupo social em que esse fenômeno ocorre. Então o que justifica buscar entender a dimensão subjetiva por meio das falas dessas participantes?

Em primeiro lugar, a presente pesquisa sucede um estudo anterior (ALMEIDA, 2019), no qual foi possível ouvir um sujeito em condição de deriva, sua mãe e os membros da escola onde sofreu a exclusão e de onde foi excluído. Nesse sentido, foi considerando importante um movimento de continuidade desse processo de saturação do fenômeno, trazendo também as significações de professoras (es) com experiência em EJA, a modalidade por meio da qual a deriva educacional poderá ser superada.

Então, a escolha desses atores está ligada ao fato de fazerem parte da escola e da modalidade da educação básica que é responsável por garantir o direito à educação aos sujeitos que a ela não tiveram acesso na idade própria. Isto é, são profissionais que estão inseridas e aproximadas da realidade objetiva que aqui se busca melhor entender por meio da dimensão subjetiva, e, portanto, têm melhores condições de auxiliar na compreensão do questionamento central dessa pesquisa: quais são as possibilidades e desafios de superação da deriva educacional por meio da EJA?

Essa pergunta tem como pressuposto uma visão historicizada sobre os sujeitos e os fenômenos sociais e tem como compromisso a construção de um devir emancipatório. Ela está carregada da noção de que não é o sujeito em condição de deriva que deve buscar o barco da

EJA para chegar ao destino junto aos demais. Isso porque um dos motivos para esses sujeitos não voltarem a procurar esse barco é justamente o fato de que as vivências no “primeiro barco” – o processo de escolarização excludente e interrompido – foram marcadas por experiências de negação do acesso aos proveitos escolares, mas também de imposição de um conjunto de outras violências – humilhação, agressão verbal, subestimação e atribuição de rótulos limitadores das possibilidades (ALMEIDA, 2019).

Aos poucos é construída a noção de que esse barco não é um lugar para eles, o que se fundamenta em supostas constatações como a de que as (os) estudantes são incapazes de aprender, o que constitui um dos elementos fundamentais a ser considerado no entendimento dos processos de exclusão, visto que é usado como justificativa tanto para a exclusão sofrida, quanto para o não retorno ao processo de escolarização. Ou seja, se não podem ser responsabilizados por sua própria exclusão, é função da EJA produzir a reinserção escolar da população que foi excluída, esquecida e abandonada à própria sorte. Isso porque responsabilizar esses sujeitos pelo retorno aos estudos significaria ignorar o modo como a relação violenta, desigual, injusta e culpabilizadora vivida na escola se constitui como uma das grandes barreiras para o retorno.

Entre os riscos de uma perspectiva reducionista que trabalhe isolando o sujeito de suas múltiplas determinações, o ensino e a aprendizagem das demais dimensões que determinam esses processos, está a culpabilização dos sujeitos, usada como justificativa para os fenômenos – dentre eles, a deriva educacional. Assim, uma tentativa de compreensão desta condição que reduza a educação à uma perspectiva individualizante encontrará nos sujeitos os motivos para a sua própria exclusão e deixará de lado toda a multiplicidade de elementos que produtores desses processos, o que favorece a manutenção das desigualdades educacionais.

Para que se possa somar com os movimentos a favor da transformação da condição de deriva educacional, é fundamental que esse fenômeno seja historicizado, o que significa entendê-lo em relação dialética com os elementos que o determinam, reconhecendo que o ocultamento dessas dimensões não é natural, por acaso e/ou neutro, mas está fundamentado em interesses e disputas de uma sociedade de classes. Desta forma, entende-se que, por mais forte que seja o controle, a opressão e a dominação da classe dominante sobre a classe trabalhadora, é possível a transformação social. Esta, por sua vez, depende da negação da permanência e da naturalização da realidade e dos movimentos coletivos na direção da superação das contradições.

A compreensão do que produz a deriva educacional e o que mantém os sujeitos nessa condição parte da noção da possibilidade de transformação e ao mesmo tempo é base para ela possa um dia se efetivar.

3.1. O processo de produção das informações

Diferente do que havia sido planejado no projeto da presente pesquisa, foram realizadas três conversações, envolvendo apenas duas professoras e um professor com experiência na EJA do Município de São Paulo. A participação de uma coordenadora pedagógica dessa modalidade não foi possível devido ao processo atribuição de novos cargos decorrente de um concurso público, de forma que as (os) profissionais com maior experiência nessa função – que haviam sido convidadas – deixaram de exercê-la em virtude das novas designações e optaram por não participar da pesquisa. Assim, decidiu-se manter a conversa apenas com as (os) docentes, sobretudo buscando aquelas (es) que tinham no mínimo três anos de experiência com a EJA.

Observando as orientações sanitárias frente ao contexto pandêmico de COVID-19, os encontros foram realizados de forma individual e remota (online) por meio de videochamadas. As (os) docentes participantes foram indicadas por pesquisadores da área ligados à PUC-SP. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da PUC-SP¹¹. As (os) participantes indicadas (os) foram contatadas e a proposta da pesquisa foi apresentada. Com a aceitação de participação, foi agendado o encontro para o dia e horário mais conveniente às (aos) participantes.

No encontro com cada participante, foi informado que havia a possibilidade de retirar a sua participação da pesquisa em qualquer momento, sem que isso acarretasse qualquer prejuízo a elas (es). Os encontros foram gravados, com a autorização das (os) docentes, para serem posteriormente transcritos e analisados. Para a garantia do sigilo, cada professora (r) foi citada (o) por meio de pseudônimos que elas (es) sugeriram. Qualquer outra informação que pudesse comprometer o sigilo foi ocultada – nome das instituições onde atuaram, nome de outras pessoas vinculadas à essas instituições, bem como referências à localização ou outras características das escolas citadas.

A abertura para o diálogo com as (os) professoras (es) participantes fez com que a duração de uma hora prevista para os encontros fosse ultrapassada. As conversas duraram, em média, duas horas. Para a garantia do sigilo das (os) docentes e das instituições citadas, optou-se pela não inclusão das transcrições, na íntegra, no corpo deste trabalho.

¹¹ Conforme CAAE 50252721.5.0000.5482.

Os encontros foram orientados por um roteiro de temáticas e conforme a proposta de conversação de Rey (2005), explorando as significações necessárias para a compreensão das múltiplas determinações da deriva educacional. Do ponto de vista da EJA como responsável pela escolarização dos sujeitos nessa situação, considerou-se importante estabelecer uma troca com as (os) professoras (es) sobre as condições dessa modalidade frente à deriva educacional.

Em outras palavras, tinha-se como horizonte a compreensão das possibilidades da EJA de produzir a reinserção escolar e cumprir com a sua função social para com aquelas (es) que voltam aos estudos nessa modalidade. Para tanto, foi considerado essencial apreender, junto às (aos) professoras (es) com experiência nessa modalidade, as significações sobre como compreendem os processos produção da exclusão escolar e de manutenção dos sujeitos em condição de deriva educacional; quais são e como se constituem as possibilidades de produção da reinserção escolar – o que envolve compreender os fatores externos e internos à escola que favorecedores ou dificultadores do retorno espontâneo ou por meio das ações de reinserção partindo da EJA; e quais são e como são produzidas as condições de escolarização das (os) estudantes dessa modalidade, isto é, da possibilidade de garantir o direito à educação às (aos) que acessam a EJA.

Os encontros com as (os) professoras (es) tinham também como intuito identificar o quanto a dimensão da produção e manutenção da condição de deriva educacional é conhecida e considerada e quais as possibilidades de ação que já existem ou precisam ser construídas para fazer parte de um urgente processo nacional de reinserção escolar. A partir dessa constatação, a perspectiva das (os) professoras (es) da EJA poderá contribuir para a compreensão dos movimentos existentes e ainda necessários desta modalidade frente às (os) estudantes que estão em deriva educacional, partindo desde o nível das políticas públicas até o do cotidiano escolar, nas condições de trabalho e as noções e práticas que constituem esse território.

Entendendo a importância da coerência teórico-metodológica, buscou-se um procedimento de produção das informações que fosse capaz de corresponder aos compromissos aqui firmados e o movimento compreensivo pretendido. Entre as possibilidades, a proposta de Rey (2005) foi entendida como a mais coerente e possível de acordo com os objetivos da pesquisa. As contribuições desse autor e as discussões e provocações nas aulas do mestrado, permitiram a superação da postura tradicional de “coleta de dados”, fundamentada em uma perspectiva positivista ainda hegemônica nos processos de pesquisa. Foi possível ao pesquisador assumir um lugar de produtor de informações junto às (aos) docentes participantes.

Trabalhar com a epistemologia qualitativa (REY, 2005) significa considerar a informação como algo a ser produzido coletivamente, no encontro do pesquisador com o

participante. Não se trata, portanto, de algo pronto, a ser coletado, sem alguma interferência ou a partir de um processo supostamente neutro de pesquisa, por meio de instrumentos ou procedimentos metodológicos carregados da intenção de isolamento dos sujeitos com relação às variáveis inconvenientes – isto é, das múltiplas determinações que os constituem – para objetivamente observar a interferência de variáveis específicas sobre a sua condição.

A conversação (REY, 2005) se constitui como um procedimento de produção de informações aberto para a multiplicidade, para o novo que pode surgir na relação entre pesquisador e participante, ao invés de se fechar em si mesmo e em sua base teórica. É um processo por meio do qual efetivamente se busca escutar e acolher as (os) participantes da pesquisa para a construção conjunta, sem partir de um metodologismo ou um instrumentalismo que carrega algo pronto a ser aplicado pelo pesquisador, cuja função, nessa perspectiva tradicional, seria apenas reproduzir uma técnica cientificamente legitimada.

A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real. Surgem inumeráveis elementos de sentido, sobre os quais o pesquisador nem sequer havia pensado, que se convertem em elementos importantes do conhecimento e enriqueceram o problema inicial planejado de forma unilateral nos termos do pesquisador. A pesquisa é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim, a subjetividade do sujeito estudado constitui elemento relevante para o processo, o que resulta impossível prever nos momentos iniciais. (REY, 2005, p. 89).

Rey (2005) afirma que a voz ativa do participante só vem à tona quando, no encontro com o pesquisador, a conversa é suficientemente aberta para que surjam colocações, ideias e questionamentos que vão além de um simples processo de perguntas e respostas. Mesmo assim, os rumos dessa conversa precisam ser coerentes com os objetivos da pesquisa, de forma que se faz necessária a existência das temáticas norteadoras (Apêndice A) que produzam essa aproximação, mas não fechem o diálogo em possibilidades definidas *a priori*:

Um grande desafio do estudo da subjetividade é que não temos acesso a ela de forma direta, mas apenas por meio dos sujeitos em que aparece constituída de forma diferenciada. Essa situação determina que, freqüentemente, os indicadores relevantes da constituição subjetiva apareçam só de forma indireta, muito além da consciência do sujeito. Essa expressão indireta é facilitada à medida que o sujeito se expressa de forma aberta e complexa, sem as restrições impostas pelos instrumentos que o fecham na cosmovisão do pesquisador. (REY, 2005, p. 81).

Os instrumentos abertos são, portanto, alternativa para reconhecer os sujeitos e a subjetividade objetivada em sua complexidade e historicidade, na medida em que o diálogo não limite os sujeitos e suas expressões a conceitos estáticos, mas sim seja receptivo aos movimentos que os constituem:

O uso dos instrumentos na forma em que o temos definido facilita o trânsito de uma epistemologia da resposta, que caracteriza o desenvolvimento da epistemologia positivista na pesquisa psicológica, para uma epistemologia da construção, ou seja, que considera os instrumentos não como vias para o estudo das respostas do sujeito, mas como vias que induzam a construção do sujeito muito além do indutor específico usado, o que supõe o diálogo. (REY, 2005, p. 82).

Rey (2005) defende então que o pesquisador precisa atuar no momento da produção das informações, com um movimento construtivo-interpretativo e um esforço intelectual capaz de realmente “conversar” com o sujeito que ali se apresenta, sem precisar ficar preso a aplicação de um instrumento cientificamente aceito que dialoga mais com as formulações teóricas do que com os participantes em sua concretude.

Isso não quer dizer que para a epistemologia qualitativa exista um vazio teórico-metodológico *a priori* e uma absolutização do empírico. Conforme discutido no capítulo dos fundamentos teórico-metodológicos, esse esvaziamento apriorístico é característico do modelo positivista. Na epistemologia qualitativa, o pesquisador já parte de um conjunto de pressupostos e compromissos, para então buscar as mediações constitutivas do fenômeno de forma posicionada, tendo como horizonte a transformação social e a emancipação humana.

Nesse sentido, se retoma mais uma vez a ruptura epistemológica que aqui se pretende, em que o sujeito não é entendido por ele mesmo, mas sim pela multiplicidade de determinações históricas relacionadas entre si e inseridas na totalidade, dinâmica que é também favorecida pela proposta de conversação, quando abre espaço para a inserção das significações na realidade em que são produzidas:

O caráter construtivo-interpretativo que atribuímos à produção de conhecimento enfatiza que este tem de ser construído em relação ao que expressa o sujeito estudado. Nenhuma expressão do sujeito pode ser tomada de forma direta pelo pesquisador fora do contexto geral em que se produz. Os instrumentos representam um momento de um processo mais abrangente, dentro do qual adquirem significação as expressões do sujeito estudado. (REY, 2005, p. 91).

Cabe ressaltar que há um constante compromisso com a transformação social e a possibilidade de que a garantia do direito à educação deixe de ser privilégio de uma parcela da população. Espera-se que a troca estabelecida entre o pesquisador e as (os) participantes tenha sido mobilizadora de novas possibilidades compreensivas, da reafirmação de noções e práticas compromissadas com a classe trabalhadora e de fortalecimento da crítica e da postura anti-hegemônica, sobretudo frente aos processos de produção e de manutenção da deriva educacional.

É interessante destacar que cada professora (r) tinha experiência em uma das formas de atendimento em EJA no Município de São Paulo. Essa variação foi aleatória, conforme as

indicações feitas, mas trouxe uma riqueza de pontos de vista sobre as condições desta modalidade frente aos sujeitos em condição de deriva educacional. A professora Marli contou sobre a sua experiência na EJA regular, o professor Felipe sobre a sua experiência na EJA modular e a professora Carolina sobre a experiência no CIEJA.

As conversações com essas (es) docentes foram um momento de afirmação da necessidade de manutenção, ampliação e aprimoramento dos movimentos de produção da reinserção escolar, o que precisa vir acompanhado da expansão da EJA. A partir das trocas foi possível entender que os esforços coletivos contrários à agenda excludente já estão em vigor no cotidiano das escolas e considerou-se a importância da luta para que as intenções para essa modalidade possam vir a compor políticas públicas coerentes com as necessidades concretas dos sujeitos que já estão ou ainda virão a fazer parte dos processos de escolarização de jovens e adultos (os) – sejam estudantes, professoras (es) ou outros membros das equipes escolares.

As (os) docentes se mostraram entusiasmadas (os) com a realização da pesquisa. Essa aproximação da universidade com as escolas públicas foi significada como algo fundamental para o aprimoramento das possibilidades de escolarização. Elas (es) não só afirmaram o desejo de ter contato com a dissertação finalizada, como também sugeriram novas possibilidades de aproximação do pesquisador com a EJA, como participante das idas à comunidade para o chamamento das pessoas em condição de deriva – uma das ações de produção da reinserção escolar realizadas antes da pandemia e que, segundo uma das professoras, voltarão a acontecer no contexto pós-pandemia.

Apesar da rica possibilidade de troca em conversações individuais, se reconhece que a realização de encontros grupais com as (os) professoras (es), poderia contribuir ainda mais com a produção de movimentos no sentido da superação da lógica excludente na EJA. A partir da análise, é possível considerar como seria potente criar um espaço de troca de experiências, com base no conjunto de alternativas anti-hegemônicas construídas coletivamente nas vivências escolares de cada docente.

3.2. Análise das informações produzidas

Na busca das determinações e dos processos constitutivos da dimensão subjetiva da deriva educacional, as significações das professoras e do professor da EJA trouxeram uma grande contribuição para o movimento compreensivo empreendido no decorrer desta dissertação. Cabe lembrar que o estudo desse fenômeno se iniciou na escrita do projeto de pesquisa e não somente no processo de produção e análise das informações. Assim, desde o

início, se teve contato com uma multiplicidade de mediações que foram possibilitando saltos qualitativos no entendimento crítico quanto à deriva educacional.

A realização das conversações, a transcrição das gravações e a análise das falas transcritas compuseram, portanto, mais uma etapa nessa trajetória que parte do empírico para chegar ao concreto, e, talvez, seja uma das mais reveladoras do fenômeno estudado.

No contato com a literatura no início da pesquisa, se buscou ao máximo a superação da aparência e a construção de um olhar crítico sobre a deriva educacional. Mesmo assim, foi no contato com os sujeitos, com as suas significações, suas subjetividades e por meio do espaço de construção coletiva da informação que se estabeleceu nas conversações, que a saturação de determinações desse fenômeno teve um maior salto qualitativo. Isso porque surgiram das falas informações preciosas sobre o cotidiano da EJA, que, na medida em que foram sendo analisadas, foram abrindo possibilidades de responder, explicar e de construir um material que possa vir a contribuir com a construção coletiva da superação da deriva educacional.

Entretanto, quando transcritas, mesmo que durante as conversações já se tenha feito um esforço interpretativo-constutivo, as falas das (os) participantes ainda constituíam um material bruto, empírico, pouco pensado. Elas não eram reveladoras por si só. Mesmo que carregassem em si um conjunto de mediações que vieram a enriquecer a compreensão da deriva educacional, ainda foi preciso debruçar-se em um processo de análise capaz de produzir um entendimento crítico desse material.

Por isso, escolheu-se o procedimento dos Núcleos de Significação como orientador do processo de análise das informações produzidas nos encontros de conversação. Trata-se de um trabalho de compreensão dos “[...] sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade [...]” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58) que se pretende coerente com as construções teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica. É um caminho analítico capaz de superar esses véus que encobrem e distorcem a realidade para ocultar as injustiças e desigualdades, a luta de classes e, mais especificamente, que escamoteiam os processos de produção e manutenção da deriva educacional.

Frente ao desafio de encontrar um procedimento de análise que correspondesse aos pressupostos, valores e compromissos dessa perspectiva, Aguiar e Ozella (2013) recorreram ao pensamento categorial, trazendo as categorias da Psicologia Sócio-histórica, como sentido, significado, significações, pensamento e linguagem e do Materialismo Histórico-dialético, como historicidade, contradição, mediação e totalidade.

[...] tal procedimento tem a clara intenção de indicar um processo de análise das falas (transcrição de falas), entendendo-as como ponto de partida, ainda aparente, mas

considerando a essencialidade das categorias, totalidade e historicidade no processo analítico. Com isso, explicitamos que é um momento essencial tomarmos as transcrições das falas para apreender nosso objeto e objetivo de estudo, mas de modo algum pode ser compreendido como um fenômeno descolado das relações sociais e históricas que forjam os sujeitos e todas as suas expressões. (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

O desafio enfrentado por esses e outras (os) autoras (es) que tem se voltado para o constante aprimoramento desse procedimento (AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015; AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021) gira em torno da tarefa de possibilitar a apreensão da realidade em seus movimentos, tendo como centralidade a superação da contradição entre aparência e essência. Partindo dessa base teórico-metodológica, esses autores discutem os processos de subjetivação e objetivação dos sujeitos, entendidos como em relação de mútua constituição com a realidade objetiva. Para elas (es), essa relação tem caráter processual e contraditório e não linear, mecânico e passivo:

Retomando nossas reflexões sobre a constituição dialética do homem, podemos afirmar que o plano individual não constitui uma mera transposição do social. O indivíduo modifica o social; transforma o social em psicológico e assim cria a possibilidade do novo. Logo, podemos afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental neste processo de constituição do homem. [...]. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

Os sujeitos são síntese de múltiplas determinações e, por serem quase sociais (VIGOTSKI, 1929/2000), têm a possibilidade de produzir o novo na realidade objetiva. Tanto para o entendimento de como a humanidade se humaniza, quanto para a compreensão do modo como ela é produtora da história, é fundamental considerar a mediação das unidades de contrários pensamento-linguagem e sentido-significado-significações. A compreensão de que, em seu processo de humanização, o humano constitui a possibilidade de significar as suas atividades, abre caminho para o entendimento de que entrar em contato com a objetivação de sua subjetividade significa poder acessar a dimensão subjetiva da realidade objetiva.

Se as funções psicológicas superiores têm gênese nas relações sociais, sendo para o outro antes de se tornar para si de forma singular (VIGOTSKI, 1929/2000), as significações, como a menor parte que contém as propriedades do todo, têm centralidade nos processos constitutivos dos sujeitos e no modo como eles produzem o novo no social. Os processos de significação da atividade são base para as possibilidades humanas de apropriação do social, isto é, para o desenvolvimento que Vigotski entende como social.

É importante ressaltar que as significações constituem uma categoria fundamental para afirmar a determinação histórica, social e cultural da consciência, permitindo a negação de perspectivas idealistas carregadas de concepções dicotômicas – psicologizantes ou

sociologizantes – que ainda permeiam os discursos da Psicologia e da Educação. Vale lembrar que, quando tomada como categoria – e não como conceito – a unidade sentido-significado-significações é possibilitadora de um pensamento categorial, de um esforço intelectual para a superação da aparência e para o entendimento das múltiplas determinações, das mediações que constituem a subjetividade.

Então, a compreensão da subjetividade passa por uma análise do modo como a realidade objetiva foi significada pelo sujeito em sua atividade. Esta é a dimensão subjetiva da realidade objetiva, a dimensão da realidade vivida e significada pelos sujeitos, constituidora de sua subjetividade, a qual pode ser apreendida somente por meio das significações.

Cabe ressaltar que o termo “significação” é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias. (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), as significações contêm mais do que aparentam. Esse algo não dito contido no que está dito é o que se procura por meio do procedimento dos Núcleos de Significação. Frente à tarefa de entender o sujeito em sua relação de mútua constituição com a realidade objetiva, se parte do desvelamento das aparências (do empírico) para que se possa explicitar e explicar como se constituem as significações, afinal “[...] os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a sua aparência. [...]” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 60).

E por que não trabalhar com a categoria das palavras com significado, como fazia Vigotski (2001)? As (os) autoras (es) que trabalham com os Núcleos de Significação partem da compreensão de que utilizar as palavras com significado seria perder as propriedades do todo. Isso porque os significados são parte de uma unidade de contrários (entre sentidos e significados) e isolá-los seria considerar apenas a dimensão social da subjetividade, ou seja, aquilo que é socialmente compartilhado. Mas para a compreensão da dimensão subjetiva, é fundamental que se compreenda também a dimensão quase social, singular da subjetividade, o novo constituído pelos sujeitos.

Por exemplo, selecionar a palavra “estudante” – palavra com significado – não é reveladora do que um professora (r) pensa sobre as (os) discentes aos quais ela (e) leciona, tampouco seria capaz de mostrar as mediações que constituíram a sua forma de pensar sobre elas (es). Por outro lado, a frase “alguns estudantes são incapazes de aprender” – significação – carrega sentido e significado, o que abre a possibilidade de entender o que a (o) professora (r)

pensa sobre determinados estudantes, também dá pistas sobre como esse entendimento foi constituído, além de levantar outros questionamentos como: quem são esses estudantes considerados incapazes? Como essa (e) professora (r) entende que essa suposta incapacidade é constituída? Qual a função social desse tipo de pensamento? A quem interessa que as (os) professoras (es) pensem assim? Entre outras perguntas que ajudariam a analisar os processos constitutivos da subjetividade dessa (e) profissional. Esse é o caminho pelo qual é possível também explorar, conhecer e explicar a dimensão subjetiva do fenômeno social estudado, sempre visando a transformação.

Apesar da estabilidade e da aparente simplicidade, Aguiar e Ozella (2013) consideram que os significados – indissociáveis dos sentidos – são mutáveis, constituídos social e historicamente e incorporados na atividade em que a humanidade transforma a natureza e é por ela modificada. Muito além de palavras, são mediadores da atividade interna e externa e “[...] permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. [...]” (p. 304).

Os sentidos, por serem algo da singularidade dos sujeitos, são mais difíceis de ser alcançados e compreendidos, na medida em que são menos compartilhados e colocam-se em “[...] um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305).

Embora os aspectos mais singulares (sentidos) sejam importantes, não cabe ao processo de pesquisa o foco exclusivo nesse aspecto. No processo de construção dos Núcleos de Significação se busca a apreensão das significações como reveladoras da dimensão subjetiva do fenômeno social. Frente às falas dos sujeitos, as unidades mínimas são os conjuntos de palavras com significados capazes de expressar também os sentidos. As significações são apreendidas nas frases, nas sentenças objetivadas, hora mais curtas, hora mais longas, mas que sempre tragam elementos suficientes para que não se perca as propriedades do todo, isto é, da subjetividade que é socialmente constituída das atividades significadas, subjetivadas.

O procedimento dos Núcleos de Significação constitui, portanto, um caminho possível para a compreensão da dimensão subjetiva dos fenômenos sociais, o qual não se pretende fechado e acabado. Ao invés disso, está em constante aprimoramento, sempre que utilizado e posto em discussão em pesquisas e em eventos acadêmicos e científicos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015), com o intuito de que esteja cada vez mais coerente com seus pressupostos e com a possibilidade de contribuir para os esforços coletivos no sentido da construção do devir da transformação social e da emancipação humana.

Concordando com Aguiar, Aranha e Soares (2021), antes de pretender uma explicação sobre este processo de análise, considera-se necessário destacar o modo como consiste em um movimento de idas e vindas no contato com as significações objetivadas por aqueles que se tornaram sujeitos de pesquisa, ativos, em atividade e tão produtores do conhecimento quanto o pesquisador:

esse movimento analítico não pode se dar de modo linear, mas sim como um processo que dialeticamente se organiza e reorganiza, buscando sempre a apreensão do real para além da aparência. (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 4).

O posicionamento sobre o quanto a pessoa participante se torna sujeito da pesquisa é consoante com as discussões de Rey (2005) quando, ao justificar a necessidade de uma relação pesquisador-participante da pesquisa que, assim como os instrumentos, não esteja fechada em si mesma, defende que esteja aberta ao que está por vir:

Assim, o processo de aplicação dos instrumentos é interativo e envolve o sujeito na pesquisa. A expressão do sujeito ante os instrumentos está estreitamente ligada ao que sente no momento de recebê-los, o que depende muito do valor que outorga à pesquisa, de suas necessidades e conflitos, de suas relações com o pesquisador e do clima dialógico da pesquisa. As relações com o pesquisador, a confiança e o interesse que ele desperta são essenciais para criar um conjunto de necessidades do sujeito em relação à sua participação na pesquisa, determinantes para sua capacidade de expressão no decorrer dela. (REY, 2005, p. 81).

Ainda sobre a postura de análise que deve ser assumida, Aguiar, Soares e Machado (2015), retomando as categorias do método Materialista Histórico e Dialético que fundamentam esse procedimento, afirmam que:

[...] Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as *contradições* que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se *transformam* na atividade da qual o sujeito participa. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Apesar das idas e vindas, a construção dos núcleos de significação parte de um primeiro movimento de análise em que são selecionadas e destacados trechos de falas considerados significativos por conterem elementos que auxiliarão na compreensão da subjetividade e do fenômeno estudado. Estes recortes, como partes de um todo, selecionados nas leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito, são entendidos como pré-indicadores. São pedaços de fala compreendidos como reveladores do todo, não só por carregarem as significações constituídas no contato com a realidade (AGUIAR; OZELLA, 2013), mas também por trazerem consigo teses iniciais apreendidas a partir das falas, interessantes de acordo com os objetivos da

pesquisa, que ganham força ou perdem importância na medida em que as significações são articuladas.

[...] nesse primeiro movimento, “arrancamos” essas expressões de seu contexto imediato, tornando-as relativamente independentes, considerando que carregam informações significativas que permitirão o destaque de questões que podem vir a se constituir em teses não só importantes a serem investigadas, mas também essenciais para a recomposição da totalidade. (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 6).

Para explicitar o que está contido, mas não está explícito no conjunto de objetivações da subjetividade – as falas dos sujeitos –, a construção dos núcleos de significação parte das significações como unidades mínimas de análise, as quais carreguem em si elementos da totalidade, evidenciando a relação dialética parte-todo. Isto é, há sempre a intenção de que a relação de mútua determinação não seja perdida (VYGOTSKY, 2018). Toda significação selecionada contém em si as propriedades da totalidade, ou melhor, das totalidades – no movimento de análise, são relacionadas com outras significações, com a totalidade das falas, com a subjetividade, com a dimensão subjetiva da realidade objetiva e com a totalidade social.

A insuficiência de uma análise do discurso frente às necessidades teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-histórica e da pretensão de compreender a dimensão subjetiva da deriva educacional fica ainda mais evidente quando se reconhece que a subjetividade e as significações, mesmo que contidas nas falas, não podem ser encontradas no que está dito. É preciso um esforço que parte desta aparência, deste empírico, para chegar à essência.

Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

É por isso que a identificação dos pré-indicadores precisa de frases e não de palavras isoladas. Mesmo que constituídas historicamente e usadas como importante instrumento mediador da atividade psicológica e social, sozinhas não dão conta de revelar “[...] indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito [...]” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61-62). Os pré-indicadores selecionados constituem, portanto, de um “[...] primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade.” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

Esse é o movimento de busca pela totalidade almejado no processo de formulação dos Núcleos de Significação, por meio do qual se pretende “[...] revelar o movimento histórico e suas contradições, bem como as possibilidades para sua superação.” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3). Isso quer dizer que mesmo que se inicie com uma separação de

significações, se compreende que estas não poderão ser compreendidas se isoladas e não articuladas entre si.

Então, indo na direção da proposta de ruptura epistemológica (GONÇALVES; BOCK, 2018), em que os sujeitos devem ser entendidos de forma historicizada, em suas múltiplas determinações, ao invés de isolados em uma perspectiva individualizante, as significações também não são entendidas em si mesmas:

[...] Para que possamos, portanto, nos apropriar das significações, necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61)

Os pré-indicadores são separados em um movimento inicial de contato com as significações e ao serem articulados em indicadores de acordo com as suas teses, formam uma composição mais explicativa ao problema de pesquisa do que as próprias falas em si, da forma como aparecem no discurso. A nova reconfiguração das significações é fruto de um esforço intelectual, fundamentado em um pensamento categorial, que tem como horizonte a formulação de sínteses explicativas do fenômeno social e da totalidade, na qual o empírico passa a ter a qualidade de empírico pensado, isto é, o concreto.

Embora seja importante a criatividade nesse processo, as sínteses produzidas – indicadores e núcleos – não são algo inventado, mas têm base nas objetivações dos sujeitos e ganham novas qualidades a partir do movimento construtivo-interpretativo que busca apreender, explicitar e explicar o que já está contido, mas não está aparente – a dimensão subjetiva da realidade objetiva, isto é, as múltiplas mediações constitutivas dos fenômenos sociais apreendidas por meio das significações dos sujeitos, fundamentais para a compreensão da totalidade social.

O fortalecimento ou o enfraquecimento das teses apreendidas a partir das significações depende da possibilidade de responder a alguns questionamentos que surgem de cada pré-indicador selecionado. As perguntas que podem ser feitas a partir de significações vão constituindo o processo de superação das aparências. Para respondê-las, além do entendimento da relação dialética entre sentido e significado, é necessário retomar outro dos pressupostos inerentes às significações: o entendimento de que as significações estão em relação entre si e não existem separadamente, isoladas, ou em relações dicotômicas.

Isto é, mesmo que a significação já contenha em si propriedades da totalidade, sozinha ainda não traz informações suficientes para que se respondam as perguntas feitas sobre ela visando entendê-la para além da aparência, naquilo que não está dito. Por isso é preciso articular

as falas separadas, mas partindo justamente desse movimento de superação do que está dito, do que está na superfície.

A articulação dos pré-indicadores em indicadores significa então o “[...] surgimento de um conjunto com outro potencial explicativo.” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 7), em um outro patamar compreensivo, mais revelador do sujeito que está falando e de que realidade é esta que está sendo falada.

É importante ressaltar que a articulação entre pré-indicadores para a formulação dos indicadores não é aleatória. Os trechos de falas são aproximados “[...] pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Essa possibilidade de articulação entre significações que não necessariamente tratam da mesma temática, ou sejam contraditórias entre si é um grande diferencial desse procedimento de análise, pois abre espaço para a explicitação do movimento do real de uma forma que outros procedimentos de análise do discurso ainda presos a uma lógica formal não dariam conta de fazer.

Assim, os conteúdos (pré-indicadores) que compõem o indicador exemplificado não são uma construção aleatória do pesquisador. Pertencem e constituem a subjetividade historicamente formada dos sujeitos e se expressam *na fala, na linguagem dos participantes*, sendo, num esforço analítico e interpretativo, destacados e articulados de modo a evidenciar os elementos constitutivos e explicativos das significações produzidas. (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9).

O “pulo do gato” dos Núcleos de Significação é justamente o modo como esse procedimento foi construído fundamentado na perspectiva Materialista Histórico-dialética e na Psicologia Sócio-histórica, tomados em sua radicalidade.

Desse modo, para além das semelhanças e complementaridades dos conteúdos articulados, consideramos que a relação entre indicadores não é formal ou linear, mas sim mediada por propriedades (mesmo que não aparentes) que os constituem. Referimo-nos àquelas relações em que um indicador constitui o outro, sem ser o outro, em que, ao serem integrados no NS, produzem novas interpretações e compreensões sobre o fenômeno estudado [...]. (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9 e 10).

O agrupamento dos pré-indicadores em indicadores permite uma maior profundidade e proximidade quanto ao que não está dito, mas isso ainda não encerra o movimento em busca da totalidade. Segundo Aguiar; Ozella (2013), identificadas as proximidades (seja por similaridade, complementação ou contrariedade) entre os trechos de falas, tem-se os indicadores, que já permitem um patamar mais compreensivo dos elementos próprios dos sujeitos. Isto posto, passa-se para o momento de “[...] voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

O processo de formação dos núcleos de significação se inicia por meio dessa inserção dos indicadores na totalidade das falas em busca de uma melhor compreensão, a partir de uma construção em que os elementos em relação adquirem um outro patamar explicativo, e, assim como a aglutinação dos indicadores, é muito mais do que a soma das partes.

O esforço empreendido é na direção de, num processo construtivo-interpretativo, partir do empírico, mas, superá-lo. Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. [...] (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

Para que o material analisado chegue à qualidade de concreto (empírico pensado), é preciso muito mais do que uma soma das falas. Quando “arrancadas” das transcrições em pequenas partes, as significações já deixam de ser apenas falas e vão aos poucos sendo interpretadas. Ou seja, ainda isoladas, já são compreendidas pelo princípio da contradição: o ser é e não é ao mesmo tempo. As falas são o que aparentam, mas também são o que está contido, mas não está aparente. Essa dimensão do que não está aparente constitui esse “algo a mais” a ser compreendido, que faz com que a formulação de indicadores e núcleos seja mais do que uma soma das partes.

É diferente, portanto, de um processo de separação, para uma posterior soma de elementos. Nas articulações feitas, surge algo para além da articulação, que é favorecido pelo encontro das falas, mas não se resume ao que está dito. Essa é uma das potencialidades do procedimento dos Núcleos de Significação quando utilizado de forma radical, sem arrancá-lo de sua base teórico-metodológica. Quando é possível manter os seus fundamentos, se vai muito além da aplicação de um procedimento na lógica do metodologismo ou do instrumentalismo (REY, 2005), em que o pesquisador é um mero reproduzidor das etapas previstas.

Frente a cada material analisado, diante dos objetivos e do fenômeno social que se busca compreender, é preciso um esforço interpretativo-construtivo por meio do qual se busque as mediações constitutivas, a gênese e as possibilidades de devir, que estão contidas nas falas, mas só poderão ser apreendidas, explicitadas e explicadas se houver a possibilidade de superação da contradição entre aparência-essência. Segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 7), “[...] as significações aí presentes são analisadas como multideterminadas, na dialeticidade que as constitui, gestando uma nova síntese.”.

E por que não parar a análise na formulação dos indicadores? As sínteses configuradas na forma de indicadores ainda são provisórias, com a articulação de significações entre si, mas ainda não relacionando-as com a totalidade das objetivações dos sujeitos:

Sabemos que os indicadores expressam uma parte ainda pouco reveladora do todo, ou seja, das significações dos sujeitos analisados; uma parte (constitutiva do todo e por ele constituída) que carece de elementos para expressar a totalidade da qual nos aproximaremos com base em novos movimentos de uma dialética articulação, no caso, em direção aos núcleos de significação (NS). (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9).

Então, os indicadores precisam ser ainda inseridos na totalidade das falas. Assim, em um movimento contínuo de articulação e nomeação do não dito, os indicadores constituem uma nova síntese mais explicativa quando organizados em núcleos. Esse outro patamar esperado representa um momento de maior proximidade com a totalidade, pois constitui um momento em que as significações, a subjetividade e o fenômeno já estão encharcados das múltiplas determinações, de modo que a dimensão empírica foi incorporada e superada, chegando-se ao empírico pensado (concreto).

A constituição do núcleo de significação já corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que os indicadores e seus conteúdos (pré-indicadores) se articulam dialeticamente com vistas à exposição de uma nova síntese. (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9).

Cabe ressaltar que o movimento de retorno à totalidade das falas que se faz para a composição dos Núcleos de Significação, como momento essencial para apreendermos as mediações constitutivas das significações, não significa voltar ao empírico. Neste momento, o todo já foi pensado e as aparências já foram superadas. Mesmo que seja complexo, o caminho entre as falas e a subjetividade do sujeito pode agora ser feito com maior fluidez. É por isso que o nome dos núcleos formados possa vir a ser constituído de uma frase das (os) participantes da pesquisa que represente a síntese explicativa construída, pois neste momento, o que está dito já foi revelado e entendido em sua essência e no que não está dito (AGUIAR; OZELLA, 2013).

[...] Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

Entretanto, os núcleos elucidam os processos constitutivos do sujeito, na medida em que são inseridos na totalidade das falas. Até aqui, se teve acesso à dimensão subjetiva e este é o momento de entender como ela se constitui como elemento da realidade e como ela contém esse todo em si.

[...] Desse modo, este movimento analítico interpretativo não deve ser restrito à fala do informante, ele deve ser articulado (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Para tanto, o último movimento é o de análise intranúcleos, internúcleos e entre núcleos e a totalidade dos sujeitos. Se a inserção dos indicadores no todo das falas permite encontrar os sentidos e os não ditos, a totalização dos núcleos na realidade social permite ainda mais a interpretação da essência das significações e de como foram constituídas:

Nesse momento, alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Assim, a análise das falas das (os) professoras (es) por meio dos núcleos de significação possibilitou ao mesmo tempo a compreensão desses sujeitos em seu contexto e a compreensão dessa realidade que os determina, constituindo um caminho coerente para a compreensão da dimensão subjetiva da condição de deriva educacional. Isto é, o entendimento da subjetividade objetivada desses profissionais foi revelador da essência dessa realidade aparente – cuja necessidade de transformação é urgente – pois são nela constituídos e a ela constroem.

Nesta pesquisa, apesar de terem sido realizados encontros individuais para as conversações, optou-se por uma aglutinação das significações das (os) três participantes, de forma que os indicadores e núcleos são compostos pelas falas de todas (os). Isto é, mesmo mantendo a identificação de cada participante em suas falas, não houve uma separação de indicadores e núcleos por pessoa. Então, são articuladas as falas das (os) três em um mesmo indicador ou núcleo. Isso porque no decorrer do processo de análise, entendeu-se que, mesmo sendo de participantes diferentes, as falas tinham contribuições convergentes para as sínteses formadas.

Essa aglutinação é possível porque nas conversações, buscou-se explorar as significações sobre a dimensão subjetiva de um mesmo fenômeno social – a deriva educacional. Conforme já discutido anteriormente, outra razão que oportuniza essa junção é o entendimento de que a dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade objetiva e não dos sujeitos ou de suas subjetividades. Então, por mais que cada um traga significações diferentes, carregadas de subjetividade, todas são constituídas e constitutivas da dimensão subjetiva da deriva educacional e nesta pesquisa, contribuem para a caminhada em busca da síntese das múltiplas determinações, até que se possa chegar a uma compreensão crítica da concretude desse fenômeno social estudado.

Nesse movimento, a partir dos conteúdos produzidos nas conversações realizadas, foram construídos então quatro núcleos de significação, cada um articulando três indicadores, nos quais se buscou explicitar e explicar o fenômeno social aqui estudado:

Tabela 3 - Núcleos e indicadores formulados a partir da análise das significações

Núcleos	Indicadores
Núcleo 1 – O risco de banalização e desvitalização da EJA: entre a quase insignificância e a imprescindibilidade	Indicador A-1 – Abandono e invisibilidade da EJA: a imposição de um lugar entre o desaparecimento e a possibilidade de efetivação de seu propósito para com a classe trabalhadora
	Indicador B-1 – A necessária explicitação dos processos de desvirtuação da função social da EJA e o compromisso com a construção de uma educação escolar anti-hegemônica e desalienante
	Indicador C-1 – A luta para fortalecer a EJA diante dos processos de redução e controle dessa modalidade
Núcleo 2 – Os prejuízos da agenda neoliberal excludente para o cotidiano da EJA e os enfrentamentos necessários para a construção de uma educação anti-hegemônica	Indicador A-2 – As armadilhas contidas nas políticas educacionais para a EJA: a contradição entre a função social da educação e a mediação das prescrições instituídas no cotidiano escolar
	Indicador B-2 – Condições de trabalho na EJA - vantagens e percalços da docência em uma modalidade marginalizada, mas disputada entre as (os) professoras (es) do ensino regular
	Indicador C-2 – Desobediências urgentes à lógica da exclusão: práticas contra-hegemônicas que superam as limitações impostas à EJA
Núcleo 3 – Possibilidades e desafios de escolarização dos que já sofreram a exclusão escolar e social	Indicador A-3 – Os desafios da atividade docente diante das dificuldades vividas nos processos de ensino-aprendizagem na EJA e a potência encontrada nos conhecimentos prévios
	Indicador B-3 – A importância do conjunto de experiências prévias das (os) estudantes da EJA para os processos de ensino-aprendizagem: caminhos para o acolhimento educacional
	Indicador C-3 - Inclusão e exclusão da e na EJA: Processos internos e externos à escola facilitadores e dificultadores da permanência e do sucesso escolar
Núcleo 4 – Caminhos entre a EJA e o ensino regular: processos de inclusão-exclusão no ensino regular e de produção da reinserção escolar dos sujeitos em condição de deriva educacional	Indicador A-4 – Escolarização regular interrompida ou não iniciada: as múltiplas dimensões da exclusão escolar e da deriva educacional
	Indicador B-4 – A experiência escolar prévia e outras barreiras internas e externas à escola para a reinserção escolar
	Indicador C-4 – Produção da reinserção escolar: medidas já efetivadas e novas ações propostas

4. Interpretação dos núcleos de significação

Núcleo 1 – O risco de banalização e desvitalização da EJA: entre a quase insignificância e a imprescindibilidade

Neste núcleo, foram aglutinados os indicadores que tratam respectivamente das seguintes sínteses: Indicador A-1 – Abandono e invisibilidade da EJA: a imposição de um lugar entre o desaparecimento e a possibilidade de efetivação de seu propósito para com a classe trabalhadora; Indicador B-1 – A necessária explicitação dos processos de desvirtuação da função social da EJA e o compromisso com a construção de uma educação escolar anti-hegemônica e desalienante; Indicador C-1 – A luta para fortalecer a EJA diante dos processos de redução e controle dessa modalidade.

A articulação desses indicadores no presente núcleo ajuda a entender o lugar da EJA na educação básica e a explicar como é produzida e mantida a marginalização dessa modalidade no sistema educacional. Conforme o título proposto – O risco de banalização e desvitalização da EJA: entre a quase insignificância e a imprescindibilidade – a EJA é vista por esse grupo participante como um lugar ainda necessário para garantir o direito à educação aos que sofreram a exclusão escolar no ensino regular, mas que tem e a possibilidade de cumprir com a sua função social constantemente prejudicada e distorcida.

Indicador A-1 – Abandono e invisibilidade da EJA: a imposição de um lugar entre o desaparecimento e a possibilidade de efetivação de seu propósito para com a classe trabalhadora

A existência da EJA é mediada por uma disputa entre as (os) que lutam para fortalecê-la em seus movimentos anti-hegemônicos compromissados com a coletividade e as (os) que buscam enfraquecê-la para que em seus processos favoreça os interesses individuais da classe dominante. Estas (es) últimas (os) estão interessadas (os) em que essa modalidade funcione em sua capacidade mínima, para que continue contribuindo para a manutenção do modo de produção capitalista. Para essas (es) agentes do capital, a EJA como reparadora da exclusão escolar ocorrida no ensino regular – bem-sucedida para o capital – não pode cumprir completamente o seu papel, já que assim poderia ameaçar a perpetuação do *status quo*.

Para a reprodução da sociabilidade capitalista, é necessário haver uma intenção e movimentos de enfraquecimento, diminuição, invisibilização e precarização mesmo que exista um grupo significativo de pessoas que ainda possam se beneficiar dessa política pública. A urgente garantia do direito à educação é motivo suficiente para expansão da EJA por meio de políticas públicas que envolvam a abertura de turmas, a contratação de mais professoras (es) e

a criação de meios oficiais e bem estruturados de produção da reinserção escolar – tanto de divulgação, quanto de recenseamento e de garantia de apoio financeiro às (aos) estudantes¹².

Além disso, que a permanência e o sucesso escolar possam também ser favorecidos pelo provimento de tecnologias adequadas – não só para beneficiar o acesso aos conhecimentos escolares, como também para possibilitar a inclusão digital – e pela ampliação das possibilidades de acesso à cultura e arte, assim como pelo aprimoramento dos processos formativos docentes.

Marli – Eu gostaria tanto que eles... **Que eles pudessem ter acesso né, à tecnologia.** Que nem, **o grande agravante da gente hoje é essa questão da tecnologia.** A gente sabe que **o padrão de vida aqui no Brasil é muito caro.** Né? Muito caro. Então, é assim... Nossa, eu ficaria muito feliz se eles conseguirem assim, é... Lidar com um pouquinho mais de facilidade com o notebook, com o celular, sabe? **Que eles conseguissem caminhar [na tecnologia] sem depender de um neto...** Que nem, **eu tenho uma aluna que só manda lição quando a neta tá junto pra ajudar,** sabe? (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – **a gente ter uma tecnologia mais avançada pra gente poder passar vídeo na sala, porque muitas coisas eles aprendem pelo visual mesmo e ficar só na lousa, no giz, não dá certo,** sabe? Se a gente tivesse material assim de sobra aí [...]. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – **falta muito investimento pra ônibus, essas coisas e tal. Fica difícil da gente levar pra outros locais, né, de eventos assim.** E eles gostam. **Eles gostam de participar de sarau, bastante. Eles gostam de assistir exposição. Eles ficam encantados! Porque é um mundo que eles não tinham acesso né, que eles vão ter acesso na escola.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Felipe – O que poderia melhorar, talvez... vamos ver... **a, o incentivo do poder público, pra poder ter mais atividades extracurriculares,** que eles gostam muito. Né, de sair também da escola, ocupar a cidade, conhecer a cidade. Eles adoram! Por exemplo, a gente já veio aqui pro SESC 24 de maio ver exposições, a gente já foi no Itaú Cultural, no CCBB, né. **Só que é pouco, são poucos... porque é um limite de 40. É um ônibus, né. Então, não abrange a quantidade que a gente gostaria.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Carolina – E eu acho que existe... **acho que precisa haver um processo grande de formação de educadores de EJA.** Porque é como eu te disse, professores de EJA, eles são esses professores que de alguma forma chegam na EJA e se emocionam com isso, e que aí, **a partir daí vão começar a fazer essas pesquisas e esses trabalhos em relação a isso.** Eu entendo tudo de EJA? Não. Né. **Muitas vezes... eu falo muito difícil! Os termos em Artes são muito difíceis. Como que eu vou tornar isso acessível?** [...] Então, **eu penso que a gente precisa criar essas políticas públicas muito certas;** eu acho que **precisa ter uma formação acadêmica que valorize a prática com a EJA.** Entende? **Porque a gente vai aprendendo na raça.** Mesmo! Então é muito processo acerto e erro. Né, **embora a gente tenha muita literatura que fale sobre a EJA, muitas iniciativas, eu acho que a gente precisa ter uma formação específica, né, pra educadores de EJA.** Porque às vezes a gente migra do Fundamental pra EJA. E aí a gente vai começar a aprender a partir dali, né. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

¹² Assim como já ocorre no Programa Transcidadania, instituído pelo Decreto nº 55.874/2015 no Município de São Paulo.

Abaixo foram selecionadas metas e estratégias previstas no PNE (BRASIL, 2014) que são carregadas de potencialidade para dar abertura a um processo de expansão dessa modalidade:

Meta oito:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Estratégia para a meta oito:

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Meta nove:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias para a meta nove:

9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

Conforme um dos pontos que serão tratados no Núcleo 2 sobre as disputas entre professoras (es) do Ensino Regular pela EJA, há muitas (os) interessados em trabalhar nessa modalidade e existe a necessidade de mais pessoas contribuindo para fortalecê-la e para que se possa caminhar ainda mais na direção da superação do quadro de baixa escolarização no Brasil.

Entretanto, o movimento vai na direção contrária: as salas são fechadas, as (os) estudantes que restam dessas turmas são realocados lotando outras turmas e as EJAs vão cada vez mais deixando de existir em determinadas escolas, restando poucas opções para acolher as (os) que buscam concluir os seus estudos, bem como aquelas (es) que seriam alvo das ações para a produção da reinserção escolar.

Quanto a uma das maiores expressões da marginalização e aniquilação da EJA, a professora Marli fala sobre quem ela acredita ser o responsável: “o governo não quer investir

na EJA, sabe? Se fechar a sala, melhor ainda.” (Marli, indicador A-1). Em outro pré-indicador ela explica uma das formas como ocorreu esse processo:

Marli – **Tem uma parcela de culpa muito grande também por parte do governo.** Quanto mais eles puderem fechar... porque **eles fazem de tudo, Victor, pra fechar uma sala de EJA.** Que nem, o ano passado teve a pandemia, **todo mundo passou de ano, os coitados passaram pra série seguinte sem saber...** infelizmente sem saber nada, porque **foi muito difícil trabalhar com eles.** E acabou que fechou uma sala da EJA. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Essa estratégia ignorou completamente a condição de ensino-aprendizagem das (os) estudantes e fez com que a EJA dessa escola passasse a contar com somente uma professora para o ensino fundamental I. Assim, foram prejudicadas (os) as (os) que avançaram sem ter tido acesso aos conhecimentos, bem como as (os) novas (os) discentes que perderam a possibilidade de ter o apoio de duas professoras, passando a contar apenas com Marli, cujo trabalho foi dobrado.

A partir da articulação das falas nos indicadores e núcleos, foi possível compreender que a Secretaria de Educação (SME) e as Diretorias de Ensino (DREs) responsáveis pelas escolas em que as (os) professoras (es) participantes atuam consideram a busca de estudantes pela EJA um indicador da quantidade de turmas e vagas que devem existir, bem como dos gastos de verba pública a se economizar quando se trata de políticas sociais para a classe trabalhadora.

Aos olhos desatentos, é de se esperar que se não houver procura, as salas de EJA sejam fechadas. Entretanto, as significações aqui reunidas permitem compreender que é a quantidade de pessoas fora da escola sem ter concluído a educação básica que deveria ser considerada para a determinação do fechamento ou da abertura de novas salas desta modalidade nas escolas e não a quantidade de pessoas que a procuram.

Depender da procura à EJA por sujeitos que, em sua maioria frequentaram a escola e foram dela excluídos torna essa modalidade muito menos eficiente do que ela poderia ser diante da população em condição de baixa escolarização. É preciso lembrar que em 2019, entre as 69,5 milhões de pessoas de 25 anos ou mais que estavam fora da escola sem ter concluído a educação básica, 60,7 milhões estiveram na escola e tiveram a educação negada (IBGE/PNADC, 2020).

Marli – Aí eu não sei o que foi acontecendo, que foi minguando, foi minguando, foi minguando. E assim, **uma sala de aula, a gente precisa ter no mínimo, né, uns 15 alunos.** Então **conforme foi diminuindo esse número de entrada de alunos né, principalmente, pra ingressar na alfabetização da EJA, as salas começaram... começaram a fechar!** Então, a gente não tá conseguindo alimentar o ensino fundamental II - a EJA II - e também não tá tendo acesso né, eles não estão vindo. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – **Sempre teve [a ameaça de redução da EJA].** Agora maior por causa da crise econômica. E da pandemia, né. **Antes da pandemia o país entrou em crise, né, desemprego... E isso afeta a EJA. Diminui a quantidade de alunos.** E a Prefeitura, ela trabalha com números. E o Estado. **As salas têm que ter um mínimo de alunos, se não eles fecham. Então a escola lá sempre faz campanha, panfletagem, faixa, divulgação - muita divulgação, pra ter a quantidade de alunos e não [fechar]...** a Prefeitura, ela não ameaça... é tudo via... é tudo interno, né. Existe uma demanda. Um setor de demanda na Diretoria de Ensino, que lida com toda a demanda - desde a educação infantil, até a EJA. Então essa demanda, ela sempre pressiona... ela é pressionada lá pela SME [Secretaria Municipal de Educação], pela Secretaria. E, então, isso atinge a EJA, né. Nós... **Assim, várias escolas, elas fecharam. Foram diminuindo, diminuindo...** de oito passa pra seis, de seis passa pra quatro, de quatro passa pra duas [turmas], até que **chega um momento que não tem mais aluno...** não, **eles falam que não tem demanda, e acaba fechando e ficando algumas escolas.** Então quando fecha, outra escola que ainda permanece acaba recebendo esses alunos. Aí dá um fôlego, né. **E a Prefeitura sabe a quantidade de alunos, de pessoas que não têm ensino fundamental completo,** então... eu não tenho esse número de cabeça agora, pra te dar, porque eu esqueci. Mas **é um número imenso de pessoas que não têm o ensino fundamental completo na cidade de São Paulo, que necessitam da EJA,** né. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Em um país no qual mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica (IBGE/PNADC, 2020), o uso dessa lógica para “administrar” a educação como um “produto” ou “mercadoria” precisa ser explicitado e explicado, pois enquanto estiver oculto vai permanecer acontecendo e levando à redução da EJA. O desvelamento desse modo de gestão da educação pode se constituir como mediação para a indignação e a construção de ações que venham transformar essa realidade em nome das (os) que tiveram o seu direito à educação negado.

Outra artimanha do processo de redução da EJA que constitui essa lógica e não deve ser esquecida por ser uma das mais fundamentais, é justamente a – clássica, mas ainda muito utilizada – responsabilização individual. Ter como única referência a dimensão da procura das (os) estudantes por essa modalidade nada mais é do que atribuir a culpa do fechamento das salas estas (es) jovens e adultas (os) que não buscam a escola para retomar os seus estudos.

Então, mesmo que existam dados sobre a quantidade alarmante de pessoas em condição de baixa escolarização, eles não significam a necessidade de ação alguma quando se parte da perspectiva hegemônica que entende cada uma dessas pessoas como responsável por seu retorno à mesma educação que as excluiu. Um processo de implementação das políticas fundamentado nessa perspectiva tem pouco ou nenhum compromisso com as (os) que sofreram a exclusão escolar, deixando para estas (es) a tarefa de buscar por conta própria a garantia de seus direitos e tirando a responsabilidade do Estado sobre o não retorno das pessoas em condição de deriva educacional ao processo de escolarização.

E como se constitui uma prescrição – como a do mínimo de estudantes por sala – que tenha esse tipo de intuito excludente por trás? Não se pode ignorar que é um grande problema

existir respaldo do discurso oficial para esse tipo de ação na EJA. Como bem aponta Ronca (2015), a elaboração das políticas públicas educacionais é alvo de disputa e de imposições por parte dos agentes do setor privado.

Deste modo, o discurso oficial é constituído ao mesmo tempo por elaborações anti-hegemônicas, fruto da luta das (os) que buscam a construção de projeto do proletariado para a humanidade, o qual Tonet (2014) defende como necessário à revolução para uma nova sociabilidade em que a emancipação humana se torne possível, mas também de armadilhas neoliberais. Isso faz com que, a depender da gestão Municipal, Estadual e Federal, seja possível aos interessados na manutenção do poder encontrar brechas como esta, que produzam ainda mais o sucateamento da educação pública.

Assim, levar em conta somente a prescrição do número mínimo de estudantes por sala para a tomada de decisão de abertura ou fechamento das turmas de EJA significa mais do que desprezar a quantidade de pessoas que estão fora da escola sem ter concluído o período obrigatório de escolarização. Usar desse raciocínio de que a oferta desse serviço depende da procura é também ignorar que está previsto na LDB (BRASIL, 1996) a necessidade de que esses sujeitos sejam encontrados a partir de um recenseamento e que lhes seja feita a chamada pública.

É interessante perceber a partir da análise aqui empreendida que entre as duas prescrições, somente a que se refere ao mínimo de estudantes por sala se faz cumprida pelas (os) supervisoras (es) das DREs responsáveis pelas escolas em que as (os) discentes participantes atuaram. As ações diante da determinação sobre necessidade de produção da reinserção escolar ficam à mercê das iniciativas individuais das equipes escolares para buscar estudantes. Conforme será discutido no Núcleo 4, essas ações partem sobretudo das (os) professoras (es), seja pelo receio de perder a sua turma na EJA e ter que voltar para o regular, mas também pelo compromisso de retirar os sujeitos em deriva educacional da condição de exclusão escolar.

Embora se reconheça o papel fundamental das (os) professoras (es) para os processos de reinserção escolar, quando puder ser superada a noção que atribui o fechamento das salas aos sujeitos que não buscam a EJA para garantir a si próprios o seu direito à educação, é preciso cuidar para que não se caia na armadilha de passar a atribuir às (aos) professoras (es) a culpa por esse processo de redução e enfraquecimento dessa modalidade.

A redução da EJA não é explicável nem pela falta de procura dos sujeitos por uma instituição escolar para voltar a estudar, tampouco pela ausência de ações de professoras (es) para produzir o retorno de jovens e adultas (os) ao processo de escolarização. Ao invés de

explicar, esses dois aspectos são também questões a serem explicadas a partir das múltiplas determinações, sobretudo o processo de imposição da agenda burguesa para a educação aqui analisado. Embora a ausência das ações para produzir a reinserção escolar não possa explicar o esmaecimento da EJA, a presença dessa busca por sujeitos que estão fora da escola condição de deriva educacional precisa ser entendida como um movimento importante contra a o enfraquecimento da EJA.

Então ignorar a necessidade de produzir a reinserção e focar na prescrição mais coerente com a lógica excludente é uma estratégia que está longe de ser neutra e muito menos ao acaso. Trata-se de um projeto que dá continuidade e garante que a exclusão escolar produzida no ensino regular não possa ser totalmente superada. Isso porque é necessário ao capitalismo e à condição básica e inerente à sua existência – a desigualdade social – que a escola se mantenha produzindo a exclusão dos sujeitos e que eles sejam mantidos excluídos.

Os sujeitos alvo da EJA, que a procuraram por conta própria ou não e os que estão em condição de deriva educacional – ainda mais os que, após sofrer a exclusão escolar, sequer consideram o retorno à escolarização – são aqueles aos quais o capitalismo já teve sucesso em negar direitos. Indo na contramão da perpetuação da exclusão dessas pessoas, o CIEJA tem reunido um conjunto de experiências de luta por uma educação anti-hegemônica, que possa acolher, ensinar e desalienar essas (es) que mais sofrem com a manutenção desse modo de produção capitalista.

Carolina – [...] **vão pra EJA aqueles alunos que estão em Medida Socioeducativa. São os alunos... A EJA é a cara da exclusão, gente.** É o pessoal migrante, é o pessoal com deficiência, é as pessoas com Liberdade Assistida, que tão em medida socioeducativa. Então, **quem que olha pra essas pessoas? A invisibilidade da EJA não está especificamente na política pública de Educação, só. Mas ela tá cunhada nessa necropolítica, né. A galera da EJA são os matáveis. Eles podem morrer. Eles podem ser eliminados, eles não... né? O que que eu quero com um garoto que está em Medida Socioeducativa? Que já é um “bandido meliante”** [fez sinal de aspas com as mãos]. **Por que eu vou gastar dinheiro com esse cara? Né? Porque é investimento público, né. É investimento público. E a sociedade, ela é educada dessa forma arcaica, né? Então é isso. Então quando a gente vê os alunos em Medida Socioeducativa, alunos abrigados, enfim, que passaram uma... uma série de características de exclusão. Desses jovens. Jovens com deficiência adultos! E idosos com deficiência, que nunca tiveram a oportunidade de se socializar.** Então eu falei bastante aqui dos alunos migrantes, mas a nossa escola tem tudo isso. **A nossa escola tem mais de 50 alunos, entre jovens e adultos, com deficiência.** E são múltiplas deficiências. Autismo, surdez, né, tem uma comunidade surda grande, né, tem baixa visão, dificuldade de locomoção, deficiência física, deficiência cognitiva de vários... né, autismo de vários espectros. Então é isso. E são adultos, né? Então acho que **muito do que a gente conquistou, assim, é fruto dessa luta, dessa militância aguerrida pela educação pública, né?** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Nas idas e vindas do processo de análise dos núcleos de significação, os saltos qualitativos na compreensão foram permitindo o entendimento de que, para a classe dominante

e sua agenda burguesa para a educação, a EJA é quase insignificante, sobretudo por reunir um grupo de pessoas excluídas – e culpadas por sua própria exclusão – do processo de instrução reconhecido por Tonet (2014) como necessário à formação de sujeitos para serem explorados na divisão social do trabalho do modo de produção capitalista.

Por outro lado, estabelecendo ainda relação com as discussões de Tonet (2014), essa modalidade da educação básica chega a ter algum vestígio de significância na medida em que se constitui como uma segunda oportunidade de submeter esses sujeitos a esse mesmo processo formativo alienante, com a velha promessa da inserção no mercado de trabalho e da tão esperada – mesmo que inalcançável na sociabilidade capitalista – emancipação humana. De acordo com Tonet (2014), mesmo que seja uma ameaça para o projeto societário burguês, a educação escolar precisa ser mantida porque

"[...] O acesso de todos a um determinado nível de conhecimento e de comportamento é imprescindível para a reprodução da própria sociedade capitalista. Não só os burgueses precisam ser preparados para dirigir a sociedade, mas também os trabalhadores precisam de um determinado nível de conhecimento e de comportamento para que o sistema capitalista possa funcionar. [...]" (TONET, 2014, p. 13).

O conjunto de significações colocadas em relação permite compreender que os processos de enfraquecimento não chegam a extingui-la porque sua existência ainda é necessária para que não surja algum tipo de agitação nociva a perpetuação do *status quo* frente a ausência de medidas para lidar a exclusão escolar no ensino regular.

É importante destacar que durante o processo de análise, a tese de que havia um processo de extinção foi perdendo força para dar lugar à noção de que o seu desaparecimento completo seria desvantajoso para a (des)ordem que mantém a classe dominante no poder, visto que se trata de um direito previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996) frente à incapacidade do ensino regular de garantir a educação a todas (os).

A inevitável existência da EJA precisa, portanto, beneficiar ao máximo e perturbar ao mínimo a manutenção do modo de produção capitalista. É isso que a agenda burguesa para a educação busca garantir por meio dos processos de enfraquecimento dessa modalidade aqui discutidos.

Então, da mesma forma que a sua extinção, a sua existência também pode se tornar ameaçadora para a sociabilidade capitalista, já que, nas contradições desse sistema, podem surgir pesquisas como esta, que tem o intuito de contribuir para fortalecê-la em seus compromissos com a classe trabalhadora. Também podem aflorar movimentos anti-hegemônicos por parte das equipes escolares, como os esforços empreendidos pelas (os)

professoras (es) participantes para fazer com que a EJA cumpra com a sua função social – o que será discutido mais adiante neste mesmo núcleo –, transmitindo os conhecimentos escolares de forma a favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da criticidade das (os) estudantes.

Essa dupla ameaça que a EJA representa explica o modo como são constituídos os processos de redução e de controle dessa modalidade por parte da classe dominante, além de permitir que se entenda por que são tão brandos e camuflados. A agenda da classe dominante para a EJA contém as mesmas propriedades da totalidade da qual ela surge – o sistema capitalista.

Articulando esse entendimento com as contribuições de Robertson (2012), é possível compreender que da mesma forma como essa forma de sociabilidade se reinventa frente as tantas crises, mostrando uma flexibilidade e uma destreza para se manter como o suposto melhor projeto societário possível (TONET, 2014), o programa burguês para a educação escolar é também projetado de forma a reduzir ao máximo os riscos e controlar as qualquer movimento que venha a ameaçar o capital.

Os processos de banalização e desvitalização aqui discutidos são, portanto, as artimanhas que têm como intuito controlar uma modalidade cujo fechamento ou o cumprimento efetivo de sua função social não podem acontecer. Em nome da manutenção do *status quo*, essa modalidade precisa permanecer quase insignificante, como a brasa de um carvão que mantém aquecido o capital e que, portanto, não pode ser apagada, tampouco pode se tornar uma labareda.

O risco de que a EJA se torne essa labareda – isto é, ameaçadora à sociabilidade capitalista – tem a ver com a possibilidade de que, ao efetivar a sua função social, ela possa contribuir para fortalecer a construção coletiva do projeto societário do proletariado para a humanidade, o que é uma ameaça para quem é historicamente favorecido pelo estado de coisas do capitalismo. Para a classe dominante, essa modalidade da educação básica, criada para suprir as falhas – esperadas dentro do projeto societário vigente –, não deve cumprir totalmente a sua missão.

Marli – Então assim, a EJA está se tornando cada vez mais esquecida, né, pelo governo. Eles não... **Eu não sei por que eles não acreditam que vale a pena [investir na EJA]... Quer dizer, a gente sabe né? Tem toda uma questão política, né? Para investir. Porque infelizmente o nosso governo é o tipo de governo que acredita que o quanto mais burro, melhor pra eles poderem manipular as mentes deles né?** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Carolina – A educação, ela anda meio que a passos de formiga, até porque educação no nosso país ela não é uma prioridade, né, principalmente a EJA. A EJA é um nicho

de educação - dentro do município de São Paulo, mas não só no município, no estado, e em todo o território brasileiro - invisível, né. Ela é invisível. **Quando você dá poder ao povo, o povo volta-se contra você.** Então, como diria Freire, né, seria impossível a gente acreditar que um governante daria poder e conhecimento, acesso ao conhecimento ao povo, que esse povo ele vai compreender aí todos os entraves e as tramoias e vai se voltar contra, né. Eu acho que é isso. Por isso que a educação é tão rechaçada, por isso que os professores são tão ridicularizados, por isso que todo movimento educador, ele é sempre atingido simbolicamente, atingido fisicamente dentro das suas manifestações, dentro das suas lutas. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Porque realmente né, quando você quer dar acesso, poder para o povo - né, que é uma das funções sociais da educação; **conhecimento é poder**, né - aí fica difícil, né. Porque aí eu tiro... eu tiro da elite, né, do povo que é da elite burguesa, dos neoliberais, dos bancários, né, eu começo a fazer o povo enxergar essas nuances aí, e as precariedades e fazer com que eles briguem. Costumo dizer pros nossos alunos que nós somos o pé da mesa, né. Que a gente tá ali sob o tablado. Mas se um pé da mesa mexe, ela vai só tombar pra um lado. Agora, se todos os pés mexem, a gente move a estrutura que tá em cima, né. E é isso que eu digo que não é um processo fácil, né. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – A EJA, ela é deixada de lado, porque ninguém pensa pra ela. “Por que que eu vou ensinar velho?”, né? “Velho vai fazer o que? Não tece mais economia, não movimenta mais o mercado.”. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Não é à toa que Carolina se refere à EJA como o “primo pobre” da educação. Diferente dessa modalidade, o ensino regular precisa ser mais do que uma brasa, afinal, é dela que saem os trabalhadores instruídos o suficiente para trabalhar em nome do capital e não ensinados mais do que isso, já que ultrapassando esse limite, poderiam passar a questionar, se opor e a enfrentar essa sociabilidade ainda hegemônica. Enquanto o ensino regular puder alimentar o capital com trabalhadores, a EJA permanecerá quase desnecessária.

Carolina – **Tá acontecendo [o problema com a disponibilização dos tablets para as escolas públicas] na EJA, tá acontecendo na rede inteira. Mas a EJA, ela é invisível, né, pras políticas públicas. Não existe.** Já houve até mesmo alguns governos progressistas que tentaram de alguma forma engessar essas políticas públicas pra Educação de Jovens e Adultos. **A Educação de Jovens e Adultos, ela não é prioridade no nosso país. A educação não é prioridade! A Educação de Jovens e Adultos, ela é o primo pobre ainda da educação.** É mais ou menos assim. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – **A EJA, ela é deixada de lado, porque ninguém pensa pra ela.** “Por que que eu vou ensinar velho?”, né? **“Velho vai fazer o que? Não tece mais economia, não movimenta mais o mercado.”.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

A quase insignificância dessa modalidade pode ser entendida, portanto, a partir da noção de que a exclusão das (os) que estão em deriva educacional não é ameaçadora para o capital, afinal, não há pressa alguma para reverter esse quadro, haja vista a relação da quantidade de matrículas na EJA em 2019 – 2,6 milhões (INEP, 2019) – com a quantidade de pessoas de 25 anos ou mais que, mesmo tendo chegado entrar no processo de escolarização, estavam fora da

escola sem ter concluído a educação básica no mesmo ano – 60,7 milhões (IBGE/PNADC, 2020).

Então mesmo que tenha excluído essa grande parcela da população, considerando as propostas de Tonet (2014), é possível compreender que o ensino regular ainda assim garante o nível de instrução – necessário para o trabalho no modo de produção capitalista – a um grupo suficiente para não colocar em risco a perpetuação desse sistema.

É por isso que essa modalidade é tão desinteressante aos olhos do capital: por um lado, não se investe massivamente em sua privatização porque “[...] a maior parte dos grupos sociais que demandam esse ensino não possui capacidade econômica para adquiri-lo no mercado. [...]” (DI PIERRO, 2001); por outro lado, conforme as significações de Carolina, as (os) que buscam acessá-la são aquelas (es) cuja exclusão é necessária à manutenção da desigualdade social e do poder nas mãos da classe dominante – isto é, as (os) matáveis e elimináveis.

Uma vez que não pode simplesmente deixar de existir, espera-se por parte de quem está no poder que pelo menos a EJA lhes seja útil. Além da possibilidade de conseguir formar mais trabalhadores para o capital, essa modalidade é também proveitosa para a classe dominante quando se lucra o máximo possível com ela por meio dos processos de privatização implícita. De acordo com Di Pierro (2001), esse processo ocorreu nas parcerias entre o setor público e privado, o que se tornou um caminho necessário quando passou a estar prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) a oferta do ensino público e gratuito para os que não concluíram a educação básica no ensino regular.

Na reforma de ensino brasileira, a diretriz de privatização da educação não assumiu o formato de transferência direta de serviços públicos ao setor privado porque a Constituição de 1988 estabeleceu que o ensino seria gratuito em todos os níveis, e os intentos de modificá-la nesse aspecto encontraram forte resistência da opinião pública. (DI PIERRO, 2001, p. 326).

Outro ganho da classe dominante sobre a EJA é, de alguma forma, a atenuação da indignação frente a perpetuação dos processos de exclusão escolar no ensino regular. Tornou-se uma prática comum o encaminhamento dos adolescentes em condição de distorção idade-série que já se encaixam nos critérios dessa modalidade.

Felipe – [...] inúmeros casos [de jovens com distorção idade-série que são oferecidos para a EJA]! Inúmeros. Né? Inclusive eu já até participei desse tipo de situação, que é oferecer... que é... “Gente, não tem mais o que fazer com a pessoa. A família já sabe, já foi chamada, chamou conselho, chamou...”. Aí... a EJA... **Aí a EJA!** Claro, dentro da idade, né, tem que ter a idade lá, os 15 anos. É... Mas isso existe, né? **Porque o problema ele vai... virar aquela bola de neve, né? E às vezes, a gente não dá conta de fazer o trabalho adequado pra que não chegue nessa situação.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Por um lado, é interessante considerar que talvez seja uma maneira de evitar que o estudante caia na condição de deriva educacional e de que a EJA possa garantir o direito que o regular não pôde garantir. Por outro, levando em conta que estar matriculado na instituição não significa necessariamente que o discente esteja tendo acesso à educação (BOURDIEU, 2008), a EJA pode se tornar apenas uma extensão de um processo de escolarização esvaziado de educação e cheio de exclusão na escola.

Nesse sentido, essa modalidade pode ser usada como uma camuflagem para os dados educacionais de exclusão na educação. Isto é, assim como o caso de Bruno (ALMEIDA, 2019), mesmo não tendo acesso aos proveitos escolares é mantido no ensino regular por nove anos (ou mais, nos casos em que há repetência) e em seguida é encaminhado para a EJA, permanecendo invisível aos dados de exclusão escolar.

A condição dessas (es) estudantes invisíveis foi analisada por Bourdieu (2008) quando tratou das (os) excluídas (os) do interior no contexto das escolas francesas e por Ferraro e Ross (2017) quando buscaram compreender esse fenômeno no quadro educacional brasileiro. Indo além da proposta de Bourdieu, esses dois últimos autores criaram dois conceitos para melhor explicar os processos que estudaram na educação brasileira: a exclusão na escola e a exclusão da escola.

No estudo de caso que antecede o presente trabalho (ALMEIDA, 2019) se iniciaram os esforços que aqui se dá continuidade de explicitar e explicar ainda mais esses dois processos de exclusão. Espera-se que ambas as pesquisas se tornem referência para a compreensão da artimanha de como o ensino regular exclui e responsabiliza os sujeitos pela exclusão sofrida e de que forma isso contribui para justificar e manter a condição de deriva educacional.

Cabe salientar que, diferente de Ferraro e Ross (2017), na presente pesquisa a exclusão na e da escola são entendidas ao mesmo tempo como fenômeno social a ser analisado, mas também como categorias teórico-metodológicas que auxiliam na compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional.

Assim, fica evidente o quanto se considera urgente que a exclusão na escola seja colocada em pauta e se torne prioridade nas formações iniciais e continuadas e nas demandas para o cotidiano escolar, podendo inclusive ser favorecida pela recente inserção dos psicólogos e assistentes sociais da educação básica, fruto da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019).

No caso de Bruno (ALMEIDA, 2019) foi discutido o quanto se tornou insuportável para ele estar dentro da escola, já que mesmo em seu interior, a ele não foi garantido o acesso aos conhecimentos escolares. Logo que recebeu o diploma do ensino fundamental, que apenas atestava o sucesso da escola em camuflar sua condição de exclusão na educação, ele foi para o

ensino médio (regular), e, ao perceber que seria mantido na situação de humilhação e negação de seu direito, decidiu sair da escola.

Considerando esse caso, vale ressaltar que, assim como no ensino médio (regular), também ocorre a evasão na EJA. Então, que essa última modalidade não seja cúmplice desse processo e, enquanto ele não for superado no Ensino Regular, que ela possa ser um espaço que subverta os processos de exclusão, já que, além da queda do número de matrículas e dos processos limitados de recenseamento e produção da reinserção escolar, a perda de estudantes que tiveram condições de chegar até a EJA também é ameaçadora da permanência e da desejada expansão dessa modalidade.

Carolina – A EJA, ela é muito flutuante nesse processo [de permanência ou evasão]. **Acho que é por isso que não existe uma política efetiva, né. Porque eles veem essa... às vezes a EJA tá inflada, lotada, você precisa abrir sala. Aí chega no meio do ano, aqueles alunos, por algum motivo desistem, e aí diminui as salas.** Em escolas regulares, por exemplo, o professor perde aula, né, perde sala. Às vezes tem que ir pra outra escola quando isso acontece. Então é muito problemático. No CIEJA também acontece. Se a gente perde um número x de salas, alguns professores então... cada professor de... os professores das disciplinas... ah, não vai atender mais 15 salas, **perdemos 15 salas, vamos pensar assim. Vamos eliminar um professor de cada disciplina. Então a EJA tem todos esses entraves para os professores.** A EJA regular e a EJA modular, elas são semestrais. Então imagina isso acontecer a cada seis meses. O professor sabe se vai ter aula, ou não sabe se vai ter aula. Então é isso. **São essas políticas que acabam também, né, acabam por atrapalhar a EJA demais,** né. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

É de se esperar que um dia a EJA venha deixar de existir, quando o ensino regular finalmente der conta de garantir a educação básica a todas e todos. No entanto, é preciso considerar que, até então, essa modalidade tem oferecido cerca de 2 milhões de vagas no Brasil, o que não chega nem perto de ter condições de suprir a demanda que havia até 2019 de no mínimo 69,5 milhões de pessoas com 25 anos ou mais de idade que ainda não haviam concluído a escolarização (IBGE/PNADC, 2020).

Retomando os dados educacionais anteriormente citados, sabe-se também que o ensino regular permanece produzindo a exclusão, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com uma taxa bruta¹³ de escolarização de adolescentes de 15 a 17 anos – idade em que estariam no ensino médio – de 88,2% (IBGE/PNADC, 2019). Isto é, em 2018, 11,8% das (os) adolescentes dessa faixa etária estavam fora da escola e durante a pandemia, esse quadro pode ter ficado ainda pior.

Essa situação de escolarização da população brasileira só mostra que a realidade em que a EJA possa finalmente deixar de ser necessária ainda está muito distante. Então até que esse

¹³ A taxa bruta de escolarização indica a proporção de discentes de uma faixa etária em relação ao número total de sujeitos na idade em questão.

horizonte seja alcançado, essa modalidade precisa permanecer existindo e, mais do que isso, precisa ser ampliada.

Indicador B-1 – A necessária explicitação dos processos de desvirtuação da função social da EJA e o compromisso com a construção de uma educação escolar anti-hegemônica e desalienante

Já que não pode desaparecer, tampouco cumprir com o seu papel social, que tipo de EJA se espera que continue existindo? Concordante com o que já vem sendo discutido nesse núcleo e em conformidade com as ideias de Charlot (2013) quando discute a dimensão política, social e de classe da educação, a função social dessa modalidade está também sujeita aos interesses da classe dominante.

O indicador “Processos de desvirtuação da função social da EJA e as possibilidades para uma educação escolar anti-hegemônica e desalienante” vem falar justamente sobre o que está ameaçado nos processos de debilitação dessa modalidade. Dando mais um salto compreensivo nas idas e vindas do processo de análise dos núcleos, é possível afirmar aqui que a redução e o enfraquecimento da EJA não acontecem somente pelo processo de fechamento das salas, mas também por meio do aniquilamento da função social dessa modalidade.

A análise aqui pretendida pretende explicitar esses processos de desvirtuação do papel da EJA para contribuir com o entendimento de como a culpa pela exclusão escolar, a deriva educacional e outros desafios analisados neste e nos próximos núcleos, é atribuída individualmente aos sujeitos – sejam professoras (es), estudantes ou demais membros deste universo escolar – para ocultar as artimanhas por trás dos problemas encontrados por essa modalidade frente a tarefa de cumprir com a sua função social.

Em outras palavras, dentro da lógica individualizante hegemônica, quando a EJA não cumpre com a sua função social, é porque as (os) professoras (es) não sabem ensinar, ou não fazem o suficiente para trazer as (os) estudantes de volta ao processo de escolarização, ou porque as (os) discentes não conseguem aprender, ou estão em uma condição individual ou social – que atrapalha o processo de ensino-aprendizagem ou impede o retorno à escola – que a escola não daria conta ou não teria a função de apoiar na superação.

Embora pareça que, na égide do Estado burguês, a educação escolar ganhe uma outra função social, entende-se aqui, com base no conjunto de autores já citados (CHARLOT, 2013; TONET, 2014; LIBÂNEO, 2016) que existe apenas uma função social da educação escolar, a qual a classe dominante busca desvirtuar.

Defende-se aqui que a função da educação escolar é ensinar os conhecimentos científicos e culturais de modo que possa contribuir tanto com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e, conforme defendido por Nogueira (2001), da criticidade necessária para o entendimento da realidade em sua complexidade de forma que se tenha condições de buscar coletivamente saídas criativas em nome do interesse de todas (os).

Ao mesmo tempo, considera-se importante que as instituições escolares possam se colocar ao lado de outros equipamentos e organizações do território para assumir o papel de articuladora dos direitos sociais, conforme defendido por Vieira (2018) para a EJA, ou que seja ela própria espaço de projetos que possam acolher socialmente a comunidade de seu entorno, o que tem muito a contribuir com as possibilidades educacionais, seja para os sujeitos já inseridos ou para os que poderão vir a se vincular à escola graças aos direitos garantidos neste processo – como alimentação, transporte, acesso à cultura e a arte, entre outros.

Essa função social é a mesma na sociabilidade capitalista ou nas outras formas de sociabilidade em que a emancipação humana é possível – discutidas por Tonet (2014). Então a questão é que, no capitalismo, há uma intenção de desvirtuar essa função social. Neste trecho do núcleo se busca analisar como esse processo burguês de desvirtuação da função social da educação escolar constitui os processos de inclusão e exclusão na e da EJA e de que forma isso medeia os processos de manutenção da condição de deriva educacional.

Em síntese, os pré-indicadores articulados nesse indicador permitem o entendimento de que a possibilidade de garantir o direito à educação aos que já sofreram a exclusão e de desenvolver o pensamento crítico dessa população – que é vista pelas (os) professoras (es) participantes como vulnerável à alienação – é algo que está ameaçado não somente pelo abandono e redução da EJA, como também pela banalização e redução da escolarização à uma educação tradicional, bancária, tecnicista e mercadológica, o que está constantemente colocando em risco o acesso aos conhecimentos escolares e todo o processo formativo que realmente têm o potencial para se constituir como anti-hegemônico.

Essas afirmações poderiam levar a entender que EJA já alcançou uma condição ideal de educação. Entretanto, o enfraquecimento planejado dessa modalidade para que atenda aos interesses da classe dominante acontece ao mesmo tempo em que se busca fazer com que exerça sua função social comprometida com a classe trabalhadora.

A possibilidade de realização da função social da EJA está em uma disputa contínua. Mesmo assim, para as professoras e o professor participante, um dos principais papéis da EJA é possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica de suas (seus) estudantes. Quanto a isso, trazem significações possibilitadoras do entendimento de que a superação da condição de

alienação não é natural ou inerente ao desenvolvimento humano, mas depende de um conjunto de mediações, entre elas, a instrução escolar que se comprometa com uma educação anti-hegemônica.

Então, por mais que os sujeitos que acessam a EJA tenham chegado à adolescência ou à vida adulta, o que significa para as (os) professoras (es) que de certa forma passaram a ter acesso a lugares sociais diferentes daqueles alcançados por crianças, a exclusão educacional sofrida na história dessas (es) estudantes significou a negação de ampliar significativamente a possibilidade de pensar criticamente a realidade, o seu lugar social e os processos de dominação aos quais estão sujeitas (os).

Marli – Porque ensinar pra EJA, né, dar aula pra EJA não é a mesma coisa que você dar aula pra uma terceira, quarta série do ensino fundamental. A gente vai abordar outras questões né. Questões mais do dia a dia mesmo. **Então não é interessante também, né, acredito eu, que eles [governantes] queiram que esses adultos tenham opinião, tenham uma...** Como é que eu posso explicar... **serem críticos, né! Eles [governantes] não querem criticidade. Eles querem poder dominar a massa, né?** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Felipe – **Ainda mais pela minha disciplina que é geografia, que trata dessa leitura de mundo, né.** E eu sempre buscava puxar... não é puxar, mas assim, **fazê-los trazer o debate pra determinados assuntos que muitas vezes passam despercebidos, né, da vivência deles. Eles têm uma vivência, eles estão no mundo, eles atuam... mas, é aquilo: você está ali, você não questiona, você não observa muito...** Então nas minhas aulas eu fazia essa dinâmica de trazer, de dialogar bastante, saber o que eles sabem, né, pra poder a aula fluir. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Carolina – então a Educação de Jovens e Adultos, eu acho que ela, **para além de garantir o direito ao letramento a esse estudante,** ela precisa de alguma forma **fazer esse diálogo com ele de que ele faz parte da construção do aprendizado, que ele é um ser social, que ele tá dentro da comunidade, que ele tá dentro da cidade, que ele tá dentro do país e que ele tem vez e tem voz.** Precisa brigar por isso. Não é um processo fácil, né. E a gente não começa ele hoje e termina amanhã. É uma coisa que é muito a longo prazo. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Se quando o acesso aos conhecimentos não é mediado por esforço pedagógico comprometido com a desalienação da consciência, a consciência pode permanecer em condição de alienação (TONET, 2014), pior ainda é sequer garantir os conhecimentos. Um dos grandes papeis da EJA é, portanto, permitir que as (os) estudantes – com destaque para os jovens e adultos da periferia – venham deixar de ser manipuláveis por quem está no poder, para que possam fazer parte da luta contra a exploração da classe trabalhadora pela classe dominante. Nesse sentido, as (os) professoras (es) estão afirmando também a importância da educação escolar como um dos campos de fortalecimento da classe trabalhadora para a luta coletiva em prol da transformação social.

Marli – **Porque eles podem até ter em casa [computador/notebook], mas eles não sabem nem por onde começar.** E lá não. **Lá [na escola, na aula de informática] vai ter uma pessoa, que vai orientar, que vai ajudar,** e que eles conseguem mexer,

sabe? **Que vai ter paciência pra explicar pra eles como é que faz...** nossa, eles se acabam ali! Tanto que a gente junta as duas salas, em vez de a professora dar uma aula só, ela dá duas aulas pras duas turmas. Né, então eles ficam lá uma hora e meia. Nossa senhora, eles amam. Eles amam. Dia de informática é o dia que eles não faltam! (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Entretanto, conforme discutido por Charlot (2013), ter acesso à educação pode significar estar também sujeito à processos alienantes, uma vez que as instituições escolares são constituídas por mediações que as tornam também reprodutoras dos interesses da classe dominante. O entendimento sobre essas contradições aparece nas falas das (os) participantes desta pesquisa, mas não de forma explícita.

Isto é, está dito – ou aparente – nas falas das (os) professoras (es) que a função da escola é formar os sujeitos para ir contra a manutenção do *status quo* que favorece essa classe. Mas o risco de que a escola não cumpra esse papel só aparece nas entrelinhas, na medida em que se busca o entendimento de como as significações estão se constituindo mutuamente para além da aparência.

O avanço na compreensão das contradições que constituem a função social da EJA só foi possível quando o acesso ao conhecimento escolar de forma crítica e a possibilidade de desalienação dos sujeitos foi considerada na totalidade das significações dos participantes e na totalidade social, relacionada às múltiplas barreiras para que esse processo se efetive. Isso porque a afirmação do papel dessa modalidade não está explicitamente relacionada com o conjunto de significações sobre o quanto a EJA tem dificuldade em garantir a socialização crítica das possibilidades humanas. Por isso a importância do movimento de síntese entre pré-indicadores, indicadores e núcleos.

Então, mais do que a relação entre os pré-indicadores e indicadores deste núcleo, essa explicação foi também viabilizada pelo diálogo do presente núcleo com as reflexões do Núcleo 2 sobre como o processo de marginalização da EJA se constitui como barreira para a atividade docente – o que se constitui como uma importante mediação das relações de ensino-aprendizagem – e do Núcleo 3, no qual se buscou explicar como o enfraquecimento da EJA e as experiências prévias de escolarização excludente medeiam as dificuldades encontradas nos processos de ensino-aprendizagem e as estratégias utilizadas para o enfrentamento desses desafios encontrados.

Entre as significações, também aparece a noção que faz uma separação entre a aquisição do conhecimento e a formação do pensamento crítico. Essa dicotomia constitui uma armadilha perigosa, já que, quando entendidos como separados, uma parte pode prescindir à outra, ou ser entendida como mais importante.

Marli – E a gente tem esse objetivo. Quando a gente pega a EJA, a gente já pega com essa noção de que **a gente tem que fazer com que eles questionem, que eles lutem, que eles procurem os direitos deles** né? Porque quando eu digo que a EJA é diferente, é muito diferente. A gente tá lidando com cidadãos que já participam da sociedade. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Mas que **só o fato deles conseguirem ser cidadãos de verdade, que opinem, que corram atrás, que saibam os seus direitos, que saibam onde que eles têm que ir, o que fazer...** porque lidar com tecnologia também é isso: muita coisa a gente resolve pela internet. **Então a gente quer dar esse tipo de acesso todo**, sabe? É conhecimento geral, né, que a gente trabalha; **a questão da leitura e escrita é importante sim, mas o mais importante é formar eles como cidadão mesmo, atuante.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Em conformidade com as ideias de Libâneo (2016), as políticas educacionais, constituídas das imposições de organismos como o Banco Mundial, têm sido determinantes de um movimento que busca limitar a escola que atende a classe trabalhadora a uma instituição de proteção social.

No empenho de sustentar uma visão de educação ampliada em que se integram “diferentes sujeitos, contextos, instituições e dinâmicas formativas”, a escola fica reduzida a adereço das políticas sociais, ou seja, o sentido de qualidade social dilui-se numa ideia vaga de educação para superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade, dentro de um projeto social de alívio da pobreza muito mais próximo de razões econômicas do que sociais e pedagógicas, bem ao gosto dos organismos multilaterais. (LIBÂNEO, 2016, p. 56).

Sob a promessa de redução da desigualdade social, da pobreza e de respeito à diversidade, fica oculto o aniquilamento de uma parte fundamental para a fortalecer a classe trabalhadora na luta para construção de um projeto social em que esse horizonte possa realmente ser alcançado: a socialização dos conhecimentos escolares.

Uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, deixando de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 60).

No presente trabalho, se entende a importância de que a escola possa cumprir com essa função social. Entretanto, é necessário considerar que o acesso aos conhecimentos escolares, ainda que seja fundamental ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não será suficiente por si só para garantir o desenvolvimento da criticidade diante da relação de mútua constituição entre a condição humana e a sociabilidade capitalista.

Segundo Tonet (2014), os processos de escolarização no modo de produção capitalista não poderão ser produtores de emancipação, visto que, ao sair da escolarização, as (os) estudantes ainda estarão sujeitas (os) às relações de exploração e às injustiças do capital. Para esse autor, é fundamental “[...] as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no

patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe, hoje.” (TONET, 2014, p. 18).

Entretanto, acessar esse conjunto de possibilidades historicamente construídas pode não ser suficiente, visto que muito desse patrimônio está constituído em uma perspectiva positivista, na forma de um conjunto de conhecimentos fragmentados dentro de uma lógica formal e, como diz a professora Carolina, colocado dentro de “caixinhas”. Isto é, os conhecimentos disponíveis podem estar organizados e carregados de concepções favoráveis a manutenção do *status quo*, o que demanda um esforço a mais na atividade docente para o acesso às possibilidades humanas a serem socializadas na educação escolar possa ocorrer de forma que possibilite o desenvolvimento da criticidade.

Partindo das significações de Marli, é possível compreender como para essas (es) professoras (es), a atividade docente não fica reduzida à uma simples reprodução de uma agenda educacional imposta “pronta”.

Marli – Porque assim, eles fizeram um material até que bacaninha. **A prefeitura não é de toda ruim não.** Até que eles fizeram esse material aqui, mas eles pegaram como eixo a COVID mesmo, sabe. Então eles trabalham, assim, eles conseguem trabalhar o mapa-múndi, vamos dizer assim, a diversidade cultural, essas coisas e tal, mas sempre tem alguma atividade que envolva a questão da COVID. Que nem, a gente tá fazendo... Ó o problema: “Na comunidade de Heliópolis, 10 pessoas se juntaram para fazer máscaras de proteção.”. Daqui eles já tiraram uma situação problema. Sabe, utilizando a máscara. Aí quando vai, por exemplo, alguma coisa que pede de mercado, essas coisas, já... Qual é o produto que você vai comprar? Álcool gel, né. **Então eles fizeram um material bacana né. Porque desenvolve todas as áreas do conhecimento, né, e ainda consegue, vamos dizer assim fazer um lembrete do que a gente tá passando hoje né. Eu achei bem bacana. Bem ou mal, tá de acordo com a realidade que a gente tá vivenciando, né?** Pior que é difícil eu gostar do material da Prefeitura. Mas esse deu certo. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Para essa professora, não seria suficiente um material desconexo com a realidade das (os) estudantes. Inserindo essa fala no conjunto das significações, é possível entender que esse movimento de crítica que ela faz está relacionado com o modo como ela se compromete com um fazer pedagógico que possibilite às (aos) estudantes a criticidade diante da realidade.

Marli – o professor da EJA é um idealizador né? A gente quer ver uma sociedade melhor, a gente... Nós... Nossa, **nós temos um desejo tão grande que essas pessoas não fiquem... como é que se diz... prisioneiras!** Desse sistema lixo que a gente tem... sabe, **a gente não quer que eles fiquem sem saber o que fazer, serem enganados o tempo todo...** sabe, acho que é **o que mais assim, o que mais impulsiona a gente é abrir o caminho da sociedade.** Porque **principalmente na periferia a gente sabe que eles são usados.** Esquecidos. Sabe, eles estão ali à mercê, sabe? Do que acontecer. Haja visto a pandemia: qual foi a população que mais morreu? Qual foi o... na escala social, qual foi? A periferia! A periferia tá ali largada. Não tem investimento, sabe. Que se lasque... E não! **A gente tem que mostrar pra eles que tem como você correr atrás, tem como você lutar, tem como você melhorar a sua situação. Mas pra isso a gente precisa de conhecimento, a gente precisa saber quais os caminhos que a gente deve estar seguindo pra conseguir**

as coisas, e não aceitar as coisas que eles mandam lá de cima pra baixo e ficar quieto. Sabe, eu acho que é o que mais a gente idealiza. É você conseguir transformar mesmo a sociedade. A gente sabe que a juventude tem um papel muito grande, muito fundamental. Mas a gente não pode esquecer dessa grande maioria que foi esquecida! Lá atrás! Que não teve oportunidade porque a escola era seletiva! (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Então mesmo que a escola, na conjuntura capitalista, não possa emancipar, é possível realizar atividades educativas de caráter emancipador, comprometidas com o fortalecimento da classe trabalhadora e da postura revolucionária necessária à construção coletiva do projeto societário do proletariado para a humanidade e da implementação deste por meio da luta revolucionária contra o capital (TONET, 2014). Então mais do que permitir o acesso aos conteúdos, é preciso um esforço pedagógico para a formação da consciência crítica e diante do patrimônio histórico construído pela humanidade – cuja função social da escola é socializar – e da realidade social.

Em primeiro lugar, são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e os seus fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é “radicalmente histórica e social”, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais. Um sólido compromisso com a emancipação humana supõe a convicção, racionalmente fundada, de que a História é feita exclusiva e integralmente pelos homens. Daí porque seu estudo, não como disciplina especializada, mas como compreensão articulada dos vários aspectos – econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais – do que realmente aconteceu ao longo do processo histórico é de capital importância. Por sua vez, esta compreensão, para ser o mais elevada possível, deveria estar embasada no patamar cognitivo também mais elevado à disposição da humanidade, hoje. (TONET, 2014, p. 18 e 19).

Além disso, conforme será discutido no núcleo 4, cabe também ressaltar aqui que, embora se concorde com as contribuições desse autor, se reconhece que a escola pode ser ao mesmo tempo garantidora do acesso aos conhecimentos escolares necessários ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e produtora de acolhimento social, na medida em que se constituir, de acordo com o que Vieira (2018) defende para a EJA, como articuladora do trabalho da rede em seu território para a garantia dos direitos sociais.

Mais do que assumir o papel defendido por essa autora, que essa modalidade possa, assim como também se menciona no núcleo 4 sobre as possibilidades do CIEJA, criar projetos que envolvam a comunidade de seu entorno, como a abertura do espaço escolar para que as pessoas em condição de vulnerabilidade e as (os) filhas (os) e outros familiares das (os) estudantes matriculados possam se alimentar nesse espaço.

As análises realizadas neste trabalho corroboram, portanto, com o entendimento da importância de que a função social da educação escolar vá além da socialização das possibilidades humanas e possa envolver um entendimento crítico sobre os processos de

produção desse patrimônio histórico, bem como sobre a realidade social e a condição humana no modo de produção capitalista.

Para que se cumpra com essa necessidade de ir além, que o desenvolvimento dessa consciência crítica e da postura revolucionária – não só nas (os) estudantes, como também nas (os) professoras (es) – permita que o próprio processo de escolarização seja revisto para que mais do que garantir as condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a desalienação da consciência, possa também se colocar ao lado da classe trabalhadora como um articulador da garantia dos direitos sociais.

Isso será possível mediante a leitura crítica das necessidades da comunidade de seu entorno, o que envolve essencialmente a superação da lógica individualizante de que os sujeitos são responsáveis por garantir a si próprios os seus direitos, mas também a revisão da tradicional autoimagem de impotência da escola diante das condições sociais das (os) estudantes, que constitui uma armadilha construída para também enfraquecer as possibilidades anti-hegemônicas da educação escolar.

Para que a EJA esteja ainda mais comprometida com o fortalecimento da classe trabalhadora para a luta contra a sociabilidade exploradora e a favor da construção de uma sociabilidade emancipadora, é fundamental que a discussão de como a essa modalidade precisa garantir a socialização dos conhecimentos escolares de forma crítica e de que essa possibilidade educacional é favorecida quando a escola assume também o papel de acolher socialmente os sujeitos, seja realizado nos processos formativos, sobretudo para que possa realmente não perpetuar os processos excludentes do ensino regular.

Então, se receber uma (m) estudante ao qual foi negado o acesso ao conhecimento escolar na escolarização prévia, que ele não saia mais uma vez da escola sem ter efetivado essa possibilidade, sob a justificativa de que ela (e) é culpado por sua condição, ou de que os problemas sociais que supostamente o impedem de aprender não estão ao alcance das ações da escola.

Felipe – Então tem vários níveis: tem aluno que tem extrema dificuldade, mal sabe ler e escrever, mal sabe fazer conta, porque **ele carrega... toda essa defasagem, essas dificuldades, esses problemas de aprendizagem, que se não são resolvidos, ele leva.** E aí, **não é a EJA que vai fazer milagre. A EJA vai fazer o máximo que ela pode**, ali dentro de um contexto, entendendo inclusive isso, né? E... assim como... às vezes o... o sistema manda o aluno pra frente. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

A fala acima mostra o quanto a EJA ainda está sujeita a deixar que as (os) suas (seus) estudantes concluam a educação básica ou evadam novamente na condição de não aprendizagem. Isso porque as lacunas na formação dos sujeitos produzida durante ensino

regular são demasiadamente complexas para serem superadas em uma modalidade que, além do tempo reduzido, também está refém de limitações impostas pelos agentes do capital por meio das políticas educacionais.

Entre esses entraves, a obrigatoriedade de que o estudante seja matriculado na série até a qual estudou no Ensino Regular, independentemente de ter tido acesso ou não aos conhecimentos escolares, o que constitui uma das grandes contradições da EJA. No núcleo 2, será aprofundada a discussão sobre essa prescrição e sobre as estratégias construídas para enfrentá-la.

Indicador C-1 – A luta para fortalecer a EJA diante dos processos de redução e controle dessa modalidade

Até então, foi discutido como a EJA é alvo de uma agenda que busca enfraquecê-la em suas possibilidades anti-hegemônicas já que não pode extingui-la; por que ela ainda é fundamental para os que estão dentro e os que ainda estão fora dela; e o modo como o enfraquecimento dessa modalidade ainda necessária é ocultado por meio da lógica individualizante. Também fazem parte deste núcleo as significações possibilitadoras do entendimento da potencialidade da atividade docente para o enfrentamento do processo de redução dessa modalidade e, mais do que isso, para a superação das barreiras, produzidas nessas tentativas de esmaecimento, para a prática pedagógica, os processos de ensino aprendizagem e os movimentos de produção da reinserção escolar.

Entre os atores do universo educacional, há quem se oponha às armadilhas neoliberais e lute pelo fortalecimento da EJA e para que ela se torne uma modalidade que, segundo as discussões de Tonet (2014) sobre a educação escolar, possa estar cada vez mais comprometida com os esforços coletivos necessários para a construção de um projeto societário do proletariado, tendo como horizonte uma nova forma de sociabilidade em que a emancipação humana será possível.

As (os) docentes participantes falam sobre como é preciso um esforço coletivo entre as equipes escolares, a SME e as DREs, para que essa modalidade permaneça e inclusive consideram necessário que, ao invés de fechar, a EJA seja ampliada.

Marli – Mas o número mínimo de alunos é uma coisa que emperra o trabalho da gente; **um supervisor que não tenha bons olhos pra EJA também acaba que colocando barreiras, sabe, pra manter ou não manter.** É assim, **é muita gente envolvida ali em um processo de “vamos tentar manter a EJA?”.** A gente tinha um supervisor maravilhoso, que ele segurava as pontas pra gente - mesmo que a gente tivesse menos alunos do que deveria, ele conseguia segurar pra gente manter as salas abertas né. Mas tem supervisor que vai direção ali na legislação, “ah, são 15 alunos, são 15 alunos. Não tem 15 alunos? Vai fechar.” (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Carolina – Então, eu **acho que precisava haver**... dentro da pasta mesmo, de metas, né, de planos pra Educação, dentro do Plano Municipal de Educação, dentro dos outros planos aí, né, **movimentos, pautas efetivas de visibilização de acesso à EJA**. Por que o que que acontece? É o contrário. **Eles vão tirando as EJAs das escolas, né, sufocando isso**... às vezes **realocando as pessoas pra outros polos, distantes da sua casa**. Então assim, eu acho que **toda escola de ensino fundamental, de alguma forma, ela tinha que abrir duas, ou três, ou quatro, ou cinco salas pra EJA. Pra EJA noturna; ou ainda, que fossem ampliados os CIEJAS [...]** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Os processos de esmaecimento da EJA prejudicam as suas condições de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar para quem a procura – sob o risco de evasão ou mesmo de conclusão desprovida da garantia radical do direito à educação – e obstaculiza os processos de produção da reinserção escolar daqueles que não a procuram. É preciso lutar para que as pessoas que já sofreram a exclusão tenham um lugar para retomar os seus estudos de forma digna, humana e emancipadora, para que possam sair da condição de exclusão escolar e social.

Marli – porque graças a Deus eu ainda tive uns três alunos novos. Três não, quatro. Mesmo com a pandemia, essas coisas e tal, foram fazer a matrícula e ingressaram na escola. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Felipe – a gente fala muito da oferta do ensino, que **o poder vive ameaçando fechar**, quando eles veem que os alunos desistem - muitos desistem por *n* motivos, né? desde a falta de dinheiro pra pegar o ônibus porque não pegou o cartão; porque arrumou um bico. Então a gente faz, né, a gente fala pra eles... **é uma luta para manter a EJA**. Porque **a gente não quer que haja... que essa exclusão aumente**, né? Porque ela já é enorme, né? É enorme. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

As falas de Carolina citadas abaixo deixam ainda mais evidente o quanto o Estado brasileiro está comprometido com os interesses da classe dominante de debilitação da EJA e de perpetuação da desigualdade social por meio da manutenção da baixa escolarização da população. A continuidade da existência da EJA de forma comprometida com a emancipação envolve, portanto, um esforço coletivo das equipes escolares, que se articulam e constroem diversas estratégias para superar os limites impostos.

Carolina – **Quando eu tenho três EJAs em escolas diferentes, em bairros diferentes - numa mesma localidade, mas em bairros diferentes - e aí eu tiro de duas e faço polo em uma, eu limito as possibilidades de locomoção dessa comunidade, né. Então aquela senhorinha que tinha que subir a rua pra estudar, precisa pegar dois ônibus pra chegar no outro bairro, ela prefere não ir**. Então existe todo esse processo. E aí o que eu digo pra você: **a luta dentro da EJA é de quem trabalha na EJA**. Ontem mesmo nós fizemos uma [live]... posso deixar o link pra você depois ver, eu acho que depois eles vão colocar no YouTube. **Mas a gente fez um encontro falando sobre cada uma dessas modalidades. É um encontro produzido por quem? Pela Secretaria? Pela diretoria? Não! Pelos professores. Então assim, professores da EJA que estão vendo esses processos excludentes, esses processos de dificuldade de acesso aos recursos pra continuar estudando, desses alunos - isso causa evasão na EJA também**. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

São as (os) professoras (es) que buscam caminhos para dar conta do excesso de trabalho produzido pela redução das EJAs e a decorrente concentração de estudantes em um único polo, que se organizam para pensar caminhos de enfrentamento dos desafios que surgem para essa modalidade e que se mobilizam para evitar exclusão escolar.

Neste trabalho, se buscará reconhecer o modo como, em sua atividade docente, as (os) profissionais participantes desta pesquisa puderam fazer frente aos processos de enfraquecimento da EJA e à reprodução da lógica excludente e individualizante, por meio de estratégias institucionais e pedagógicas como a das (os) estudantes ouvintes (núcleo 2), de acolhimento educacional (núcleo 3) e de produção da reinserção escolar (núcleo 4). Ao mesmo tempo, essas (es) professoras lutam contra as limitações, com a culpabilização usada para ocultar o modo como a sua atividade é intencionalmente dificultada para enfraquecer a EJA e ainda são capazes de ir além e, por meio dos esforços coletivos, criar estratégias anti-hegemônicas que sirvam de alternativa aos processos de exclusão instituídos na escolarização.

Em nome das pessoas que estão ainda em condição de deriva educacional, é preciso que essa luta passe a envolver mais do que as equipes escolares. Que envolva as universidades, as (os) pesquisadores, as (os) psicólogas (os), as (os) assistentes sociais, as (os) demais profissionais da educação e a população, até que essa modalidade se torne forte o suficiente para dar conta de incluir a todas (os) que ainda não concluíram a educação básica e garantir-lhes uma educação escolar anti-hegemônica, comprometida com os processos revolucionários cujo horizonte é a sociabilidade emancipadora.

Carolina – **Que bom que vai ter uma pessoa fazendo doutorado, fazendo pesquisa na EJA**, que é pra gente jogar na cara dos coleguinhas também, né. Falar “Olha, gente, tem pesquisa sobre isso!”. Então a gente tem que fazer repensar. Então isso é muito importante. Colaborar com vocês, né, é muito importante. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Então **eu acho que a EJA, ela impele a gente a querer estudar mais, a querer aprender mais**. É... esse CIEJA, em específico, trabalhando da forma como trabalha, como GTs, transitando no território e fazendo parcerias, ele nos dá outros caminhos possíveis de acesso e de organização social pra essa educação que a gente quer fazer, pra essa cidade educadora que a gente quer formar. Então, que bom que você está estudando a EJA, né. Isso é muito importante pra nós também. Queremos ver a sua pesquisa! (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Núcleo 2 – Os prejuízos da agenda neoliberal excludente para o cotidiano da EJA e os enfrentamentos necessários para a construção de uma educação anti-hegemônica

No processo de análise das falas a partir da proposta dos núcleos de significação, sentiu-se a necessidade de dar destaque para uma questão importante objetivada pelas (os) professoras (es). Em diálogo com as reflexões anteriores, neste núcleo se pretende um aprofundamento sobre os mecanismos por meio dos quais a lógica neoliberal é imposta à EJA para impedi-la de

cumprir a sua função social e fazer com que ela fique dentro dos limites esperados para a educação básica – isto é, sendo garantida de forma alienante para poucas (os) – ao sujeitá-la a processos que a coloquem a serviço do capital.

Foram articulados aqui os indicadores A-2 – As armadilhas contidas nas políticas educacionais para a EJA: a contradição entre a função social da educação e a mediação das prescrições instituídas no cotidiano escolar, B-2 – Condições de trabalho na EJA - vantagens e percalços da docência em uma modalidade marginalizada, mas disputada entre as (os) professoras (es) do ensino regular e C-2 – Desobediências urgentes à lógica da exclusão: práticas contra-hegemônicas que superam as limitações impostas à EJA.

Na síntese aqui proposta, a qual buscou-se contemplar no título do núcleo “Os prejuízos da agenda neoliberal excludente para o cotidiano da EJA e os enfrentamentos necessários para a garantia radical de uma educação anti-hegemônica”, o intuito foi destacar principalmente as reflexões sobre de que maneira os desafios encontrados no cotidiano escolar são mediados por armadilhas neoliberais que constituem as políticas públicas para essa modalidade.

Inicialmente, se faz uma análise das significações das (os) professoras (es) sobre um dos principais processos na EJA que podem levar ao que Ferraro e Ross (2017) entendem como exclusão na escola. Trata-se da obrigatoriedade de matricular as (os) jovens e adultas (os) que chegam a essa modalidade de acordo com seu histórico escolar e não com as suas necessidades de ensino-aprendizagem. Essa prescrição coloca em risco a possibilidade de que o conjunto de lacunas educacionais deixadas pelo ensino regular possam ser superadas na EJA, uma vez que ter alcançado determinada etapa da escolarização não significa ter tido acesso aos conhecimentos escolares que deveriam ter sido socializados até então.

Em seguida, se busca compreender como os aspectos excludentes das políticas públicas e os processos de marginalização e enfraquecimento da EJA – frutos da agenda neoliberal para a educação – vão constituindo entraves e alternativas para a atividade e a formação docente. Considerou-se necessário entender de que forma os mecanismos de deturpação das possibilidades de uma prática docente crítica – como o imediatismo das cobranças por resultados, o excesso de trabalho decorrente do fechamento das turmas e das duplas jornadas – vão cerceando a atividade desses profissionais, tentando fazer com que sua atuação favoreça a construção de uma educação pró-hegemônica. Mesmo diante dessas adversidades, é analisado também como EJA é visada como um campo de trabalho cujas condições são mais interessantes e atrativas do que as do ensino regular, o que faz com que ela seja disputada entre as (os) docentes que desejam acessá-la.

São discutidas também as possibilidades das (os) professoras (es) que finalmente conseguem alcançá-la de se opor à lógica excludente inerente à agenda educacional burguesa. Seja para manter-se nesta modalidade e/ou para favorecer que ela possa cumprir com a sua função social, são essas (es) profissionais que, apesar de estarem sujeitas (os) à reprodução dessa agenda, se comprometem com a construção de uma educação anti-hegemônica, sobretudo quando percebem processos produtores de exclusão e se negam a reproduzi-los, mesmo que isso signifique ignorar prescrições do discurso oficial.

Para isso, essas (es) docentes vão encontrando brechas e criam estratégias para contornar as prescrições cujo intuito é desvirtuar a EJA do cumprimento de sua função social. Percebendo, por exemplo, que seguir o discurso oficial que prevê a matrícula de acordo com o histórico do ensino regular poderia fazer com que essas (es) estudantes permanecessem em uma condição de escolarização esvaziada, as (os) professoras (es) criam uma alternativa informal anti-hegemônica entendida como a “estratégia das (os) estudantes ouvintes”, que consiste em autorizar que as (os) discentes possam migrar para etapas anteriores à qual estão matriculadas (os), para frequentar atividades coerentes com as suas necessidades de ensino-aprendizagem.

Por fim, entre as formas de atendimento em educação oferecidas aos jovens e adultos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)¹⁴, mesmo tendo que enfrentar as mesmas limitações verticalmente impostas, o CIEJA é destacado como um grande exemplo – seja para as demais formas de atendimento da EJA, ou mesmo para o ensino regular – das possibilidades de reinventar e construir novos caminhos educacionais anti-hegemônicos que estejam radicalmente comprometidos com a classe trabalhadora e os interesses da coletividade.

Indicador A-2 – As armadilhas contidas nas políticas educacionais para a EJA: a contradição entre a função social da educação e a mediação das prescrições instituídas no cotidiano escolar

Afinal, quais são as armadilhas que se opõem à universalização do acesso a uma educação comprometida com a desalienação da consciência e desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio do acesso aos conhecimentos científicos e culturais ensinados na perspectiva das atividades educativas emancipadoras? Trata-se de um conjunto de regras, prescrições e processos burocráticos que se manifestam no cotidiano escolar criando problemas nos processos de escolarização, atravancando a atividade docente e as possibilidades de ensino-aprendizagem.

¹⁴ EJA Regular, EJA Modular, Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) e Movimento de Alfabetização de São Paulo (MOVA-SP).

Então quer dizer que as políticas públicas são contraditórias com as necessidades concretas do cotidiano escolar ao acaso? Indo muito além dessa aparência de neutralidade e caos, diversos estudos já citados (ALTMANN, 2002; SOUZA; LUCENA, 2008; CHARLOT, 2013; RONCA, 2015; LIBÂNEO, 2016; GARCIA; HILLESHEIM, 2017), discutem justamente que desde as teorias pedagógicas tradicionais até a elaboração dos discursos oficiais para a educação, há uma constante disputa. Isto é, por trás da suposta baixa qualidade dos serviços públicos, está a imposição de um projeto societário que busca fazer com que os processos de escolarização dos filhos da classe trabalhadora atendam aos interesses da classe dominante.

Não se trata, portanto, de uma má elaboração. Muito pelo contrário, as políticas estão cada vez mais bem elaboradas para atender a ordem capitalista. Segundo Robertson (2012), mesmo diante de diversas crises, o neoliberalismo tem sido sucessivamente reinventado pelos agentes do setor privado para que seja mantido vivo. Essas recomposições em cima de uma mesma base – o modo de produção capitalista – vão ocultando as crises, falhas e contradições sob um véu de discursos de uma suposta humanização, a favor da liberdade, da redução da pobreza e das desigualdades.

Enquanto se faz promessas de um mundo melhor, é produzida, mantida e intensificada a desigualdade social. Para completar esse complexo jogo ideológico perpetuador dos interesses da classe dominante, a desigualdade, a pobreza, as injustiças, as violações e não garantias dos direitos são entendidas sob o prisma da lógica individualizante. Toda a responsabilidade do modo de produção capitalista para com a condição da classe trabalhadora é ocultada sob a culpabilização de cada indivíduo por sua própria situação e pela superação desta.

Essas formulações individualizantes que se pretendem verdades sobre a condição dos sujeitos só são verdadeiras no campo das abstrações idealistas distanciadas da concretude e da materialidade histórica e social do real. Nessas perspectivas idealistas comprometidas com a reprodução do capital e a ocultação dos seus processos de produção da desigualdade, o setor público é visto como grande vilão que fracassa em oferecer os serviços à população por estar sob a égide de um Estado corrupto que não sabe gerenciar os seus recursos e por contar com a mão de obra de pessoas acomodadas nos cargos públicos, entre outras ideologias criadas para denegrir a imagem do setor público.

Nessas supostas verdades sobre o mundo, criadas apartadas da concretude da realidade, o setor privado é propagandeado como o salvador, que, além de supostamente deter os melhores serviços, oferece alguma ajuda aos que, por falta de esforço, de mérito e de vontade – e não por viverem em um modo de produção que se alimenta da desigualdade – estão na condição de pobreza, de vulnerabilidade e de violação de direitos.

A agenda neoliberal, cujo interesse é a reprodução do capital, é imposta à educação escolar em uma tentativa de reduzi-la a um processo alienante, que oferece o mínimo necessário a formação de sujeitos conformados com as condições de vida e de exploração no trabalho (TONET, 2014).

Percebendo que, mesmo fadada ao fracasso, a pauta neoliberal permanece nos relatórios do Banco Mundial para a educação, Robertson (2012) faz uma análise das estratégias utilizadas pelos empresários para materializar, manter e justificar a adoção dessa perspectiva para as políticas educacionais. Essa autora entende que as propostas neoliberais são difundidas como algo de interesse nacional, para diminuição da pobreza e participação dos países no mercado global, o que demandaria educar as pessoas para essa sociabilidade em que todas (os) se esforçam em nome do progresso que na aparência favorece a coletividade, mas na essência atende ao enriquecimento e a manutenção do poder nas mãos da classe dominante.

Para Robertson (2012), a ocultação dos interesses, da reprodução da desigualdade social e dos fracassos das promessas que conferiam à agenda neoliberal a aparência de um projeto societário de interesse comum a todas (os), foi necessária uma vez que, medidas mais explícitas como a disponibilização da educação como mercadoria para negociações pela Organização Mundial do Comércio (OMC) sofreu resistência por parte de protestos organizados contra a mercantilização da educação.

Frente a esses tensionamentos, essa agenda foi historicamente se adaptando até que o modo como ela medeia os fenômenos sociais, a educação e a condição dos sujeitos, se tornasse sutil a ponto de passar despercebida ou ser percebida como algo natural. Entretanto, conforme discutido por Robertson (2012), quando se parte de uma perspectiva crítica, é possível ainda explicitar o modo como a pauta neoliberal constitui a educação e é por ela constituída.

Em síntese, o relatório do Banco Mundial para a educação analisado por Robertson (2012) defende as políticas neoliberais, apesar dos entraves desse modelo, e justifica sua necessidade por meio de evidências frágeis de sua eficiência, relativizando seus problemas, distorcendo e ocultando a compreensão dos desdobramentos das adversidades que essas políticas produzem para os sujeitos, comunidades e nações por meio da responsabilização individual disfarçada de encorajamento. Este documento também nega outros modelos e reforça a participação do Estado não mais como oferecedor de serviços, mas como regulador e facilitador das atividades econômicas do mercado que passaram a assumir esses serviços.

A educação na qual esse organismo internacional investe precisa estar, portanto, de acordo com o projeto societário neoliberal e deve ter como horizonte a formação de “empreendedores” que, ao se esforçarem pela prometida ascensão social, estarão

comprometidos com a manutenção do modo de produção capitalista que os explora. Ao analisar a forma como esse projeto societário historicamente constitui uma educação de acolhimento social para a classe trabalhadora, Libâneo (2016) reconhece também a mediação das prescrições do Banco Mundial para os processos de escolarização:

Essa visão de novas formas de relação entre o Estado e a sociedade combina perfeitamente com a orientação do Banco Mundial de alívio da pobreza por meio de uma escola de resultados voltada para empregabilidade imediata, programas de capacitação profissional, articulação das políticas educativas às políticas sociais, ações socioeducativas combinadas com participação da comunidade e atuação do voluntariado. Não há estratégia melhor do que essa para os interesses dos organismos internacionais: a de construir um pacto social de colaboração entre ricos e pobres direcionado ao atendimento das diferenças para ocultamento das desigualdades sociais, à diminuição dos conflitos e à busca de soluções locais e individuais e dos problemas sociais. A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. (LIBÂNEO, 2016, p. 53).

Então, por mais que pareçam neutras ou naturalmente favoráveis à classe trabalhadora e aos interesses da coletividade, as políticas públicas para a educação são constituídas da luta de classes. Por mais que seja fundamental para a garantia dos direitos sociais, o discurso oficial é também carregado da lógica hegemônica comprometida com a manutenção do modo de produção capitalista.

O intuito aqui é analisar, portanto, uma das prescrições significadas como desfavoráveis à efetivação da educação anti-hegemônica defendida neste trabalho: a necessidade de matricular as (os) estudantes na EJA de acordo com o seu histórico escolar. A esperteza das (os) professoras para perceber a forma como determinadas propriedades do discurso oficial são determinantes para os processos de exclusão escolar possibilita compreender de forma ainda mais nítida os motivos para os processos de elaboração das políticas públicas acontecerem do modo como Souza (2010) afirma, de forma verticalizada e distanciada do cotidiano escolar e das necessidades dos sujeitos que o vivem, sobretudo dessas (es) profissionais que atuam neste espaço.

Segundo Souza (2010), as (os) professoras (es) são agentes fundamentais para os processos de elaboração e implementação das políticas públicas educacionais. Então mesmo que sejam deixadas (os) de lado nos processos de elaboração, são essas (es) profissionais que estão à frente nos processos de escolarização. Então, por um lado, as (os) docentes significam o modo como se sentem limitadas (os) e acuadas diante de tantas barreiras burocráticas que encontram em seu cotidiano. Por outro lado, conforme será discutido mais ao final deste núcleo, estas (es) educadoras (es) fazem frente aos mandos excludentes e constroem estratégias

informais anti-hegemônicas fortalecedoras da EJA em suas possibilidades de cumprir com a sua função social.

Marli – [...] lá na nossa escola, temos o privilégio de trabalhar perto do SESC. Então toda vez que tem um evento cultural, nós conseguimos ir a pé. Então, pra nós é até fácil chegar até isso. Mas a acessibilidade cultural... porque falta muito investimento pra ônibus, essas coisas e tal. Fica difícil da gente levar pra outros locais, né, de eventos assim. E eles gostam. Eles gostam de participar de sarau. Eles gostam de assistir exposição. Eles ficam encantados! Porque **é um mundo que eles não tinham acesso né, que eles vão ter acesso na escola**. Então, nossa, como seria bom se a gente pudesse “ah, semana que vem vai ter tal evento, vamos levar os alunos?”, **que a escola pudesse ter autonomia pra poder levar [os estudantes para os eventos culturais] sabe? Sem tanta burocracia. O burocrático atrapalha demais. Isso emperra o trabalho das pessoas. A gente queria dar tanta formação, levar tantas pessoas pra eles poderem conhecer, e a gente não pode**. A gente fica emperrado né? Porque **o burocrático é o grande vilão né, da escola**. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – **Então você leva muito tempo**. Às vezes aparecem eventos, que, por exemplo: apareceu essa semana, vai acontecer durante 15 dias. Nesse período de 15 dias você não consegue um ônibus rápido, a não ser que eu arque, né, fazendo esse trabalho... Que nem, a gente conseguiu uma vez ir em uma exposição lá na Paulista, mas porque... acho que foi no Itaú que nós fomos... mas porque eles estavam fornecendo ônibus. **Então quando a empresa privada consegue fornecer o ônibus é mais rápido. Mas quando a prefeitura tem que fornecer o ônibus pra gente é muito mais demorado**. Muito mais demorado mesmo! Sabe, então tem essa questão de fazer o requerimento, quais os objetivos, passar por licitação, ver o ônibus, ver quantas pessoas vão... é muita coisa. **É muita coisa que você tem que correr atrás. E a gente muitas vezes acaba perdendo coisas tão ricas, tão boas né, porque não houve tempo hábil**, sabe, pra fazer. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Conforme anunciado no núcleo 1, outro exemplo de contradição entre o discurso oficial e a função social da EJA está presente já no momento de matrícula dos jovens e adultos nessa modalidade. A articulação das significações no presente indicador possibilita a compreensão de como a EJA está sujeita a uma contradição que não é exclusiva desta modalidade: os avanços nas etapas do processo de escolarização são independentes do efetivo acesso aos conhecimentos escolares e ao direito à educação.

Isto é, uma (m) estudante estar no quinto ano do ensino fundamental (regular) de acordo com o seu histórico, não significa que ela (e) tenha tido acesso às possibilidades educacionais esperadas – quando em uma perspectiva anti-hegemônica comprometida com a efetivação da função social da educação escolar – para este período.

Para as (os) estudantes que chegam à EJA, é obrigatório que sejam matriculadas (os) de acordo com o seu histórico escolar, isto é, vão continuar a estudar na série até a qual cursaram no ensino regular. Essa diretriz instituída surge da relação idade-série que se cria quando se afirma uma idade escolar obrigatória na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e em outras legislações educacionais como a LDB (BRASIL, 1996).

No Brasil, é exigido o ingresso da criança no 1º ano ensino fundamental aos seis anos de idade. Caso sejam reprovadas (os), iniciem tardiamente ou retomem os estudos após alguma interrupção, as (os) estudantes serão entendidas (os) como em condição de atraso e, caso sejam dois anos ou mais, elas (es) serão enquadradas (os) como em situação de distorção idade-série.

Há pelo menos dois problemas no estabelecimento de uma “idade escolar” na conjuntura do modo de produção capitalista, na qual a educação escolar é constituída pela lógica excludente. O primeiro deles é a possibilidade de se criar o que as (os) professoras (es) significam como uma “bola de neve” de lacunas e problemas deixados por uma escolarização esvaziada de ensino-aprendizagem que pode chegar à EJA.

Mesmo que existam falhas no processo e a possibilidade do acúmulo de conhecimentos negados, as (os) discentes correm o risco de ser automaticamente aprovados, o que resulta da implementação progressão continuada de forma errônea, isto é, desacompanhadas da efetiva avaliação das aprendizagens. A mediação dessa experiência escolar excludente para os processos de ensino-aprendizagem e de produção da reinserção escolar serão discutidas nos núcleos 3 e 4 respectivamente.

É possível considerar que a relação idade-série cria a ilusão de que alcançar determinado ano de escolarização significa ter tido acesso aos conhecimentos e proveitos escolares que deveriam ter sido garantidos até aí, como se fosse algo natural, esperado, dentro de um suposto processo de escolarização que é suficiente, isto é, que ofereceria iguais condições a todas (os). Qualquer coisa que fuja a esse “natural” pode ser também “naturalmente” classificado como desviante, patológico, entre outras teorizações tradicionais usadas para justificar os problemas encontrados no processo de escolarização, com o intuito de ocultar o modo como esses desafios são inerentes à sociabilidade capitalista.

Conforme as significações das (os) professoras (es), o que se encontra no cotidiano escolar são estudantes que viveram uma escolarização excludente que deixou um conjunto de lacunas, as quais o ensino regular não dá conta de suprir ao longo dos anos por conta da urgência de trabalhar com os conteúdos mais avançados previstos, o que fica nítido a partir do estudo do caso de Bruno (ALMEIDA, 2019) que chegou até o 1º ano do ensino médio ainda não alfabetizado.

Enquanto as (os) docentes do ensino regular não têm condições de cuidar com as aprendizagens que ainda não foram possíveis nos anos anteriores, ao mesmo tempo se exclui a possibilidade de que as (os) estudantes possam frequentar atividades coerentes com as suas necessidades de ensino-aprendizagem. Assim, educandas (os) como Bruno (ALMEIDA, 2019) são submetidas (os) às atividades de leitura dos conteúdos dos livros didáticos para responder

por escrito perguntas sobre a sua interpretação do texto, ainda que não estejam alfabetizadas (os).

Isso é até justificável no ensino regular, visto que, na estrutura hegemônica que separa as turmas por série e idade¹⁵, permitir que essas (es) estudantes frequentassem as atividades coerentes com as suas necessidades de ensino-aprendizagem significaria colocá-las (os) em uma sala com crianças mais novas. Entretanto, para a EJA não existe essa preocupação e mesmo assim a matrícula segue a mesma lógica de uma correspondência entre os anos de escolarização e as aprendizagens que foram possíveis. É preciso que, seja no ensino regular ou na EJA, a relação entre histórico escolar/série alcançada e as supostas aprendizagens efetivadas possa ser superada por meio do reconhecimento das necessidades concretas de ensino-aprendizagem.

Esse movimento de ir além do discurso oficial e informalmente pensar junto às (aos) estudantes a possibilidade de frequentar atividades mais coerentes com as suas necessidades de ensino-aprendizagem – que parte do entendimento da importância da relação entre série e necessidades concretas de ensino-aprendizagem – será discutido mais adiante neste núcleo. No núcleo 3 será discutida a urgência de que as (os) discentes frequentem atividades escolares apropriadas aos seus conhecimentos e experiências prévias e às aprendizagens que ainda lhe são necessárias, trazendo as categorias de Nível de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Iminente e situações sociais de desenvolvimento como fundamentais para explicitar a condição concreta de ensino-aprendizagem dos sujeitos e a instrução educacional que pode criar possibilidades para a aprendizagem necessária ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Então, é preciso considerar como a matrícula de jovens e adultas (os) de acordo com o seu histórico escolar é baseada em uma concepção idealista, já que ignora a experiência desses sujeitos no ensino regular e a condição concreta de escolarização da população brasileira. É só no campo das abstrações mais distanciadas da materialidade histórica e social que chegar até determinado ponto do processo de escolarização significaria ter acesso a todos os proveitos que deveriam ter sido garantidos até ali, justamente por se tratar de pessoas que sofreram a exclusão da e na escola em sua trajetória educacional.

Marli – Vamos supor, a pessoa parou de estudar com 12, 13 anos, 11, 12 anos, na 5ª série, na 6ª série... Como elas vem com o histórico, elas acabam sendo matriculadas na 5ª série - na terceira etapa. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

¹⁵ É importante destacar e reconhecer a potência de escolas cuja organização das atividades permite a convivência de estudantes de diferentes idades nos mesmos espaços pedagógicos, como por exemplo a EMEF. Des. Amorim Lima, escola na qual as (os) discentes de diferentes séries são reunidas (os) nos momentos de estudo nos “salões” que se formaram quando as paredes entre as salas foram quebradas.

Marli – Mas na 8ª série, eu recebi uma aluna da 8ª série... Ela não era analfabeta, mas ela tinha muita dificuldade. Pra escrever sozinha, pra responder uma pergunta de um texto, fazer interpretação... Nossa, cruel. E a coitadinha passou pro ensino médio, com essa porcaria dessa pandemia. Porque ela estava na minha sala, de ouvinte, **mas ela era matriculada na 8ª série, final já. Né, a quarta etapa da continuidade pra sair da escola, porque ela tinha o histórico. Mas ela não conseguia.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Felipe – o aluno que saiu do sétimo ano, ou do oitavo ano que é mais comum... ou do nono. **Ele vai pro último ano dessa EJA. Né, independente de como ele esteja... do nível de aprendizagem que ele esteja.** Aí o professor tem que fazer lá o trabalho dele. Saber o que o aluno... fazer a sondagem, né, o... vê que o aluno tem dificuldade, aí tem que adequar, né, o seu planejamento, pra que esse aluno consiga ali aprender e desenvolver as atividades. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Carolina – **Porque se o aluno chega com um histórico, a matrícula vai se basear no documental e não nos conhecimentos prévios.** Você percebe? (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Desse modo, a EJA como responsável por suprir as falhas do ensino regular acaba por perpetuar a mesma lógica que manteve muitas (os) das (os) estudantes em condição de exclusão na escolarização prévia até sofrerem a evasão.

E as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar em decorrência das políticas públicas como a que está em questão não são ao acaso. A elaboração das prescrições de forma distanciada da concretude da realidade escolar, da participação das (os) professoras (es) e demais membros da comunidade escolar, tem a função de barrar as possibilidades de superação das contradições necessárias à manutenção do *status quo*.

Isso significa que, na atividade daquelas (es) que vivem as contradições desse cotidiano desfavorecido pelo discurso oficial do Estado burguês, há uma grande possibilidade de aprofundar ainda mais as rachaduras já existentes nas políticas públicas até que se tornem mais e mais anti-hegemônicas ou que sejam substituídas por políticas radicalmente comprometidas com a transformação social. Essa é a atividade discente e docente que a agenda neoliberal para a educação escolar busca cercear e controlar nos processos de enfraquecimento da EJA.

A riqueza de analisar um fenômeno partindo da categoria da dimensão subjetiva se torna cada vez mais evidente, portanto, na medida em que se percebe que foi partindo das significações desses sujeitos que se tornou possível compreender a necessidade de que a EJA possa oficialmente garantir a opção da matrícula na série coerente com a formação que pôde ser garantida para suas (seus) estudantes até então. Esse processo já acontece com as (os) estudantes que já estudaram, mas que não têm mais acesso aos seus históricos:

Carolina – **Porque tem aluno que chega sem nenhum documento.** “Eu não tenho documento, a escola queimou, eu não consigo pegar, eu não tenho...”, às vezes os Secretários, eles pegam pelo RG e “Ah, é uma escola lá de Pernambuco, piriri, papapá.”, eles conseguem de repente se comunicar e achar o documento. “Não, essa escola queimou, essa escola... já era, não tem como pegar.” **A gente faz uma prova**

de classificação - isso é em todas as EJAs, não só no CIEJA. **A gente faz uma prova de classificação. Aí esse aluno fala... chega lá e faz a prova de classificação, a gente fala “Ah, esse aqui vai pra alfabetização. Esse vai pra...”.** Mesmo que ele tenha cursado até o quarto ano, então ele vai começar lá no primeiro módulo. Normalmente quando ele cursou até o quarto, quinto ano, não vai pro primeiro módulo. Normalmente ele vai pro segundo ou pro terceiro. Né, porque ele já tem alguma coisa assim. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Mas é preciso reconhecer que tornar oficial essa estratégia informal não seria interessante para quem está no poder justamente por inverter a lógica excludente inerente às políticas públicas do Estado burguês. Conforme aparece nas significações das (os) participantes, entre as medidas para mexer na ordem da escolarização das (os) estudantes da EJA, somente aquelas que diminuem o tempo que essas (es) discentes permanecerão matriculados são oficiais.

Carolina – Estou no primeiro módulo, aí eu faço a prova de reclassificação, o que que eles fazem? Ah, vão me reclassificar pro segundo módulo. Aí eu consigo no meio do ano passar pro segundo módulo. Aí no terceiro módulo também “Bah, **vou tentar fazer a prova de reclassificação pro quarto módulo.**”. Aí vou e consigo. **Existe essa possibilidade. O aluno pode pedir uma prova de reclassificação a qualquer momento.** Então a escola matriculou ele no segundo módulo. Mas aí ele conseguiu... ah, chegou no meio do ano ele deslanchou, lembrou, começou a estudar outras coisas... deslanchou! “Ah, profe, eu consigo acompanhar o quarto módulo. Posso fazer uma prova de reclassificação?”. Aí ele faz a prova. **Se ele for bem na prova, e a gente conseguir entender que ele consegue acompanhar os conteúdos do quarto módulo, ele vai pro quarto módulo.** Então da mesma maneira que a gente faz essa coisa “Olha, ela precisa aqui da alfabetização.”, “Olha, esse cara aqui já... anos luz! Pra frente! Vai embora pra lá.”. Entendeu? Às vezes o aluno também não quer. Às vezes o aluno fala “Profe, não. Eu gosto da escola, quero ficar aqui os três, quatro anos. Eu sou bom, mas eu vou ficar aqui, tá bom? Vou ficar, vou seguir ano a ano.”. E aí também, por isso existe essa possibilidade de ter uma conversa com eles, né? (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Essa estratégia faz parte da forma como a agenda neoliberal constitui os processos de escolarização na medida em que se fundamenta também na noção de que se o sujeito “não aprendeu o que deveria ter aprendido” durante toda a escolarização que consta em seu histórico, é porque existe algum problema individual com ele, com a sua família, com a sua comunidade ou mesmo com as (os) suas (seus) professoras (es) do ensino regular. A atribuição da culpa pelo conjunto de lacunas aos sujeitos é a base para afirmar que nem o ensino regular e nem a EJA seriam responsáveis por lidar com esse esvaziamento da escolarização, tornando aceitável que os sujeitos nessa condição passem pela EJA somente por uma questão burocrática de conclusão da educação básica, a qual pode não significar o pleno acesso aos proveitos escolares.

A lógica neoliberal é imposta à educação escolar não somente para desvirtuá-la de sua função social e torná-la reprodutora da origem social no destino social por meio da transmissão de modelos sociais, ideias e ideais políticos (CHARLOT, 2013), ou para evitar os levantes populares a favor da existência e fortalecimento dessa modalidade e contra a possível falta de

medidas – se a EJA deixasse de existir – para lidar com a condição das (os) que foram e continuam sendo excluídas (os) do ensino regular.

Além disso, ainda para os interesses da classe dominante, o papel da EJA seria dar continuidade à escolarização excludente camuflada de garantia do direito à educação, como se seguir para as séries seguintes significasse ter sido supridas as necessidades de ensino-aprendizagem. Por trás das políticas públicas para esta modalidade não há, portanto, a intenção de que ela seja garantidora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio do acesso aos conhecimentos culturais e científicos defendido por Libâneo (2016) e do fortalecimento da classe trabalhadora que pode ocorrer se essa socialização das possibilidades humanas acontecer quando o acesso aos conhecimentos se dá por meio das atividades educativas emancipadoras defendidas por Tonet (2014).

Diante dessas intenções burguesas para a EJA, a proposta de retroceder uma (m) estudante para uma etapa anterior de escolarização e mantê-la (o) na escola pelo tempo que ela (e) realmente necessita – o que já tem sido feito de forma informal nas experiências aqui relatadas – significaria aproximar essa modalidade da superação do papel de reprodutora da origem social no destino social esperado pela classe dominante.

Mas não porque ela se tornaria produtora de emancipação humana – o que, segundo Tonet (2014) não é possível para a educação escolar no modo de produção capitalista – e sim porque poderia se tornar cada vez mais fortalecedora dos sujeitos para a luta contra o capital ao lhes permitir a criticidade diante dos processos de produção da desigualdade social, das injustiças e de exploração humana por meio do trabalho assalariado.

Para as (os) estudantes que alcançam a EJA ou as (os) que ainda estão fora da escola, essas pequenas grandes inversões frente à lógica do capital são fundamentais, já que criam aos poucos condições de que possam reformular a compreensão que têm de si próprios, da sua realidade social e do modo como esta é determinante da sua condição humana e ao mesmo tempo de como elas (es) são produtoras (es) da história e não estão naturalmente presas (os) a uma situação inevitável e imutável. É por isso que as alternativas carregadas de uma intenção anti-hegemônica representam uma ameaça ao interesse da classe dominante de que a educação continue mantendo ou intensificando a desigualdade social.

Além disso, a oficialização da medida de matricular as (os) estudantes na série correspondente às suas necessidades de ensino-aprendizagem como algo oficial significaria afirmar e explicitar algo que tem sido ocultado nos dados educacionais do ensino fundamental regular: a existência da condição de exclusão na escola (BOURDIEU, 2008; FERRARO; ROSS, 2017). Assumir o conjunto de falhas produzidas pela lógica neoliberal à educação seria

colocar em xeque o conjunto de prescrições como as do Banco Mundial para os processos de escolarização, o que poderia se desdobrar no questionamento da eficiência desse modelo, que se promete superior, como projeto para toda a humanidade.

Admitir a necessidade de lidar com essas lacunas deixadas pelo ensino regular significaria afirmar que, por trás da quase completa inserção das crianças e adolescentes em idade escolar no ensino fundamental (RONCA, 2015) e dos diplomas entregues ao final dessa modalidade, ocorre um processo exclusão na escola. Isto é, para estas (es) estudantes, não é ensinado nem as migalhas de conhecimento (LIBÂNEO, 2016), nem o nível mínimo de instrução necessário para que os sujeitos possam se tornar (re)produtores do sistema capitalista por meio do trabalho assalariado (TONET, 2014).

A alteração dessa prescrição também demandaria outras mudanças na EJA. A professora Carolina fala sobre como esse processo deveria ser também uma opção para quem apresenta a documentação referente à escolarização prévia, mas considera as dificuldades que poderiam surgir dessa nova possibilidade:

Carolina – **Agora, se o aluno chega sem o documento, enfim, vai fazer a classificação**, eu posso... ele pode chegar lá, e falar “Ah, cursei até... eu fiz o primeiro ano, o segundo ano.”. Só que ele vivenciou o trabalho, foi adquirindo, fazendo cursos, nãnnã, aprendeu uma série de coisas, faz uma prova de reclassificação top, aí dá pra ele ser reclassificado lá pro terceiro ou pro quarto módulo. Pros anos finais. Entendeu? **Aí a gente conversa com esse estudante**. Aí ele fala “Não, olha, mas mesmo assim, eu tenho dificuldade nisso, prefiro continuar... então no primeiro, ou no segundo.”. **Ele tem essa opção. Ele não vai automático** também “Ah, passou vai ser reclassificado.”. Não. Existe uma conversa. “Você quer se manter no segundo módulo, no primeiro, ou você quer ir pro quarto?”, “Não, professora, tenho dificuldade, gostei da minha turma, tô aprendendo bastante aqui, quero continuar.”. Aí ele pode também fazer a prova de reclassificação no ano seguinte. Enfim. **Agora pra voltar, não tem. Não tem. É todo um processo burocrático. E deveria acontecer, né? É... seria muito difícil também fazer uma prova de reclassificação pra cada aluno, né. Por isso que a base é documental inicialmente, né.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Vamos pensar assim: fui matriculada lá no módulo final, no quarto módulo. Só que eu não consigo acompanhar, então precisei voltar pro segundo módulo. Certo? E aí ela acompanha o ano inteiro. Aí ela fala “Profe, se eu agora for aprovada, eu consegui concluir...” - de repente ela precisou ficar o ano inteiro no segundo módulo - “... eu consegui concluir, e consegui aprender, e o ano que vem eu consigo frequentar o terceiro, ou voltar pro quarto módulo. Mas se eu passar, eu vou pro Médio. Saio dessa escola.”. **Então a gente faz uma conversa. Existe uma conversa**, por exemplo, com esse estudante. “Professora, eu prefiro ficar.”. E aí a gente consegue se organizar de alguma forma. Entendeu? Pra manter esse estudante lá. Isso não é um ... é uma conversa que existe mesmo com esse estudante, né. **Não é uma coisa oficial!** Oficial mesmo, **que a gente faz com regularidade**. Por quê? **Eu não consigo colocar todos os alunos que não conseguem aprender no segundo módulo, porque aí eu também vou superlotar as salas de segundo módulo, por exemplo.** As salas de alfabetização e os alunos de alfabetização já estão lá, por exemplo, né. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

O motivo alegado por Carolina – que justificaria a impossibilidade de que oficialmente as matrículas passem a corresponder às necessidades de ensino-aprendizagem das (os) estudantes – só mostra a urgência dessa medida. Se colocar todas (os) as (os) discentes que precisam ser alfabetizadas (os) nas salas de alfabetização significa superlotá-las, não há como negar que existem muitas (os) que se beneficiariam dessa possibilidade. O problema da superlotação seria então mais uma questão a ser resolvida pelo urgente processo de expansão da EJA já discutido no núcleo 1. Entretanto, a necessidade de garantir o direito à educação às (aos) que estão nessa condição de exclusão na escola precisa ser cada vez mais discutido e alvo da elaboração de medidas anti-hegemônicas – sejam informais ou oficiais.

Para que se tenha melhores chances de impedir a distorção da função social da educação, é preciso, entre tantos outros esforços, atentar-se para como as artimanhas que têm a intuição de sucatear a educação, aniquilá-la ou reduzi-la a um funcionamento favorecedor do *status quo*, estão contidas na essência das políticas públicas do Estado burguês. Somente assim será possível a criação de alternativas informais, como as que foram significadas pelas (os) professoras (es) participantes, frente às prescrições excludentes.

As (os) professoras (es) que vivem as contradições do discurso oficial no cotidiano escolar vão adquirindo cada vez mais a capacidade de questionar e de criar esses caminhos educacionais anti-hegemônicos. Consoante com o que será analisado a seguir, as barreiras que são colocadas para a atividade docente tornam essa luta pela universalização dessa educação desalienante um caminho árduo a ser seguido. Frente a isso, que esse trabalho possa constituir como uma mediação que fortaleça as (os) educadoras (es) e demais profissionais da educação para ir além dos limites do discurso oficial burguês.

Indicador B-2 – Condições de trabalho na EJA - vantagens e percalços da docência em uma modalidade marginalizada, mas disputada entre as (os) professoras (es) do ensino regular

A análise das condições de trabalho das (os) professoras (es) é reveladora de como os esforços para a desvirtuação da função social da educação envolvem um processo de cerceamento da atividade docente. Considerá-la tornou possível explicitar que por trás da obrigação de matricular as (os) estudantes de acordo com o seu histórico escolar, existe um trabalho docente sendo impedido. Isto é, ao mesmo tempo que autoriza a escola a manter as (os) estudantes em condição de exclusão, essa prescrição também inibe que as (os) professoras (es) façam algo a respeito dessa situação.

Entretanto, viver a contradição entre essa política pública e as necessidades das (os) estudantes que chegam à EJA nessa condição de escolarização esvaziada, mobiliza as (os) docentes a burlar esse sistema que inclui para excluir e criar alternativas para que a escola possa efetivamente cumprir a sua função social. Sabendo da potencialidade de uma atividade docente que venha a se realizar cada vez mais na construção de estratégias anti-hegemônicas nos processos de escolarização, são criadas pelos agentes do capital barreiras para impedir que isso aconteça, as quais serão analisadas aqui.

Essa parte da análise surge da compreensão de que, para entender as possibilidades de construção de uma educação escolar anti-hegemônica na EJA – conforme proposto para o presente núcleo –, é necessário também considerar as condições do trabalho docente nessa modalidade. São essas (es) profissionais que estão na linha de frente, enfrentando os desafios inerentes à uma educação mediada pelas contradições das políticas públicas de um Estado burguês e que, mesmo com as limitações, encontram alternativas para ir além.

Por mais que possam cair nas armadilhas neoliberais e reproduzir a sociabilidade capitalista, contribuindo para que a escola seja ainda mais um instrumento dos interesses da classe dominante (CHARLOT, 2013), as (os) docentes da EJA são também agentes das mudanças, das pequenas subversões à lógica excludente que vão abrindo caminho para a possibilidade do novo.

Como tarefa essencial da psicologia, em uma perspectiva sócio-histórica, frente à essa realidade processual e contraditoriamente constituída, Gonçalves e Bock (2018) defendem a necessidade da ruptura epistemológica com os pressupostos individualizantes produzidos no campo da ciência, sobretudo em sua tradição positivista, para atender à necessidade de justificar a desigualdade social (re)constituída com a ascensão da burguesia ao poder político e econômico.

Por que uma *nova* concepção epistemológica? Porque, de forma geral na psicologia e na psicologia social predominavam concepções de matriz positivista, que enfatizavam a busca por uma objetividade do conhecimento destituída de subjetividade; ou seja, enfatizavam a busca por uma aproximação do objeto a mais exata possível. Essa matriz afirma a necessidade da exterioridade do sujeito do conhecimento em relação ao objeto como forma de alcançar o conhecimento objetivo, tido como verdadeiro. Decorrem dessa postura a ênfase na verificação empírica, a redução da teoria ao diretamente verificável e demonstrável, a neutralidade do conhecimento. Decorre também dessa postura, talvez como elemento básico que explica as demais características, a *dicotomia* entre sujeito e objeto do conhecimento, entre subjetividade e objetividade. (GONÇALVES; BOCK, 2018, p. 136).

Ao trazer o Materialismo Histórico-Dialético e ampliar significativamente dentro da Psicologia os movimentos de construção de uma perspectiva crítica, Vigotski propôs a superação das dicotomias por meio da compreensão dialética da relação entre subjetividade e

objetividade. A partir desse processo, uma de suas grandes contribuições foi a afirmação de que, embora o funcionamento psicológico superior seja constituído das mediações sociais – referindo-se à unidade das palavras com significado –, quando estas passam a constituí-lo, se tornam quase sociais (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 27).

Isto é, para esse autor, o funcionamento psicológico superior, na forma desta personalidade socialmente constituída, não é resultado de uma estrutura biológica ou psicológica natural, inevitável e herdada, tampouco são uma mera cópia do conjunto de possibilidades sociais e culturais vividas pelos sujeitos.

Superando esse tipo de relação causal unidirecional, dicotômica e externa, Vigotski e seus seguidores compreendem que, no processo de desenvolvimento humano, o sujeito estabelece uma relação de mútua constituição com a realidade objetiva. Isso significa que cada um se apropria e subjetiva de um modo singular a objetividade. Então, mais do que não ser um mero reflexo do real, o ser humano tem a possibilidade de produzir o novo na sociedade.

Daí também a importância da escuta às (aos) professoras (es) para a compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional, já que vivem a realidade escolar permeada das contradições do capitalismo. Conforme a análise das significações dessas (es) discentes é possível concordar com Souza (2010) quando diz que elas (es) têm um papel fundamental no processo de implementação das políticas públicas. Entretanto, aqui se refere às possibilidades que essas (es) profissionais revelam de superação de uma aplicação alienada e alienante do discurso oficial, por meio do enfrentamento das prescrições mais carregadas da lógica excludente necessária à reprodução e manutenção da desigualdade social.

Isso quer dizer que a análise de suas significações pode revelar, portanto, as fragilidades e as falhas desse sistema – até então ocultadas em nome da permanência do estado de coisas –, bem como os urgentes enfrentamentos – às prescrições mais excludentes do discurso oficial – já em curso e os que ainda precisam acontecer.

Sabendo da possibilidade que as (os) professoras (es) tem de construir caminhos de atuação para garantir a educação que, em nome da manutenção do *status quo*, não pode ser garantida, muitos limites para a atividade docente são intencionalmente criados pela classe dominante e seus agentes. Há, portanto, uma pretensão de prejudicar e dificultar que essas (es) profissionais venham a atuar com criticidade e de forma cada vez mais revolucionária.

A partir da relação entre as significações, é possível explicitar que cada um dos espaços há uma intenção constante de que os processos favoráveis à construção de uma atuação que possa superar essa educação comprometida com os interesses individuais da classe dominante

sejam controlados para que não venham ameaçar a reprodução do capital ou apropriados e convertidos para propiciar a manutenção do poder nas mãos da burguesia.

Carolina – A educação, ela anda meio que a passos de formiga, até porque educação no nosso país ela não é uma prioridade, né, principalmente a EJA. A EJA é um nicho de educação - dentro do município de São Paulo, mas não só no município, no estado, e em todo o território brasileiro - invisível, né. Ela é invisível. Quando você dá poder ao povo, o povo volta-se contra você. Então, como diria Freire, né, seria impossível a gente acreditar que um governante daria poder e conhecimento, acesso ao conhecimento ao povo, que esse povo ele vai compreender aí todos os entraves e as tramoias e vai se voltar contra, né. Eu acho que é isso. **Por isso que a educação é tão rechaçada, por isso que os professores são tão ridicularizados, por isso que todo movimento educador, ele é sempre atingido simbolicamente, atingido fisicamente dentro das suas manifestações, dentro das suas lutas.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Cabe complementar a fala de Carolina com a concepção já discutida no núcleo 1 e já contemplada no conjunto de suas significações, afinal, se entendida isolada, a sua fala poderia significar que ela entende como suficiente o acesso ao conhecimento para possibilitar à classe trabalhadora a compreensão dos processos, contradições, injustiças e abusos da sociabilidade capitalista ao longo da história. E não é este o caso, visto o esforço pedagógico que ela afirma empreender para que o acesso às possibilidades humanas ocorra de forma mais próxima possível do que aqui se entende como atividades educativas emancipadoras com base em Tonet (2014).

A possibilidade de estabelecer essas relações permite entender que as (os) docentes e outras (os) profissionais do universo educacional continuam lutando e buscando brechas para produzir o novo. Viver cotidianamente as contradições do capital, na medida em que houver condições para o exercício constante da criticidade, tem lhes possibilitado encontrar o que Nogueira (2001) chama de saídas criativas em nome do interesse da coletividade.

Em meio às tantas limitações, as (os) professoras (es) buscam constantemente melhorias para as suas condições de trabalho e de vida. Sobre isso, algo que chama atenção nas falas das (os) participantes é como a EJA é vista como a “menina dos olhos” da educação básica, havendo inclusive uma disputa por essa modalidade entre aquelas (es) que procuram incessantemente possibilidades dignas de atuação.

Marli – **É difícil professor que queira voltar pro regular viu? A maioria que começa na EJA quer continuar na EJA,** e, assim, a EJA é uma experiência pra poucos mesmo. Porque **você tem que ter muito tempo de magistério pra você conseguir pegar uma sala na EJA.** Porque, assim, **é a menina dos olhos de todo mundo.** Uma que tem... que é **a questão do adicional noturno.** Mas quando você pega... Nossa, quando você começa a conviver com eles, é muito gostoso! Nossa, não tem como você se ver sem dar aula à noite. **Eu não tenho a mínima vontade de voltar pro regular, não tenho mesmo.** Eu quero aposentar ali, bonitinha, com os meus velhinhos, que nem eu falo: com os meus velhinhos. Eu quero ficar com eles. Eu adoro eles. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Felipe – Olha. As escolas que têm EJA elas são poucas. Cada vez menos. Pra você chegar a ser um professor da EJA, atuar na EJA, ou é sorte, ou é porque você já tem bastante tempo. Tá, porque as nossas escolhas são, né, pela pontuação. E quanto mais tempo, mais ponto. No meu caso, posso chamar de sorte. Porque a conjuntura me levou a ficar na EJA. A EJA é muito disputada. Né, porque são alunos adultos, adolescentes; as salas não são cheias; é mais tranquilo, é menos ruidoso; tem o adicional noturno... tem uma série de atrativos. E geralmente quem atua, são professores bem antigos da escola, que já estão na EJA há um bom tempo. Hora ou outra um professor mais novo consegue acessar. Substituindo, ou alguma situação... Uma aposentadoria, alguma coisa, aí surge a oportunidade. Né, eu sempre quis. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

A análise das significações permite a compreensão de que o acesso à EJA ocorre por vias meritocráticas ou por sorte – quase como se fosse um prêmio da loteria para professores como Felipe, que não tinha a pontuação necessária. Conforme já discutido neste núcleo, no caso do CIEJA, o acesso e a permanência envolve um processo seletivo que está sujeito às disputas ideológicas entre a DRE e o corpo docente.

Carolina – Então vamos supor que a diretoria não é tão progressista, e fala “Ah, esse povo aí é muito revolucionário. Vamos tirar aqui e colocar meu primo.”. Sei lá, né. “Vamos fazer um processo seletivo lá e... mas aqui eu vou mandar meu primo ir lá se apresentar, fazer todo o processo e na hora de escolher, eu escolho meu primo.”. Pode acontecer, entendeu? Então, os cargos, eles são das diretorias. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Então quais são as desejadas condições de trabalho na EJA? É preciso ressaltar que a vontade e as disputas por essa modalidade são atribuídas à motivos carregados de um incômodo com o ensino regular. As (os) professoras (es) procuram a EJA como uma forma de fugir da desvalorização do trabalho. Muito além das salas cheias, da remuneração insuficiente e do ambiente caótico, há também uma repulsa ao modelo tradicional de ensino, que limita as possibilidades de ensino-aprendizagem – isto é, prejudica tanto discentes, quanto docentes.

Carolina – O que me chama muito pra EJA é vivenciar... é diferente do fundamental [regular], né? Quando você cria uma coisa aqui e... “olha, o professor tem um certo protocolo...”. Na EJA, eu sinto que eu sou mais mediadora, né, entre o saber do aluno, a vivência que o aluno traz, e o conhecimento da minha disciplina. Do que, sabe, um depositante de conteúdos, né, como muitas vezes a gente se sente no ensino fundamental [regular], né? (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Hoje se eu voltar para o ensino regular e aí me mandarem andar de novo com a minha caixinha de material de sala em sala, eu não consigo mais. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Por que que nós fazemos isso [sair de outras unidades para acessar o CIEJA]? Porque foi o que eu te falei: muitas vezes, a gente quer retornar pra EJA e acha que o CIEJA é um projeto bacana pra esse retorno, e outras vezes a gente é aquele professor incômodo, né, aquele professor barulhento, bagunceiro, que tá dentro de uma escola tradicional, e que não cabe ali, entendeu? E a gente fala “Vou buscar um lugar onde a gente tenha a perspectiva de trabalhar de forma interdisciplinar, numa gestão democrática e participativa e dentro da EJA”, né, que é o nicho onde a gente escolhe trabalhar. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Sobretudo na EJA modular e no CIEJA, há um movimento de superação da estrutura de ensino tradicional hegemonicamente adotada no regular. As aulas de 45 minutos, as barreiras para a realização de parcerias entre as (os) professoras (es) para o planejamento e a realização de atividades, as disciplinas isoladas que não trabalham com interdisciplinaridade, são alguns exemplos de como o ensino regular produz sofrimento discente e docente.

Carolina – Como eu dizia pra você, eu acho que se todas as unidades escolares trabalhassem dentro dessa perspectiva global seria mais fácil. O que que a educação faz, né? Ela vai concentrando as coisas em caixinhas, né. Na caixinha da disciplina, na caixinha disso, daquilo, né. E às vezes essas disciplinas, elas não se conversam. **No CIEJA não existe uma possibilidade de não ser interdisciplinar.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Eu amo a educação. E seu eu tiver que voltar pra educação infantil, é massa! Se eu tiver que voltar pro Ensino Regular, Fundamental, ou pra EJA regular, massa! Porque eu já estive lá também. **Mas o CIEJA, ele me trouxe essas possibilidades, né, de trabalhar exatamente como eu gostaria: de forma interdisciplinar, usando da tecnologia,** né. Até porque está dentro do projeto essas características. **De fazer o aluno entender que o letramento dele não é só ler, escrever e fazer as operações básicas.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

A partir do movimento de superação da aparência dessas falas, se faz possível explicitar que há um desejo e uma busca dessas (es) participantes pela chance de se realizar na atividade docente. A articulação das significações vai revelando como é mais difícil de alcançar esse horizonte em uma modalidade como o ensino regular, produtora da exclusão escolar e reprodutora do projeto societário hegemônico, onde o trabalho docente é impedido de fazer o que deve fazer, isto é, de possibilitar que todas (os) as (os) estudantes possam ter sucesso escolar.

Diferente do regular, a EJA é um lugar de possibilidade de reparação das histórias de exclusão, na qual há um espaço maior para criar alternativas comprometidas com o acesso aos conhecimentos culturais e científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da consciência crítica diante da desigualdade social e das injustiças produzidas e mantidas pelo modo de produção capitalista.

Nesta modalidade, as contradições estão mais explícitas – já que sua existência inevitavelmente afirma as limitações do ensino regular – o que faz com que, a depender da escola e da perspectiva da gestão, exista melhores condições para lidar com os problemas e dificuldades de escolarização enfrentados pelas (os) estudantes e docentes. Na EJA é possível, portanto, tentar dar conta de garantir o que foi negado no ensino regular.

Marli – É que assim né, toda a... **Todos os níveis, né, da educação, eles são bastante gratificantes.** Às vezes a gente pensa que não, mas inclusive se você trabalhar em uma creche... Você ver o progresso da criança, sabe? Ela conseguindo se desenvolver, ela conseguindo se expressar, ela conseguindo se alfabetizar quando entra no ensino fundamental, sabe? Ela se apropriando da leitura... é muito gostoso! **É muito gostoso**

você ver que você tá conseguindo formar um cidadão... sabe? Que você tá conseguindo dar aqueles... As discussões, sabe, que ele necessita né, para ingressar no mercado de trabalho, para ser uma pessoa... sociável, né, porque viver em sociedade é extremamente necessário, e a escola faz parte disso né. Então é muito gostoso você ver o progresso né. A mudança de... Até de comportamento de algumas crianças, que às vezes vem um pouco agressivas, ou um pouco esquecidas, né? Não é todo mundo que consegue dar um [suporte] em casa. Mas é muito bom você ver a mudança, você ver o crescimento... é gratificante demais. Ser professor é muito bom. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Agora pegar uma fruta que já passou do seu tempo é mais difícil. **É muito mais difícil. Mas é muito mais gratificante também. Porque quando eles conseguem fazer os agrupamentos, formar as palavras... Nossa! É uma vitória tão grande pra eles - e pra nós também - muito grande!** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Carolina – Na EJA é um outro rolê. O cara vai ali porque “Poxa, eu preciso finalizar os meus estudos, porque “Eu preciso de uma promoção no meu emprego pra ganhar mais.”. Eles vão com esse pensamento. Ou “Poxa vida, eu tô aqui, quero ler esse livro e não sei ler.”. Né, chega um momento da minha vida lá, meus 50 anos, criei filhos, começo a ter netos, tal, o rolê tá vindo e eu falo “Meu, **o mundo tá rodando e eu não sei ler.** Preciso arranjar um jeito de...”. Então, **eu acho que essas motivações de recuperação e construção dessas trajetórias pessoais é o que mais me encanta na EJA.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Mesmo assim, isso não quer dizer que a EJA não é constituída também da possibilidade de reprodução da agenda excludente. Quando finalmente alcançam essa modalidade em busca de melhores condições de trabalho e de realização na atividade docente, as (os) professoras (es) são mais uma vez limitadas (os) pelo mesmo conjunto de estratégias utilizados pela classe dominante e seus agentes para impedir que atuação dessas (es) profissionais caminhe na direção de um horizonte mais revolucionário.

Alguns problemas que levam as (os) professoras (es) a querer sair do ensino regular e ir para a EJA voltam a assombrá-las (os). Entre eles, a lotação das salas, a perda de novos espaços e das possibilidades educacionais construídas que superaram ou superavam a estrutura tradicional de ensino, a perda da tranquilidade que se esperava encontrar nas salas da EJA, a dupla jornada e outras precarizações da condição de trabalho.

Nas falas de Marli, um dos aspectos que – assim como no ensino regular – dificulta a atividade docente na EJA é o excesso de estudantes por sala. As idas e vindas dessa modalidade no que diz respeito à quantidade de discentes acabaram permitindo que ela vivesse a experiência de trabalhar com turmas menores. Entretanto, essa possibilidade de um trabalho mais aproximado e reconhecedor das necessidades de cada estudante foi perdida quando a outra sala de EJA I foi fechada:

Marli – **A EJA sempre foi muito difícil...** teve uma época né, o meu primeiro ano. Eu trabalhei no meu primeiro ano em uma EJA, **eu tinha quase quarenta alunos na sala.** E tinham mais duas salas assim, tão cheias quanto a minha. Mas isso foi em 2009. Foi em 2009. **As salas eram lotadas!** Lotadas, lotadas, lotadas. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Agora o trabalho da alfabetização e dessa continuidade da alfabetização... até... **eu acabo pegando aluno com dificuldade do primeiro ano do ensino até a quarta série. Então acabou ficando tudo pra mim. Eu tive que dividir as salas em grupos, assim né, pra poder trabalhar e trabalhar de acordo com a especificidade deles. Mas o governo não quer investir na EJA, sabe? Se fechar a sala, melhor ainda.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – **Aí o que que eles [DRE e SME] fazem: junta tudo em uma sala só, que nem você perguntou né. Que que acontece? Acontece isso mesmo que você falou. Junta, e aí o trabalho da gente fica triplicado né, porque a gente vai receber aluno de tudo quanto é nível. E não tá fácil. Não tá fácil. Tá bem difícil.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – **a EJA é muito dependente. Eles são muito mais dependentes do que uma criança que acabou de entrar no ensino fundamental. É muito mais difícil, eles querem atenção mesmo, você tem que dar uma certa exclusividade. E quando você tem uma turma de alfabetização, uma turma de continuidade da alfabetização - que já se apropriou um pouco mais da leitura e da escrita - você não consegue dar atenção pra todos eles. Então, eu tô vendo que eu vou ter muita dificuldade no decorrer desse ano. Mas eu tô tentando fazer as coisas de uma que eu consiga contemplar a todos.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Entre as boas condições de trabalho que foram perdidas em decorrência dos processos de marginalização e enfraquecimento dessa modalidade, ela conta como encontrou em outra professora da EJA I uma grande parceira com quem podia trocar experiências, planejar e atuar em conjunto.

Marli – **Eu e a Ana [outra professora da EJA] era um casamento feliz que a gente tinha a noite né. Porque ela trabalhava com o pessoal da alfabetização e eu pegava aqueles que já estavam um pouquinho mais adiantados.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Mas eu e a Ana, assim, era... eu e ela mesmo. **Sabe, uma dava o braço pra outra, às vezes uma chegava cansada pra caramba... “Ai, eu não sei o que eu vou fazer hoje...”, “Ah, vamos passar um filme e do filme a gente faz isso, e isso, e isso...”.** Sabe, a gente gosta de passar um filme, mas não passar um filme por passar. A gente gosta de passar o filme e contextualizar depois e... E trabalhar em cima né. Aí ela “Ah, que bom.”. Então sempre a gente foi uma o braço da outra ali sabe? **Se uma tava ruim, a outra dava a mão pra... pra poder caminhar. E a gente trabalhava muito tempo, assim, com as salas juntas.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

As limitações do ensino regular levaram Felipe a entrar na disputa pela EJA. Mas essa última modalidade também não pôde lhe garantir uma remuneração suficiente para que se dedicasse exclusivamente a ela. Por isso, esse professor escolheu manter também o seu cargo no ensino regular. A dupla jornada assumida por ele constitui, portanto, mais uma forma de precarização ou de impedimento da atividade docente na EJA.

Felipe – **A vida é bem corrida né. Cada minuto é contado.** Porque o tempo de deslocamento, de você chegar num... Sair de um lugar e chegar no outro. Para que o seu acúmulo dê lícito, né. Então não pode haver choque de horário. A única exigência legal é essa. Então... **agora como coordenador em um cargo e professor no outro eu tenho uma jornada de mais de... oito mais cinco, treze... De treze, quatorze horas diárias, contando os dois trabalhos.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Felipe – Eu tive em alguns momentos algum... Alguma coisa assim de pensar assim **“puxa, ai, eu queria estar na minha casa”**. Em alguns momentos sim, confesso pra você que aquele relógio até dar o horário, as onze horas... onze que a gente não vai onze horas né, um pouco antes - dez pras onze, quinze pras onze. Aquelas horas, **aquele cansaço, às vezes bate sim**, entendeu? De você querer estar em casa, jantando, no sofá assistindo uma televisão, ou já deitado pra dormir. **Isso ao longo do ano dá sim. Pelo menos em mim**. Para alguns colegas eu via que já estavam tão habituados que assim, nem... **às vezes dava o horário de ir embora e eles ficavam lá ainda batendo papo e eu querendo ir embora, né, até por morar mais distante e não ter carro**. Então dava aquele, aquele... **mas valia a pena**. Valia a pena, assim. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

É importante perceber como essa dupla jornada está relacionada com o modo como ele se sente incomodado com as (os) estudantes mais jovens que causam problemas na rotina escolar da EJA e que atrapalham a possível tranquilidade que poderia ser encontrada nesse lugar. O trabalho docente é impedido quando o cansaço, ou a formação prejudicada, dificultam que Felipe compreenda como, para essas (es) discentes, a escola é um lugar que se tornou indesejado na medida em que foram sendo excluídos cotidianamente no ensino regular até serem empurradas (os) para a EJA.

Se fosse possível esse entendimento, se houvesse na escola onde ele atuou a possibilidade de repensar a condição dessas (es) estudantes, ao invés de se considerá-las (os) culpadas (os) por comportamentos como o enfrentamento às (aos) professoras (es) e às (aos) colegas mais velhos, quebrar o vidro da janela, queimar cartazes, ou reproduzir músicas em caixinhas de som com o volume alto, poderia se reconhecer como essas atitudes são atos de rebeldia contra uma escola que as (os) excluiu sistematicamente e colocou nelas (es) a culpa por sua própria exclusão.

A partir desse entendimento crítico coletivo, talvez Felipe encontrasse espaço para contribuir com a construção de estratégias anti-hegemônicas – como as que puderam ser construídas nas escolas de Marli e Carolina – que pudessem significar o desimpedimento tanto da atividade docente, quanto da possibilidade de superação da condição de exclusão na escola enfrentada pelas (os) discentes.

Além do cansaço decorrente do excesso de trabalho no caso de Marli, que passou a ser responsável por todas (os) as (os) estudantes e por tarefas como o planejamento pedagógico da EJA I – que antes era compartilhado com a sua amiga e companheira de trabalho –, foram objetivadas também significações que articuladas alertam para as deficiências na formação docente inicial e continuada.

Carolina fala sobre o seu desejo de ampliar o seu conhecimento por meio da formação precisou ficar para um segundo momento, considerando que assumir o lugar de mãe em uma

estrutura social capitalista significou ter suas possibilidades de desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico cerceadas em certa medida.

Carolina – A minha ideia principal era ser professora de arte. Então eu não tenho pedagogia. Não tenho nenhuma outra... não tenho nenhum outro título nesse sentido. Por conta de uma série de questões, né. Primeiro porque, **eu acho que tem essa coisa muito da mulher de casar-se, de ter os filhos, então a gente acaba priorizando um pouco mais essa vivência familiar do que - algumas vezes, né, no meu caso, por exemplo - do que uma vivência acadêmica.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Então **eu fui a primeira da minha família a chegar a ter um nível universitário**, então na minha cabeça, eu precisava minimamente garantir esse primeiro diploma. Então, não tenho uma outra formação, até porque depois logo que eu comecei a vivenciar a educação, eu me casei, aí filhos e tudo mais. Hoje meus filhos já são adolescentes, então **hoje eu já penso em fazer um mestrado, em progredir**, assim, mas a gente vai criando outros caminhos, né? Quando a gente chega na educação, eu acho que existe um leque que se amplia, né? (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Ela conta que essa ampliação é necessária justamente por conta dessas limitações da formação docente inicial e continuada. Para essa professora, é preciso que os processos formativos possam dar conta de alertar as (os) colegas de sua profissão sobre como o acesso aos conhecimentos culturais e científicos precisa ser produtor da criticidade. Para tanto, defende a interdisciplinaridade como uma forma de ensinar as (os) estudantes a utilizar os saberes de uma disciplina para outras, mas também para a sua realidade cotidiana.

Carolina – E aí a gente começa a **aprender as coisas de forma estanque, aí o aluno não encontra uma relação da matemática com a arte, ou da história com a geografia, ou da língua portuguesa com a matemática.** Né, como que eu consigo solucionar um problema se eu não consigo interpretar um texto? Então é isso. Eu acho que a gente **dentro da Educação Regular, a gente tá muito preocupado em... a dar acesso - que também é um direito do aluno - ao conhecimento historicamente acumulado, porém a gente não faz essa reflexão: “Gente, onde é que vocês vão usar a língua portuguesa? Aqui na matemática, na história, na geografia...”**, vou usar a língua portuguesa em tudo. E onde que eu vou usar a matemática? Vou usar a matemática! Na hora que eu for fazer a cartografia geográfica; a hora que eu for fazer um mapeamento, né; a hora que eu for fazer um gráfico aqui na geografia; ou na hora que eu for criar um poliedro na aula de arte. Entende? Então **a gente precisa ser reorganizado, tanto a academia na formação do professor, e tanto os encontros pedagógicos nas escolas**, pra que a gente faça essas reflexões. De prática, né? De como que eu posso interagir com esses estudantes. Eu já tinha isso, acho que por conta da arte, de pensar de forma interdisciplinar. **Hoje se eu voltar para o ensino regular e aí me mandarem andar de novo com a minha caixinha de material de sala em sala, eu não consigo mais.** É óbvio que eu vou trabalhar com o mesmo afinco. Mas eu não consigo [não] mais pensar “Ah, e que que o professor de português pode fazer comigo? E o professor de geografia?”, porque eu já era assim. Porque a arte dá essa possibilidade, né? (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – então a Educação de Jovens e Adultos, eu acho que ela, **para além de garantir o direito ao letramento a esse estudante**, ela precisa de alguma forma **fazer esse diálogo com ele de que ele faz parte da construção do aprendizado, que ele é um ser social, que ele tá dentro da comunidade, que ele tá dentro da cidade, que ele tá dentro do país e que ele tem vez e tem voz. Precisa brigar por isso.** Não

é um processo fácil, né. E a gente não começa ele hoje e termina amanhã. É uma coisa que é muito a longo prazo. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Ainda sobre esses processos formativos, Carolina denuncia como teve na universidade privada uma formação reduzida aos procedimentos e técnicas e como a EJA suscita a necessidade de ampliar as reflexões sobre uma atividade docente que vá além desse modelo hegemônico presente nas escolarizações excludentes.

Carolina – Ontem eu falava pra um colega: como é tão difícil ser mulher, né. Porque a gente é tão socializada dentro de um padrão, que a gente faz tudo antes da gente conseguir acessar e assumir bancos e lugares acadêmicos, né. Hoje eu sinto muita falta disso, né. Futuramente quero fazer. Esse ano eu tive a oportunidade e fiquei meio assustada. Eu tenho medo da academia. Porque foi um lugar totalmente insalubre pra mim, né, ali no ano de 98, 99, 2000, 2001, quando eu frequentei, porque eu não consegui fazer uma faculdade pública - não porque eu talvez não conseguisse, mas porque me disseram que eu talvez não fosse capaz. E aí **eu preferi fazer numa universidade particular, onde, né, eu ia de alguma forma ser chamada em qualquer chamada. Então já foi aí o erro.** Eu não tinha essa política de cotas. **Uma escola [a universidade privada] extremamente elitista, que vai me ensinar realmente administrar técnicas e procedimentos como professora de Artes Visuais.** Simples assim. Dentro da academia eu descobri que **o magistério, ali no ensino médio, ele me ensinou mais do que dentro da própria universidade, dentro daquela disciplina.** E que isso precisava ser ampliado, né, e que **eu ainda preciso ampliar esses recursos.** E eu fui fazendo coisas ali pelas beiradas, né. Mas é importante que a gente consiga retomar esses processos. E é o que eu falo, **a EJA, ela vai também me municiar desse desejo.** Porque toda vez que eu entro em uma sala aula de EJA, e eu vejo eles lutando pra conseguir alcançar, eu falo “Gente, eu consigo ir adiante, inclusive pra poder garantir que eles tenham os seus processos retomados.” (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – **Então são várias pedrinhas, são vários obstáculos que os alunos vão encontrando nessa caminhada, né. Às vezes a própria escola. Às vezes ele chega numa escola muito progressista: CIEJA. Chego lá, aí tem só os doido. Os professor sangue no olho.** Entendeu? E aí o professor, ele vai dar aula de arte, só que ele mistura com geografia, com história, com pararánananã, e dá aquela aula de arte assim, pra depois criar um processo criativo, né, e vai criando repertório. E aí **o aluno fala “Ai, eu queria só pintar um negócio aqui.”. Ele espera aquela escola “Técnicas e procedimentos”.** Vou ter uma de língua portuguesa, ele quer lá ter a aula de ortografia, de gramática, nãñãñã, aí **chega a professora com um texto sobre um caso de feminicídio que aconteceu.** E aí, **a partir daquele texto, né, ela vai tirando ortografia... mas ele não consegue compreender. Ele acha que é “Ah, esse professor faz uma abordagem muito política.”**, né. Então a gente tem tomado muito cuidado com isso. A EJA tem muito disso, né. Eles querem... **a gente quer inovar, ampliar o repertório deles, mas eles querem ainda aquele espaço escolarizado, que é aquele espaço excludente de onde ele saiu.** Isso também limita muito. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

As falas de Marli sobre as (os) professoras (es) encontram apoio entre si – já discutidas acima – também coloca em questão as ausências e limitações dos espaços de formação docente dentro da escola. Além de não envolver a participação de todas (os) as (os) professoras (es) da EJA, os horários de formação têm sido prejudicados pela urgência de questões práticas, sob a pressão de uma cobrança de uma produtividade docente reduzida à lógica do capital.

Marli – A gente pode dizer que, assim, tem um horário específico pra gente desabafar, essas coisas e tal? Tem. Que é esse horário que a gente faz fora da sala de aula com a coordenadora. Mas quem consegue dar suporte mesmo são as... São os próprios colegas. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – São 8 horas que a gente tem fora do horário de aula, né - que é antes do horário no caso, né - quando a gente fica com um grupo de professores, a maioria... **A maioria não, porque era sempre eu, a Ana e mais uns dois professores** lá, que trabalhavam à noite e que faziam esse horário a tarde. Então a gente tinha a coordenadora, mais os professores que faziam esse horário coletivo com a gente. Ali a gente podia conversar bastante. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Esse horário de estudo agora tá sendo online, né. Não é presencial. E **fica mais voltado pras questões burocráticas mesmo**, né, como a plataforma do Google Sala de Aula, o sistema de gestão pedagógica. Fica mais voltado pra essas questões mais burocráticas mesmo. **As leituras, essas coisas, não tá tendo como fazer.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Porque é que nem eu falei, ela [atual coordenadora da escola] assumiu em fevereiro do ano passado. Em março já começou a pandemia. Aí ficou aquela loucura, né, de dar formação mais específica pra lidar com esse Google Sala de Aula, pra fazer as coisas pela internet. Então ela não teve tempo de mostrar o que que ela... como que é o trabalho dela, né, na realidade. E assim, ela é muito, mas muito, muito esforçada. [...] **é muita cobrança da supervisão da escola, essas coisas, pra ver se o trabalho online tá funcionando mesmo**, entendeu? (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Felipe – A escola tem um momento de estudo, tem um momento de formação. Porém, **não são todos os professores que fazem parte da jornada da formação.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Na conjuntura da pandemia de Covid-19, Carolina fala sobre como as (os) professoras (es) foram sujeitadas (os) ainda mais ao excesso de trabalho decorrentes da falta do suporte necessário às atividades remotas e da desigualdade no acesso à tecnologia pelas (os) estudantes e como mesmo assim essas (es) profissionais foram mais uma vez desvalorizados e taxados como pessoas que não querem trabalhar quando se posicionaram contra o retorno às atividades presenciais.

Carolina – Então, qual que é a maior dificuldade nesse momento não presencial? É essa comunicação. Então tem aluno, pra você ter uma ideia, tem um senhor que me liga e fala assim “Professora, eu não tenho o seu contato”. Ele tá me ligando. E aí ele diz que não tem o meu contato. Por quê? Porque ele não tem essa noção. Então assim, ele acha meu telefone lá, mas ele acha que ele não consegue me acessar pelo WhatsApp. Então ele precisa me ligar. E aí, assim, você vai entender os limites que ele tem e falar “Olha, se você tentar fazer isso e não conseguir, me liga! Não tem problema. É só me ligar!”. Então pra ele é mais fácil: “Vou lá, onde tá gravado o nome da minha professora, e ligo.” Né? “E falo com ela. Porque eu não tenho o contato dela pra mandar um WhatsApp.”. Percebe? Ou outras pessoas que têm essa facilidade “Ó professora, já entreguei a atividade.”. **Tem gente que não tinha nem celular. Ou que tinha celular sem WhatsApp.** Entende? Porque são essas senhoras que “Ah, quero falar com a minha amiga. Vou lá na porta dela.”, né? Então, **imagina assim: você não ter esse contato presencial e aí as secretarias e os municípios, eles estabelecem uma plataforma totalmente digital, inclusive pra você conseguir um auxílio emergencial, a forma era toda digitalizada.** A gente teve que preencher vários, porque os alunos não têm acesso. Às vezes chegam na casa, só tem Wi-fi em casa. Ou ainda fazem aquele hackeamento do Wi-fi do vizinho, pra poder falar com o professor. E aí **o seu trabalho é até às dez e meia, mas o aluno te liga meia noite. Né? dizendo**

que ele tá com uma dificuldade pra se alimentar, ou pra organizar o Bilhete Único, e você precisa atender. Então, né, acho muito injusto que seja dito que o professor é vagabundo, que só a gente que não quer trabalhar nesse período de pandemia. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – E a gente reflete sobre isso “Poxa, os **nossos alunos, eles não pararam de trabalhar!**”. Então, por exemplo, a hora que eles veem uma questão de retorno às aulas presenciais, eles... passaram pelo ônibus, pelo trem, pela feira, né, pela empresa que às vezes não tem EPI [Equipamento de Proteção Individual], e aí **chegam na escola eles veem os professores com EPI, né - muitas vezes comprados pelos próprios professores, porque às vezes os recursos não chegaram como tinham que chegar** -; eles veem a escola organizada, porque a direção conseguiu colocar lá uma proteção de acrílico ou de vidro. E aí ele fala “**Esse é o lugar menos insalubre que eu passei por dia. É possível estudar.**”. **Não tem essa dimensão, né. Da problemática, da contaminação, dele ter vindo com a mesma roupa e passado o dia inteiro em vários lugares, né.** E de, de repente, ele estar assintomático e infectar um professor, ou o contrário, o professor que transitou pela cidade também pra chegar na escola. Então os entraves têm sido especificamente nesse sentido. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Com todas essas barreiras, mais uma vez, a possibilidade de se realizar na atividade docente vai sendo prejudicada e limitada, uma vez que se essas (es) profissionais pudessem cumprir efetivamente com a sua função social, isso representaria também mais um movimento ameaçador das possibilidades de reprodução dos interesses da classe dominante por meio da educação escolar.

É preciso lembrar que os impedimentos produtores do sofrimento docente são historicamente constituídos e têm dimensão social, política e de classe. Então, considerando que a exclusão escolar é inerente à educação oferecida por um Estado burguês – o que não quer dizer que não exista espaço para a desalienação da consciência –, fica mais fácil de explicar como e por que é tão difícil para as (os) professoras (es) encontrar realização nesse trabalho.

Outro aspecto que precisa ser explicitado quando se fala da atividade docente é a lógica individualizante. Todo esse conjunto de significações já analisado abrem caminho para a superação das perspectivas que colocam a culpa nos sujeitos. Conforme já discutido, esses processos que obstaculizam a atividade docente para garantir que a educação continue sendo produtora da exclusão, são ocultados por um discurso sedutor e até coerente – quando distanciado da materialidade – que responsabiliza as (os) professoras (es) e as (os) estudantes por sua própria condição e pela possibilidade de superá-la.

Com relação aos limites do ensino regular, Carolina traz uma objetivação importante que alerta para a forma como a responsabilidade pelos problemas da educação básica é atribuída não somente às (aos) estudantes, mas também às (aos) professoras (es):

Carolina – “[...] eu adoro dar aula pros adolescentes do fundamental, acho eles super ativos e divertidos, mas eles não têm ainda essa maturação de entender “Poxa, eu posso fazer uma argumentação com o meu professor e mudar a trajetória da minha maneira de aprendizagem.”, né? Porque muitas vezes **os professores [do ensino**

regular] não dão essa possibilidade [de que o estudante argumente sobre mudanças nas trajetórias de aprendizagem]. Também... não é que o professor não queira. Eu acho que vem muita coisa de cima - das diretorias, da secretaria de educação - meio que engessando a maneira de trabalhar do professor. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Em uma perspectiva individualizante, o desafio – já discutido nesse núcleo – de lidar com a condição das (os) estudantes que chegam à EJA com um conjunto de lacunas na formação produzidas no ensino regular excludente, poderia facilmente ser descrito como um problema causado pelas (os) professoras (es). Se a análise aqui realizada se contentasse com uma mera descrição da aparência, o conhecimento aqui produzido ficaria limitado à uma compreensão idealista desse fenômeno e da condição dessas (es) profissionais.

Seria muito conveniente à ordem do modo de produção capitalista que uma pesquisa sobre as determinações da condição de baixa escolarização prevalente¹⁶ – a deriva educacional – viesse fazer afirmações que colocassem a responsabilidade pelos problemas do cotidiano escolar sobre as (os) educadoras (es). Somente nas elocubrações neoliberais desconectadas da concretude do cotidiano escolar, a exclusão na escola e o não acesso aos conhecimentos escolares teria como “causa” as supostas incapacidades e problemas das (os) professoras (es), das (os) discentes, ou de ambos.

Entretanto, pelos compromissos aqui assumidos e tendo como base a perspectiva crítica para a compreensão dessas falas, se faz possível negar esse tipo de afirmação. Então um professor afirmar que não é possível lidar com as lacunas deixadas pelo ensino regular precisa ser entendido de forma historicizada, inserida na totalidade.

Essa perspectiva permitiu, portanto, superar a armadilha de tirar a culpabilização individual do estudante para colocar nas (os) professoras (es). Nas escolas em que a condição de escolarização esvaziada permanecer, é preciso entender as possibilidades que se tem de ensinar e aprender e de estabelecer uma prática crítica.

Sendo assim, nem as (os) docentes do ensino regular são culpadas (os) pela escolarização prévia excludente, nem as (os) professoras (es) da EJA são individualmente responsáveis quando não é possível dar conta do conjunto de lacunas deixadas na formação escolar das (os) estudantes no ensino regular. Muito menos as (os) discentes educacionalmente privados ao longo do processo de escolarização devem ser culpados pelo acesso que lhes foi negado – e pode continuar sendo impedido na EJA – aos conhecimentos escolares e culturais.

¹⁶ Entre as 69,5 milhões de pessoas de 25 anos ou mais em condição de baixa escolarização em 2019 (IBGE/PNADC, 2020), 60,7 milhões estavam em condição de deriva educacional, isto é, em uma condição de exclusão da escola mediada por uma experiência de escolarização prévia.

Entretanto, essas afirmações ocultariam uma multiplicidade de determinações que prejudicam os processos de ensino-aprendizagem, seja no ensino regular ou na EJA. Entre essas mediações, a compreensão de que nem todas as formas de atendimento ou escolas que oferecem a EJA dão conta de atender minimamente às necessidades de suas (seus) estudantes.

Sob a égide de um Estado burguês, garantir o acesso aos conhecimentos escolares a todas (os) já significa superar a educação prevista para poucos. Mas às vezes nem isso pode ser feito. Em algumas realidades escolares as condições para subversão dessa lógica hegemônica estão prejudicadas e assim há uma menor possibilidade de enfrentar as mediações limitadoras da atividade docente e dos processos de ensino-aprendizagem. Então, quando bem-sucedida a agenda neoliberal para a educação, fazer o mínimo do mínimo acaba sendo o máximo possível.

Como exemplo desse mecanismo de culpabilização individual para ocultar um processo historicamente produzido e de como a perspectiva a crítica pode permitir a superação dessa lógica, percebeu-se no processo de análise que uma fala isolada poderia levar a entender que Felipe considera aceitável que a EJA receba um estudante com um conjunto de lacunas em sua formação e o “mande para frente” sem lidar com essa defasagem:

Felipe – Então tem vários níveis: tem aluno que tem extrema dificuldade, mal sabe ler e escrever, mal sabe fazer conta, porque **ele carrega... toda essa defasagem, essas dificuldades, esses problemas de aprendizagem, que se não são resolvidos, ele leva.** E aí, **não é a EJA que vai fazer milagre. A EJA vai fazer o máximo que ela pode,** ali dentro de um contexto, entendendo inclusive isso, né? E... assim como... **às vezes o... o sistema manda o aluno pra frente.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

A análise dessa fala descolada das demais significações daria margem para a afirmação de como professoras (es) que pensam assim são responsáveis pela condição dessas (es) educandos. Entretanto, inserindo essa significação na totalidade de suas falas, foi possível superar essa idealização e chegar à compreensão de que não passa de uma constatação da realidade cotidiana da EJA, em um movimento que compreende as limitações de uma modalidade que é incumbida da tarefa desafiadora de resolver em um tempo muito menor um conjunto de problemas e lacunas trazidas do ensino regular.

Entre as objetivações de Felipe, a fala abaixo foi uma das que, junto à anterior, tornou possível esse salto qualitativo na compreensão.

Felipe – Ah, teve, assim... alguns casos né. Teve o caso de um aluno que chegou na terceira etapa, que no caso seria, né, quinta e sexta série de antigamente, **não alfabetizado**, mas assim... também com uma **possibilidade de ter um problema cognitivo. Porque ele escrevia, às vezes ele conseguia ler, num outro momento ele esquecia aquilo.** No princípio eu achei que era só um problema de alfabetização. Então mesmo sendo de geografia, em alguns momentos ali, eu tentava... eu peguei o alfabeto móvel, as letrinhas, para ver ali o que que estava acontecendo. Então eu colocava lá, pedia pra ele montar as palavras, o time de futebol, alguma coisa da

realidade dele, pra ele ir montando as palavras, **pra eu identificar se ele sabia as letras, as sílabas, qual que era problema**, né? E ali naquela leitura que eu tomava, às vezes ele tinha dificuldade, às vezes ele não lembrava, então... Ele não... **Eu não consegui alfabetizá-lo como eu queria**. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

A relação entre as significações que constituem essas duas falas permitiu a compreensão de como, mesmo dentro de uma modalidade da educação básica que está sujeita a manter as (os) suas (seus) estudantes na condição de exclusão, Felipe busca alternativas nas brechas desse sistema educacional que intencionalmente falha. Ao invés de responsabilizá-lo, a análise por meio dos núcleos de significação, comprometida com um devir revolucionário, permite a compreensão de que esse professor não somente não é culpado pela perpetuação da exclusão escolar na EJA, mas é um dos que, mesmo diante de condições como a dupla jornada, empreende seus esforços para que as (os) estudantes possam efetivamente ter acesso aos conhecimentos escolares.

Outro tensionamento importante para a superação da lógica individualizante aparece em outra fala de Carolina sobre como a possibilidade de estabelecer uma prática crítica e efetivamente comprometida com a universalização do direito à educação depende de um conjunto de determinações. Entre elas, as limitações que uma gestão que ainda defende uma educação tradicional, que mesmo em um projeto construído coletivamente como o CIEJA, poderia ter feito valer um modelo educacional pensado de forma isolada das necessidades concretas do cotidiano da atividade docente e discente.

Carolina – **A gente começou em 2016 “escolinha” ali, com uma gestão diferente, com uma gestão bem autoritária, ditadora, e que queria transformar o CIEJA em escola - aquela escola que é fechada, 45 minutos de aula pra cada um - e que não era o projeto do CIEJA. E aí a gente teve um problema muito sério, e então a gente solicitou a... porque a DRE, que é a Diretoria, que os dirigentes da DRE viessem conversar com a gente, pra gente se entender como projeto. E aí a gente não teve acordo com a antiga gestão, e chegou essa nova gestão. E essa nova gestão... anos luz com a cabeça! Que foi a gestão que pensou o CIEJA pras cidades, a EJA pra cidade. É uma gestão capacitada pra isso, e veio pra nos orientar. Estamos lá há cinco anos. Então, é isso. Tem CIEJA que você vai chegar e parece uma escola convencional. Exatamente porque... por essa invisibilidade, o que que os gestores estão fazendo? O que que os gestores fazem? O que eles querem!** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Quanto aos perigos da designação destas (es) gestoras (es) que têm poucas condições de se negar aos mandos e prescrições neoliberais e excludentes para a EJA e/ou dar espaço para as (os) docentes fazerem essa oposição, Carolina explica como acontecem as designações e como tanto a gestão, quanto as (os) professoras (es) mais progressistas do CIEJA podem deixar de fazer parte desse projeto a depender da perspectiva da diretoria de ensino:

Carolina – **Então vamos supor que a diretoria não é tão progressista, e fala “Ah, esse povo aí é muito revolucionário. Vamos tirar aqui e colocar meu primo.”. Sei lá, né. “Vamos fazer um processo seletivo lá e... mas aqui eu vou mandar meu primo ir lá se apresentar, fazer todo o processo e na hora de escolher, eu escolho meu primo.”. Pode acontecer, entendeu? Então, os cargos, eles são das diretorias.** É... existe um processo seletivo pra gestão que é: uma lista tríplice e muitas vezes são interessados da escola que fazem essa lista tríplice e é aberto pra rede. Então, vamos pensar assim: tem pessoas interessadas na escola, e pessoas de fora. E aí essas pessoas... é marcada uma reunião de conselho e APM, essas pessoas vem e se encontram, e eles apresentam um projeto, e aí existe a votação pelo conselho escolar, né. Ou referenda o gestor que já está lá, ou se o gestor que está lá precisa ser trocado por algum motivo, eles vão escolher a melhor proposta, e essa... **vai uma lista de três pessoas pra diretoria. E a diretoria escolhe quem ela quer. Então mesmo que a gente tenha votado, não é uma garantia que essa pessoa vá ser o nosso gestor.** Então, é nesse sentido, né. É... o que acontece muitas vezes é um referendo. Se existe um referendo da nossa gestão, né, para aquele gestor anualmente, aí ele continua sendo nosso gestor. **Mas, a gente referendou; chega um outro diretor regional e fala “Ah, não vou com a cara dessa moça. Vou pôr outra pessoa.”. Aí ele abre um processo seletivo. Ele cessa a designação dessa pessoa e abre um outro processo seletivo. Então esses cargos, eles são designados, né. É... a gente está no CIEJA, a gente não é do CIEJA. Todos nós temos nossas unidades escolares de onde a gente saiu pra acessar o CIEJA. Por que que nós fazemos isso? Porque foi o que eu te falei: muitas vezes, a gente quer retornar pra EJA e acha que o CIEJA é um projeto bacana pra esse retorno, e outras vezes a gente é aquele professor incômodo, né, aquele professor barulhento, bagunceiro, que tá dentro de uma escola tradicional, e que não cabe ali, entendeu? E a gente fala “Vou buscar um lugar onde a gente tenha a perspectiva de trabalhar de forma interdisciplinar, numa gestão democrática e participativa e dentro da EJA, né, que é o nicho onde a gente escolhe trabalhar.”. Então é mais ou menos isso. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).**

A forma como os caminhos de atuação no CIEJA em questão estavam sujeitos ao posicionamento da antiga gestão mostra como é necessário reconhecer que nem todas (os) as (os) professoras (es) têm acesso às condições de questionar, se articular e enfrentar gestões autoritárias e favoráveis a um projeto societário hegemônico.

A gestão escolar e as condições que se tem para o questionamento, enfrentamento e até para o pedido de substituição desta, são, portanto, mediações importantes a serem consideradas quando se pretende entender criticamente as escolhas de uma (m) professora (r) cuja atividade docente reproduz a agenda excludente.

Aos poucos vai ficando evidente o conjunto de pressupostos por trás do discurso oficial. Entre as artimanhas, a responsabilização individual é tão sutil que quase passa despercebida. Da mesma forma como o fechamento das salas é quase imperceptivelmente atribuído ao não retorno dos sujeitos ao processo de escolarização, a matrícula feita com base nos históricos escolares incoerentes com a condição das (os) estudantes se sustenta também na concepção de que não é de responsabilidade do Estado e do sistema educacional que essas (es) educandas (os) tenham um acúmulo de lacunas em sua formação.

Essa compreensão faz com que a dimensão política, social e de classe da lógica individualizante e a urgência da ruptura epistemológica defendida por Gonçalves e Bock (2018) como fundamental à Psicologia ganhem ainda mais sentido e importância. Para essas autoras, essa necessária ruptura consiste em optar

[...] por um método e sua concepção epistemológica que permitem abordar o objeto da psicologia e da psicologia social na concretude da vida social e histórica. Isso foi fundamental para a ruptura que Silvia Lane produziu com a psicologia hegemônica, que estabelecia uma forma individualizante e naturalizada de compreender o ser humano. A nova concepção de ser humano e a nova epistemologia representam essa ruptura e a possibilidade de olhar diretamente para as questões sociais de um modo crítico, de forma a produzir um conhecimento comprometido com a transformação social. (GONÇALVES; BOCK, 2018, p. 140).

A análise do modo como a agenda neoliberal constitui as políticas públicas educacionais e medeia a atividade docente revela a sua intenção de enfraquecer os movimentos anti-hegemônicos da classe trabalhadora que podem se fortalecer nessa instituição. As condições de trabalho das (os) professoras (es) da EJA precisam ser constantemente limitadas para favorecer que a sua atividade e a existência dessa modalidade fiquem reduzidas à reprodução do capital.

Mesmo que a luta das (os) professoras (es) contra a lógica excludente e individualizante possa chegar ao campo das reformas e progressos que não ultrapassam os limites da sociabilidade capitalista, suas ações carregam a intencionalidade revolucionária, na medida em que pretendem criar na educação escolar movimentos para a desalienação da consciência e para fortalecer a classe trabalhadora no sentido da oposição à exploração e às injustiças.

Se houvesse uma mudança radical na estrutura social, a exclusão escolar no ensino regular poderia ser efetivamente superada por meio de uma educação que pudesse plenamente efetivar a sua função social, sem a multiplicidade de armadilhas e barreiras impostas pela agenda neoliberal com o intuito de torná-la reprodutora do capital.

O conjunto de significações aqui articuladas possibilitam a compreensão de como a atividade docente tem papel fundamental na luta coletiva para a construção da transformação social, e, portanto, pode ser fortalecida no encontro da universidade com as escolas públicas e na parceria da Educação com a Psicologia da Educação, para que possa superar ainda mais as barreiras impostas pela agenda neoliberal.

Da mesma forma como alguns aspectos do discurso oficial são ignorados e outros são seguidos com afinco – como quando se esquece da necessidade de produzir a reinserção escolar dos sujeitos em condição de deriva educacional e se lembra de fechar as salas por falta de demanda –, essas (es) professoras (es) tem percebido contradições no discurso oficial, negando-

o em suas prescrições excludentes ou fazendo uso das prescrições ainda favoráveis aos movimentos anti-hegemônicos e à transformação social.

Até que se alcance uma realidade social em que a educação básica não seja mais produtora de exclusão escolar, que a EJA possa garantir histórias de escolarização o mais subversivas possível aos interesses da classe dominante. Quanto a isso, as (os) professoras (es) tem muitas contribuições a dar.

Indicador C-2 – Desobediências urgentes à lógica da exclusão: práticas contra-hegemônicas que superam as limitações impostas à EJA

Conforme as falas das (os) participantes, já existem na EJA esses movimentos que subvertem as expectativas da burguesia para a educação. Enquanto as (os) estudantes permanecem sendo matriculadas (os) de acordo com um documento que não corresponde às suas necessidades de ensino-aprendizagem, algumas equipes tiveram condições de criar processos não oficiais em nome da garantia do direito à educação.

A afirmação de que as (os) professoras (es) estão “nadando contra a corrente” faz ainda mais sentido quando, por meio da análise das falas, se entende que, além de estarem diante do grande desafio de ter que lidar com a última oportunidade da educação básica de garantir a superação dos vazios formativos deixados pelo ensino regular, essas (es) profissionais ainda têm um tempo menor na EJA lidar com essas lacunas. Mais do que isso, que estão desamparadas pelo discurso oficial e limitadas pelo conjunto de barreiras já discutidas nesse núcleo.

Apesar disso as (os) docentes participantes permanecem enfrentando a lógica excludente. Elas (es) constroem coletivamente alternativas para superar os limites impostos à atividade e à formação docente, aos processos de ensino-aprendizagem, e, acima de tudo, à garantia de uma educação anti-hegemônica. Diante das barreiras, vão encontrando caminhos para lidar com o excesso de trabalho, com a formação inicial e continuada prejudicada e com perspectivas de educação tradicionais, limitadas, fragmentadas, bancárias e tecnicistas.

Carolina – esses professores incômodos, que eles não se encaixam dentro dessa estrutura formatadinha, eles são meio que saídos pros CIEJAs, entendeu? Porque lá só tem... tem louco em todo lugar! Mas no CIEJA, você fala “Meu Deus, parece que é a sucursal do Pínel aqui.”. Entendeu? Porque é isso, são aquelas pessoas que incomodam. **São aqueles professores que falam “Não, não dá. Eu quero fazer isso diferente. Por que que eu não posso dar a minha aula de português no pátio? E por que eu não posso juntar com a professora de arte?”** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Hoje se eu voltar para o ensino regular e aí me mandarem andar de novo com a minha caixinha de material de sala em sala, eu não consigo mais. É óbvio que eu vou trabalhar com o mesmo afinco. Mas **eu não consigo [não] mais pensar “Ah, e que que o professor de português pode fazer comigo? E o professor de**

geografia?”, porque eu já era assim. Porque a arte dá essa possibilidade, né? (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

As significações reunidas neste núcleo abriram espaço para o entendimento de que a articulação coletiva foi uma das principais formas que as (os) professoras (es) encontraram para enfrentar essas barreiras. É no coletivo de docentes que elas (es) encontram o apoio e a força para lidar com os desafios do cotidiano escolar e poder fazer mais do que o esperado dentro de uma agenda educacional burguesa. Juntas (os) essas (es) profissionais criam na EJA espaços para um trabalho docente comprometido com o pleno desenvolvimento humano e não com a alienação da consciência.

Marli – ela [outra professora] começou na EJA no ano que eu cheguei lá. **Ela aprendeu muita coisa comigo. Então eu ajudava ela pra caramba, porque ela não tinha experiência nenhuma.** E hoje ela é uma senhora professora de alfabetização de adultos. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Mas **quem consegue dar suporte mesmo são as... São os próprios colegas.** São os próprios colegas. Porque é eles que estão vivendo ali a mesma angústia que você tá vivendo. Sabe, é diferente. Coordenador está lá? Sim. Mas ele não está dentro da sua sala de aula. Ele não tá o tempo todo com você. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Carolina – E eu senti que houve uma conexão muito grande entre professores, porque nós percebemos essa disparidade das gestões e, os professores, de alguma forma, pra proteger os alunos dessa gestão que era tão autoritária, a gente foi maquiando. “Não, tá tudo bem, gente! Vamo assim...”. Tinha dia que eu falava “Olha, ontem eu já dei aula pra essa turma aqui. Então, ó, fica na encolha aqui, que eu vou mudar de sala aqui com a professora tal, essa professora vem pra cá hoje, porque vocês não tiveram aula de português essa semana, ou de matemática, e aqui vamos ficar na nossa. Estamos na nossa.”, né. Se der alguma coisa “Ah, erramos, confundimos o horário!”. Então a gente ia assim. E a gente foi muito parceiro nesse sentido, né. **Então os alunos entenderam muito essa nossa luta pelo projeto CIEJA. E eles foram os precursores que conseguiram com a gente construir esse projeto de escola, né, de ter as oficinas, de ter um aluno podendo monitorar uma oficina junto com o professor. Então foi um momento bem bacana.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – **Mesmo na educação infantil, eu sempre tentei trazer essas questões: étnico-raciais, essas questões de classe, raça e gênero, pra dentro da discussão com a escola - se não na formação dos estudantes, na formação dos nossos colegas.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Diferente dos processos verticais de elaboração das políticas públicas que acontecem distanciados das necessidades concretas do cotidiano escolar, mesmo que não sejam – ou justamente por não serem – oficiais, as estratégias construídas no coletivo de docentes são carregadas de possibilidades anti-hegemônicas e desalienantes. Isso mostra como é fundamental investigar a atividade docente em suas potentes e criativas alternativas construídas para ir além de uma atuação excludente nos processos de escolarização.

São essas contrariedades às prescrições produtoras de uma educação para o capital que foram chamadas neste trabalho de “desobediências urgentes”. Trata-se de alternativas

informais, de “conversas” que são feitas com as (os) estudantes para que expressem e sejam reconhecidos em suas necessidades e possam a partir disso tomar decisões sobre o seu processo de escolarização, o que, com o apoio e a orientação da escola, tem ampliado ou pode vir a ampliar significativamente as possibilidades de garantia do direito à educação.

É importante destacar que durante o processo de análise houve uma mudança no posicionamento quanto à garantia do direito à educação. Antes, se acreditava que seria suficiente garantir radicalmente esse direito, como se em sua essência já fosse esperada a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Entretanto, essa é apenas a aparência do direito à educação a ser garantido pelo Estado burguês, a qual pôde ser superada a partir da análise e das importantes discussões realizadas nas disciplinas do mestrado.

Surgiu então a compreensão de que defender a garantia radical do direito à educação na conjuntura do modo de produção capitalista, significaria demandar por mais do mesmo. Isto é, seria interceder a favor da permanência de uma agenda educacional que carrega as contradições inerentes a esse estado de coisas. A radicalidade do direito burguês à educação envolve a deturpação da função social da escola, a produção da exclusão e os processos de manutenção e intensificação da desigualdade social, bem como a culpabilização individual das (os) membros da comunidade escolar por suas próprias condições e a superação destas.

A exclusão na e da escola, as lacunas deixadas na formação, as condições prejudicadas da atividade docente, a deriva educacional e outros problemas educacionais analisados neste trabalho são, portanto, expressões dessa garantia radical do direito à educação no modo de produção capitalista. Em sua essência, é necessário que seja garantido para poucos, para que a desigualdade social seja mantida.

Por isso, passou-se a defender a possibilidade de subverter essa lógica e de superar os limites dessa educação burguesa. Por um lado, é preciso então que todas (os) tenham acesso aos conhecimentos escolares, tendo em vista que esses são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da criticidade. Por outro lado, ter acesso ao que é prometido e não é garantido a todas (os) pelo Estado burguês, pode limitar as mudanças na educação ao reformismo, na medida em que não venha a provocar mudanças nessa estrutura social.

As alternativas construídas pelas (os) professoras (es) em certos aspectos alcançam e ultrapassam a superficialidade do direito burguês à educação. Isso porque estão comprometidas com o acesso ao conhecimento escolar, mas em uma perspectiva posicionada, que as aproximam das atividades educativas emancipadoras (TONET, 2014) na medida em que pretendem desenvolver a criticidade frente ao modo de produção capitalista e sua inerente

desigualdade social, suas injustiças e manipulações. São esforços implicados com a efetiva superação da exclusão escolar e não com um falseamento da realidade escolar por meio de dados educacionais ou de documentos que não correspondem à condição concreta das (os) estudantes e do cotidiano escolar.

A principal das estratégias não oficiais revelada nas conversações é a das (os) estudantes ouvintes, a qual envolve um combinado no qual a equipe escolar autoriza as (os) discentes a participarem informalmente das atividades mais adequadas às suas necessidades de ensino-aprendizagem. Por exemplo, uma (m) estudante que ainda não foi alfabetizado e mesmo assim foi matriculada (o) no oitavo ano da EJA por conta de seu histórico, é autorizada (o) a frequentar as aulas da EJA I – primeiro ao quarto ano, quando há um foco maior nas atividades de alfabetização –, onde poderá ter acesso ao que até então lhe foi negado.

Marli – A minha sala é praticamente cheia. **Tem bastante ouvinte.** Acho que eu tô com... Carla, Sandra, Lilian... Eu tinha mais ouvinte no ano passado, porque **eu tinha ouvinte até da 8ª série.** Porque assim, **os professores do Fundamental II quando percebem que o aluno foi com histórico, essas coisas, e acabaram fazendo a matrícula deles na série que eles terminaram o ensino... Que eles pararam... Eles voltam com muita dificuldade. Então eles acabam mandando pra minha sala também. Pra eu ajudar.** Então eu tinha muito ouvinte. Tinha da 7ª, tinha da 8ª, tinha da 5ª, da 6ª. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Vamos supor, a pessoa parou de estudar com 12, 13 anos, 11, 12 anos, na 5ª série, na 6ª série... Como elas vem com o histórico, elas acabam sendo matriculadas na 5ª série - na terceira etapa. Aí quando os professores percebem... porque assim, **a gente tem um medo muito grande mesmo que eles abandonem a escola. Então o que que a gente faz? A gente procura proporcionar a educação que eles estão precisando naquele momento.** Se o cara tá lá na 6ª série, né, na terceira etapa lá de continuidade, e a gente percebe que ele não vai conseguir acompanhar - porque o ritmo é completamente diferente - eles mandam lá pra minha sala, pra sala da M. - quando a M. estava. - pra tentar recuperar. Muitos deles depois conseguem acompanhar numa boa. Quando eles pegam o ritmo. Mas é um pouquinho difícil. Então a gente procura fazer isso mesmo, Victor. É... **tentar dar atenção de acordo com o nível de aprendizagem que eles estão. Porque se não é uma cacetada a mais na vida deles também. “Tentei, e não consegui mais uma vez”, né. Mais um fracasso. E não é essa a intenção da escola, né. Muito pelo contrário.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

É preciso lembrar que a possibilidade de implementar estratégias que não têm algum tipo de respaldo no discurso oficial depende em grande parte das gestões, seja da coordenação pedagógica, da diretoria da escola, e/ou das Diretorias Regionais de Ensino. Por exemplo, o já discutido limite mínimo de estudantes para manter as salas abertas pode ou não ser acatado a depender da decisão do supervisor. O mesmo ocorre com os movimentos da escola para atender ou não as necessidades de escolarização de cada estudante, mas com processos mais internos à esta instituição, que nem chegam a ser reportados para a DRE e SME. Então, oficialmente, as (os) estudantes precisam estar matriculados na etapa correspondente ao seu histórico escolar, mesmo que no cotidiano estejam participando das atividades de módulos anteriores.

Em nome da garantia do acesso aos conhecimentos e proveitos escolares, quando aceitam e sentem que precisam permanecer frequentando as atividades coerentes com as suas necessidades de ensino-aprendizagem, as (os) educandas (os) chegam a ser reprovados na etapa final para poder continuar como ouvintes e não serem encaminhados ao ensino médio da EJA.

Estes anos finais da educação básica costumam ser oferecidos em escolas diferentes das que trabalham com a EJA I e II – correspondente ao ensino fundamental I e II –, então, se aprovados e encaminhados para essa outra instituição, não haveria para as (os) estudantes em questão a possibilidade construir uma programação informal de estudos e acompanhar uma turma apropriada para aos seus conhecimentos prévios.

Carolina – Então, aí a gente faz uma conversa com essa estudante, e ela fala “Profe, eu quero continuar na escola.”. E aí a gente vai tentar conversar com ela de forma que “Olha, **então a gente vai precisar reprová-la no quarto módulo pra você conseguir se manter na escola.** Então assim, não é que você não conseguiu progredir, mas é que se você quiser continuar pra dar encaminhamento nos seus estudos, você vai precisar ser reprovada nesse modo.”. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Então, por exemplo, **eu tenho como deixar essa estudante como ouvinte no meio ano que falta**, né, aprender as operações básicas. E aí ela fala “Profe, eu quero me manter na escola pra poder seguir no meu módulo no próximo ano.”. E aí **a gente faz uma conversa**, tudo mais, faz os registros em ata e tal, porque **é importante que o aluno participe desse processo.** Que que aconteceu no ano passado? No ano passado a gente não teve essa oportunidade. Porque a gente não tava de maneira presencial. Alguns alunos nós não conseguimos acessar. Então, aqueles alunos que estavam no quarto módulo, mas que tinham alguma dificuldade de aprendizagem, falaram “Profe, e agora? Vou pro Médio, e tô com problema!”. E aí a gente fala “A gente não teve...”, porque aí eles voltaram na escola esse ano e falaram “Fui pro Médio. E aí?”. E a gente fala “Então, a gente tentou acessá-lo, os telefones de contato a gente não encontrou, e agora não tem o que fazer.”. **Quando saem da escola a gente não tem como retroceder. Agora, se tivesse na escola “Ah, professora, passei pro quarto módulo, mas a gente não cursou o terceiro...”**. Então, assim, o que que a gente faz dentro da unidade escolar? Vamos supor que a gente retorne esse ano. **Os alunos que eram do terceiro e não cursaram o ano passado passaram pro quarto - porque a aprovação foi automática, né, o ano passado.** O que que a gente vai fazer, dentro do quarto módulo? Vai trabalhar conteúdos do terceiro. Pra que eles consigam, né, fazer esse link com os quartos, para que eles tenham essa possibilidade de minimamente conseguir progredir pro ensino médio. Entende? Então **isso é muito flexível na EJA**, né. Isso é... **essa aprendizagem é muito flexível.** Né, eu consigo me organizar dessa forma. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Na fala acima, Carolina também apresenta outro exemplo de como o CIEJA em que ela trabalha vai lidando com a contradição entre as demandas do cotidiano e as prescrições verticais da SME. Em decorrência da pandemia, as (os) estudantes foram aprovados automaticamente, mesmo que não tenha sido possível realizar as atividades previstas. Entre as (os) que estavam na condição de ouvintes e que se beneficiariam de permanecer no ensino fundamental da EJA, aquelas (es) com quem a escola não conseguiu entrar em contato para combinar a permanência nessa instituição – por meio da reprovação – foram aprovados e encaminhados para o ensino médio da EJA em outra escola.

Nas idas e vindas da análise, foi se tornando possível compreender como a estratégia das (os) estudantes ouvintes é necessária. Sua criação carrega muito da compreensão da importância dos conhecimentos e vivências prévias para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. Essa discussão que traz muito das contribuições de Vigotski sobre o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente será aprofundada no núcleo 3.

Trata-se, portanto, de uma medida que deveria ser oficializada e expandida, com todo o respaldo necessário para garantir que ela possa ser efetivada em qualquer escola que ofereça a EJA. Para tanto, a exclusão na escola e as estratégias para o seu enfrentamento precisam ser pautadas ainda mais. Considerando o universo da EJA, Carolina fala sobre como suspeita que nem todas as escolas tenham condições de ir além do burocrático em nome da efetivação do direito à educação:

Carolina – Nas EJAs regulares, eu acredito que não exista essa possibilidade de fazer essa migração. Acho que porque é até um pouco mais burocrático, porque realmente é um processo burocrático, né - documental, e tudo mais. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Além do risco de que outras escolas não possam utilizar da estratégia das (os) estudantes ouvintes, a sua não oficialização também coloca em risco a sua existência nas instituições onde já faz parte do cotidiano. Muito pior do que as políticas focalizadas, que desvanecem ao término dos governos, e ainda mais distantes das políticas estruturantes defendidas por Ronca (2015), essa e outras potentes estratégias ainda informais podem desaparecer na troca da diretoria ou da coordenação pedagógica de uma escola.

Mesmo assim, diferente de muitas políticas desconectadas das necessidades concretas do cotidiano escolar, planejadas à despeito da escuta às (aos) docentes, essas estratégias informais criadas no cotidiano tem um grande potencial para fazer frente à agenda excludente para a educação.

Por isso, é importante discutir a urgente necessidade de que isso seja oficializado para que não somente seja universalizado para toda a EJA, mas também que possa permanecer como política estruturante, de forma que não esteja sujeita ao risco de uma mudança de gestão fazer com que essa medida desapareça. Sua oficialização significaria fazer frente à lógica excludente inerente às prescrições já existentes no conjunto de políticas públicas desse Estado burguês, representando a possibilidade de que prescrições cheias das potencialidades revolucionárias – por fortalecer a classe trabalhadora em sua tarefa de construção coletiva da transformação social – ganhem espaço nos processos de escolarização das (os) jovens e adultas (os).

Em algumas escolas é mais forte, mas em todas as formas de atendimento da EJA¹⁷ que foram referidas pelas (os) participantes da pesquisa havia algum tipo de processo para lidar com as (os) estudantes nesta condição de escolarização esvaziada. E esses processos criados, sobretudo a estratégia das (os) estudantes ouvintes, são em sua maioria informais, exceto as situações que foram enquadradas como casos de inclusão e que passaram ser também acompanhadas por medidas oficiais como os atendimentos em contraturno por Professoras (es) de Apoio Educacional ao Ensino Especial (PAEEE):

Carolina – Então a matrícula desses alunos que, por exemplo, moram em abrigos, elas são feitas pelos diretores dessas casas terapêuticas, né. Aí elas avaliam: bom, esse estudante, ele tem condição, por exemplo, de... dessa questão de escolarização inicial. Então ele tem essa deficiência, essa dificuldade, mas ele consegue acompanhar o conteúdo escolar. Essa estudante, ela precisa de socialização. Né, então elas vão atuando nesse foco, né. Tem estudantes, por exemplo, que são tutelados pelos pais, e eles falam “Olha, meu filho não consegue vir no contraturno”. Né, então... as mesmas PAEEs, elas organizam esses horários, assim, então “Ah, ele saiu meio-dia, eu vou atendê-lo do meio-dia e meio - depois que ele almoçar - do meio-dia e meio às três, e aí às três ele vai embora com o condutor que tá trazendo essas pessoas das três horas.”. Né, então elas vão fazendo essa organização. A mesma coisa, eles são matriculados de acordo com a sua... tem alguns alunos que foram escolarizados, então, ah, saíram lá no terceiro ano. Então **eles vão aqui ser matriculados na série correspondente**, tá? Mas aí o que que acontece - o CIEJA, ele tem essa mobilidade - **se o aluno, ele tem uma deficiência leve, e ele falta ser alfabetizado, mas ele tá matriculado lá nos últimos finais, ele passa um período com a alfabetizadora**. Né, então existe essa possibilidade, de eu estar matriculado lá no quarto módulo, mas eu vou frequentar o segundo módulo aqui até eu conseguir a capacidade de acompanhar a minha turma. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Considerando o caso de Bruno (ALMEIDA, 2019), há que se reconhecer como se torna insuportável permanecer no processo de escolarização privado das possibilidades de sucesso escolar¹⁸. Diferente da hegemônica atribuição da culpa pela evasão às (aos) estudantes que sofreram uma escolarização excludente, Marli reconhece que estar na escola sem poder ter acesso aos conhecimentos escolares é, também na EJA, um dos processos responsáveis pela evasão.

Indo na contramão do discurso oficial, a estratégia das (os) estudantes ouvintes é, portanto, fundamental para evitar que as (os) discentes abandonem mais uma vez uma escolarização esvaziada das devidas aprendizagens, na qual estudantes como Bruno (ALMEIDA, 2019) só aprendem que a escola não é o seu lugar.

Marli – Não, na EJA não. A EJA é... não é aprovação automática. Isso não existe. A gente procura fazer essa aprovação muito consciente mesmo, porque... **Eu já tive**

¹⁷ EJA Regular, EJA Modular e CIEJA.

¹⁸ Bruno permaneceu por mais de nove anos no ensino fundamental sem ter tido acesso aos conhecimentos escolares. Após tantos anos de exclusão na escola, quando entrou no Ensino Médio e percebeu que seria mantido mais uma vez nessa condição, ele decidiu abandonar o processo que o estava abandonando e então saiu da escola sem ter concluído o processo de alfabetização (ALMEIDA, 2019).

casos de alunos que passaram pra 5ª série, que já voltaram de mala e cuia uma semana depois e falaram assim “Professora, não dá não, a gente não consegue acompanhar, não sei o que, eles falam rápido demais”, né. Porque como eles não têm essa dinâmica, da troca de professores, da questão de ter que copiar um pouco mais rápido né; da falta de paciência até, inclusive, do pessoal do Fundamental II, eles são mais ali ó, é conteúdo, né, e eles acostumados com uma outra vivência, né, que é uma professora só, que a hora que a gente tiver que conversar a gente conversa, que vai dar o tempo que eles precisam pra fazer as atividades; se não conseguir acabar hoje, acaba amanhã, a gente retoma. **Não é a mesma coisa, a dinâmica é completamente diferente né? Isso também é uma coisa né que faz com que eles desistam. Mas, como a gente já tem essa prática do... Aquele aluno que não conseguiu se adaptar no Fundamental II voltar, ficar como ouvinte, né, então é difícil ocorrer essa desistência por conta disso. Eu tenho bastante aluno lá na minha sala que é tudo ouvinte. Mas isso por conta da aprovação que ocorreu no ano passado - no ano passado sim teve uma aprovação automática. Não se perguntou nada, não perguntou nem pra gente se o aluno estava bem, se não tava. Foi todo mundo. Por isso que fechou sala também.** Porque não tinha demanda, né? (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Entre as experiências aqui relacionadas, concordando com Carolina, é preciso reconhecer a riqueza do CIEJA como uma forma de atendimento em EJA que poderia ser tomada como referência para todas as demais modalidades da educação básica. Neste projeto, ainda que se tenha que lidar com os mesmos problemas que afetam as demais formas de atendimento da EJA e as outras modalidades, há uma maior abertura para a criação de alternativas ao discurso oficial, o que faz com que seja repleta de experiências possibilitadoras de uma educação mais aproximada do que se defende em uma perspectiva crítica – isto é, o mais anti-hegemônica e menos reprodutora da sociabilidade capitalista possível.

Carolina – Ele [CIEJA] é inclusive baseado na EJA modular. A EJA modular, ela tem muito dessa característica, de **passar esses 25 dias com um grupo de professores, desenvolver um projeto** com aqueles professores, né. É possível. Agora, é possível de que forma? Foi o que eu falei pra você: por que que a modalidade... o jeito de... “Nossa, o CIEJA parece incrível”, né. **Tem todos os entraves, gente.** A mesma problemática que tem com os professores, as mesmas encrencas, as mesmas dissincronias... **as mesmas tretas que tem em qualquer escola, tem no CIEJA.** Não é a perfeição não. A gente treta também, **a gente briga, a gente tem divergências ideológicas. A única coisa que a gente não pode ter no CIEJA é braço curto. Porque lá a gente trabalha mais do que em qualquer outro lugar.** Às vezes parece que não, mas é assim: aquele seu projeto que você desenvolve na sexta-feira, ele desencadeia uma visibilidade, e aí o seu coral começa a ser convidado pra se locomover pela cidade, pra poder se apresentar. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – **Tem hora que eu olho pro CIEJA e penso assim: se todas as unidades escolares trabalhassem em função do estudante, e não do professor, muitas vezes, seria mais fácil.** Porque, o que acontece? Como **a gente tem uma desvalorização dos docentes, então muitas vezes os docentes, eles precisam fazer o trânsito em mais do que uma escola.** Eu, por exemplo, seria uma dessas. Se eu estivesse na EJA regular, ou se eu estivesse no Fundamental hoje, eu teria que fazer esse trânsito entre escolas. Porque as aulas de arte pra essa... para o fundamental II, principalmente, é uma aula por semana. Então, dependendo do número de professores de arte que tem na escola, e dependendo do número de salas, eu fico sem aula. Então eu pego cinco aulas nessa escola, cinco na outra, até completar a minha carga completa. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Como eu dizia pra você, eu acho que **se todas as unidades escolares trabalhassem dentro dessa perspectiva global seria mais fácil. O que que a educação faz, né? Ela vai concentrando as coisas em caixinhas, né. Na caixinha da disciplina, na caixinha disso, daquilo, né. E às vezes essas disciplinas, elas não se conversam. No CIEJA não existe uma possibilidade de não ser interdisciplinar. Porque a gente já trabalha em áreas. Então mesmo que eu não tenha o hábito de fazer planejamentos conjuntos com outras disciplinas, no CIEJA existe essa prerrogativa.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Não posso nem falar, Victor. Porque eu sou, né, eu sou fã do CIEJA. É... tem muito problema. Mas eu penso que **se fosse um modelo a ser pensado e adequado pra cada modalidade, mesmo no ensino regular**, né, tentar trabalhar com as áreas... eu vejo escolas que têm essa iniciativa, né. Tipo o Amorim Lima, que não tem paredes, que... as escolas que têm os eixos de estudo, que tem os professores mediadores. **Não é impossível. É que tem que ter gente com sangue no olho pra querer fazer**, Victor. Entendeu? E **o CIEJA, ele está ali não só por uma questão educativa, ele está por uma questão do social também**, né. Então, é isso. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

A análise do conjunto de significações reunidas neste núcleo permite a compreensão de que não faltam motivos para que medidas como esta das (os) estudantes ouvintes sejam oficializadas. Mesmo que essas alternativas não sejam oficializadas, que as produções deste estudo possam se constituir como mediação para os processos de escolarização na EJA para incentivar as (os) professoras (es) e demais profissionais da educação a adotar, aprimorar e/ou construir novas estratégias subversivas à lógica excludente inerente às políticas públicas desse Estado burguês.

Além disso, que as partes ignoradas do discurso oficial possam ser apropriadas e aproximadas das necessidades do cotidiano, para que sejam usadas de forma subversiva. Entre elas, o recenseamento e chamamento das (os) estudantes – que será discutido no núcleo 4 – não tem sido apenas deixado de lado, mas tem sido utilizado ainda dentro de uma lógica excludente quando evocado nos momentos em que as (os) discentes procuram menos a EJA. Por mais que ainda seja melhor do que fechar as turmas por conta do limite mínimo para mantê-las abertas, a reinserção escolar dos que estão em condição de deriva educacional não pode ficar circunscrita à queda de matrículas. A educação precisa ser urgente para todas e todos!

Núcleo 3 – Possibilidades e desafios de escolarização dos que já sofreram a exclusão escolar e social

A formulação desse núcleo parte da compreensão de que a análise das possibilidades e desafios de superação da deriva educacional precisa ir além do entendimento dos processos de produção da reinserção escolar. Em concordância com as ideias de Ferraro e Ross (2017), fazer com que os sujeitos nessa condição voltem a frequentar uma escola é uma medida fundamental e urgente, mas, conforme as explicitações e explicações dos núcleos anteriores, entrar em uma

instituição cuja função social está constantemente ameaçada, pode significar, para as (os) que retornam, sofrer mais uma vez a exclusão na e da escola.

É interessante perceber que a categoria da deriva educacional aqui proposta consegue contemplar a discussão da exclusão na escola proposta por Ferraro e Ross (2018). Isso porque, mesmo dentro da escola, os sujeitos podem permanecer esquecidos, sem superar a condição de deriva. É por isso que o presente núcleo é também necessário: a reinserção escolar não significa necessariamente a superação da condição de deriva educacional.

Entendendo a função da EJA como a constante busca pela possibilidade de socialização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, aos quais o acesso foi negado no ensino regular, é indispensável que se busque a compreensão dos desafios encontrados nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo na tarefa da atividade docente de permitir que esse acesso ocorra de forma crítica e anti-hegemônica, o mais próximo possível ou realizando-se como o que Tonet (2014) propõe como sendo as atividades educativas emancipadoras.

Interessa também saber de que forma a EJA tem caminhado entre a reprodução dos interesses da burguesia – seja impedindo o acesso aos conhecimentos científicos e culturais e/ou transmitindo os conhecimentos de forma esvaziada de criticidade às ideias e ideais burgueses que constituem esses saberes – e a efetivação de uma educação anti-hegemônica que busca possibilitar aos jovens e adultos da classe trabalhadora o acesso a esses conhecimentos de forma crítica, favorecedora da desalienação da consciência, tendo como horizonte o devir de um processo revolucionário para uma nova sociabilidade.

Assim, para explicitar e explicar as mediações facilitadoras e dificultadoras dos processos de ensino-aprendizagem, foram articulados neste núcleo os indicadores A-3 – Os desafios da atividade docente diante das dificuldades vividas nos processos de ensino-aprendizagem na EJA e a potência encontrada nos conhecimentos prévios, B-3 – A importância do conjunto de experiências prévias das (os) estudantes da EJA para os processos de ensino-aprendizagem: caminhos para o acolhimento educacional e C-3 – Inclusão e exclusão da e na EJA: Processos internos e externos à escola facilitadores e dificultadores da permanência e do sucesso escolar.

Nos núcleos anteriores, foi destacado como a morte da EJA é um projeto e quais são e de que maneira operam os mecanismos que buscam desvirtuá-la de sua função social. Também foram discutidos os esforços das (os) professoras (es) contra a redução da EJA e a favor de que cumpra o seu papel de forma cada vez mais anti-hegemônica.

Então, além dos esforços para manter a EJA, da luta por melhores condições de trabalho e do enfrentamento do discurso oficial por meio de estratégias informais, as (os) docentes

também se dedicam cotidianamente a encontrar caminhos de ensino-aprendizagem e meios de enfrentar as dificuldades de escolarização com o intuito de favorecer que as (os) estudantes que alcançaram a EJA possam realmente apreender os conhecimentos escolares em uma perspectiva desalienante.

Essa é a dimensão da atividade docente que será o eixo central do presente núcleo e dos indicadores aqui articulados, visto que é mais um dos esforços das (os) professoras (es) que sofrem o cerceamento em nome da perpetuação dos interesses do capital para a educação escolar.

A partir do movimento de sucessiva saturação ao longo dos núcleos, foi aos poucos sendo revelado que na EJA, por trás da aparência de uma modalidade que supostamente dá a mesma oportunidade a todas (os) para a idealizada – e até então não garantida pelo ensino regular, tampouco alcançável por meio da EJA – “ascensão social por meio da escolarização”, existem muitas barreiras para, conforme denunciado por Libâneo (2016), reduzir a escola das classes populares a um lugar de acolhimento social, negando às (aos) estudantes os conhecimentos escolares – científicos e culturais.

É importante lembrar que aqui não se considera um problema que a escola possa se constituir como esse espaço de acolhimento, mas sim que se reduza a isso. Ainda pior do que essa redução, seria a negação do acesso ao que há de mais elevado no patrimônio da humanidade (TONET, 2014) somada ao desprezo à necessidade de acolhimento social como se isso não tivesse a ver com a suposta função social da educação escolar.

Essa é outra armadilha na qual se pode cair quando se defende uma educação anti-hegemônica: negar a necessidade de acolhimento social em nome da garantia dos conhecimentos, enquanto se faz o máximo para reduzir estes últimos a um nível mínimo de instrução, o mais alienante possível, necessário ao trabalho explorado para a reprodução do capital.

Isso é ainda mais forte na EJA, uma modalidade marginalizada porque atende as (os) já excluídas (os):

Carolina – Então, **quem que olha pra essas pessoas? A invisibilidade da EJA não está especificamente na política pública de Educação, só. Mas ela tá cunhada nessa necropolítica, né. A galera da EJA são os matáveis. Eles podem morrer. Eles podem ser eliminados, eles não... né? O que que eu quero com um garoto que está em Medida Socioeducativa? Que já é um “bandido meliante”** [fez sinal de aspas com as mãos]. **Por que eu vou gastar dinheiro com esse cara? Né? Porque é investimento público, né. É investimento público. E a sociedade, ela é educada dessa forma arcaica, né? Então é isso. Então quando a gente vê os alunos em Medida Socioeducativa, alunos abrigados, enfim, que passaram uma... uma série de características de exclusão. Desses jovens. Jovens com deficiência adultos! E idosos**

com deficiência, que nunca tiveram a oportunidade de se socializar. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Cada uma das limitações analisadas quanto às condições de escolarização na EJA tem o intuito de impedir o acesso à socialização dos conhecimentos que poderiam abrir caminho para que as (os) discentes desenvolvessem a possibilidade de compreensão crítica da realidade objetiva que as (os) constitui e que é por elas (es) produzida.

Então as barreiras impostas à atividade docente na EJA possuem intencionalidade e não são aleatórias. Elas existem porque são os seres humanos que fazem a história e porque, aos olhos da classe dominante, esse processo de construção dos caminhos da humanidade precisa ser controlado para que esteja sempre a favor da manutenção do modo de produção capitalista. É por isso que, contra a perpetuação dessa forma de sociabilidade, Nogueira (2001) defende o desenvolvimento da consciência crítica como fundamental para que os sujeitos passem a ter melhores condições de encontrar saídas criativas coletivas favorecedoras do interesse da coletividade e não dos interesses individuais da burguesia.

O entendimento das falas em relação entre si e com a totalidade permitiu a compreensão de que, mesmo na conjuntura do modo de produção capitalista – cujo Estado burguês e os agentes do capital impõem às escolas um funcionamento excludente – as (os) professoras (es) são agentes da mudança, da elaboração de alternativas anti-hegemônicas.

As criativas saídas construídas por essas (es) profissionais são fundamentais para barrar os processos de exclusão na e da escola e fazer da EJA um lugar que efetivamente garanta os processos de ensino-aprendizagem necessários ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da criticidade e das posturas indignadas frente à estrutura social capitalista, essenciais para os movimentos na direção da transformação social.

Por mais que a educação escolar não vá sozinha garantir uma nova forma de sociabilidade, é preciso reconhecer a sua grande potencialidade de contribuir com a formação da consciência crítica e revolucionária dos sujeitos que constroem a história, afinal, a revolução não se faz sozinha, mas se faz pelas mãos daquelas (es) que buscam juntos a emancipação humana.

É necessário também reconhecer que a postura contra-hegemônica das (os) professoras (es) e a possibilidade de que elas contribuam para que a EJA possa ir além da reprodução da agenda neoliberal foram historicamente constituídas. Na totalidade do processo formativo dessas (es) educadoras (es), em algum momento foi possível ir além da lógica hegemônica para que se constituísse a criticidade, que possibilita a elas a oposição à reprodução dos interesses da classe dominante.

Se a educação escolar fosse um mero reflexo dos interesses do capital e essas (es) docentes fossem também apenas um retrato dessa suposta escolarização inteiramente alienante, elas (es) não teriam condições de questionar, de se opor e de criar coletivamente alternativas com potencialidade revolucionária. O entendimento dialético da relação de mútua constituição dessas (es) professoras (es) com o social permite, portanto, a compreensão de que a sua atuação está contribuindo para o tensionamento dos processos de escolarização na EJA, que, por sua vez, favorece a formação de sujeitos que, constituídos dessas contradições, poderão vir a ser também agentes desse movimento anti-hegemônico.

São essas contradições nos processos de ensino-aprendizagem que serão discutidas neste núcleo. Aqui se tem a intenção de compreender essa reverberação de processos formativos que estão ao mesmo tempo sujeitos à reprodução das ideologias, à fragmentação e ao esvaziamento de conhecimentos científicos e culturais para dar lugar ao acolhimento social, mas também carregados da possibilidade de crítica e de centelhas revolucionárias como as que permitiram que as (os) participantes da presente pesquisa pudessem ter um posicionamento contra-hegemônico e participar dos movimentos coletivos de desobediência à agenda neoliberal no cotidiano escolar.

Para entender ainda mais o processo de desvirtuação da função social da educação que coloca em risco os processos de reinserção escolar das pessoas em condição de deriva educacional, é preciso, portanto, entender quais são e como são produzidos e justificados os problemas de escolarização e de que forma as (os) docentes participantes desta pesquisa enfrentam o desafio de atuar nos processos de ensino-aprendizagem em uma modalidade marginalizada frente àquelas (es) que já sofreram a exclusão escolar e social.

Indicador A-3 – Os desafios da atividade docente diante das dificuldades vividas nos processos de ensino-aprendizagem na EJA e a potência encontrada nos conhecimentos prévios

Partindo das significações aqui reunidas é possível perceber que as (os) estudantes que alcançam a EJA muitas vezes chegam em condição de analfabetismo, mesmo aquelas (es) que frequentaram a escola no ensino regular. Cabe compreender se a EJA tem condições de garantir a superação desta e de outras lacunas deixadas na formação dessas (es) discentes.

Assim como tantas outras dimensões da escolarização nessa modalidade, os processos de ensino-aprendizagem também são limitados em vários aspectos pela agenda neoliberal para a educação. A lógica excludente imposta pela classe dominante está presente na determinação do que será ensinado, a forma como será ensinado, a forma de avaliar as (os) estudantes e,

sobretudo, o modo como são entendidas, justificadas e enfrentadas as dificuldades de escolarização.

A EJA será capaz de garantir o acesso aos conhecimentos escolares às (aos) que sofreram a exclusão na escola na medida em que for possível às (aos) professoras (es) e estudantes enfrentar e se opor às determinações burguesas para os processos de ensino-aprendizagem.

Para as (os) participantes, tem sido desafiadora a tarefa de superar as limitações impostas à atividade docente – desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho no cotidiano escolar – e poder efetivamente atuar como agentes de uma escolarização abundante de possibilidades de ensino-aprendizagem contra-hegemônicas. As contribuições de Tonet (2014) e de Libâneo (2016) auxiliam na compreensão de que essas barreiras são intencionalmente criadas para assegurar que as atividades educacionais na EJA fiquem reduzidas a um nível de instrução e a um conjunto de ideias e ideais que não ameace a perpetuação do modo de produção capitalista.

Os esforços da atividade docente envolvem, portanto, o enfrentamento das barreiras que tem o intuito de impedir o pleno acesso aos conhecimentos científicos e culturais que devem ser socializados pela escola e favorecer que nessa instituição somente o necessário à formação de cidadãos em condição de alienação da consciência que poderão ficar presos à idealização de que o seu trabalho levará a uma ascensão social, enquanto concretamente o seu esforço é explorado para manter o capital.

Um desses obstáculos é a prescrição de que a (o) estudante seja matriculada (o) de acordo com o seu histórico escolar, o que pode manter em condição de exclusão na escola as (os) discentes que desde o ensino regular tem tido o acesso aos conhecimentos escolares negado. A maneira como esse processo burocrático medeia o cotidiano da EJA já foi discutida no núcleo 2, mas cabe aqui retomá-la sob o ponto de vista da dimensão das relações de ensino-aprendizagem.

Um primeiro aspecto a ser analisado é o justamente o motivo para as (os) professoras (es) da EJA considerarem inapropriado esse tipo de medida, a ponto de ter sido criado coletivamente nas escolas a estratégia das (os) estudantes ouvintes. Por trás desse processo informal que ocorre no cotidiano dessa modalidade, há uma intenção de tirar os sujeitos da condição de exclusão na escola, a qual se baseia na noção de que manter a (o) educanda (o) frequentando uma turma cujas atividades estão além das suas necessidades de ensino-aprendizagem pode significar a negação do acesso aos conhecimentos escolares.

O caso de Bruno (ALMEIDA, 2019) ajuda a pensar em como é difícil ter que enfrentar a tarefa de aprender os conteúdos mais complexos do ensino fundamental II para alguém que ainda não foi alfabetizado e/ou que foi impedido de acessar um conjunto de outros conhecimentos básicos dos anos iniciais do ensino fundamental. Sobretudo a condição ainda não superada de analfabetismo o impedia de participar da maioria das atividades propostas, tendo em vista a centralidade que a leitura e a escrita vão ganhando desde o primeiro ano do ensino fundamental – ou desde a educação infantil – até o terceiro ano do ensino médio.

Quando entrevistado, Bruno relatou como era humilhante e sem sentido participar das aulas, visto que tudo se reduzia à não atrapalhar as (os) colegas e ao “treino da letra”. Segundo ele, enquanto as (os) demais entendiam o que estavam lendo e escrevendo, ele treinava a sua letra nas inúmeras cópias do que estava escrito na lousa e nos livros didáticos. Durante e após a escolarização, o analfabetismo lhe causava tamanho constrangimento que ele passou considerá-lo um segredo a ser ocultado de todas (os). Na escola, para evitar ser descoberto e para se livrar da situação esvaziada de oportunidades de ensino-aprendizagem, ele agia de forma que levasse à sua expulsão da sala de aula. Entre as atividades sem sentido e os momentos fora da sala de aula, ele foi mantido no ensino fundamental sem ter acesso aos conhecimentos escolares por dez anos (ALMEIDA, 2019).

São histórias como esta que podem chegar à EJA. Assim como Bruno decidiu deixar de estudar assim que chegou ao ensino médio regular e percebeu que mais uma vez seria mantido na condição de exclusão na escola (ALMEIDA, 2019), as (os) estudantes em condição semelhante matriculadas (os) na EJA podem também evadir quando perceberem a mesma coisa. Marli alerta para como é um risco não garantir às (aos) estudantes os conteúdos que elas (es) realmente necessitam:

Marli – Porque assim, **a gente tem um medo muito grande mesmo que eles abandonem a escola. Então o que que a gente faz? A gente procura proporcionar a educação que eles estão precisando naquele momento.** Se o cara tá lá na 6ª série, né, na terceira etapa lá de continuidade, e a gente percebe que ele não vai conseguir acompanhar - porque o ritmo é completamente diferente - eles mandam lá pra minha sala, pra sala da Ana - quando a Ana estava - pra tentar recuperar. Muitos deles depois conseguem acompanhar numa boa. Quando eles pegam o ritmo. Mas é um pouquinho difícil. Então **a gente procura fazer isso mesmo, Victor. É... tentar dar atenção de acordo com o nível de aprendizagem que eles estão. Porque se não é uma cacetada a mais na vida deles também.** “Tentei, e não consegui mais uma vez”, né. Mais um fracasso. E não é essa a intenção da escola, né. Muito pelo contrário. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

E por que as (os) discentes precisam ter a educação que eles estão precisando naquele momento? Para responder a essa pergunta, é indispensável trazer as categorias Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) propostas por

Vigotski. Isso porque, ao estudar o desenvolvimento do funcionamento psicológico superior, esse autor propõe essas categorias como forma de explicar os movimentos de idas e vindas, as contradições, as relações que se estabelecem entre as funções, mas principalmente para pensar as mediações necessárias às revoluções no par dialético da aprendizagem-desenvolvimento.

O uso dessas categorias – NDR e ZDI – neste núcleo é justificado pela potencialidade revolucionária e anti-hegemônica que elas carregam. Em meio às perspectivas individualizantes, patologizantes e culpabilizadoras dos desafios encontrados nos processos de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da exclusão escolar e da condição de deriva educacional, essas categorias possibilitam a historicização e o entendimento crítico de um dos processos mais fundamentais para a existência humana: a possibilidade de aprender. E é justamente a afirmação de que é possível aprender que está por trás dessas categorias, o que vai contra as tantas teorizações imobilizadoras do desenvolvimento humano.

Faz-se necessário destacar que essas categorias, sobretudo a da Zona de Desenvolvimento Iminente – forma como foi traduzida do Russo para o Português brasileiro por Prestes (2010) –, tem sido alvo de discussões no campo da Psicologia. Aparentemente, as controvérsias giram em torno de uma mera mudança de nomenclatura. Entretanto, essa autora explica como, muito além disso, é preciso que a tradução tenha coerência com a base teórico-metodológica a partir da qual o termo foi cunhado. Assim, Prestes (2010) analisa as limitações das duas outras traduções anteriormente utilizadas: Zona de Desenvolvimento Imediato e Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para ela, o uso da primeira (Imediato) faria com que se perdesse a dimensão da totalidade, da historicidade e do devir que se quer afirmar por meio dessa categoria. Da totalidade porque deixa de lado a necessidade de compreender o sujeito em sua relação de mútua constituição com o complexo de complexos, como se os processos de ensino-aprendizagem ficassem limitados a uma única relação, presente, imediata, o que ela exemplifica afirmando que o desenvolvimento não acontece somente na presença da (o) professora (r); da historicidade e do devir na medida em que se considera como algo que o sujeito já pode fazer sozinho, sem a mediação – que seria somente da (o) professora (r) –, como se estivesse tratando de funções psicológicas já desenvolvidas, perdendo assim a dimensão da possibilidade do que está por vir – o devir – na presença da mediação necessária ao desenvolvimento.

Quanto ao uso da segunda tradução (Proximal), perde a dimensão de como é o humano que produz a história. Isto é, afirmar que a aprendizagem ou o desenvolvimento de determinada função está próximo de acontecer, significaria que dizer que é algo que está previsto, como se

o sujeito fosse reflexo ou cópia do social. Entretanto, o que se quer afirmar com a categoria da Zona de Desenvolvimento Iminente é a possibilidade, de um desenvolvimento que pode acontecer a partir das situações sociais de desenvolvimento; um processo que depende de um conjunto de determinações históricas e sociais; é possível, mas não é naturalmente determinado e inevitável.

O uso da tradução proposta por Prestes (2010) – Iminente – dá conta de afirmar que o desenvolvimento pode acontecer, mas não de forma isolada, independente, automática, natural, como algo esperado, seja a partir da maturação biológica ou de um processo de apropriação direta do que está socialmente disponível. Entendendo os sujeitos como historicamente constituídos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como socialmente determinado, trazer a noção de Iminente permite trazer as concepções vigotskianas em sua radicalidade, para que essa categoria possa efetivamente expressar o modo como o desenvolvimento depende da mediação e da instrução. Segundo Prestes (2010), “[...] o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa.” (p. 168).

É preciso reconhecer que em um cenário de “explicações” idealistas para a aprendizagem e a não aprendizagem, no qual os sujeitos são subestimados, patologizados e culpabilizados por sua condição, estas são categorias revolucionárias! Isso porque afirmam a tão negada capacidade de aprendizagem e ao mesmo tempo dizem que o desenvolvimento depende de mediações, de instrução, de ensino aprendizagem, de intencionalidade, permitindo que os olhares se voltem para os processos sociais e educacionais.

Isso quer dizer que Vigotski reconhece os esforços necessários para produzir a aprendizagem e a importância de que sejam criadas situações sociais de desenvolvimento, o que está longe de afirmar que essa aprendizagem e esse desenvolvimento vão sempre acontecer. Quando se entende esses processos no campo da possibilidade, se está afirmando que eles podem ou não ser produzidos.

Então acontecendo ou não, é preciso que sejam historicizados, para que se possa superar as perspectivas naturalizantes e individualizantes, que isolam os sujeitos das múltiplas mediações – que favorecem ou dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – com o intuito de afirmar como o sucesso ou o fracasso nesse processo dependem do esforço individual. Considerando o discutido por Gonçalves e Bock (2018), essa é a base epistemológica necessária à burguesia para justificar a desigualdade social – isto é, por que alguns sujeitos estão no poder e têm acesso às melhores condições de vida enquanto outros

são explorados e vivem a pobreza, a fome, a miséria e outras barbáries às quais a classe trabalhadora é submetida e forçada a aceitar.

A condição de analfabetismo e outras lacunas deixadas na formação das (os) estudantes que sofreram a exclusão na educação básica fazem parte da realidade concreta e não podem ser negadas. O que precisa ser negada é a atribuição da culpa por essas condições aos sujeitos que as sofrem, já que isso autorizaria, justificaria, naturalizaria e tornaria aceitável que eles permanecessem ou saíssem da escola sem ter aprendido a ler e a escrever ou sem ter tido acesso a outros conhecimentos escolares fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Partindo dessa perspectiva materialista, histórica e dialética, as categorias NDR e ZDI ajudam a entender que a situação social de desenvolvimento a ser criada na educação escolar precisa considerar a condição de desenvolvimento que o sujeito se encontra. Isto é, é fundamental que se reconheça que aprendizagens já foram efetivadas e até onde a (o) estudante pôde desenvolver o seu funcionamento psicológico superior. Além disso, também é preciso saber das experiências prévias, das mediações que as (os) constituem e das suas necessidades.

A imprescindibilidade de ter essa noção sobre as (os) estudantes se deve ao entendimento de que, mesmo ocorrendo uma situação social de desenvolvimento, a aprendizagem e o desenvolvimento podem ou não acontecer. Então cada uma dessas situações sociais precisa ser pensada e estruturada para que sua efetivação possa ter as melhores chances possíveis de produzir aprendizagem e desenvolvimento.

E as (os) professoras (es) participantes expressam como carregam consigo essa preocupação com a criação de situações sociais de desenvolvimento. Embora seja professora de Artes, Carolina ainda busca entender de que forma a sua disciplina pode contribuir para o processo de alfabetização das (os) estudantes, já que, para ela, a formação se dá de forma interdisciplinar e não fragmentada.

Carolina – E eu falei “Como que eu vou dar aula de artes pra essa galera que quer ler e escrever? Como que eu vou mostrar que existe um letramento dentro de cada disciplina? Que **existem possibilidades de aprendizagem - inclusive pra leitura e pra escrita - na arte**. Né? Então, já era uma característica minha, talvez por conta da formação do magistério, de trazer pra educação sempre, mesmo usando o escopo da arte, a questão da alfabetização e do letramento. E talvez por conta da minha própria perspectiva de leitora e escritora, né? Então eu sou muito ligada... as pessoas falam assim “Ah, eu acho que você é professora de português, eu achei que você era formada em letras”. Não. Né? E inclusive sou formada em Artes Visuais. Sou uma professora totalmente avessa às Artes Visuais, né. Na época que eu me formei, pela faculdade de Belas Artes, não tinha [artes] cênicas. E aí eu fui pras [artes] visuais. Porque eu queria ter feito [artes] cênicas, né? Ou música, né? Que são características próprias do meu trabalho. Então às vezes as pessoas falam “Ah professora, como que você é professora de artes visuais, mas é toda aí da poesia, e da música e da dança”, eu falo “Pois é, gente! Tudo ao contrário aqui. Tô toda errada no rolê, mas tamo junto.”. **Eu costume**

dizer pros alunos “Eu aprendi técnicas de ensinar a gente pensar e produzir Artes Visuais. Porém, a arte, ela tem quatro outras linguagens.” né? Então, essa perspectiva da formação em artes, ela já é interdisciplinar... nela mesma, né? Então eu posso falar do teatro, eu posso falar das visuais, eu posso falar da dança, eu posso falar da música. Né? (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Diferente de Carolina que compartilha com outras (os) professoras (es) a tarefa de alfabetizar, Marli sente que está enfrentando sozinha este desafio, ainda mais após o fechamento da outra sala de EJA I na qual sua amiga Ana era professora. Entretanto, ela afirma que mesmo na época que tinha o prazer de atuar junto à sua amiga, elas também ficavam incomodadas com o tempo que as (os) estudantes levavam para aprender a ler e a escrever.

Marli – É assim, eu não sei se... não é que é dificuldade. Muitas vezes quando a gente percebe que eles demoram muito pra avançar, a gente acha que o nosso trabalho é que não tá sendo feito de uma forma eficiente né? Então isso dá um... faz a gente ficar pra baixo. Faz a gente ficar pra baixo. Eu lembro que a M. já estava quase entrando em parafuso também quando os alunos dela não progrediam. Mas também, quando eles começaram a progredir... não que foi aquele pipoco, assim... mas já dá uma clareada na cabeça da pessoa, sabe? **Porque às vezes a gente acha que a gente não tá fazendo nada, que a gente tá fazendo tudo errado. Mas chega uma hora que a gente consegue acender aquela faisquinha que estava lá apagada sabe? Aí eles começam a caminhar. Devagarinho, mas começam a andar um pouquinho mais pra frente né, porque você fica muito tempo parado em uma determinada fase com eles. Mas também quando começa a andar, mesmo que seja um pouquinho mais devagar, mas já dá um avanço né.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

As condições para lidar com esse problema ficaram ainda mais prejudicadas quando a outra sala de EJA I de sua amiga Ana foi fechada e Marli passou a ter que cuidar das (os) estudantes de alfabetização e continuidade de alfabetização que foram reunidas (os) em sua turma. Além de perder a parceria, a troca e o suporte de sua amiga, ela passou a ter que encarar o excesso de trabalho e o novo contratempo de ensinar pessoas em Níveis de Desenvolvimento Real muito mais discrepantes entre si.

Marli – Trabalhei sete dias esse ano, à noite, e eu percebi a discrepância grande dos alunos que eram meus, né, do ano passado, dos alunos que vieram pra mim esse ano e dos alunos que acabaram ingressando [...]. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – E bem ou mal, é que nem eu falei, eu e ela [se referindo à Ana], a gente trabalha assim muito casadinho né. Desde que eu comecei a trabalhar lá na [nome da escola], né, porque agora eu tô lá, a gente sempre trabalhou juntas. Esse ano que acabaram com o nosso casamento né. Porque passaram todo mundo, e aí a Ana acabou ficando sem sala. Mas a gente conversa pra caramba. Porque os alunos que eu tô dando aula, eram tudo dela. Então... Ela me fala, o que eu tenho que fazer com um, quem caminha mais rápido, quem caminha mais devagar. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Mesmo que Ana tenha perdido a sua sala na EJA I, Marli ainda recorre a ela para trocar informações sobre as (os) estudantes cujo NDR e as necessidades de ensino-aprendizagem eram mais bem conhecidas por Ana. Aos poucos vai se tornando possível compreender como, frente

às dificuldades que as (os) discentes encontram nos processos de ensino-aprendizagem, Marli busca reconhecer e entender a condição delas (es), explorando o que já sabem e o que ainda precisam aprender.

Não é à toa que Marli objetiva como é mais difícil ensinar jovens e adultas (os), mas como é muito mais prazeroso quando elas (es) conseguem. Isso revela como, apesar da demora para aprender, as (os) estudantes que passam por sua sala permanecem até que tenham realmente tido acesso aos conhecimentos que lhe eram necessários.

Marli – Porque assim, o tempo que uma criança demora... vamos supor, elas... Elas têm um ano, né, assim, que a gente diz que consegue se apropriar do alfabeto, começar a formar as palavras, essas coisas. Eles têm 6 meses. Mas eles perderam uma vida toda né, que eles deixaram pra trás. Então, em 6 meses é muito difícil você conseguir acelerar esse processo. Porque não são todos que têm um convívio social externo, que trabalham, que tem que fazer o uso da leitura, essas coisas. Então para eles é muito mais difícil. Muito mais difícil. Mas é muito mais gratificante também. Não digo que com os outros alunos também não seja! Mas é uma vitória deles e é uma vitória nossa também. **Porque é muito difícil atingir esses alunos. Porque cada um tem uma especificidade, cada um tem as suas lembranças boas, muitas delas não tão boas né.** Mas é muito gostoso. Muito legal mesmo. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Embora traga significações sobre o incômodo com a lentidão, essa professora não fala de casos de estudantes que saíram de sua sala sem ter aprendido, exceto na situação de pandemia em que as (os) discentes foram aprovadas (os) automaticamente independentemente de ter acessado ou não os conhecimentos escolares. A preocupação com a formação dessas (es) educandas (os) é tão maior do que com os processos burocráticos – seja na escola de Marli ou de Carolina – que mesmo quando não estão mais vinculados à escola, em alguns casos, as (os) jovens e adultas (os) são autorizados a frequentar as aulas, como o caso que será discutido mais adiante neste núcleo sobre uma das estudantes aprovadas automaticamente na escola de Marli.

Entre as significações, surge também outra dimensão da preocupação em reconhecer os conhecimentos prévios das (os) estudantes para favorecer a produção de situações sociais de desenvolvimento. Mais do que saber o Nível de Desenvolvimento Real para pensar atividades que realmente possam ir ao encontro das necessidades das (os) discentes – evitando assim a proposição de desafios muito além da condição de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que foi possível até então –, as (os) docentes também trazem significações sobre como os conhecimentos prévios reconhecidos podem ser trazidos para os processos de ensino-aprendizagem para aumentar ainda mais as chances de garantia do acesso aos conhecimentos escolares.

Marli – O conteúdo é totalmente diferente. Você não pode trabalhar aquilo que você trabalha com um primeiro aninho. Você não vai trabalhar dessa forma à noite. Sabe, você tem que resgatar aquilo que ele tem de conhecimento. Porque eles têm muito

conhecimento. E essa vivência, esse conhecimento que eles já têm, essa construção que eles já têm dentro deles, a gente usa isso pra trabalhar. É o nosso conteúdo. A bagagem de vida deles é o nosso conteúdo. Não tem como fugir. Sabe, então não adianta eu querer socar uma musiquinha infantil. Não! A gente vai trabalhar com uma música que tenha significado pra eles. **Que nem, quando a gente vai trabalhar com literatura, essas coisas, a gente procura muito trabalhar com cordel. Sabe, com esses poemas periféricos. Com coisas que tenham significado pra eles.** Quando a gente vai trabalhar uma música, a gente procura uma música que eles já tenham ouvido várias e várias vezes, sabe, para que eles consigam cantar junto. Porque a gente fazia muito disso lá. A M. levava o violão dela, a gente passava a letra da música, explicava a letra da música e cantava com eles, tocava. Depois a gente fazia uma interpretaçãozinha, fazia umas atividades em cima da música, sabe? Mas é... tudo **a gente tem que lembrar que eles já têm um conhecimento prévio.** Isso não tem como descartar. Não dá. Nem que a gente queira. Não dá. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – **embora eles tenham uma dificuldade muitas vezes de... entendimento, de interpretação, é... às vezes... muitas vezes até de alfabetização... por outro lado, eles têm uma bagagem, eles têm um letramento do mundo [...].** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Carolina – Então, **a gente elenca um tema gerador por semestre ou por ano, dependendo se a gente conseguiu dar conta com os alunos, daquele tema gerador, que também é organizado por eles.** Então quando **a gente vai fazer uma pesquisa do que a gente quer estudar, a gente valoriza esse conhecimento prévio do estudante.** Certo? Então, a gente fala “Olha, quais são os temas recorrentes, coisas que estão emergentes, que vocês gostariam de saber?”. E aí eles fazem... vão falando pra gente, a gente faz essa pesquisa inicial, ali na primeira rodada, logo no início do ano - isso eu tô falando, né, dentro da modalidade presencial. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Assim como eu precisei aprender uma linguagem quando eu saí da educação infantil e fui pro Fundamental I; como eu precisei me antenar com a linguagem do Fundamental II; e como eu precisei falar “Poxa, **agora eu preciso me organizar pra trazer essas vivências desses estudantes da EJA.**”. Então, por exemplo, a hora que eu vou falar “Quem aqui tem cultura?”, né, dentro da minha aula. Ninguém ergue a mão - nas primeiras aulas. Porque eles acham que cultura é a pessoa que é culta, que leu, muito letrada. Né? “Quem aqui tem cultura?”, a pessoa fica [fez cara de surpresa: olhos arregalados, olhando de um lado pro outro e silêncio]. “Quem aqui faz arte?” [mesma expressão]. “Ninguém!”. Mas aí quando você leva um cordel, aí você vê aquele aluno levantar e recitar um cordel, você vê o aluno que toca sanfona. Então percebe? Eles não conseguem se entender como produtores de cultura na sociedade. Né, e como agentes de transformação nessa sociedade, inclusive. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Conforme discutido por Libâneo (2016), a necessidade de se refletir sobre as questões sociais e as demandas do cotidiano dos sujeitos pode significar uma despreocupação ou uma preocupação em segundo plano com a tarefa de socialização dos conhecimentos escolares. Tendo em vista a preocupação com um possível abandono dessa função da escola, sentiu-se a necessidade de questionar durante as conversações se os momentos reflexivos propostos nas atividades estabelecem uma relação dessas vivências das (os) estudantes com os conhecimentos escolares.

Felipe – Então, a dificuldade que o aluno tem é mais um... ela não pesa tanto, né, visto que **você vê o esforço**, né, e conforme você vê que o trabalho, que o aluno está aprendendo, né... (pausa) não do modo que a sociedade espera, porque a sociedade

foi acostumada a ser conteudista. Né? E... então, **o professor da EJA, ele não... Ele tem que perceber que ele não pode ser conteudista. Né? Ele tem que trabalhar com os temas e os assuntos que fazem parte do mundo dos adultos - dos jovens, dos adultos, dos idosos. Né? Então, são as relações de trabalho, de exploração; questão de desemprego, né? A questão do lugar de onde eles vêm, da periferia, da violência, da exclusão, dos direitos que são negados.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Felipe – Sim [estabelece relação com o conteúdo escolar]. Sim, porque quando você se propõe a tratar determinados assuntos, hoje em dia, principalmente, você faz uma conversa antes, né? **Daquela conversa, você puxa o que você está querendo trabalhar, né?** Você vai questionando, você vai perguntando, os alunos vão respondendo, vão participando, e ali **você vai envolvendo eles naquele tema que você vai trabalhar.** Por isso, **daí, a importância dessas vivências.** E quando não há determinado tipo de vivência por um aluno, tem o outro que teve. Então há uma troca, né? Aprende a ouvir, aprende falar, complementa, tira uma dúvida. Nesse quesito eles são muito participativos. Bastante interessados, eles gostam. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Nas significações de Felipe, o ensino vai além das reflexões sobre as vivências e necessidades das (os) estudantes. A sua crítica ao conteudismo envolve a compreensão de que a escola não pode ficar limitada a um conteúdo que gira em torno de si mesmo. Para ele, as experiências prévias das (os) discentes são facilitadoras do trabalho pedagógico e fundamentais para envolvê-las (os) e favorecer o acesso aos conhecimentos escolares. Então reconhecer as (os) educandos em suas experiências e conhecimentos prévios é para ele uma boa forma de promover situações sociais de desenvolvimento.

Felipe – E aquilo que eles trazem a gente aproveita, né, nas nossas aulas, no que a gente planeja... no que eu planejava. Ainda mais pela minha disciplina que é geografia, que trata dessa leitura de mundo, né. E eu sempre buscava puxar... não é puxar, mas assim, **fazê-los trazer o debate pra determinados assuntos que muitas vezes passam despercebidos, né, da vivência deles.** Eles têm uma vivência, eles estão no mundo, eles atuam... mas, é aquilo: você está ali, você não questiona, você não observa muito... **Então nas minhas aulas eu fazia essa dinâmica de trazer, de dialogar bastante, saber o que eles sabem, né, pra poder a aula fluir.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

A categoria Zona de Desenvolvimento Iminente proposta por Vigotski fala justamente sobre como uma atividade para criar uma situação social de desenvolvimento pensada de forma coerente e aproximada do Nível de Desenvolvimento real dos sujeitos tem melhores condições de produzir aprendizagem. Somente a partir dessa concepção é possível entender como é contraditório e inaceitável manter as (os) estudantes nas atividades da etapa em que foi matriculado quando estas não estão de acordo com as suas verdadeiras necessidades de ensino-aprendizagem.

No caso da EJA, as situações sociais de desenvolvimento pensadas para estudantes já alfabetizadas (os) terão pouca condição de garantir a aprendizagem que uma (m) discente ainda não alfabetizada (o) realmente precisa. Por exemplo, realizar a leitura de uma notícia sobre

violência doméstica para trabalhar as regras gramaticais na disciplina de português pouco favoreceriam o desenvolvimento de alguém que ainda não aprendeu a ler e a escrever.

Nessa atividade, a (o) discente em condição de analfabetismo talvez pudesse aprender e se desenvolver com a discussão sobre a violência doméstica. Entretanto, dificilmente poderia se beneficiar do conhecimento escolar – as regras gramaticais da língua portuguesa – que se esperava ensinar com base nos elementos escritos da notícia disparadora utilizada.

A situação vivida por Felipe, professor de geografia na EJA II, mostra como é prejudicial em termos de ensino-aprendizagem alguém que carrega um conjunto de lacunas vindas de sua formação no ensino regular ser mantido nas atividades cujas propostas são muito distantes do seu Nível de Desenvolvimento Real.

Felipe – Ah, teve, assim... alguns casos né. Teve o caso de um aluno que chegou na terceira etapa, que no caso seria, né, quinta e sexta série de antigamente, **não alfabetizado**, mas assim... também com uma **possibilidade de ter um problema cognitivo. Porque ele escrevia, às vezes ele conseguia ler, num outro momento ele esquecia aquilo**. No princípio eu achei que era só um problema de alfabetização. Então mesmo sendo de geografia, em alguns momentos ali, eu tentava... eu peguei o alfabeto móvel, as letrinhas, para ver ali o que que estava acontecendo. Então eu colocava lá, pedia pra ele montar as palavras, o time de futebol, alguma coisa da realidade dele, pra ele ir montando as palavras, **pra eu identificar se ele sabia as letras, as sílabas, qual que era problema**, né? E ali naquela leitura que eu tomava, às vezes ele tinha dificuldade, às vezes ele não lembrava, então... Ele não... **Eu não consegui alfabetizá-lo como eu queria**. E ele já tinha passado com uma outra professora alfabetizadora antes, né? **Então há casos de inclusão não identificados, que não passaram por uma investigação neurológica, ou psicológica, né? Então são desafios muito grandes, né? Que a reprovação não resolve. Entendeu? Porque aquele aluno, ele tem um limite**, ele tem um... **Ele tem uma lacuna ali, naquela escrita, naquela leitura**. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Mesmo não sendo professor alfabetizador, Felipe se sentiu responsável pela condição de analfabetismo desse estudante que até chegou a “passar” com uma professora alfabetizadora antes, mas ainda não tinha aprendido a ler e a escrever. Diferente das escolas de Carolina e Marli, essa instituição em que ele atuou não contava com a estratégia das (os) estudantes ouvintes.

Antes de mais nada é preciso reconhecer o quanto é inadequado deixar que um professor de geografia ou das demais disciplinas da terceira e quarta etapa da EJA – correspondente ao ensino fundamental II do regular – fique responsável por alfabetizar ou lidar com outras lacunas formativas deixadas na escolarização regular. Mesmo que se crie espaços de alfabetização dentro dessas disciplinas e que as (os) docentes tenham experiência com esse processo, isso ainda pode significar a troca de um conhecimento escolar por outro, ao invés de ter acesso a ambos.

Apesar da contradição de acatar o discurso oficial e manter uma (m) discente participando de atividades escolares incoerentes com as suas necessidades de ensino-aprendizagem, Felipe ao mesmo tempo toma para si e atribui ao estudante a responsabilidade pela perpetuação da condição de analfabetismo.

E essa concepção não é inventada por ele, mas é uma armadilha excludente imposta ao cotidiano escolar para ocultar a forma como se constitui toda essa situação incoerente em que um professor de geografia, no meio de tantas limitações, ainda precisa encarar o desafio de alfabetizar e o estudante fica intencionalmente preso à uma situação desfavorável à aprendizagem e o desenvolvimento.

A lógica individualizante imposta à educação é produtora desse tipo de significação. Conforme já discutido, as condições para a superação dessa perspectiva idealista são cotidianamente prejudicadas. Não é interessante para a classe dominante que as (os) professoras (es) tenham acesso a possibilidade de entender as múltiplas mediações dificultadoras dos processos de ensino-aprendizagem.

Os prejuízos à formação inicial e continuada das (os) docentes abrem espaço, por exemplo, para a noção dicotomizante de que há uma limitação neurológica ou psicológica no estudante que o impede de ser alfabetizado e que explicaria o suposto fracasso da (o) professora (r) e da (o) estudante. Partindo da base materialista, histórico e dialética, Vigotski pôde construir uma psicologia capaz de superar essa perspectiva biologizante.

Suas contribuições permitem entender que essa afirmação parte do pressuposto de que existe uma estrutura biológica ou psicológica natural que é determinante das possibilidades humanas. Essa perspectiva idealista, da psicologia tradicional estudada, negada e superada por Vigotski, ignora ou intencionalmente oculta que a estrutura neurológica e o funcionamento psicológico são historicamente desenvolvidos na relação de mútua constituição do sujeito com o social. Para esse autor, tanto o Nível de Desenvolvimento Real das funções psicológicas superiores, quanto o desenvolvimento neurológico que é base para esse funcionamento, são determinados nessa relação em que o sujeito é determinado pelo social e ao mesmo tempo o produz.

Então a limitação psicológica e neurológica que dificulta a alfabetização do estudante, embora pareça algo que já explique a sua condição, é algo que ainda precisa ser explicado. Mais adiante neste mesmo núcleo se complementa a explicação historicizada que se pretende construir aqui sobre esse processo. Em resumo, trata-se de um conjunto de situações sociais de desenvolvimento negadas ao longo da história de escolarização dessas (es) estudantes que alcançam a EJA, exclusão esta que corre o risco de ser perpetuada nesta modalidade, sobretudo

quando não se encontra condições de construir uma prática crítica contra-hegemônica para enfrentar a agenda neoliberal.

Em nome de uma educação anti-hegemônica, que esse trabalho possa se constituir como uma das mediações necessárias para criar condições de que escolas como essa objetivada por Felipe deixem de se contentar com processos excludentes oficialmente aceitos e justificados e possam se comprometer em garantir escolarizações em que a socialização dos conhecimentos científicos e culturais é abundante, para que ninguém saia da escola com um diploma que oculta uma educação em que se contentou com pouco. Esse é o tipo de formação mínima esperada pela classe dominante, contra a qual é urgente lutar.

Indicador B-3 – A importância do conjunto de experiências prévias das (os) estudantes da EJA para os processos de ensino-aprendizagem: caminhos para o acolhimento educacional

Ao falar dos desafios de escolarização que enfrentam junto às (aos) estudantes, as (os) docentes revelam que se fazem presentes também mediações como o medo de errar, a vergonha de supostamente não saber, a dependência com relação à ajuda do outro, a insegurança e a falta de confiança, entre outras questões que constituem a relação desses sujeitos com a escola e os processos de ensino aprendizagem.

É importante ressaltar que, por mais que as (os) professoras (es) tenham ido até este ponto ou um pouco mais adiante para compreender as dificuldades, para o processo de análise aqui realizado essas questões são a posição de partida. Isto é, são o empírico do qual se parte para chegar ao concreto. Sentiu-se a necessidade de fazer essa ressalva para que não se confunda a análise aqui proposta com outras que colocam a culpa no sujeito por sua própria condição quando colocam um ponto final em um processo de análise que ainda não foi concluído.

Conforme as significações das professoras, as questões como medo e insegurança são problemas realmente enfrentados pelas (os) estudantes da EJA e não algo inventado por elas para explicar por que as dificuldades de escolarização acontecem. Ao invés de negar que essas questões existem – por conta do risco de que a não aprendizagem seja atribuída às (aos) estudantes individualmente –, aqui se propõe entender como são historicamente constituídas essas condições que, segundo as (os) professoras (es), medeiam os processos de ensino-aprendizagem.

Para tanto, é preciso partir das significações que essas (es) profissionais objetivaram e ir além da aparência, do empírico. Marli traz elementos importantes que já são um movimento inicial na direção do concreto. Sua fala abre caminho para a afirmação da importância de ir

além da identificação dos conhecimentos prévios para descobrir também junto às (aos) estudantes o conjunto de experiências anteriores que as (os) constituem:

Marli – Mas esses que ainda chegaram a frequentar um pouco da escola ainda chegam com uma bagagem bem grande. Tanto que eles conseguem se desenvolver lá na escola, **eles conseguem se apropriar da coisas muito mais rápido do que aqueles que nunca conseguiram frequentar, né, porque a mesma dificuldade que a gente encontra com as crianças, a gente encontra com os adultos. Só que com uma agravante: os adultos não têm essa facilidade toda que a criança tem. Eles têm medo de errar.** Porque lógico que **no decorrer dos anos, o erro pra eles foi uma coisa muito pesada né?** Então eles têm medo de errar. **Então eles preferem que você faça pra eles ali e eles só copiem, pra não errar.** E eu já falei pra eles pararem com isso, que é errando que a gente aprende, não sei o que... mas **essa questão do medo é o que mais breca eles a irem à diante daquilo que eles já sabem fazer. Porque é um medo muito grande que eles têm, do erro.** Nossa, é uma coisa assim muito forte nos alunos da EJA. Extremamente forte. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Embora considere o medo de errar como uma mediação que dificulta que essas (es) estudantes avancem nos processos de ensino-aprendizagem, Marli também tenta entender as determinações que constituem esse medo. Para isso, considera, em certa medida, esses sujeitos em sua historicidade. Diferente das crianças que têm maior facilidade, é mais difícil para os adultos se apropriar dos conhecimentos escolares por conta do conjunto muito maior de experiências que os constituíram dessa forma.

Outra mediação trazida por Carolina permite entender ainda melhor a postura das (os) estudantes frente a determinadas atividades propostas. Para ela, por trás da vergonha ou falta de vontade, está uma aprendizagem que ainda não foi possível. Nesse sentido, a (o) discente que se nega a escrever ou a realizar determinada leitura ainda precisa se beneficiar de situações sociais de desenvolvimento que a (o) permita superar essas lacunas ainda existentes.

Carolina – Tem aluno que tá faltando só, sei lá, parou no sétimo ano. Aí quando chega lá, você fala “Meu Deus! Não tem jeito. Precisa da alfabetização.”, sabe? Tá lá no quarto módulo e precisa da alfabetização. E o próprio aluno percebe isso, né. Por quê? **Quando você entra num quarto ano, você tem as pessoas que estão chegando agora, que às vezes saíram de uma escola e estão transferindo pra outra; as que não estudaram faz um tempo; e as que não sabem, às vezes, algumas coisas. Então é uma sala muito mista.** Então, tipo, eu chego no quarto módulo, e eu vejo “Nossa, aquela ali responde tudo, faz as coisas, e lê bem.”, e eu, a professora vai fazer uma leitura e eu não consigo. **Tenho vergonha de ler. “Ah, não quero ler, prô.”. Mas não é porque não quer ler. É porque não sabe, porque tem a dificuldade, né.** Enfim, a EJA é uma caixinha de surpresa. Todo dia é um dia diferente. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

No conjunto das significações, é possível compreender que a “vergonha de ler” na verdade é o receio de revelar o quanto se sabe. Estabelecendo relação com o caso de Bruno (ALMEIDA, 2019), é possível desvelar ainda mais as mediações por trás dessa condição que pode dificultar o trabalho das (os) professoras (es). A humilhação sofrida por Bruno em sua

escolarização por não ter tido acesso à alfabetização se tornou uma importante mediação para a sua decisão de esconder que ainda não sabia ler e escrever.

As significações de Marli são consoantes com esse entendimento. O medo ao qual ela se refere como grande barreira para o avanço de muitas (os) estudantes da EJA converge com esse receio de mostrar o que ainda não foi aprendido. A vergonha de ler é equivalente ao medo de errar e ambos podem ser explicados pela compreensão de como revelar o Nível de Desenvolvimento Real foi alvo de repreensão, de punições e de humilhação.

Marli – [De onde vem essa desconfiança deles?] Eu acredito das experiências que eles tiveram na infância mesmo, né. Porque **eles vêm de uma infância que era o pai opressor né, a mãe a oprimida, errou apanhou, vai ficar de joelho, vai levar cintada, né.** Era a vivência do castigo, eles cresceram dessa forma. **Errou, levou castigo. E não era um castiguinho né, eram castigos assim duros mesmo.** Né, **que deixam uma cicatriz bem grande né, na essência da pessoa.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Embora Marli tenha considerado apenas a experiência familiar como produtora do receio das (os) discentes de mostrar o que se sabe, Carolina chega a considerar o quanto a experiência escolar prévia tem relação com as possibilidades de ensino-aprendizagem das (os) estudantes da EJA:

Carolina – Em 2008 quando eu acessei a EJA, né, que até então eu só tinha trabalhado com ensino fundamental, eu pensei “Meu Deus, como que será isso?”, né. “Como será que é essa organização?”, porque **eles têm um outro tempo de aprendizagem.** Eles têm uma visão de chegar na unidade escolar, e **uma visão muito escolarizada daquela escola excludente que os tira de lá.** Por qualquer motivo: por migração, por preconceito... né? Eles têm essa visão. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Então, o meu vício de educar, ele se ampliou muito na EJA. Por quê? É diferente, muitas vezes, do Ensino Regular. Dentro do Ensino Regular, onde as crianças estão ali, né, **aquele termo esquisito “aprendendo na idade certa” [fez o sinal de aspas com as mãos],** eles também **veem a escola como um espaço de socialização, e às vezes mais de socialização do que a aquisição de aprendizagens significativas.** Até porque, **a escola regular, ela é constituída em caixinhas.** Né? Então, tipo, eu tô aqui vidradão na aula de história, porque vem um tema muito louco, agora eu paro, e vou entender aqui o que a professora de matemática tá falando - que eu já não entendo; e depois eu tô conseguindo chegar naquele assunto e entender, aí cabô, vem a aula de educação física; aí eu fico agitado, aí volta pra uma aula de português. Então assim, **essa forma estanque de aprender os conteúdos, eu acho que é uma problemática que a gente precisa repensar na educação fundamental, né, porque a gente não aprende as coisas de forma estanque.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Quanto o questionamento de Carolina sobre idade certa para aprender, considerou-se necessário fazer uma ressalva aqui. Essa ideia que as crianças estão no tempo certo para aprender realmente é de se causar estranheza quando se parte de uma perspectiva anti-hegemônica.

Embora tenha alguma relação com a realidade concreta, é preciso cuidado para que não se caia em uma lógica biologizante, que atribuiria a causa de dificuldades encontradas nos processos de ensino-aprendizagem à condição neurológica dos humanos na vida adulta. Conforme a discussão aqui proposta, se reconhece que é possível que seja mais difícil encarar o desafio da escolarização na vida adulta. Entretanto, o que se busca explicar aqui é o modo como essa condição foi constituída, o que envolve o conjunto de marcas deixadas pela escolarização excludente, inclusive para as possibilidades de desenvolvimento da base neurológica para o funcionamento psicológico superior.

Outro perigo da ideia de que existe uma idade certa para aprender é a justificação da existência de uma idade obrigatória de escolarização. Partindo das significações das (os) professoras (es) participantes, se considerou necessário entender como a não obrigatoriedade da escolarização após os 17 anos de idade contribui para a manutenção de um quadro como o de 2019, em que 69,5 milhões de pessoas com 25 anos ou mais estavam fora da escola sem ter concluído a educação básica (IBGE/PNADC, 2020). Os desdobramentos dessa significação que constitui a dimensão subjetiva da deriva educacional serão discutidos no núcleo 4.

Além de abrir espaço para essas discussões, as significações de Carolina também permitem que se compreenda como o reconhecimento da experiência prévia com o ensino regular é fundamental para a compreensão crítica da relação da (o) estudante com a EJA, com os conhecimentos e as atividades realizadas nessa modalidade. Quanto às (aos) que não tiveram essa experiência, há também aspectos para se considerar. Isto é, tanto quem já teve experiência escolar, quanto quem não teve, pode carregar inseguranças e medos com relação à escola. De um lado, as (os) que nunca frequentaram com receios quanto a um espaço desconhecido. De outro, as (os) que já estudaram e trazem consigo as marcas da experiência escolar excludente.

Marli – Sim [têm medo de errar]. Pros dois grupos [os que já estudaram e os que nunca estudaram]. **Os que já estudaram têm menos medo, mas ainda têm, do errar.** Mas pra eles o errar não é tão pesado como é pra quem tá no comecinho. **Quem tá no comecinho, se você faz um ditado, eles têm medo de escrever e escrever a palavra errada.** Dá dó, dá dó mesmo. Porque **até você conseguir fazer com que eles se sintam seguros de que o erro não é punitivo,** né, porque tem essa questão da punição. Se o erro não é punitivo, até você conseguir tirar isso da cabeça deles, é muito tempo que você leva. **Então a gente leva uns dois meses assim pra você conseguir resgatar a confiança dentro deles.** Coisa que eles não têm. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Felipe – Ah, é... Deixa eu ver... pra quem nunca pisou... **É difícil a gente pegar alguém que nunca pisou... na escola. Em algum momento a pessoa teve uma experiência escolar, nem que seja de alguns dias.** Entendeu? Mas claro, que o aluno que [nunca estudou]... ele vai, ele precisa de um acolhimento maior. Né? **É um aluno que pode trazer algumas inseguranças, e isso atrapalhar na vida escolar dele,** a partir daquele momento, né? **O medo, é um espaço novo,** são pessoas... né? Mas, **geralmente a escola dá conta de fazer esse trabalho, de deixar o aluno seguro naquele ambiente,** né? (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

E por que essa relação prévia com a escolarização precisa ser reconhecida? Porque a atividade docente seria muito mais desafiadora e mais difícil de se realizar se as situações sociais de desenvolvimento forem elaboradas à despeito do Nível de Desenvolvimento Real dos sujeitos.

O medo das (os) estudantes de mostrar o que sabem e o que ainda precisam aprender é, portanto, uma barreira fundamental a ser superada para que se tenha acesso à condição concreta do sujeito e se possa melhor entender o que precisa ser trabalhado pedagogicamente para que se possa realmente garantir a aprendizagem dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

A superação dessa barreira tem sido uma das preocupações de Marli. Suas significações reunidas revelam que as histórias de sofrimento com as quais é difícil lidar na EJA envolvem uma experiência familiar e escolar em que os erros eram criticados e alvo de repreensão. É por isso que ela e sua amiga Ana tinham o intuito de fazer o contrário.

Marli – É muito difícil a gente lidar com as pessoas assim né, quando elas vêm de uma vivência que elas sofreram, sofreram, sofreram. Né, então é... Mas como eu falo... Então, quando a gente consegue dar um passo com eles, nossa, pra gente é como se a gente tivesse vencido uma corrida meu, é muito bom! Muito legal mesmo. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Não, a gente tem que conversar muito mesmo, a gente coloca a nossa vivência, **a gente faz muita roda de conversa, sabe, sobre vários assuntos.** Não só sobre a escola né, mas sobre vários assuntos do dia a dia da pessoa. A gente faz muito isso. Eu e a Ana era um casamento feliz que a gente tinha a noite né. Porque ela trabalhava com o pessoal da alfabetização e eu pegava aqueles que já estavam um pouquinho mais adiantados. Mas essas questões, né, sociais, **a gente juntava as duas turmas, então eles trocavam muita experiência.** Sabe, então essa questão da troca de experiência, o contar pro outro, sabe, conversar, expor... **A gente deixa muito eles conversarem sobre os problemas deles no dia a dia, sabe, a gente para um tempo pra eles poderem se colocar... Muitas vezes vem um colega que dá uma palavra amiga pra eles. Eles precisam disso.** Essa questão social né. Então pra tirar essa... **pra resgatar essa autoconfiança deles a gente leva bastante tempo.** E assim, **a gente valoriza muito aquilo que eles conseguem acertar e não critica aquilo que eles estão errando.** A gente fala “Não, é isso mesmo, bora continuar”. E a gente sempre incentiva de uma forma sempre positiva. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Outras significações de Marli reforçam ainda mais a forma como as (os) estudantes fogem das situações em que pode ficar evidente o que sabem e o que ainda não aprenderam. Trata-se da situação em que, para garantir que tenham acesso à “educação que precisam naquele momento”, é negociada a permanência das (os) discentes – na condição de ouvintes ou não – na EJA I até que se sintam confortáveis e preparadas (os) para avançar para a EJA II.

Marli – Se o cara tá lá na 6ª série, né, na terceira etapa lá de continuidade, e a gente percebe que ele não vai conseguir acompanhar - porque o ritmo é completamente diferente - eles mandam lá pra minha sala, pra sala da Ana - quando a Ana estava. - pra tentar recuperar. Muitos deles depois conseguem

acompanhar numa boa. Quando eles pegam o ritmo. Mas é um pouquinho difícil. Então a gente procura fazer isso mesmo, Victor. É... **tentar dar atenção de acordo com o nível de aprendizagem que eles estão. Porque se não é uma cacetada a mais na vida deles também. “Tentei, e não consegui mais uma vez”, né. Mais um fracasso. E não é essa a intenção da escola, né. Muito pelo contrário.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Para Marli, o uso dessa estratégia das (os) estudantes ouvintes é uma faca de dois gumes: de um lado, abre-se a possibilidade de que a (o) discente permaneça nas atividades coerentes com o seu NDR até que tenha acesso aos conhecimentos escolares que necessita; de outro, podem acabar usando a EJA I como uma “zona de conforto” para evitar os desafios da EJA II. Ao falar do que se evita enfrentar quando se permanece na EJA I, essa professora revela a diferença do espaço que ela e Ana construíram e o lugar para onde as (os) estudantes evitam avançar:

Marli – **Não, eles não querem ir não** [não querem passar para o ano voltar a estudar na etapa em que estão oficialmente matriculados]! **(risos). Pior é isso, sabe?** Eles gostam da zona de conforto né? Eles não querem ser desafiados. Tem isso também né? **Porque bem ou mal, nessa zona de conforto eles conseguem fazer as coisinhas deles, a professora não vai ficar criticando com rispidez, né.** É uma zona de conforto! É, assim, **é uma faca de dois gumes. A gente consegue manter o camarada lá na escola e tal, mas ele acaba acomodando.** Aí de vez em quando eu começo a dar mais umas puxadas mais com eles ali. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – **Eu já tive casos de alunos que passaram pra 5ª série, que já voltaram de mala e cuia uma semana depois e falaram assim “Professora, não dá não, a gente não consegue acompanhar, não sei o que, eles falam rápido demais”, né. Porque como eles não têm essa dinâmica, da troca de professores, da questão de ter que copiar um pouco mais rápido né; da falta de paciência até, inclusive, do pessoal do Fundamental II, eles são mais ali ó, é conteúdo, né, e eles acostumados com uma outra vivência, né, que é uma professora só, que a hora que a gente tiver que conversar a gente conversa, que vai dar o tempo que eles precisam pra fazer as atividades; se não conseguir acabar hoje, acaba amanhã, a gente retoma. Não é a mesma coisa, a dinâmica é completamente diferente né?** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Essas significações são essenciais para o entendimento mais aprofundado sobre a maneira como as experiências prévias de escolarização medeiam a experiência educacional na EJA, visto que são indicadoras de como as (os) estudantes evitam a EJA II por conta do risco de caírem da mesma lógica excludente que viveram no ensino regular. É como se o espaço de acolhimento estabelecido para os medos, vergonhas e outras angústias da escolarização prévia e atual – como as rodas de conversa realizadas por Marli e Ana ao juntarem as suas turmas de EJA I – fosse substituído por uma educação equivalente a que foi vivida no ensino regular excludente.

No meio de tantas limitações excludentes, esse esforço de Marli e Ana para entender e acolher as (os) estudantes em suas angústias com relação à experiência escolar prévia e atual

constitui um movimento anti-hegemônico com grande potencialidade para garantir que a EJA cumpra a sua função social. Diferente do que acontece na EJA II da escola dessas duas professoras, quando olham para o que os sujeitos conseguem acertar e, ao invés de criticar o que estão errando, tomam isso como ponto de partida para pensar as aprendizagens ainda necessárias, elas estão construindo condições melhores e mais humanas de escolarização.

Espaços de acolhimento como este criado por Marli e Ana são essenciais para receber estudantes que retornam ao processo de escolarização por conta própria ou por meio da produção da reinserção escolar. Por trás aparência, elas construíram um processo de vinculação da (o) estudante à EJA para que se sinta pertencente a este lugar, o que é algo que se faz para além dos muros da escola, isto é, já começa nas idas dessas professoras às comunidades para divulgar esta modalidade, explicar como ela funciona e convidar os sujeitos em condição de deriva para retomar a escolarização.

Ainda que possa parecer que esse acolhimento ocorra distanciado das possibilidades de apropriação dos conhecimentos, é muito pelo contrário! Esse é um movimento que favorece o acesso aos conhecimentos, inclusive enriquecendo os processos de ensino-aprendizagem para criar ainda melhores condições de que as situações sociais de desenvolvimento se aproximem do que Tonet (2014) chama de atividades educativas emancipadoras.

Fica explícito a partir da presente análise que a escuta, o acolhimento e o reconhecimento dos conhecimentos e experiências prévias e das necessidades dos sujeitos, são fundamentais não somente para possibilitar que as situações sociais de desenvolvimento venham realmente afetar as (os) estudantes, mas também para fortalecer a potencialidade desalienante das atividades educativas escolares.

E esse é um movimento anti-hegemônico. É o novo criado por essas professoras na sociabilidade excludente, quando incluem no processo de escolarização a experiência escolar prévia e abrem espaço para que as (os) estudantes se sintam confortáveis para revelar o que sabem e o que ainda precisam aprender – isto é, o Nível de Desenvolvimento Real, cujo reconhecimento é fundamental às (aos) educadoras (es) para que possa criar situações sociais de desenvolvimento capazes de envolver e afetar as (os) estudantes.

Diferente do acolhimento social, que envolve a preocupação e a ação da escola no sentido da articulação de medidas institucionais ou interinstitucionais – em rede, nos equipamentos do território – para a garantia dos direitos sociais, propõe-se que se entenda o que essas (es) professoras (es) têm feito na EJA como acolhimento educacional, atividade fundamental para favorecer que os processos de ensino-aprendizagem possibilitem às (aos)

estudantes, cuja relação com essa modalidade é mediada pela experiência escolar prévia, o acesso aos conhecimentos e que isso possa acontecer de forma desalienante.

Mas há também na EJA o risco de perpetuação da lógica que faz uso do erro como um sinal ou uma prova de que existem supostos problemas individuais que estão impedindo a aprendizagem, ao invés de um indicativo do Nível de Desenvolvimento Real e de quais são as situações sociais de desenvolvimento mais aproximadas das necessidades e possibilidades desses sujeitos.

Assim como no caso de Bruno (ALMEIDA, 2019), é possível que algumas sondagens ou avaliações sejam utilizadas para atestar a incapacidade de aprender, ou o limite até onde o sujeito supostamente consegue ir no processo de ensino-aprendizagem.

Felipe – Ah, teve, assim... alguns casos né. Teve o caso de um aluno que chegou na terceira etapa, que no caso seria, né, quinta e sexta série de antigamente, não alfabetizado, mas assim... também **com uma possibilidade de ter um problema cognitivo. Porque ele escrevia, às vezes ele conseguia ler, num outro momento ele esquecia aquilo. [...] Eu não consegui alfabetizá-lo como eu queria.** E ele já tinha passado com uma outra professora alfabetizadora antes, né? **Então há casos de inclusão não identificados, que não passaram por uma investigação neurológica, ou psicológica, né?** Então são desafios muito grandes, né? Que a reprovação não resolve. Entendeu? **Porque aquele aluno, ele tem um limite,** ele tem um... Ele tem uma lacuna ali, naquela escrita, naquela leitura. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Carolina – Então, a gente tem uma turminha bem complexa, 2019, de jovens, nesse sentido. E de jovens de todas essas características. Alguns que já sabiam ler e escrever, e que realmente foram, sabe, saídos da outra escola porque “Ah, mau comportamento.”. Enfim. E vai pra EJA, né. E outros que tiveram todo esse processo... foram empurrados a vida inteira, sem aprender a ler e a escrever, ou **entender se tinham alguma deficiência que pudesse atrapalhar, né, alguma questão cognitiva, que foi organizado uma avaliação no CIEJA.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Então o medo de errar e a vergonha de participar das atividades podem ter como mediação uma história de escolarização em que, quando a (o) estudante mostra o que sabe e o que ainda não sabe diante dos ditados, sondagens e investigações psicológicas e neurológicas – isto é, de processos internos e externos à escola que partem do pressuposto de que o problema está no sujeito –, são taxadas (os) como incapazes de aprender, como cognitivamente limitados em decorrência de supostos problemas individuais.

No estudo do caso que antecede esta pesquisa (ALMEIDA, 2019), entendeu-se que Bruno foi alvo desse processo investigativo que nada contribuía para os processos de ensino-aprendizagem, mas somente para a justificação e a manutenção da condição de exclusão na escola. As sondagens realizadas na escola, os múltiplos encaminhamentos para os atendimentos com psicólogas (os), neurologistas, fonoaudiólogas (os) serviram apenas à rotulação e a afirmação de uma limitação que só existia no campo ideal. Concretamente, Bruno pôde

construir hipóteses de leitura e escrita e precisava de atividades específicas de alfabetização aproximadas do seu Nível de Desenvolvimento Real.

Com a melhor das intenções, as (os) professoras (es) podem acabar caindo na armadilha individualizante de procurar os problemas para a não aprendizagem nas (os) estudantes, o que, ao invés de favorecer o seu trabalho, cria uma situação em que ambos professora (r) e estudante estão impedidas (os) nos processos de ensino-aprendizagem. Isto é, a condição das (os) docentes que “não conseguem ensinar” e das (os) discentes que “não conseguem aprender”.

Felipe – **Então mesmo sendo de geografia, em alguns momentos ali, eu tentava...** eu peguei o alfabeto móvel, as letrinhas, para ver ali o que que estava acontecendo. Então eu colocava lá, pedia pra ele montar as palavras, o time de futebol, alguma coisa da realidade dele, pra ele ir montando as palavras, **pra eu identificar se ele sabia as letras, as sílabas, qual que era problema**, né? E ali naquela leitura que eu tomava, às vezes ele tinha dificuldade, às vezes ele não lembrava. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Propõe-se aqui o acolhimento educacional como possibilidade anti-hegemônica criada diante do encontro das necessidades de ensino-aprendizagem das (os) discentes e docentes, mas já com o alerta de que podem cair no mesmo “buraco” individualizante das “sondagens”. Então, que essa estratégia, caso inspire outras (os) professoras (es) em sua atividade docente, seja tomada de acordo com as suas raízes – da forma como foi elaborada pelas professoras participantes dessa pesquisa –, em sua essência anti-hegemônica, humanizadora e fortalecedora das atividades educativas, para que se tornem cada vez mais de caráter emancipador, conforme defendido por Tonet (2014).

Isso não quer dizer que se sugere uma cópia desse processo, por meio do que Rey (2005) consideraria uma importação direta de um instrumento ou um método – que consistiria em um instrumentalismo ou metodologismo. Mas justamente como propõe esse autor para o movimento de apropriação do Materialismo Histórico-Dialético que Vigotski fez para construir uma nova perspectiva no campo da Psicologia, que as (os) professoras (es) possam se apropriar das bases teórico-metodológicas desse processo para criar em sua atividade docente algo coerente com as suas necessidades e de suas (seus) estudantes.

Então para que esse acolhimento educacional não caia na mesma armadilha excludente que outros tantos processos avaliativos, diagnósticos e de sondagem, é preciso que os acertos e erros das (os) estudantes sejam tomados como expressão do Nível de Desenvolvimento Real e não de um “Limite de Desenvolvimento Real”. Quando uma (m) discente erra, ela (e) está revelando as suas necessidades de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo as situações sociais de desenvolvimento que precisam ser criadas para que possa continuar enfrentando as idas e

vindas, as contradições e as revoluções no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

O NDR é como um “ponto” de partida, é a condição atual de desenvolvimento da qual o sujeito pode partir e continuar aprendendo e se desenvolvendo nas relações de mútua constituição que estabelece com a realidade social. Então frente às (aos) estudantes que estão enfrentando dificuldades, é necessário superar a ideia de limite e trabalhar com a possibilidade de identificar o NDR e de criar diferentes situações sociais de desenvolvimento aproximadas das suas necessidades.

Indicador C-3 - Inclusão e exclusão da e na EJA: Processos internos e externos à escola facilitadores e dificultadores da permanência e do sucesso escolar

A análise realizada até aqui possibilita compreender a necessidade de que a EJA seja um espaço de acolhimento e superação das lacunas e marcas deixadas pelo ensino regular excludente e como isso pode acontecer a partir da escuta às (aos) estudantes sobre suas experiências e seus conhecimentos prévios para que se tenha conhecimento das necessidades reais de ensino-aprendizagem.

Além disso, também abre caminho para o entendimento de como a garantia do acesso aos conhecimentos escolares e a possibilidade de enfrentar criticamente e de forma anti-hegemônica os desafios encontrados nos processos de ensino-aprendizagem e outras adversidades da escolarização constituem a possibilidade de permanência e sucesso escolar das (os) estudantes da EJA.

Nesta última parte do presente núcleo, se pretende analisar os processos internos e externos à escola que facilitam ou dificultam a permanência e a conclusão da escolarização, bem como a socialização dos conhecimentos escolares, a desalienação da consciência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Antes de seguir para os processos ainda não discutidos, sentiu-se a necessidade de retomar brevemente a discussão sobre como a condição de exclusão na escola pode produzir a evasão ou, quando não é possível sair dessa instituição, como essa negação do acesso aos proveitos escolares pode criar outros problemas para o cotidiano escolar na EJA.

Nas escolas em que a mediação do discurso oficial em suas prescrições mais excludentes prevalece sobre as condições que possibilitam uma educação comprometida com os interesses da classe trabalhadora, a atividade docente é ainda mais dificultada e restrita, restando às (aos) estudantes frequentar ou sair mais uma vez da escola pouco ou nada apropriadas (os) dos conhecimentos científicos e culturais que deveriam ter sido acessados.

Na EJA onde a lógica excludente é bem-sucedida, também são exitosas as justificativas individualizantes necessárias para ocultar os processos de desvirtuação da função social dessa modalidade e para mantê-la produzindo a desigualdade social. A condição de desigualdade, por sua vez, é entendida como natural e inevitável, como uma condição que não envolve um conjunto de processos históricos, mas sim depende da vontade, das capacidades e do esforço individual de cada sujeito – no caso, as (os) estudantes da EJA matriculados, evadidos, egressos ou mesmo as pessoas ainda fora da escola na condição de deriva educacional. Essas afirmações idealistas que ocultam as determinações da condição de cada estudante são necessárias aos interesses da classe dominante para justificar individualmente os desdobramentos dos processos de exclusão produzidos pela agenda neoliberal para a educação.

Esperando não atrapalhar as demandas da vida dessas (es) estudantes e de não as (os) atrasar, as significações objetivadas revelam como é possível que se considere suficiente aprová-las (os) mais uma vez na condição de escolarização esvaziada, sem ter acesso aos conhecimentos científicos e culturais que deveriam ter sido com elas (es) socializados.

Felipe – Na EJA também [se manda o estudante “para frente”]. Por exemplo: o aluno é frequente, ele estuda, ele faz as atividades, mas eles têm extrema dificuldade. Que que o professor vai ver? O contexto! Ele vai ver o global. Ele vai ver com cada um ali, como é que foi. Né? **“Ah, tem extrema dificuldade, mas se esforça, conseguiu dar um passinho além...”**, já... Porque se não, **se for esperar daquele aluno uma recuperação completa da sua aprendizagem, ele ficaria vários anos na EJA.** Entendeu? Não há esse tempo. É um aluno que já... [fez movimento com a cabeça para frente]. **Então ele tem outras demandas na vida. Né? E o intuito da gente não é atrasar esse... é oferecer o máximo que a gente pode dentro do que a carga horária permite, dentro das nossas possibilidades.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Felipe – Porém, quando chegou em matemática, ele conseguia armar as continhas, de mais, de menos, ele aprendeu a tabuada e as contas de multiplicação. Né? **Então olha só. Não foi tão bem no português; em geografia, o que dava pra fazer, ali, uma leitura, uma interpretação...** então, **esse aluno foi promovido pra quarta etapa.** E há outros casos parecidos com o dele, né, tanto de adultos, quando pessoas mais idosas. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

A experiência de Felipe ajuda a entender a heterogeneidade de condições de escolarização da EJA. Aqui se espera contribuir para alertar a forma como, o que na aparência adianta, na essência atrasa. Não é à toa que na escola em questão exista um caso como o do estudante que levou cerca de dez anos para concluir a escolarização:

Felipe – Aí ele conclui... é, vai pro último. Vai pro último. Ele não pode... **O aluno nunca pode regredir.** Se ele está no nono, ele tem direito de estar na quarta etapa, ou a gente chama de etapa final... da EJA. **Tem um aproveitamento de estudos aí.** Entendeu? Legalmente, ele não pode voltar pra terceira etapa, ou pra etapa complementar. Ele tem que ir pra etapa final. E aí, vai, e os professores vão avaliar: frequentou... né, teve um aproveitamento, ele é promovido. Caso ele falte muito, não consiga compensar as ausências... ele pode se evadir novamente... tá? **Tem aluno que, lá na escola, demorou quase 10 anos pra concluir.** Todo ano ele tava lá. Por

que? Chegava determinada época, ele sumia. Aí reprovava por falta. No outro ano ele voltava no mesmo lugar que ele tava. Mas aí o ciclo se repetia. Entendeu? Não é comum. Mas tem. Tem casos que a gente até fica na memória, assim. Tem casos de alunos que ficaram vários anos na EJA, até... aí **tem todo um contexto por trás, que a gente não dá conta, né, de resolver**. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Entre outras mediações que poderiam ser entendidas como determinantes da condição desse estudante, é preciso reconhecer que, conforme a fala já citada de Marli, não propiciar às (aos) discentes “[...] a educação que estão precisando naquele momento.” pode levar mais uma vez ao abandono escolar. Os “sumiços” desse estudante talvez envolvesse, portanto, algo que esta escola desse sim conta de resolver. Quando afirma que a impotência da EJA diante do “contexto por trás” das idas e vindas do discente em questão, Felipe mostra como existe em sua realidade objetiva a ideia de que a escola não faz parte dos processos de evasão das (os) estudantes.

As significações que ele traz quando perguntado sobre esse contexto que a escola não dá conta de resolver, reafirmam essa compreensão, na medida em que ele elenca somente condições da vida pessoal das (os) estudantes como motivos para a evasão escolar:

Felipe – [o que leva um estudante a sair novamente da escola] *N* fatores. *N* fatores. É o **desinteresse**; é... **oportunidade de trabalho**. Tá? Então assim, você trabalha o dia inteiro. Você tá cansado! Você ainda vai pra escola? Né? Ou então você sai do trabalho tarde. Acabou! Como que você vai estudar? Seu patrão fala pra você ficar até oito e meia, nove horas, ou até sete... A escola tem um horário pra entrar. Ou entra às 19h ou às 19h45. **Depois não tem como ficar abrindo pro aluno entrar. Então assim, tem limites, né?** Há patrões e patrões. Situações de desemprego, às vezes. Né? “Ah, tá desempregado, tem tempo de estudar.”, mas aí envolve um... né? A busca por emprego, a dificuldade de locomoção, é... As mulheres que os maridos implicam que elas estão indo pra escola, ou as que têm filhos, não tem com quem deixar a criança... **São várias, assim, vários os motivos pra... as causas da evasão**. Né? Então... Mas a coisa do trabalho pega muito. O tempo de deslocamento, trabalha longe... o cansaço, os filhos, né? Geralmente é isso. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Quando perguntada sobre os processos de evasão, diferente de Felipe, Carolina teve condições de trazer em suas significações não só a experiência escolar atual, como a experiência prévia de escolarização. Além de falar da necessidade de que a (o) estudante se sinta acolhido, ela também fala sobre como esse estudante pode encontrar problemas na escola que o levem a deixar de estudar.

No caso do CIEJA, Carolina reconhece que uma das dificuldades de escolarização que podem produzir a evasão tem a ver com as marcas deixadas pela escolarização prévia excludente. Suas significações permitem entender como, mesmo tendo sido uma experiência excludente, a estrutura do ensino regular pode passar a ser tomada como o modelo em que se espera ter o sucesso que não pôde ser garantido.

Carolina – Não existe um... eu acho que é muita coisa, né. **Existe um processo de aceleração - até porque o aluno já perdeu muito tempo na vida, né, pensando nesse sentido. Então a EJA regular, ela é semestral. Então eu consigo fazer os três anos em um ano e meio.** Até pra acelerar esse estudante, né. **Mas no meio do processo esse aluno pode evadir, né, por algum motivo.** Porque migrou, porque mudou de trabalho, porque... E aí, é bem complicado. A EJA não é... e **o aluno também, ele precisa se sentir acolhido,** né. Tipo, eu trabalho nesse horário - principalmente na EJA regular -, eu trabalho nesse horário. Aí eu chego às oito e não posso entrar nunca; saio da escola. Porque eu só posso entrar até quinze pras oito. **Então são várias pedrinhas, são vários obstáculos que os alunos vão encontrando nessa caminhada,** né. **Às vezes a própria escola. Às vezes ele chega numa escola muito progressista: CIEJA. Chego lá, aí tem só os doido. Os professor sangue no olho.** Entendeu? E aí o professor, ele vai dar aula de arte, só que ele mistura com geografia, com história, com parânananã, e dá aquela aula de arte assim, pra depois criar um processo criativo, né, e vai criando repertório. E aí **o aluno** fala “Aí, eu queria só pintar um negócio aqui.”. Ele espera aquela escola “Técnicas e procedimentos”. Vou ter uma de língua portuguesa, ele quer lá ter a aula de ortografia, de gramática, nãnanã, aí chega a professora com um texto sobre um caso de feminicídio que aconteceu. E aí, a partir daquele texto, né, ela vai tirando ortografia... mas ele não consegue compreender. Ele acha que é “Ah, esse professor faz uma abordagem muito política.”, né. Então a gente tem tomado muito cuidado com isso. A EJA tem muito disso, né. Eles querem... **a gente quer inovar, ampliar o repertório deles, mas eles querem ainda aquele espaço escolarizado, que é aquele espaço excludente de onde ele saiu.** Isso também limita muito. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Apesar de não considerar essas mediações para os processos de evasão, Felipe também contribui com o entendimento de como em algumas experiências prévias de escolarização a lógica excludente prevaleceu sobre os esforços anti-hegemônicos e foi bem-sucedida ao ponto de deturpar a compreensão das (os) estudantes sobre o que significa realmente ter acesso aos conhecimentos escolares.

Felipe – **Os que já estudaram vão se adaptar, porque cada escola tem um... um jeito. Mas, eles sabem... eles vão buscando a aula, né? Aprender. Então... também isso às vezes é um problema. Não o problema de querer aprender, mas a forma, né? O método com que eles estudaram no passado não é o mesmo de hoje em dia.** Né? A didática, os conteúdos, a forma de trabalhar. Então assim, às vezes a gente promove debates, um filme com debate depois... outras... é, oficinas, alguma coisa diferente, e **muitas vezes a gente tem que explicar bastante pros alunos. Pra que? Pra eles, aquilo não é aula. A aula é a lousa cheia.** Né? Eles querem copiar bastante, alguns... copiar, copiar, copiar. E aí, o professor tem que ter ali a... geralmente ele já tem, porque já tem uma experiência, em fazer o aluno entender que **copiar não necessariamente é uma aula; ter muita coisa no caderno não significa que ele aprendeu bastante,** né? (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Ainda quanto aos motivos individualizantes para a evasão, conforme já discutido neste núcleo, o que se pretende aqui é a afirmação da necessidade de tomar questões aparentemente individuais como ponto de partida para a análise e a compreensão da condição dos sujeitos. Isto é, mediações como o desinteresse podem até existir, mas não dão conta de explicar situações como a evasão aqui colocada em questão. Para que se possa realmente ter condições de explicar, se faz necessário indagar como se constituíram historicamente os problemas como o afirmado desinteresse.

Quando se busca entender as histórias de escolarização de estudantes desinteressados – como foi feito no caso de Bruno (ALMEIDA, 2019) –, se torna possível explicitar e explicar de que forma esse desinteresse é produzido no próprio processo de escolarização. Retomar aqui a pesquisa realizada sobre a situação de Bruno auxilia na compreensão de como os processos de exclusão na escola podem produzir uma série de problemas na escolarização de alguém impedido de sair dessa instituição que lhe nega o acesso aos conhecimentos científicos e culturais.

Essa evasão pode ocorrer antes da conclusão do período obrigatório como aconteceu com Bruno, ou após a “conclusão” da educação básica. Então, ainda que permaneçam, não seria estranho encontrar estudantes “indisciplinadas (os)”, desinteressadas (os), insatisfeitas (os) com a sua condição de exclusão na escola, desejando deixar de estar nesta instituição o quanto antes.

Felipe – Pensar aqui... o que me incomodava... problema? Olha, problemas tem! Mas, não sei se é assim, incômodo... O incômodo é muito variável, né? Por exemplo, **tem professores que se incomodam dos alunos que estão fumando e a fumaça vai até lá, na sala dos professores - porque não é permitido fumar na escola.** Mas, não há funcionários que vigiem todos os... há um funcionário, pra olhar pela escola toda, né? **A indisciplina de jovens incomoda, né.** Porque, por exemplo, **um dia eu já vi aluno que colocou fogo em cartaz, no corredor, né, já soltou bomba, quebraram vidros.** Né? Então, **é uma coisa que gera um desconforto, gera um incômodo. É algo que você não espera. Mas acontece.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Felipe – [O que que mobiliza à indisciplina dentro da escola?] Ah, **eles querem chamar a atenção.** Causar! (risos). Né, eles querem causar. **Eles querem se sentir poderosos, né, alguns.** Eles... **uma forma de demonstrar isso é fazendo esse tipo de atitude.** É gritando no corredor, batendo nas portas, ou ligando a caixinha de som alto. Né, enquanto tá todo mundo tendo aula, vamo ligar a caixinha, vamos chamar a atenção. Então isso existe. Há épocas que diminui, quase você não vê... agora, 2019, quando ainda estava no presencial, a gente praticamente não teve problema desse sentido. 2017 já teve. Tinha uma galerinha bem complicada. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Felipe – Foram alunos meus. Eles eram bem complicados. Adolescentes, assim, já quase adultos, bem desafiadores, assim. **Eles desafiam a autoridade, né. Eles querem te desestabilizar. Eles não estão muito preocupados com consequências e tal. São pessoas que vivem em um ambiente violento. E eles tentam reproduzir a violência lá pra onde eles vão, na escola.** Né, então a gente tem que encontrar outras formas de contornar a situação. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Estabelecendo relação entre as significações, é possível entender que as (os) estudantes mais jovens têm uma relação mais difícil com a escola, com os estudos e as (os) professoras (es), enquanto os mais velhos que permanecem na EJA se sentem atrapalhados por essa “indisciplina” das (os) mais novos.

Felipe – Então, **isso [oferecer jovens em situação de distorção idade-série para a EJA] até, em alguns lugares, é visto como um problema. A juvenização - não sei se esse é o termo, mas é a quantidade muito grande de jovens na EJA.** Aí, dentro da sala de aula, às vezes até **pode ocorrer um conflito de gerações.** Jovens, **adultos mais... quase idosos e idosos.** É, dentro de uma sala de aula, **pode gerar um**

conflito. O jovem vem do ensino fundamental com aquela irreverência, com aquela... com aquelas atitudes que eles tinham, né? E o adulto e o idoso, ele quer estudar! Ele não quer bagunça. Ele quer silêncio. Ele não quer desrespeito; ele não aceita que o aluno jovem dê uma resposta inadequada pro professor. Né? Então, a gente tem... e tem que ter esse jogo de cintura, de contornar determinadas coisas e tentar ali, fazer com que haja uma... e na maioria dos casos até ocorre. Às vezes eles adotam - assim, adotam entre aspas né? - um aluno mais jovem, dá conselho, né, e aí fica tudo bem. Às vezes não rola um entrosamento. Fica o grupinho, né, ali, cada um na sua, mas o adulto e o [idoso]... eles têm isso de querer que o ambiente da sala de aula dele seja bacana; que haja ali uma tranquilidade. Pode até ter uma brincadeira ou outra, mas ali... né? (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Felipe – [E na sala de aula, como que era a relação desses jovens com a aprendizagem... participavam? Aprendiam?] Às vezes, às vezes. **Às vezes eles não estavam muito interessados.** Entendeu? A hora que... **quando estavam preocupados em reprovar, né, já na quarta etapa... até que eles faziam ali o básico, vamos dizer... o mínimo, pra poder ser promovido.** Às vezes até faziam as atividades, mas entre uma atividade e outra, **até... por acabar mais rápido, ter uma determinada facilidade... “vou fazer outra coisa!”**, né? Então não é um mar de rosas. Tem momentos que tem esse tipo de problema. **O aluno que não te vê como professor ali. Ou ele quer mostrar que ele não tá ligando. Ele vai tentar fazer o que ele quer: falar alto, palavrão, piada, nãñã.** E aí, **é o psicológico do professor né, que vai ter a tranquilidade pra um diálogo; vai ter que ter um diálogo além da sala de aula com a coordenação, com a direção, né, e em alguns casos é aplicado até a suspensão quando é algo grave. Presenciei o aluno quebrando vidro... porque quis.** Né? Então é isso aí. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Conforme anunciado, o estudo do caso de Bruno (ALMEIDA, 2019) permite a compreensão crítica dessa condição de “indisciplina” que é tão desafiadora para Felipe em seu cotidiano na EJA. A análise dessa situação do ponto de vista do estudante cria melhores condições de um entendimento historicizado sobre como esse tipo de atitude é produzida dentro da própria escola, ainda mais naquelas que negam o acesso ao conhecimento escolar como na história de Bruno.

Tudo o que Bruno fazia para não permanecer em uma sala de aula onde todas (os) aprendiam e ele não era entendido como “indisciplina” e utilizado para confirmar como ele era culpado pela não aprendizagem. Ele conta como não media esforços para escapar dessa situação de humilhação e ser expulso da sala para que pudesse ao menos ficar circulando na escola ou encontrar os seus amigos para conversar (ALMEIDA, 2019).

É preciso considerar como essa pode ser a realidade de muitas (os) outras (os) jovens que mesmo em condição de exclusão são mantidas (os) na escola camuflados aos dados educacionais, para ocultar a desvirtuação intencional da função social da escola. Diferente das (os) adultas (os) e idosas (os), as (os) adolescentes, que a partir dos 15 anos já podem ingressar na EJA, podem não ter a opção de deixar de estudar.

Seja no ensino regular ou na EJA, as (os) menores de 18 anos, assim como Bruno (ALMEIDA, 2019), podem estar sujeitas (os) à imposição de que continuem frequentando a

escola, seja por sua família, ou até por uma determinação judicial – como no caso das (os) adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Carolina – [Mesmo nesse projeto arrojado que é o CIEJA, existe evasão?] Existe. **Existe questão de evasão... é... às vezes dos jovens, por conta dessa situação de Liberdade Assistida** - e às vezes eles dão umas rateadas no... sabe? Dão uns gato nas assistentes sociais. E aí, às vezes, a escola vem e... por isso que a gente tem que... **nesse caso de Liberdade Assistida, de Medida Socioeducativa, a gente tem sempre que estar organizando presença, falta, tudo.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Cabe ressaltar que o problema não é ser obrigada (o) a estudar, mas sim ser forçada (o) a frequentar uma escola que além de não garantir o acesso aos conhecimentos que deveriam ser socializados, ainda coloca a culpa da não aprendizagem em quem teve seu direito negado. Carolina também traz significações importantes sobre como, em uma tentativa de isolar e controlar as (os) estudantes, são “empurrados” para a EJA os casos entendidos como “mau comportamento” por essa escola excludente do ensino regular.

Carolina – Então assim, eu penso muito nisso né. Ou ainda os jovens de EJA, que **são jovens que de alguma forma foram evadidos do Ensino Regular**, né, e **eles chamam de mau comportamento**. Mas **será que é realmente um mau comportamento?** Né, o aluno não se adequava. Então **eles vão repetindo o aluno, repetindo, repetindo, aí eles empurram o aluno pra EJA**. Porque **aí eles deslocam aquele aluno ali do seu grupo social, e aí meio que isolam**. Então o aluno... o estudante chega na EJA... o estudante jovem chega na EJA com essa coisa “Ah, ó lá, me colocaram aqui com os véio...”, eles não conseguem entender, né. Então existe essa questão intergeracional. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Diferente da suposta necessidade de enfrentar a autoridade, a “indisciplina” pode ser realmente explicada quando se busca a compreensão para além da aparência e se entende como ela é mediada pela urgência de se livrar da condição de humilhação que surge na situação em que se nega o conhecimento e se culpabiliza os sujeitos pela não aprendizagem. Essa é a situação ideal para a perpetuação dos interesses da classe dominante: nega-se o conhecimento a algumas (uns) e atribui-se a culpa a elas (es); garante-se o conhecimento a outras (os) e delega-se a elas (es) o mérito.

Ao contrário da escola que nega o acesso ao conhecimento, as que se preocupam em buscar possibilitá-lo recebem inclusive as (os) estudantes não matriculadas (os), ou que já se formaram e chegam a ir além do burocrático para garantir a sua inclusão. As significações de Marli e Carolina revelam como as (os) discentes se sentem pertencentes a essas instituições e as buscam como espaço onde é possível aprender quando outras escolas lhes submetem à exclusão, ou as visitam para falar sobre como puderam acessar outros espaços como a universidade – certamente porque tiveram nesses lugares o acesso à socialização dos conhecimentos culturais e científicos.

Marli – Mas na 8ª série, eu recebi uma aluna da 8ª série... Ela não era analfabeta, mas ela tinha muita dificuldade. Pra escrever sozinha, pra responder uma pergunta de um texto, fazer interpretação... Nossa, cruel. E a coitadinha passou pro ensino médio, com essa porcaria dessa pandemia. Porque ela estava na minha sala, de ouvinte, mas ela era matriculada na 8ª série, final já. Né, a quarta etapa da continuidade pra sair da escola, porque ela tinha o histórico. Mas ela não conseguia. **Tanto que ela falou assim: "Professora do céu, eu posso ir assistir aula na sua sala? Porque eu tô em outra escola agora."** Isso foi uma maldade tremenda que o governo fez. Tremenda. Era muito mais fácil eles manterem do jeito que tava, e fazer uma reclassificação quando normalizasse. Mas não, pioraram tudo. **Então pra ela não desistir eu falei: "Não, pode vir. Lógico que pode."** Aí ela falou que vai quando voltar. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Carolina – Todo rito de passagem é muito importante. É legal e é triste. Mas assim, **o bom é que eles voltam.** Então, por exemplo, **a gente tem alunos que voltam pra nos visitar em todas as festas que são abertas à comunidade.** [...] a escola é aberta à comunidade, **então a gente vê esses alunos sempre, né. Tem alunos que voltam pra dizer "Professora, estou na faculdade."** E é muito bacana. Então não existe uma tristeza de vê-los partir. **É uma alegria de saber que a gente fez parte daquela conquista.** Então é nesse sentido. E eles voltam, gente. **"Ai professora, hoje teve..." - esses alunos que se formaram em 2016, em 2017 eles falavam "Ai, teve aula não, pulamos o muro."** Eu falei **"Mas gente!"**. E senhoras! Eram senhoras. **"A gente pulou o muro, professora."**, **"Pulou o muro por que?"**, **"Ah, porque não ia ter aula, só ia ter a última aula, a gente não ia ficar esperando cinco aulas vagas pra última aula, não dava pra adiantar, a gente pulou o muro e veio assistir aula aqui."** E era mais ou menos assim que acontecia, entendeu? Elas entravam na nossa sala... e às vezes ajudavam, tipo, **"Ah, prô, vim assistir sua aula."**, e eu tava dando aula pro primeiro módulo. E elas tavam lá no Médio! Então **"Ah, vamos fazer isso..."**, e elas já tinham participado de alguma atividade similar, iam lá ajudavam. **"Não, vamos fazer assim..."**. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – **Alguns estudantes perguntam: "Professora, por que que a gente não consegue fazer o ensino médio aqui também?"** E a gente fala **"É porque o ensino médio é de responsabilidade do Estado."** Poucas escolas do Município têm essa modalidade de ensino médio. Acho que três ou quatro na cidade toda. Nem sei te dizer. Mas é isso, entendeu? **Quando eles conseguem acessar, quando eles veem um currículo que é aberto, quando eles percebem que é uma escola participativa e democrática, eles querem ir além.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina conta ainda sobre o caso de uma estudante que foi informalmente acolhida e autorizada a participar das atividades – visto que já tinha o diploma do ensino fundamental – e fala sobre como ela foi em busca não só da socialização, mas principalmente do conhecimento que pode ter sido negado a esta discente na escolarização regular.

Carolina – [Contei a história do Bruno, da pesquisa da especialização: Aí nem imagino como que vai ser pra ele voltar no ensino médio, por exemplo, porque ele já tem o diploma do ensino fundamental até o 9º ano, como que vai ser lá essa questão da alfabetização, sabe?] Então, você vê como que a coisa é complexa? Então assim, **ó. A gente teve um caso parecido, nos anos anteriores, de uma senhora que tinha o diploma do Médio. Então como a gente podia matricular ela na nossa escola? Nossa escola é uma escola de ensino fundamental, e ela já estava além daquilo. E aí, a gente organizou de uma forma dela ser aluna ouvinte.** Mas isso não é uma coisa comum também, né. E ela passou com a gente uns dois ou três anos, né, como aluna ouvinte. Então assim, ela fazia todas as atividades, só que ela falava assim **"Prô, cadê meu boletim? Cadê meu..."**, sabe, assim? E estruturalmente, burocraticamente, eu só podia escrever... a gente tinha as notas dela, mas não tinha ela no sistema. Então a gente tinha que fazer meio que a média manualmente e falar **"Ó, foi tanto em linguagens e códigos, tanto em..."**, né? Porque ela queria ver o nome dela no sistema.

E pra gente explicar? Entendeu? Porque ela frequentava todos os dias, era uma aluna assídua. E muito esperta, muito inteligente, assim. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Sabe que na minha cabeça, ela tinha esse medo de frequentar o médio, de médio... ou sei lá, sabe, esse medo da escola, de... eu acho que ela não vivenciou isso, sabe? Acho que... sabe quando foi meio que sendo empurrado, assim? **Ela não vivenciou essa coisa da sociabilidade, da interação com os colegas. Eu não sei como foi a escola, né, pra ela. É... ou ainda, sabe, por ser uma aluna muito falante, ativa, os professores, sabe? Né? “Ai, ela é boa, ela compreende.”, e vai que vai, né. Porque o que acontece, às vezes, o professor perde essa sensibilidade, às vezes, no Médio da EJA. Vê que o aluno é muito desenrolado, e fala “Ah, meu, o cara consegue, o cara acompanha.”. Só que aí esquece de fazer aquele mapeamento dos conhecimentos prévios. Porque assim, não adianta só eu ser desenrolado. Se eu for fazer um vestibular, eu preciso saber determinadas coisas, né. Porque senão, eu vou voltar praquela ranço do fracasso, né. “Puts, fiz o Médio, tô aqui de boa, tranquilo, favorável, o professor falou que eu era ótimo... fui fazer uma prova de concurso, uma prova de serviço, alguma coisa, e não consegui.”. Sabe, assim? Então, são essas avaliações, né. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).**

Articulando as significações, é possível considerar que essa seria uma das estudantes que viveu uma experiência escolar em uma instituição como a que Felipe atuou, onde se tinha a noção de que o esforço, a participação e a presença das (os) discentes eram avanço suficiente para que elas (es) fossem aprovadas (os) e “mandados para frente”, o que faz com que saiam da escola sem ter tido acesso aos conhecimentos.

Em suas significações, Carolina também defende que o CIEJA é a forma de atendimento da EJA que tem as melhores condições de garantir a inclusão escolar das (os) estudantes, dando ênfase para as (os) que tiveram a sua trajetória interrompida. Isso porque, para além dos tantos outros movimentos já discutidos de superação da lógica excludente, a escola onde atua conta com uma flexibilidade de horário que abre ainda mais a possibilidade de que as (os) jovens e adultas (os) voltem a estudar e permaneçam no processo de escolarização.

Carolina – Até porque é muito difícil, eu vejo hoje pros nossos estudantes, sair de um dia inteiro de trabalho e pegar duas, três conduções pra chegar à escola; estudar até dez e meia, onze horas; correr pra casa, pegar dois, três ônibus pra voltar; acordar três horas da manhã pra voltar pro trabalho. Então é bem complicado, né. Então, **a EJA [CIEJA], ela vem com essa... ela tem essa sensibilidade, muitas vezes, de ter essa maleabilidade em relação ao estudante. De ter essa compreensão, né. De ter essa flexibilidade. O CIEJA, ele é - que é a modalidade na qual eu trabalho - ele é um projeto exatamente voltado pra pensar em todos esses estudantes que de alguma forma tiveram essas trajetórias interrompidas. Então, é difícil uma senhora, por exemplo, lá que tem o seu marido, idoso, e ela vai estudar em uma EJA noturna - que seria a EJA modular ou a EJA regular, né. Às vezes o marido não deixa, não pode, é porque tem medo, é perigoso - porque realmente é, né, uma EJA noturna. Então ela... poxa, o horário que ela teria pra estudar seria aquele horário da manhã, o horário da tarde pós-almoço, depois de cuidar dos filhos, dos netos, enfim. E o CIEJA tem essa possibilidade, né. O CIEJA, ele é uma modalidade que funciona em período integral apenas atendendo os alunos da EJA. Então jovens e adultos a partir dos 15 anos, idade até infinito e além - quem quiser estudar e tiver condição pra isso, lucidez, vai tá dentro desse projeto. Pode estar lá. Então **ele vai trazer essa possibilidade de que eu estude de manhã, ou que eu estude na parte da tarde, e****

que **isso não atrapalha as minhas funções, por exemplo, de casa, ou outras atividades que eu tenho**. Não tem só a opção da EJA noturna, né. Então o CIEJA, ele funciona em seis períodos diários: desde as sete e meia da manhã, até as dez e meia da noite. Tá? **E aí, a gente tem uma especificidade no meu CIEJA, de atender... além de trazer, de atender essas senhoras, né, em vários períodos, de pensar nessas pessoas que são migrantes dentro do nosso próprio território - nortistas e nordestinos [...]**. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Mais do que os horários diferenciados, o CIEJA conta com possibilidades potentes para garantir o acolhimento e a vinculação das (os) estudantes para que se sintam pertencentes a esta escola até que essa instituição possa cumprir com a sua função social. Essa modalidade de atendimento em EJA conta então com uma diversidade de projetos e espaços que dão lugar às possibilidades de cada discente e contribuem para que além de permanecer, elas (es) possam se apropriar dos proveitos escolares necessários ao seu desenvolvimento pleno.

Carolina – a gente **tem aluno que veio do fundamental e tem Medida Socioeducativa e que não escrevia, e que agora começou a eclodir, assim, por conta dos projetos do CIEJA**. É... projetos de culinária, que ele desenvolveu, projeto de música, de hip-hop, enfim. E aí ele foi... **porque se entendeu parte daquela escola. Entendeu que ele tinha uma importância praquela escola**. Entendeu? De estar lá na rua com os amiguinhos lá, fumando beck, e a professora falar “Acabou agora, hora de entrar.”, entendeu? “E enquanto vocês não entrarem vou ficar aqui e os outros alunos vão perder aula lá. Vamo entrar.”. E assim, sabe, de achar que... **de entender a importância de estar mais dentro da sala de aula do que no portão**. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Como eu te falei, o ano passado, a gente... já vínhamos com essa ideia, mas a gestão da escola, ela nos solicitou que a gente nos organizássemos em grupos. Então a gente fez alguns grupos de trabalho. Então assim, quais são os grupos que permanecem? O grupo de educomunicação, que é responsável tanto pela imprensa jovem do CIEJA, como pelas mídias sociais, né, pra gente entrar em contato com os estudantes, e pra fazer a cobertura de todos os eventos. Esses são os educadores. Esse GT, ele é um grupo de professores. Porém, **na hora da gente desenvolver as atividades, de educomunicação, a gente insere todos os estudantes, que são os jornalistas, que são as pessoas que vão fazer a cobertura, que vão iluminar, fazer a iluminação, enfim, toda essa parte**. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Entre os desafios que, assim como as demais formas de atendimento da EJA, o CIEJA enfrenta, Carolina também objetiva como é enfrentada na sua escola a tarefa de incluir e educar pessoas com deficiência. Para ela, a inclusão de estudantes nessa condição tem sido possível a partir da luta coletiva que tem conquistado cada vez mais possibilidades.

Carolina – Então, por exemplo, eu dou aula pra todos os ciclos. Então nas oficinas, qual foi uma das minhas opções no ano passado? - O ano retrasado... final do ano retrasado e o início do ano passado [logo antes da pandemia]. **Dar aula de percussão rítmica para os alunos com deficiência**. É uma coisa que eu gosto bastante. **Eu sou especialista como as meninas da CRE? Não. Eu sei falar Libras? Não. Me comunicar em Libras? Não sei. Mas eu queria fazer esse processo**. Então, por exemplo, como que a gente vai... como que eu vou trabalhar esse projeto junto com vocês? Como que a gente vai trabalhar... nesse sentido, entendeu? E assim, da mesma maneira que eu levo o coral noturno pras apresentações, **a gente achou lugares e eventos onde a gente fosse trabalhar a questão da inclusão**, e aí a gente levou os

alunos pra fazer a primeira apresentação de coral e de percussão num espaço. Então assim, pra eles é muito legal. Né, então, é nesse sentido. Trabalhar dentro desse esquema. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – **Não tenho como classificar qual dessas especificidades do CIEJA, dessas características que nós temos, que seja a mais difícil de educar.** Porém a gente tem algumas iniciativas que foram criadas em governos mais progressistas, e que estão sendo remodeladas, que vem sendo remodeladas, e porque existe uma luta daquelas pessoas, né, dentro desse processo formativo, pra garantir que isso permaneça. Então, por exemplo, dentro do Município, a gente tem uma coisa chamada PAEE - Professor de Apoio Educacional ao Ensino Especial. Tá? Então a gente tem as AEEs, os PAEEs, a gente tem uma sala que se chama Sala de Recursos Multifuncionais. Essa sala, ela... existem professores que têm uma capacitação, que fazem as formações dentro das Diretorias, dentro das Secretarias, pra trabalhar com essas pessoas com deficiência. Então, esse aluno, ele chega na sala, chega na escola... se ele já tem uma deficiência que as pessoas entendem, que as pessoas já sabem, que vem com um familiar, alguma coisa, eles já são reconduzidos. E aí, essas duas professoras que existem lá, né - não sei quanto é o número de professoras em todas as escolas, na minha são duas PAEEs - **elas fazem uma organização de quais são as habilidades que esses alunos têm e quais são as dificuldades.** Eles fazem uma espécie de triagem. E se ele já tem um laudo, elas vão trabalhar a partir daí. Tá? Qual que é a ideia da Sala de Recursos Multifuncionais no CIEJA? Eles precisam estar nas salas regulares. Então eles são matriculados nas salas regulares, e se existe a possibilidade, eles são atendidos no contraturno por essas professoras. Correto? Então, por exemplo, aqui, o aluno tem uma dificuldade de escrever, tem uma dificuldade de segurar o lápis, ou ele é surdo, enfim, uma série de características. Mas ele tá na sala convencional. **Se ele é surdo, o que que a gente lutou? E conseguimos a partir do ano passado: um intérprete!** Então, por exemplo, o professor está dando aula, e aí... “Mas e o aluno que não sabe Libras, como é que faz?”. Esses dois professores que são da Sala de Recursos Multifuncionais, as duas são especialistas em Libras, né, as duas fazem a linguagem de sinais, então elas vão ensinando coisas básicas, e que os professores vão falando para que os alunos entendam a intérprete, né. Tem alunos, por exemplo, que às vezes não conseguem acompanhar todo o período na sala de aula regular. Então eles, às vezes, são organizados nesses horários com as PAEEs. Então é nesse sentido que a gente consegue atender os alunos com deficiência. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Bom, como que um aluno com deficiência chega à escola? Né, o pai tem que pegar o ônibus com o aluno que tem Síndrome de Down e piriri, papapa. **E aí o que a gente fez? Uma luta grande... porque isso não existe pra jovens e adultos, tá, o TEG - Transporte Escolar Gratuito.** Mas, como existem essas especificidades do CIEJA, e a gente tinha um número bastante grande de estudantes, a gente fez uma luta grande pra gente conseguir um Transporte Escolar Gratuito. Então as professoras criaram esse itinerário, né, junto com o condutor, pra que esses alunos pudessem ser retirados das suas casas, ou ainda dos abrigos - porque tem alguns alunos que são abrigados, né, em casas terapêuticas, não moram com a família, e que vão aí ao CIEJA. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Então a matrícula desses alunos que, por exemplo, moram em abrigos, elas são feitas pelos diretores dessas casas terapêuticas, né. Aí elas avaliam: bom, esse estudante, ele tem condição, por exemplo, de... dessa questão de escolarização inicial. Então ele tem essa deficiência, essa dificuldade, mas ele consegue acompanhar o conteúdo escolar. Essa estudante, ela precisa de socialização. Né, então elas vão atuando nesse foco, né. Tem estudantes, por exemplo, que são tutelados pelos pais, e eles falam “Olha, meu filho não consegue vir no contraturno”. Né, então... as mesmas PAEEs, elas organizam esses horários, assim, então “Ah, ele saiu meio dia, eu vou atendê-lo do meio dia e meio - depois que ele almoçar - do meio dia e meio às três, e aí às três ele vai embora com o condutor que tá trazendo essas pessoas das três horas.”. Né, então elas vão fazendo essa organização. A mesma coisa, eles são matriculados de acordo com a sua... tem alguns alunos que foram escolarizados, então, ah, saíram lá no terceiro ano. Então **eles vão aqui ser matriculados na série correspondente,**

tá? Mas aí o que que acontece - o CIEJA, ele tem essa mobilidade - **se o aluno, ele tem uma deficiência leve, e ele falta ser alfabetizado, mas ele tá matriculado lá nos últimos finais, ele passa um período com a alfabetizadora. Né, então existe essa possibilidade, de eu estar matriculado lá no quarto módulo, mas eu vou frequentar o segundo módulo aqui até eu conseguir a capacidade de acompanhar a minha turma.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

As significações aqui reunidas permitem compreender que quando é possível o compromisso com a garantia de uma educação anti-hegemônica a todas (os), há melhores condições de inclusão de sujeitos nas mais diversas condições que chegam à escola, sejam pessoas que sofreram a exclusão na escola durante o ensino regular, adolescentes em situação de medida socioeducativa e pessoas com deficiência.

É preciso superar na EJA as perspectivas individualizantes para que as escolas saiam do lugar da impotência diante das condições dos sujeitos, entendendo que são muitas vezes produzidas nos próprios processos de escolarização. Considerando as contribuições de Tonet (2014), se a educação escolar oferecida no modo de produção capitalista é como uma arma de dois gumes, que ela possa ser usada a favor dos interesses do proletariado.

Este acesso ao conhecimento e a uma determinada formação, garantido pelo ato que funda a sociedade burguesa, passa, então, a ser uma arma de dois gumes. De um lado, pode favorecer os interesses da burguesia. De outro lado, também pode favorecer os interesses do proletariado. Daí porque o controle, não só político e administrativo, mas também ideológico, do processo educativo é de capital importância para a burguesia para que ela possa manter-se como classe dominante. Daí, também, porque a luta contra esse controle é de grande importância para que o proletariado possa levar adiante o seu projeto societário. (TONET, 2014, p. 14).

As análises aqui propostas se pretendem compromissadas com essa luta contra o controle que busca manter a educação escolar favorável aos interesses da burguesia. Que este trabalho venha contribuir para historicizar os processos de produção da exclusão escolar e de manutenção da deriva educacional para que cada vez mais a realidade social e os sujeitos possam ser entendidos em movimento e não como se estivessem em uma situação acabada, inevitável e natural.

Núcleo 4 – Caminhos entre a EJA e o ensino regular: processos de inclusão-exclusão no ensino regular e de produção da reinserção escolar dos sujeitos em condição de deriva educacional

Ao longo dos núcleos, foi possível reconhecer a potência do trabalho das (os) professoras (es) para lutar contra os processos de enfraquecimento e desvirtuação da função social da EJA. Essas (es) profissionais enfrentam o desafio de estabelecer uma prática crítica e anti-hegemônica e, mesmo diante das tantas limitações para a atividade docente, encontram alternativas criativas até mesmo para os discursos oficiais.

Ainda que estejam sujeitos às armadilhas excludentes, sobretudo a lógica individualizante, as (os) participantes carregam sempre o intuito de possibilitar que as (os) estudantes que alcançam essa modalidade sejam acolhidas (os) e reconhecidas (os) em seus conhecimentos, experiências e necessidades, para que possam ter acesso ao conjunto de conhecimentos escolares fundamentais ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à desalienação da consciência.

Neste núcleo, se busca analisar como os esforços das (os) professoras (es) alcançam mais do que as (os) estudantes que chegam a EJA e se ampliam para os que estão fora da escola em condição de deriva educacional. Para entender o papel e as condições da EJA diante da necessidade de produção da reinserção escolar, as significações das (os) professoras (es) foram articuladas em três indicadores que compõem o presente núcleo: Indicador A-4 – Escolarização regular interrompida ou não iniciada: as múltiplas dimensões da exclusão escolar e da deriva educacional; Indicador B-4 – A experiência escolar prévia e outras barreiras internas e externas à escola para a reinserção escolar; Indicador C-4 – Produção da reinserção escolar: medidas já efetivadas e novas ações propostas.

Cabe ressaltar que a deriva educacional não é superada somente por meio do – aparentemente simples, mas complexo – retorno ao processo de escolarização. Todos os esforços para fortalecer a EJA, seja a construção de estratégias informais para substituir as prescrições excludentes, ou os demais empenhos para favorecer a permanência e o sucesso escolar já constituem movimentos de superação da deriva educacional.

A produção da reinserção escolar – condição cujas determinações serão discutidas neste núcleo – é uma unidade fundamental que compõe essa totalidade de movimentos para a superação da deriva educacional, mas não é a única. Esse foi mais um dos saltos qualitativos na compreensão que foi possível nas idas e vindas da análise por meio do procedimento dos núcleos de significação.

Trazendo as contribuições das significações analisadas nos três outros núcleos, foi possível compreender e radicalizar a explicação da multiplicidade de desafios que precisam ser e já são enfrentados para que aquelas (es) que retornam à escolarização na EJA – seja por conta própria ou por um processo de reinserção escolar – não permaneçam em deriva educacional na escola, reflexão que vai ao encontro da proposta de Ferraro e Ross (2017) sobre como é insuficiente trazer os sujeitos novamente para dentro da escola.

Assim, é possível propor que, além de um tipo de exclusão da escola, a deriva educacional pode também melhor explicar uma condição específica de exclusão na escola. Em ambos os casos, essa categoria aqui cunhada acrescenta uma importante mediação: a

experiência de uma escolarização excludente no ensino regular ou na própria EJA, já que há também o risco de que essa modalidade produza mais uma vez esse tipo de experiência que leva à evasão.

Mais do que isso, as significações analisadas neste trabalho também revelam como a mediação de todo um conjunto de aspectos da exclusão social também é determinante das condições de escolarização de adolescentes, adultas (os) e idosas (os). Então embora possa parecer a mesma exclusão na escola em ambas as modalidades, a experiência excludente na EJA é diferente da que foi vivida no ensino regular.

Da mesma forma como se reconhece que nem as (os) estudantes, nem as (os) professoras (es) do ensino regular ou da EJA são individualmente responsáveis pelos processos de exclusão na escola – assim como pela agora descoberta deriva educacional na escola –, também se ressalta a importância de que não se tire a culpa dos sujeitos em condição de deriva educacional fora da escola por sua própria condição para colocá-la nas (os) docentes.

A intenção de se falar aqui sobre a imprescindibilidade da atividade docente para esses processos de reinserção escolar tem a ver com o entendimento de que esse trabalho possa se constituir como uma mediação para que essas (es) e outras (os) profissionais da educação possam se valer da compreensão do que está oculto por trás dos processos que enfrentam cotidianamente para fortalecer e aprimorar ainda mais as suas estratégias anti-hegemônicas.

Este trabalho pode favorecer o comprometimento com esse horizonte na medida em que a historicização das significações, das subjetividades, da deriva educacional e da realidade social significa entender a gênese dos processos, mas também o seu devir. As mediações e o conjunto de determinações apreendidas nas significações falam, portanto, não só de como a deriva educacional é produzida, mas também dos esforços anti-hegemônicos – isto é, contrários aos processos que buscam reproduzi-la e mantê-la – necessários para que ela seja superada.

Indicador A-4 – Escolarização regular interrompida ou não iniciada: as múltiplas dimensões da exclusão escolar e da deriva educacional

Inicialmente, é importante considerar que a necessidade de produção da reinserção escolar está atrelada ao entendimento de que o retorno ao processo de escolarização não deve ser esperado ou não deve ser de responsabilidade dos sujeitos que sofreram uma escolarização excludente. Essa é a novidade que a categoria da deriva educacional traz para contribuir com a análise dos processos de exclusão na e da escola que aqui se pretende explicar.

Cabe ressaltar que o estudo sobre como a experiência de uma escolarização excludente no ensino regular medeia a condição de deriva educacional e as possibilidades de reinserção

escolar teve o seu início na pesquisa que antecede esse trabalho (ALMEIDA, 2019). Conforme discutido nos núcleos anteriores, o estudo do caso de Bruno revelou que a exclusão no ensino regular pode deixar ao menos duas mensagens para os sujeitos que a sofrem.

A primeira delas é de que o lugar deles não é na escola. Chama atenção como a agenda burguesa e excludente ganhou espaço na escola em que Bruno estudou, a ponto de uma de suas professoras objetivar a noção de que estudar não é para todas (os). Para ela, alguns estudantes que foram “saídos”¹⁹ da escola para trabalhar como entregadores de pizza, marceneiros, entre outras atividades possíveis para jovens da periferia que não concluíram a educação básica, haviam encontrado o seu lugar. Mal sabia ela do sofrimento e das humilhações vividas por Bruno por conta da exclusão escolar e da condição de analfabetismo, mesmo que ele tenha sido empregado como cozinheiro em um restaurante de shopping (ALMEIDA, 2019).

A segunda mensagem possivelmente deixada pela escola às (aos) que são evadidos do ensino regular é de que elas (es) são incapazes de aprender. Essa que foi uma das professoras de Bruno também expressou a sua convicção de que ele não seria capaz de aprender. Segundo ela, não há motivos para que pessoas nessa condição voltem a estudar (ALMEIDA, 2019). Conforme já discutido nos núcleos anteriores, ausência de espaços formativos em que essa lógica individualizante pudesse ser questionada e superada não é aleatória e muito menos neutra.

A assustadora certeza com que a ex-professora de Bruno fazia essa afirmação revelava como a perspectiva pró-hegemônica havia sido bem-sucedida em mediar também a atuação das (os) múltiplas (os) profissionais às (aos) quais Bruno havia sido encaminhado, as (os) quais atendiam às queixas escolares por meio de um processo de investigação individualizante que procurava nesse estudante e em sua família os problemas que, confirmando as teorizações excludentes da escola, eram a “causa” para a suposta incapacidade de aprender (ALMEIDA, 2019).

Isso deixa evidente a importância de se superar a lógica individualizante na forma como a Educação e a Psicologia da Educação têm sido estudadas nas formações de médicas (os), psiquiatras, psicólogas (os), fonoaudiólogas (os), psicopedagogas (os) e outros profissionais que possam vir a atender as queixas escolares. Por outro lado, é preciso também ir além dessa perspectiva excludente na formação inicial de professoras (es), sobretudo nas disciplinas que tratam do encontro da Psicologia com a Educação, nas quais historicamente se fortalece uma

¹⁹ Termo interessante usado por Carolina nas conversações realizadas nesta pesquisa, como forma de questionar a culpabilização dos sujeitos por sua própria condição de exclusão.

expectativa de uma psicologia escolar individualizante e culpabilizadora que reduz os fenômenos social e historicamente constituídos ao âmbito individual (CHECCHIA, 2020).

Para explicitar e explicar a forma hegemônica como são abordadas as contribuições da Psicologia Escolar para a educação na formação de professoras (es), Checchia (2020) traz a importante categoria da psicologização ou do psicologismo na educação, formulada por Libâneo (2012) em compromisso com a superação da teorização e dos fazeres psicológicos ainda pautados em uma perspectiva tradicional dicotomizante, como a criticada por Vigotski ao analisar a crise da Psicologia (IAROCHEVSKI; GURGENDZE, 1996).

A psicologização faz síntese da crítica aos processos de análise subjetivistas, que isolam o sujeito de múltiplas determinações históricas e sociais de sua condição humana. No caso das (os) jovens e adultas (os) em situação de deriva educacional, partindo dessa lógica dicotômica e idealista que entende a realidade de forma linear, as causas seriam internas, na condição individual dos sujeitos. Um bom exemplo disso seria considerar que os sujeitos foram excluídos do ensino regular e estão ainda fora da escola porque são incapazes de aprender²⁰.

Por outro lado, Checchia (2020) também alerta para importante cuidado de que, nos processos formativos de professoras (es), também não se caia no sociologismo, que é outra possibilidade de reducionismo dos fenômenos educacionais discutido por Libâneo (2012). Na tentativa de superar o psicologismo, é preciso cuidar para que não se caia na mesma lógica que entende a relação do sujeito com a sua realidade social de forma dicotômica, mas dessa vez colocando a causa nas condições sociais ou externas ao sujeito.

Diferente do psicologismo, o sociologismo refere-se à crítica feita aos entendimentos objetivistas, que subestimam as possibilidades humanas e entendem os sujeitos como mero reflexos do social, das suas condições objetivas. Partindo desse ponto de vista, a deriva educacional seria explicável pela pobreza, a vulnerabilidade social, ou qualquer outra situação fora do modelo burguês de vida, sem o qual a educação ou outros direitos sociais são difíceis de ser garantidos. Frente a essa realidade, nada restaria ao sujeito a não ser continuar reféns dessas condições até que elas mudem por si só.

Conforme já afirmado no núcleo 1, um dos riscos de compreender a realidade de forma dicotômica é a possibilidade de que uma das partes isoladas seja dispensada ou tida como menos importante para a construção das pretendidas explicações. Pioneiro da Psicologia Sócio-histórica, Vigotski cria dentro da Psicologia, com base no Materialismo Histórico-Dialético, caminhos para a compreensão do desenvolvimento psicológico superior que superam a lógica

²⁰ Esse foi o entendimento objetivado por uma das professoras de Bruno (ALMEIDA, 2019) quando perguntada sobre as barreiras poderiam estar impedindo o retorno desse rapaz ao processo de escolarização.

dicotomizante ao dar igual importância para o entendimento dos sujeitos e do social, da subjetividade e da objetividade. E isso só é possível quando essas unidades do real são entendidas em sua relação dialética, como uma unidade de contrários que se constituem mutuamente e que carregam em si as propriedades uma da outra.

A psicologização e a sociologização dos fenômenos só podem ser superadas quando for possível compreender que o psicológico é constituído e carrega em si as propriedades do sociológico e *vice-versa*. Aqui se buscou cuidar para que a análise da deriva educacional e das demais condições como a não aprendizagem e a interrupção da escolarização escolar, partisse sempre do pressuposto de que nem a condição individual e subjetiva dos sujeitos e nem a condição objetiva do modo de produção capitalista podem explicar sozinhas os fenômenos sociais.

A categoria da dimensão subjetiva é uma grande facilitadora dessa análise que, para que não se caia no psicologismo ou no sociologismo, integra as determinações e mediações da realidade objetiva para a subjetividade – sobretudo as condições da sociabilidade capitalista –, mas entende que é o humano que produz a história e que, portanto, os sujeitos não são reflexos das suas condições de vida. Ao contrário disso, ao se apropriarem de forma singular das mediações da realidade objetiva, se constituem de forma única e têm a possibilidade de produzir o novo nesta realidade que os constitui.

É o entendimento de que esses sujeitos contêm em si as propriedades da realidade objetiva que dá lugar para essa análise que parte da subjetividade para compreender a dimensão subjetiva da realidade objetiva. Isto é, são as propriedades do todo contidas na subjetividade; o social que está impregnado nos sujeitos que é aqui analisado para se compreender a dimensão subjetiva da deriva educacional.

Mas não somente. Afinal, parar a análise por aí poderia significar cair na sociologização. Seja para entender a subjetividade, ou para entender os fenômenos sociais cuja dimensão subjetiva ela revela, é preciso compreender o papel ativo dos sujeitos em seu vir a ser e no devir do social. Em outras palavras, a subjetividade é constituída das determinações sociais, mas também da singularidade desse sujeito ativo, de sua história, suas vontades e necessidades. Da mesma forma a deriva educacional é determinada pela necessidade de reprodução da sociabilidade capitalista, mas também pelas produções humanas que podem produzir o novo nessa realidade objetiva.

Então, se a realidade objetiva não se constrói por si só, tampouco as subjetividades, este trabalho busca contribuir com a construção coletiva da possibilidade do novo. Foi possível compreender, ao longo do processo de análise, que a produção da reinserção escolar aqui

discutida pode se constituir como uma situação social de desenvolvimento para os sujeitos em condição de deriva educacional. Isso porque a escola, ao fazer esse movimento de buscar as (os) jovens e adultas (os), está permitindo novas possibilidades de subjetivação da realidade objetiva a esses sujeitos.

Quando se supera a dicotomia entre o sujeito e a realidade social, é possível entender o modo como, para que aquelas (es) que estão em condição de deriva educacional possam retomar os estudos, é preciso que sejam criadas chances de que os sujeitos possam fazer novas escolhas e produzir o novo na realidade social.

A perspectiva hegemônica – idealista, individualizante e dicotomizante – também afirmam a possibilidade do novo, de sair da deriva educacional, mas, entende que a superação da deriva depende do esforço pessoal, da vontade, do mérito (subjetivismo) ou da mudança das condições sociais dos sujeitos (objetivismo). Vigotski nos permite afirmar que as mudanças na condição individual dos sujeitos dependem das situações sociais de desenvolvimento, que podem abrir caminho para novas subjetivações e objetivações.

É o encontro dos sujeitos em condição de deriva com essas novas possibilidades que os processos de redução e enfraquecimento da EJA buscam impedir. É por isso que, mesmo existindo a prescrição da necessidade de produzir a reinserção, ela é ignorada, a não ser pelas professoras na urgência de manter as salas abertas, ou, como ocorreu no caso de Carolina, pelo processo de levantamento e chamamento das pessoas em condição de baixa escolarização na ocasião da abertura do CIEJA, o qual, segundo ela, chegou a matricular mais de mil estudantes. O exemplo do CIEJA mostra o modo como a expansão da EJA é necessária e urgente e como, quando se cria possibilidades, a procura tão “inexistente” por essa modalidade passa a existir.

A saturação da deriva educacional com a suas múltiplas determinações é necessária, portanto, para que se possa entender quais são as situações sociais de desenvolvimento que podem, de um lado, favorecer que a equipe escolar da EJA e outras (os) profissionais envolvidos com educação venham a se comprometer com a produção da reinserção escolar; e, de outro, proporcionar novas condições de subjetivação e objetivação às (aos) jovens e adultas (os) que viabilizem inicialmente a escolha de retornar ao processo de escolarização, para então buscarem junto à escola o solucionamento das questões que podem estar se constituindo como barreira para essa retomada dos estudos.

Uma das situações sociais de desenvolvimento seria permitir que as pessoas em deriva educacional tenham acesso ao entendimento das múltiplas determinações de sua condição, a começar pelo processo de produção da reinserção escolar, que por si só afirma o quanto não depende só desses sujeitos o retorno ao processo de escolarização. Isto é, que possam entender

a relação da sua condição com as artimanhas da sociabilidade capitalista e possam, ao invés de se culpar e se conformar com uma condição que “não conseguem mudar”, entender os processos que os mantêm nessa condição, que os culpam por estarem nela e poder buscar a coletividade para se fortalecer e para empoderar a luta contra essa sociabilidade produtora e reprodutora da sua condição humana.

Conforme as significações analisadas, há também outras situações sociais de desenvolvimento que já são efetivadas e que precisam ser ampliadas e aprimoradas: a criação de processos anti-hegemônicos que invertem a lógica excludente e individualizante e passam a mensagem aos sujeitos de que não são culpados por sua condição, enquanto lhes dão condição para pensar o novo, sentir e agir diferente. As idas à comunidade, os projetos escolares e interinstitucionais garantidores dos direitos sociais e favorecedores da retomada dos estudos, o acolhimento educacional para repensar o processo de escolarização e garantir “a educação que eles precisam naquele momento” deixam essa mensagem de que a escola tem a responsabilidade de se retratar frente aos que ela excluiu, de que a superação da deriva educacional não depende da busca dos sujeitos pela EJA, de que as dificuldades de escolarização não são explicadas por problemas de ordem individual, mas sim pelo conjunto de mediações presentes no processo de escolarização.

Em articulação com as discussões de Nogueira (2001), esta pesquisa é um momento de esforço coletivo envolvendo o orientador, as professoras que compuseram a banca de qualificação e de defesa, o pesquisador e as (os) professoras (es) participantes, bem como todas (os) as (os) outras (os) pessoas que contribuíram para a formação anti-hegemônica de cada uma (m) das (os) que fazem parte desse grupo e que carregam consigo o compromisso com a busca de saídas criativas em nome dos interesses da coletividade. A possibilidade do devir de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista e, por meio do trabalho associado, possa abrir espaço para a emancipação humana (TONET, 2014), é algo que precisa ser construído coletivamente.

Toda essa discussão ajuda a entender que a deriva educacional – seja dentro ou fora da escola – pode e deve ser superada e como isso envolve toda uma construção coletiva. Conforme as significações das (os) professoras (es) participantes desta pesquisa, a EJA é vista como um lugar onde é possível a superação dessa condição, por se tratar de uma modalidade cuja existência já pressupõe a responsabilidade de dar conta do que não foi possível realizar no ensino regular.

Assim como revelado no núcleo 2 quando se falou das disputas por essa modalidade, para essas (es) professoras (es), a EJA é esperada como um espaço de realização da atividade

docente, mas também da atividade discente. Com as significações aqui articuladas, se torna possível explicar melhor como os impedimentos ao trabalho pedagógico e às possibilidades de acesso das (os) estudantes aos proveitos escolares no ensino regular buscam ser revertidas na EJA.

A forma como as (os) docentes reconhecem que o ensino regular é produtor da exclusão mostra que a sua busca pela EJA pode também ser uma fuga da frustração de fazer parte dos processos de escolarização excludentes. Mas essas significações aparecem de forma muito sutil, sobretudo quando falam sobre os motivos que levaram as (os) estudantes a procurar essa modalidade e não os seus próprios motivos.

Durante as conversações, foi necessário um certo esforço para colocar em pauta a condição das (os) jovens e adultas (os) que estão fora da escola. Isso porque ao falar das histórias de escolarização desses sujeitos, as (os) professoras (es) partiram da sua experiência com aquelas (es) que alcançaram a EJA. As significações sobre as condições de exclusão estavam inicialmente mais próximas dessa experiência imediata com as (os) estudantes, o que foi revelando aos poucos a multiplicidade de histórias dos que chegam a essa modalidade.

Em cada escola, surgem casos diferentes. Para Marli, a maioria das (os) que procuram a EJA onde ela trabalha nem chegaram a frequentar a escola no ensino regular e os que puderam nela ingressar, rapidamente evadiram por questões como a necessidade de trabalhar na infância para garantir o sustento da família, ou, no caso das mulheres, a tarefa de ter que cuidar dos irmãos enquanto os pais trabalham e até mesmo a noção de que não era importante para as mulheres terem acesso à escola, tendo em vista o lugar social de “dona de casa” que era esperado para elas.

Marli – e tem uma questão financeira, né. Os pais, grande parte deles trabalhavam em lavoura, então os filhos acabavam indo trabalhar junto; as meninas naquela época acabavam ficando cuidando dos irmãos mais novos. **Então foi uma questão social mesmo que fez com que eles não pudessem participar da escola na época que eles precisavam.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – É que assim né, a sociedade brasileira ela... **A gente sofre a herança da escravidão.** Então **a educação ela tem uma história, né, de exclusão,** exclusão, exclusão, **e só favoreceu um grupo, assim, específico,** né. Esses alunos, que não conseguiram acessar a escola na época que eles deveriam estar ingressando, muitos deles... muitos não, vamos dizer que, assim, **é 90% praticamente, eles não tiveram a oportunidade de estudar por que? Muitos deles vem da região nordeste** - acho que se eu tiver um aluno que seja de São Paulo, assim, é filho único mesmo, porque é difícil. Eles moravam no sertão... **no sertão já é um pouco mais difícil a acessibilidade da escola.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Então, embora a EJA onde Marli atua receba principalmente esse público, é preciso lembrar que, de acordo com dados educacionais já mencionados nesta pesquisa, a grande maioria das pessoas em condição de baixa escolarização são aquelas que já estiveram na escola.

Em 2019, 60,7 dos 69,5 milhões de pessoas com 25 anos ou mais estavam fora da escola sem ter concluído a educação básica (IBGE/PNADC, 2020). Mais especificamente, 8,7 milhões sem instrução, 43,7 milhões com ensino fundamental incompleto ou equivalente, 10,8 milhões com ensino fundamental completo ou equivalente e 6,1 milhões com ensino médio incompleto ou equivalente. Então dos 69,5 milhões, somando os que completaram o ensino fundamental e os que não completaram o ensino médio, 17 milhões estiveram na escola por no mínimo nove anos.

Algo interessante a ressaltar é que, a maioria das (os) que retomam a escolarização na EJA em que Marli trabalha são mais velhas (os) e pessoas que migraram do Nordeste São Paulo. Aqui surge então uma questão que talvez possa ser mais bem explorada em novos estudos. Sugere-se a realização de um levantamento sobre a história de escolarização das (os) estudantes que retomam os estudos na EJA. Isso porque existe o dado sobre a quantidade de pessoas que já viveram a escolarização ou sequer frequentaram o ensino regular, mas não se sabe qual desses grupos mais retornam aos estudos por meio da EJA.

Nesse novo estudo, seria importante considerar também a idade, uma vez que as condições de escolarização prévia de adolescentes, adultos e idosos são diferentes. Principalmente quando se fala das pessoas que chegaram a frequentar a escola, o ensino regular disponível para as (os) adolescentes não foi o mesmo que estava à disposição das (os) adultas (os) e idosas (os) quando estavam em “idade de escolarização”. Da mesma forma, os processos que impediram que acessassem a escola as (os) que nem chegaram a frequentá-la podem ter sido diferentes.

Diferente de Marli, ao falar das (os) estudantes que retomam os estudos na EJA, Carolina considera a experiência excludente que pode ter sido vivida no ensino regular, a qual não somente essas (es) discentes como também ela busca superar na EJA. Cabe lembrar como para essa professora o ensino regular precisa ser repensado em suas possibilidades de ensino-aprendizagem, para que possa efetivamente cumprir com a sua função social.

Carolina – Então assim, eu penso muito nisso né. Ou ainda os jovens de EJA, que **são jovens que de alguma forma foram evadidos do Ensino Regular**, né, e **eles chamam de mau comportamento. Mas será que é realmente um mau comportamento?** Né, o aluno não se adequava. Então eles vão repetindo o aluno, repetindo, repetindo, aí eles empurram o aluno pra EJA. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Carolina – Então, o meu vício de educar, ele se ampliou muito na EJA. Por quê? É diferente, muitas vezes, do Ensino Regular. Dentro do Ensino Regular, onde as crianças estão ali, né, **aquele termo esquisito “aprendendo na idade certa”** [fez o sinal de aspas com as mãos], eles também **veem a escola como um espaço de socialização, e às vezes mais de socialização do que a aquisição de aprendizagens significativas**. Até porque, **a escola regular, ela é constituída em caixinhas**. Né?

Então, tipo, eu tô aqui vidradão na aula de história, porque vem um tema muito louco, agora eu paro, e vou entender aqui o que a professora de matemática tá falando - que eu já não entendo; e depois eu tô conseguindo chegar naquele assunto e entender, aí cabô, vem a aula de educação física; aí eu fico agitado, aí volta pra uma aula de português. Então assim, **essa forma estanque de aprender os conteúdos, eu acho que é uma problemática que a gente precisa repensar na educação fundamental, né, porque a gente não aprende as coisas de forma estanque.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Para ela, a forma “estanque” e fragmentada como estão constituídos os processos podem fazer com que a escola seja mais um espaço de socialização do que de aprendizagens significativas, o que vai ao encontro da discussão de Libâneo (2016) sobre como a escola de acolhimento social para a classe trabalhadora pode ser “[...] apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres.” (p. 53). Entretanto, cabe ressaltar que Carolina considera a necessidade de que a escola possa ser espaço tanto de socialização dos conhecimentos de forma crítica, quanto de acolhimento social.

Nas falas anteriores, sobre as (os) que alcançaram a EJA, Carolina estava falando sobre a história de exclusão escolar daquelas (es) que chegaram ingressar no processo de escolarização no ensino regular. Embora considere essa importante condição na qual a maioria das pessoas que estão em deriva educacional se encontram, ela também menciona a situação de exclusão da escola vivida por aquelas (es) que antes de entrar na EJA não haviam frequentado o processo de escolarização.

Carolina – O estudante que volta e retorna pra EJA, ele tá voltando pra um... pra uma questão de acesso. Ele teve uma trajetória interrompida. Então, por algum motivo ele não pôde estudar. Ah, talvez porque na juventude ele tinha outros... outras **questões, da própria juventude, de não querer estudar, de não achar importante;** ou às vezes **porque migrou de um estado pra outro; ou porque era mulher e não pôde estudar, porque o pai ou o marido não deixava.** São muitos entraves, né. **Porque precisou trabalhar, pra ser arrimo de família, e de alguma forma não teve condições de prosseguir com os estudos.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Da mesma forma como ocorre na escola mencionada por Felipe, chegam ao CIEJA pessoas com variadas histórias de exclusão escolar, sem uma prevalência das (os) que não chegaram a ter acesso à escola, como ocorre na escola de Marli. Conforme já anunciado com relação às significações de Felipe e a indicação da necessidade de novo estudo, uma pesquisa que faça a análise das diferentes experiências de exclusão das (os) estudantes que alcançaram a EJA poderá ter melhores condições de explicitar se há uma prevalência de pessoas que viveram

anteriormente a escolarização ou de pessoas que sequer chegaram a ter acesso à educação escolar²¹.

Isso é importante porque, considerando o conjunto de significações colocadas em relação neste trabalho e mais especificamente neste núcleo, foi possível entender que para quem já estudou, a escola pode ser um pesadelo e para quem nunca estudou a escola é um sonho. Não é à toa que Felipe afirma existirem conflitos geracionais na escola onde trabalhou, visto que há um encontro das (os) adultas (os) e idosas (os), para os quais a escola pode ser muito mais desejada do que para estudantes jovens recém “saídos” e “empurrados” do regular para a EJA, podendo ser mantidas (os) excluídas (os) na escola e na condição de supostamente “escolarizados”.

Victor – É mais fácil a pessoa que não estudou voltar a estudar?

Marli – **Sim. Sim. Porque é uma novidade.** É uma novidade pra eles. E esses alunos que nunca foram pra escola - porque assim, sexta-feira é morta na escola né. Não vai. Eles não vão de jeito nenhum. Mas **esses que nunca foram pra escola, mesmo que fosse pra ficarem sozinhos lá na sala junto com a professora, eles iam.** Eles iam. Ai, são umas gracinhas. **Esses que nunca foram são os mais legaizinhos,** assim, sabe? **Eles são muito carentes, assim, eles são muito carentes de tudo. Muito carentes de vivenciar em grupo...** Nossa, quando eles vão sair pra um passeio, eles vêm numa estica pra escola, que é muito gracinha de ver, sabe? Vão tudo arrumadinho, com tudo bonitinho, os documentos, tal. Gente, é tudo novidade pra eles. Tudo é novidade. O jantar com os colegas na escola é novidade, sabe? Ir pra sala de informática, nossa! Eles amam ir pra sala de informática. Você não tem noção. Eles adoram ir pra sala de informática. Os olhinhos deles brilham quando eles mexem naquele notebook. **Quando eles conseguem fazer o que a professora pede, nossa senhora! Você precisa ver a alegria deles. É muito legal. A aula que eles mais gostam é a informática.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Entre as (os) mais velhas (os), há aquelas (es) que em sua época tiveram o acesso à escolarização negado, e que, portanto, não estão mediadas pela experiência escolar prévia. E pode haver também as (os) que estiveram na escola e, mesmo tendo vivido uma escolarização excludente ou não, tiveram condições retornar aos estudos, já que, o tormento de uma vida em condição de deriva educacional pode ser mais pesado do que a enfrentar o risco de sofrer mais uma vez a exclusão da e na escola.

Considerando as discussões de Bourdieu (2008), é possível entender como a ampliação do acesso à escolarização produziu essa diferença nas histórias de exclusão na escolarização.

²¹ Fica então a pergunta: será que, por mais que se tenha mais pessoas que já estudaram fora da escola sem ter concluído a educação básica, são os que nunca estudaram que voltam mais ao processo de escolarização? Essa seria uma informação importante para se pensar a relação das pessoas em condição de deriva educacional com a escola e para explicitar ainda mais o quanto a escola deixou a mensagem para muitas (os) de que ali não era o seu lugar. Se a experiência escolar excludente no ensino regular for compreendida como uma das barreiras para o retorno à escolarização, ficará ainda mais justificada a necessidade de que a superação da deriva educacional não fique a cargo das (os) estudantes e de que a EJA precisa ser ampliada para passar a produzir a reinserção escolar de todas (os) que ainda não concluíram a educação básica.

Assim como nas escolas parisienses por ele analisadas, Ronca (2015) também analisa como no Brasil, no ensino fundamental, também foi possível avançar nesse sentido, embora ainda se encontre lentidão nos progressos das demais modalidades – como educação infantil e ensino médio. Sobre a expansão da educação básica, no período de 30 anos que antecederam os seus estudos, Ronca (2015) afirma que:

Em termos de acesso ao ensino fundamental regular, nos primeiros anos ocorreu talvez o maior avanço e as desigualdades diminuíram. Estamos perto de atingir a universalização, com taxa bruta de escolarização de quase 100%. (p. 97).

Mesmo assim, os estudos de Ferraro e Ross (2017) apontam para como, da mesma forma como ocorreu na realidade estudada por Bourdieu (2008), estar inserido na escola não significa ter acesso aos seus proveitos. Nesse sentido, é possível considerar que, conforme o caso de Bruno (ALMEIDA, 2019), as (os) mais jovens que chegam à EJA tiveram uma experiência de escolarização ainda maior que a das (os) adultas (os) e idosas (os), que, conforme as significações de Marli e Felipe, chegavam a ser barrados antes mesmo de acessar essa instituição, ao não serem aprovados nos exames de admissão que eram necessários já que não havia vagas suficientes para todas (os).

Marli – **Mas a gente não pode esquecer dessa grande maioria que foi esquecida! Lá atrás! Que não teve oportunidade porque a escola era seletiva! Hoje não, hoje a escola é pra todo mundo.** Então eles têm o acesso. Eles têm tudo ali. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Felipe – Isso aí... é, isso [passado de exclusão] existe, tá? Assim, **antigamente, existiam os exames de admissão.** Né? Você sabe. Então a quarta série tinha um exame, a oitava série outro exame. Então assim, passada essa etapa... não. **Uma outra forma de exclusão era... que não tinha vaga pra todo mundo mesmo.** Era uma... **tinha que dormir na fila pra conseguir vaga na escola.** Né? Ó, outro tipo de exclusão era a família que entendia que determinado filho ou filha não tinha que estudar, tinha que trabalhar. Né? **Já recentemente, com a universalização do ensino, onde a educação se tornou direito, e todas as crianças devem estar matriculadas na escola, existe ainda sim uma evasão,** principalmente nos últimos anos do ensino fundamental - oitavo e nono ano - e principalmente no ensino médio. Mas no oitavo e nono ano há uma certa evasão. E há... não é uma expulsão - **a escola não expulsa mais ninguém no papel. O tipo de exclusão... expulsão é diferente. É aquele aluno que dá problema... todos os anos... ele vai sendo ali... né? Chega um momento que ele para de frequentar, ou então ele... é oferecido pra ele a EJA.** Entendeu? **Como uma forma de resolver os problemas. Porque, junto com os outros adolescentes, muitas vezes são alunos que já reprovaram duas, três vezes, então eles já estão com uma idade já avançada, e aí eles se tornam líderes de certas atitudes...** E aí, é... né? **Isso aí vai, muitas vezes parar na EJA.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Em suas significações, Felipe fala inclusive dessa transição em que o acesso à escola passa a ser possível, mas a exclusão ainda permanece na forma de um ensino fundamental conturbado para as (os) estudantes que “dão problema”, o que pode culminar na evasão aos

anos finais, sobretudo em situações em que há distorção idade-série e se alcança a idade de 15 anos que é requisito para o ingresso na EJA.

Nesses caminhos entre o regular e a EJA, essas (es) discentes que, diferente das (os) mais velhos, acessaram e foram mantidas (os) na escola são as (os) que enfrentam um conjunto de desafios e carregam lacunas deixadas ao longo de um ensino regular excludente, situação que se torna uma “bola de neve” que pode levá-las (os) para fora do processo de escolarização antes de concluir a educação básica ou para dentro da EJA.

Felipe – inúmeros casos [de jovens com distorção idade-série que são oferecidos para a EJA]! Inúmeros. Né? Inclusive eu já até participei desse tipo de situação, que é oferecer... que é... “Gente, não tem mais o que fazer com a pessoa. A família já sabe, já foi chamada, chamou conselho, chamou...”. Aí... a EJA... **Aí a EJA!** Claro, dentro da idade, né, tem que ter a idade lá, os 15 anos. É... mas isso existe, né? **Porque o problema ele vai... virar aquela bola de neve, né? E às vezes, a gente não dá conta de fazer o trabalho adequado pra que não chegue nessa situação.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

No processo de articulação das significações, vai sendo revelado que a escola onde Felipe trabalhava recebia estudantes mais jovens, “empurrados” do ensino regular para a EJA. Esse pode ser um caminho mais rápido entre a escolarização prévia excludente e o ingresso na modalidade que deveria realizar o que não pôde ser efetivado antes.

Entretanto, por mais interessante que pareça essa “rapidez” em reinserir na EJA as (os) estudantes excluídos do regular – já que isso poderia evitar que os sujeitos fiquem em deriva educacional fora da escola –, ser diretamente encaminhada (o) para a EJA pode significar encontrar uma escola como a que Felipe relata, onde poderão ser mantidos em condição de deriva educacional na EJA e até mesmo sair dessa instituição mais uma vez sem acessar os conhecimentos científicos e culturais.

Aqui é importante ressaltar mais uma vez que não há uma intenção de colocar a culpa da “escolarização sem educação” em Felipe ou na escola em que ele trabalhava. Conforme discutido no núcleo 1, é preciso entender o quanto essa instituição é enfraquecida e sabotada por diversos mecanismos de imposição da agenda burguesa para a educação escolar para que justamente funcione em sua capacidade mínima.

Essas escolas enfraquecidas em sua função social pela agenda burguesa precisam, então, ser fortalecidas para que se possa superar o ciclo da culpabilização individual, em que hora a culpa é colocada nas (os) professoras (es), hora é colocada nas (os) estudantes, mas pouco ou nada se reconhece as mediações que estão realmente produzindo os problemas.

As (os) educadoras (es) participantes estão cotidianamente enfrentando essas limitações com o intuito de garantir que a atividade docente e a escola cumpram as suas funções sociais.

Em meio às tantas armadilhas, embora muitas vezes seja difícil superá-las, são essas (es) profissionais que, lidando com as contradições do cotidiano escolar, criam coletivamente saídas anti-hegemônicas.

Mesmo assim, há que se explicitar que, existem EJAs que podem ainda reproduzir os processos de escolarização esvaziados de educação, nas quais as artimanhas da agenda neoliberal para a educação escolar prevalecem e, sobretudo para aquelas (es) que já estudaram, ela é apenas um espaço de continuidade. E qual o problema em dar continuidade? Conforme discutido no núcleo 2, em desobediência às políticas públicas do Estado burguês, em suas prescrições mais excludentes do que progressistas ou reformistas, é preciso que a EJA seja um espaço de descontinuidade, em que se possa superar as lacunas deixadas pelo ensino regular.

Embora se reconheça o quanto foi possível nas escolas de Carolina e Marli a criação de possibilidades contra-hegemônicas, quando ainda assim as artimanhas da agenda neoliberal para a educação escolar prevalecem, a EJA apenas dá continuidade à escolarização excludente.

A possibilidade de que as (os) estudantes que já viveram a escolarização saiam mais uma vez da escola – neste caso, da EJA – sem ter tido acesso aos conhecimentos escolares, mas desta vez tendo concluído a educação básica, foi percebida como outro aspecto a ser explorado em novas pesquisas. Trata-se de uma situação precisa receber uma maior atenção, já que há poucas condições para o seu reconhecimento – grande parte dos dados produzidos voltam-se para a condição de ensino-aprendizagem dos sujeitos ainda vinculados à escola – e, tanto o estudo anterior (ALMEIDA, 2019), quanto a presente pesquisa, alertam para a necessidade de que seja explicitada e explicada para que se produza desalienação, indignação e movimento onde há naturalização, culpabilização individual e aceitação.

Conforme discutido no núcleo 1, é possível que a exclusão na escola fique camuflada no caminho entre o regular e a EJA, ainda mais na situação descrita por Felipe em que as (os) estudantes saem direto do ensino regular para a EJA. Embora tenha saído do ensino fundamental para o ensino médio (do ensino regular) e não do ensino regular para a EJA, Bruno (ALMEIDA, 2019), percebeu que seria mantido em exclusão na escola e deixou de estudar. Se tivesse permanecido no ensino médio, poderia ter concluído a educação básica ainda excluído do acesso aos proveitos escolares. Seria como uma deriva educacional “depois da escola”.

A condição de deriva educacional é, então, ainda mais perigosa para as (os) que já receberam o diploma do ensino fundamental e médio, afinal, esse documento afirma categoricamente que, embora a educação básica não tenha cumprido a sua função social para com elas (es), o retorno oficial ao processo de escolarização não é mais possível.

Aqui volta a ficar explícita uma das utilidades da EJA para os interesses da classe dominante: ocultar a exclusão na escola ao evitar que essas (es) estudantes, ao permanecer na escola, não aumentem as taxas de evasão e de baixa escolarização da população, enquanto emitem diplomas esvaziados de sentido que oficialmente consistem quase em uma proibição oficial da possibilidade de voltar a frequentar a educação básica para sanar as lacunas deixadas na formação por uma escolarização excludente.

É necessário à burguesia que se ignore e se oculte ao máximo a existência de “escolarizações sem educação” na EJA, afinal, se a essa modalidade puder realmente cumprir com a sua função social e ensinar os conhecimentos científicos e culturais, ela fortalecerá a classe trabalhadora em suas possibilidades de construção coletiva do que Tonet (2014) chama de um projeto societário do proletariado para a humanidade.

Entretanto, é importante considerar o quanto nos últimos quatro anos, há um movimento hegemônico ainda mais forte para barrar os avanços escolares no sentido da formação crítica fortalecedora da classe trabalhadora e assegurar que os processos de escolarização sejam alienantes. Compreende-se assim que a recente exacerbação do neoliberalismo, na forma de um ultraneoliberalismo (CISLAGHI, 2020), assume o papel de suplantar os movimentos contra-hegemônicos que se somaram na conjuntura de um neoliberalismo aparentemente mais brando.

Mesmo que tenham a mesma base, é como se o ultraneoliberalismo constituísse algo novo para levar a culpa por processos mais explícitos de produção da barbárie que não poderiam ser implementados por um neoliberalismo que, para que pudesse ser perpetuado, tornou as suas ações mais sutis. Tendo essa sutileza dado espaço para o fortalecimento das pautas da classe trabalhadora, tal transição para algo supostamente diferente serve apenas à ocultação das intenções do neoliberalismo de impedir a classe trabalhadora em seus avanços. Afinal, como afirma Robertson (2012) o neoliberalismo precisa ser vendido como algo de interesse nacional, como o melhor e mais bem sucedido projeto societário para a humanidade. Para se manter assim, não poderia, portanto, deixar que o aprofundamento do nacionalismo, autoritarismo, xenofobia na forma de um absolutismo e de um hiperautoritarismo, necessário à reprodução do capital (CISLAGHI, 2020), fosse colocado em sua conta.

Neste trabalho, a possibilidade do movimento anti-hegemônico contrário à deriva educacional posterior à conclusão da escolarização – chegou a ser abordada no núcleo 3, na análise das significações de Carolina sobre o caso de uma senhora que já havia concluído a educação básica e que buscou o CIEJA para voltar a estudar. Para essa professora, é possível que essa estudante tenha procurado a escola novamente como um espaço de convivência, mas

também pela possibilidade de ter acesso aos conhecimentos que podem ter sido negados durante o ensino regular.

Carolina – **E isso é uma parceria, uma escola que é da comunidade. Então, a política de não estar o portão fechado, né. E eu tô falando isso especificamente daquele lugar, Victor. Porque em outras EJAs, os portões são fechados. Em outras escolas os portões são fechados, né.** Pra nós é muito duro agora, a gente ter que ter uma secretaria que atenda do lado de fora, onde os alunos não têm acesso aos... por conta da situação de crise sanitária. Da gente não poder abraçar o aluno, da gente não poder segurar a mão, da gente ter que dar aula com duas máscaras e face-shield. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Conforme essa fala de Carolina, é possível perceber como as possibilidades anti-hegemônicas do CIEJA mostram a importância de que as EJAs sejam abertas à comunidade, de que sejam ampliadas para que se receba pessoas com as mais diversas condições de escolarização, até mesmo aquelas que já receberam o diploma da educação básica mesmo não tendo tido acesso aos conhecimentos escolares.

Se está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que seja garantido o ensino público gratuito a todas (os) que a ele não tiveram acesso, que isso possa se expandir para todas as condições de deriva educacional, mesmo que exista um diploma atestando que a educação básica foi supostamente garantida.

Enquanto a escola for “para todo mundo”, como diz Felipe ao falar da expansão do acesso ao ensino fundamental, mas o efetivo acesso aos proveitos escolares não for garantido a todas (os), é preciso repensar os processos de escolarização, sobretudo na EJA. É urgente que essa modalidade seja capaz de atender às necessidades dos sujeitos que estão em condição de deriva educacional, seja as (os) que viveram uma escolarização excludente e estão fora da escola sem ter concluído a educação básica, as (os) que alcançaram a EJA e, mesmo assim, mediados por essa experiência prévia, estão em deriva educacional na escola e as (os) que concluíram o período obrigatório de escolarização sem o devido acesso aos conhecimentos escolares.

Mesmo que sob a égide do Estado burguês, a Constituição Federal (1988) foi fruto de muitas lutas da classe trabalhadora, o que faz com que exista nela a base para que violações à condição psicológica, social e histórica dos sujeitos – como as “escolas sem educação” – possam ser superados. Conforme mencionado anteriormente, em seu artigo 208, inciso VII, parágrafo 2º, está determinado que: “§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente.” (BRASIL, 1988).

Nas análises aqui realizadas, foi possível revelar alguns aspectos sobre o modo como as irregularidades na oferta do ensino são historicamente produzidas, sobretudo aquelas cujo intuito é enfraquecer e desvirtuar a EJA da realização de sua função social. Embora sejam vendidos como caminho para a libertação, transformação e emancipação – nos sentidos mais esvaziados e dissimuladores da realidade – os processos de escolarização no modo de produção capitalista buscam ser reduzidos e ajustados para justamente contribuir com a manutenção da realidade em que, em nome da desigualdade social fundante do capital, isso que é prometido não pode ser alcançado.

As significações das (os) professoras (es) revelam como a EJA precisa ser um lugar de descontinuidade dos processos de exclusão já vividos por quem esteve no ensino regular. Para além da intenção do regular de se livrar do “problema” e manter a condição de exclusão camuflada, há a possibilidade de que a EJA supere o enfraquecimento constantemente imposto e esteja fortalecida para receber essas (es) estudantes cuja escolarização foi interrompida e poder realmente garantir uma “escolarização com educação”. Quanto às (aos) que nunca estiveram na escola e iniciam os estudos na EJA, que essa modalidade também possa acolhê-las (os) e dar a educação com a qual elas (es) sempre sonharam.

Embora ainda existam questões a superar e muito a se fortalecer na EJA, essas possibilidades anti-hegemônicas já existem nessa modalidade. Elas inclusive ultrapassam os muros da escola, quando, ao invés de se esperar que os sujeitos supostamente responsáveis pela própria condição de deriva educacional, as (os) professoras (es) se utilizam de diversas estratégias para produzir a reinserção escolar.

Indicador B-4 – A experiência escolar prévia e outras barreiras internas e externas à escola para a reinserção escolar

Até agora se falou sobre como as (os) professoras (es) significaram a história de escolarização dos sujeitos que puderam alcançar a EJA. Entre elas (es), há as (os) que voltaram por conta própria, mas há também aquelas (es) cujo retorno se deve aos processos de reinserção escolar que serão discutidos mais adiante neste núcleo. Estas (es) últimas (os) estão em uma condição que se constitui como uma demanda para a EJA, mas não chegam a procurá-la para retomar o processo de escolarização – ou, no caso das (os) que nunca estudaram, iniciar o processo de escolarização.

Neste momento da análise, se buscará analisar principalmente a situação dessas (es) que estão fora da escola em condição de deriva educacional e não procuram espontaneamente a EJA. O intuito de reunir as significações sobre esses sujeitos que não pretendem voltar ao

processo de escolarização é explicitar e explicar os processos que dificultam a superação dessa condição de deriva educacional.

É preciso considerar que entre essas pessoas, há os que, ao saber da EJA e da possibilidade de voltar a estudar para concluir a educação básica, retomam os seus estudos e há também os que mesmo sabendo da EJA, mesmo diante das ações de reinserção escolar, permanecem fora da escola na condição de deriva educacional.

Conforme as significações das (os) professoras (es), há um conjunto de mediações que mantém os sujeitos em deriva educacional distantes dessa modalidade. Algumas dessas mediações que se constituem como barreira para o retorno estão relacionadas ao distanciamento entre o povo e a EJA, como bem analisado por Vieira (2018) quando buscou superar a lógica individualizante e historicizar a baixa escolarização e a estranha queda no número de matrículas em uma conjuntura de expressiva demanda ainda existente para com essa modalidade da educação básica. As significações analisadas nesse estudo corroboram os achados dessa autora sobre as mediações internas e externas à escola que se constituem como barreira para o retorno ao processo de escolarização.

Quanto aos fatores externos, Vieira (2018) fala sobre as condições objetivas de vida dos sujeitos, o que as (os) participantes da presente pesquisa também trouxeram em suas significações. Isto é, questões como a necessidade de trabalhar e, novamente para as mulheres, a demanda de que elas assumam o lugar de “cuidadoras”, mas desta vez com os filhos.

Felipe – Como eu falei pra você, **as mulheres que engravidam, têm filhos, elas param de estudar.** Quem é que... é difícil! É muito difícil ser uma mulher, trabalhar fora e ter criança, e com quem vai deixar essa criança? **O marido não quer ficar com criança.** O marido não quer. **O marido não quer a esposa fora de casa.** Né? (risos) **O marido não quer, muitas vezes, nem que a esposa estude.** Então **elas arrumam lá uma coragem,** elas... alguém fala pra elas, a vizinha fala “Ah, eu tô estudando.”, e aí elas vão. Tem muitas que são assim. A vizinha, a amiga... e aí **elas se juntam e ganham força; sozinha ela não iria, mas mora perto, tem alguém, tem uma companhia, isso estimula.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

É importante lembrar como Vieira (2018) aponta para a necessidade de que as escolas, para além de flexibilizar a forma como estão organizadas para que “[...] dialoguem mais com a dinâmica cotidiana das pessoas [...]” (p. 164) – assim como é possível no CIEJA em que Carolina atua, onde há outros horários além do noturno e a possibilidade de migrar entre os horários quando surgem demandas no cotidiano fora da escola –, possa também “[...] assumir um papel mais expressivo como articuladora local em defesa dos direitos sociais. [...]” (p. 165), em uma atuação em rede no território para que o acesso a outros direitos sociais possa se constituir como mediação que favoreça o retorno ao processo de escolarização.

Quanto as possibilidades de que as escolas sejam essas articuladoras, Vieira (2018) reconhece algumas limitações, como as que foram entendidas na presente pesquisa como parte de um processo de enfraquecimento que busca reduzir a EJA à quase insignificância, para que não venha a se fortalecer como mais uma ameaça à manutenção do modo de produção capitalista:

Essa tarefa de articulação é bastante complexa e requer, além de condições objetivas relacionadas à formação teórica e a conhecimentos técnicos, condições subjetivas que se relacionam ao compromisso militante com o ideal de transformação social. Essa disponibilidade política tem como fatores dificultadores, além dos citados acima, a sobrecarga de tarefas burocráticas aos quais os gestores educacionais vêm sendo submetidos. (VIEIRA, 2018, p. 165).

Suas contribuições alertam para a forma como as questões significadas pelas (os) professoras (es) participantes dessa pesquisa como inevitáveis ou inalcançáveis aos esforços das equipes escolares, são na verdade alcançáveis por um trabalho que poderia beneficiar a população dos territórios em que as EJAs estão inseridas.

Diante das mediações que buscam enfraquecer essa modalidade nas condições objetivas e subjetivas destacadas por essa autora, sobretudo a sobrecarga de tarefas burocráticas, é preciso considerar o modo como a inserção de psicólogas (os) e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica prevista pela Lei Nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019) pode e precisa fortalecer as escolas no sentido da mobilização de uma rede garantidora dos direitos sociais, tendo em vista a criação de uma situação em que possa ser possível o retorno ao processo de escolarização.

Em suas significações, Felipe complementa a sua fala anterior ao considerar também questões internas à escola. Para ele, por estarem em uma idade em que a educação já não é mais obrigatória²² as (os) adultas (os) ficam sujeitas à coragem de enfrentar obstáculos como o receio de encarar o novo.

Felipe – É... **vai depender muito lá do que a pessoa tá vivendo, ou do que ela viveu, né. Essa coisa dela buscar ou não buscar. Às vezes a escola é longe... tem uma série de obstáculos que pra um adulto, né, não é obrigatório...** então assim, **ele tem que ter uma coragem!** Né? Pra retornar. Principalmente se é uma coisa... **uma escola nova que ele nunca estudou, um bairro novo...** é a mesma coisa que falar pra mim “Vai lá na USP fazer a disciplina x”, né? Mesma coisa não, mal

²² A concepção de “idade de escolarização” que fundamenta a existência de um período obrigatório de escolarização parece uma contradição do sistema educacional, mas quando as políticas públicas educacionais são entendidas como constituídas das propriedades do modo de produção capitalista, é possível explicitar e explicar o modo como é necessário que se afirme a obrigatoriedade da educação apenas na idade dos quatro aos dezessete anos. As (os) que não tiverem acesso a esse direito na “idade certa” são culpadas (os) para ocultar o modo como a exclusão escolar foi produzida e para tirar do Estado a responsabilidade de garantir o direito à educação e colocá-la no próprio sujeito. A violação da obrigatoriedade de garantir a educação dos quatro aos dezessete anos de idade desaparece e é ocultada por trás do discurso que culpa o sujeito por não ter concluído a educação básica, o qual se desdobra na concepção de que o retorno ao processo de escolarização depende de sua vontade e esforço pessoal.

comparando. Mas assim, eu já vou ficar assim, né, vou ficar já “**Nossa, na minha época não era assim, tá tudo diferente. Ai, não vou não. Tá bom, deixa eu ficar aqui.**” (risos). (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Entretanto, conforme já anunciado no presente trabalho, indo além do fenômeno da baixa escolarização analisado por Vieira (2018), aqui se traz a novidade da análise da experiência escolar excludente no ensino regular como mediadora da condição de deriva educacional. Nesta fala acima, Felipe chega a considerar como é importante a relação constituída com a escola e os processos de ensino-aprendizagem na experiência de escolarização do ensino regular.

Conforme a fala de Felipe, uma das formas como a experiência no ensino regular medeia a deriva educacional é o apego à forma como estava estruturado o cotidiano escolar, embora essa estrutura possa ter sido produtora da exclusão na e da escola. Talvez esse apego à estrutura excludente seja um outro aspecto a ser explorado em outras pesquisas, para que se possa explicar essa outra possível postura com relação à escolarização prévia excludente, muito diferente do posicionamento de Bruno (ALMEIDA, 2019), por exemplo.

Na presente pesquisa, essa questão aparece quando Carolina e Felipe falam sobre como as (os) estudantes que chegaram à EJA esperam encontrar nessa modalidade a mesma estrutura de ensino excludente, fragmentada e conteudista que tiveram no ensino regular:

Carolina – E aí o aluno fala “Ai, eu queria só pintar um negócio aqui.”. **Ele espera aquela escola “Técnicas e procedimentos”**. Vou ter uma de língua portuguesa, ele quer lá ter a aula de ortografia, de gramática, nãñã, aí chega a professora com um texto sobre um caso de feminicídio que aconteceu. E aí, a partir daquele texto, né, ela vai tirando ortografia... mas ele não consegue compreender. Ele acha que é “Ah, esse professor faz uma abordagem muito política.”, né. Então a gente tem tomado muito cuidado com isso. A EJA tem muito disso, né. Eles querem... **a gente quer inovar, ampliar o repertório deles, mas eles querem ainda aquele espaço escolarizado, que é aquele espaço excludente de onde ele saiu.** Isso também limita muito. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Felipe – **Os que já estudaram vão se adaptar, porque cada escola tem um... um jeito.** Mas, eles sabem... **eles vão buscando a aula, né? Aprender.** Então... **também isso às vezes é um problema. Não o problema de querer aprender, mas a forma, né? O método com que eles estudaram no passado não é o mesmo de hoje em dia.** Né? A didática, os conteúdos, a forma de trabalhar. Então assim, às vezes a gente promove debates, um filme com debate depois... outras... é, oficinas, alguma coisa diferente, e **muitas vezes a gente tem que explicar bastante pros alunos. Pra que? Pra eles, aquilo não é aula. A aula é a lousa cheia. Né? Eles querem copiar bastante,** alguns... copiar, copiar, copiar. E aí, o professor tem que ter ali a... geralmente ele já tem, porque já tem uma experiência, em fazer o aluno entender que **copiar não necessariamente é uma aula; ter muita coisa no caderno não significa que ele aprendeu bastante,** né? (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Embora ambas as posturas com relação à escolarização prévia excludente coincidam quando se constituem como barreira para o retorno à educação, a que foi significada por Felipe consiste em um receio de encontrar um cotidiano escolar diferente do que foi vivido no ensino

regular. Articulando as duas falas anteriores de Felipe, fica explícito o modo como as experiências dele com as (os) estudantes que alcançaram a EJA o permitem inferir sobre os receios das (os) que ainda estão fora da escola sobre como o processo de escolarização pode não ser aquele com os quais elas (es) já estão acostumadas (os).

Uma nova pesquisa que venha a escutar essas (es) estudantes permitiria diferenciar se as (os) que esperam o mesmo cotidiano escolar viveram uma escolarização excludente e mesmo assim têm receio de que seja diferente, ou se para elas (es) o ensino regular foi bem-sucedido em certa medida e a exclusão foi determinada por outras mediações.

De todo modo, suspeita-se aqui que, considerando que esperam uma escola de técnicas e procedimentos – como afirma Carolina – e uma escola conteudista, com cadernos cheios e muita cópia – como mencionado por Felipe –, é possível que a agenda excludente tenha sido bem-sucedida em excluir e em fazê-las (os) acreditar que esses processos de escolarização reduzidos e desvirtuados de sua função social, voltados apenas à produção da mão de obra necessária a manutenção do capital, sejam o correto. É preciso considerar que, por um lado, é como se fosse uma síndrome de Estocolmo, mas por outro, esses sujeitos estão imersos nesse modo de produção e acreditam ser esse o caminho para ter acesso à uma melhor condição de vida.

Considerando as contribuições de Libâneo (2016), a educação escolar precisa garantir que os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos escolares para que o seu funcionamento psicológico superior possa ser desenvolvido e para que possam ter chances de superar a condição de exclusão escolar e social.

Partindo de Tonet (2014) é possível afirmar o modo como é necessário que a escola promova também, a partir de um esforço²³ a mais na atividade docente e não os conteúdos por si só, a desalienação da consciência, para que, ainda na estrutura do modo de produção capitalista, os sujeitos tenham condições de ir além da reprodução e venham a ser agentes da contra-hegemonia.

É preciso formar “agentes duplos”, que possam sobreviver na sociabilidade capitalista – o que depende de uma sujeição à reprodução do capital, sobretudo quando se submete ao trabalho assalariado enriquecedor da classe dominante –, mas que sejam criticamente conscientes das relações de exploração nas quais estão inseridas (os), para que possam lutar

²³ Tal esforço é necessário porque se as contradições da realidade não forem discutidas, a criticidade poderá não se desenvolver. São necessárias situações sociais de desenvolvimento que sejam possibilitadoras da crítica diante dos conhecimentos socializados na escola e da relação da condição humana com a realidade social.

contra essa sociabilidade e coletivamente se articular para a construção do que Tonet (2014) chama de projeto societário do proletariado para a humanidade.

Contudo, deixando de lado por enquanto esse parêntesis, quanto a outra postura dos sujeitos que estão em condição de deriva com relação ao processo de escolarização – e, assim, com relação à possibilidade retomar os estudos –, nas significações de Bruno (ALMEIDA, 2019), diferente das (os) estudantes significados por Felipe, seu maior receio é encontrar as mesmas possibilidades do ensino regular, as quais foram produtoras de exclusão, humilhação, sofrimento e que lhe deixaram a mensagem de que a escola não era um lugar para ele.

Conforme discutido no Núcleo 3, diferente desse grupo de discentes significadas por Felipe, há também aquelas (es) estudantes que chegam à EJA com uma expectativa de que a experiência escolar nessa modalidade possa ser diferente da que elas (es) viveram no ensino regular, o que move as (os) professoras (es) a buscar garantir um espaço de escuta, acolhimento e de superação das marcas e lacunas deixadas que medeiam a experiência discente nessa nova etapa.

Ainda sobre a relação das (os) que não procuram espontaneamente a EJA para retomar os estudos, há um conjunto de significações que surgiram na conversa com as (os) professoras (es) somente quando se propôs a discussão sobre aquelas (es) que, mesmo sendo alvo das ações voltadas para a produção da reinserção escolar, poderiam escolher não voltar a estudar. Neste momento, ficou ainda mais explícito o modo como a possibilidade de retornar ao processo de escolarização está mediada pela escolarização prévia excludente, assim como no caso de Bruno (ALMEIDA, 2019).

Victor – O que impede as pessoas de procurar a escola, mesmo chamando, explicando como funciona a EJA?

Marli – A vida da diversão! A noite... Ela é cheia de diversão né? Então, a vida noturna é muito sedutora né? Então entre eu ficar sentado num bar com os meus amigos, eu vou lá pra sala de aula que eu não vou poder fazer nada, não poder rir, não vou poder conversar, não vou poder contar uma piada... Entre aspas né? Porque à noite é outro... é que nem eu falo, à noite é outro mundo. Tem um momento pra tudo. Mas a vida noturna, ela é sedutora. Então quem é que vai sair lá do seu prazer, pra ir pra um lugar que eles consideram não tão prazer né? Apesar de que lá na minha escola é bem divertido né, a gente faz de tudo um pouco. Acaba sendo gostoso. Mas eles não acham que é. Porque eles não deram nem a oportunidade de conhecer o trabalho. Mas, é como eu falei né: a noite é uma criança pra eles. Então, eles preferem ficar lá. A gente foi em muito bar. Porque lá em volta, o entorno da escola tem muito bar. Né, tem muito bar lá em volta. Então você percebe que muitos deles preferem ficar ali com os amigos, tal, ouvindo uma música e piriri, pororó. Então é, pra eles é mais legal né? É divertido. Mas chega uma hora que cansa também né? (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Victor – Mas eles já sabem que a escola é assim chata? São pessoas que já estudaram?

Marli – É uma coisa que eles já têm né. Porque quem já estudou em escola, quem já foi quando era criança - ainda mais eles que são adultos - pegaram uma escola

chata. Sabe, chata mesmo. Porque eu suponho que a grande maioria seja um pouquinho mais velho, porque eles não são muito mais velhos do que eu não. Só alguns. **Mas se na minha época já era um inferno estudar na 1ª, 2ª série essas coisas... Você não podia olhar pro lado, você não podia falar, você não podia nada. Imagine na época deles. Era um inferno e meio né, porque se eles pararam de estudar, ou é porque teve algum problema de comportamento, ou porque teve que realmente sair pra cuidar da vida né, pra ajudar em casa. Então eles já não tiveram umas boas experiências né.** Então já considera aquilo um inferno né. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Quando a mesma situação é colocada em pauta com Carolina, ela complementa ainda mais a noção do quanto, assim como para Bruno (ALMEIDA, 2019), a escola é um espaço do qual os sujeitos deixam de se sentir parte após a experiência de uma escolarização excludente.

Carolina – Eu penso que essas pessoas que de alguma forma, mesmo sabendo da EJA e não sendo escolarizadas, não acessam, **elas não entendem a escola como um espaço em que ela possa fazer parte.** E é isso, sabe? **O aluno chega com essa cara na escola, de que “Puts, eu não faço parte.”**. Às vezes a gente conversa e vai dar aula, e o aluno fala “Nossa, não entendi nada. Acho que não é meu lugar. Não é meu espaço.”. Por quê? **Todo estudante, ou aquele mais velho, assim, adulto, que de alguma forma saiu, foi evadido da escola, ele quer voltar pra EJA dentro daquela perspectiva escolarizada. Ele ainda tem na cabeça a escola excludente da qual ele fez parte na infância - aquela que não o acolheu em suas necessidades.** Né, então, acho que o maior medo do estudante é esse: de chegar lá, e aí “Ah, eu sou nordestino e meu sotaque não cabe dentro do espaço escolar.”, “Eu sou migrante e não falo a mesma língua.”, “Eu sou mulher trans e não tenho um banheiro adequado pra mim.”. Enfim, são várias coisas, né. “A escola não aceita o uso do meu nome social.”, enfim. Eu acho que são muitos os medos, né. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

A partir dessas significações, é possível revelar como os elementos internos à escola que se constituem como barreira para o retorno vão além do que Vieira (2018) discute sobre a possibilidade de flexibilização da organização da rotina escolar para que dialogue com o cotidiano das pessoas. Mesmo que isso seja feito, mesmo que as (os) sujeitos em condição de deriva sejam informados sobre a EJA, é possível que os sujeitos em condição de deriva educacional escolham não retomar os estudos.

Então, entre as tarefas da instituição escolar para a superação da baixa escolaridade da população – conforme analisado por Vieira (2018) –, ou, mais especificamente para a superação da deriva educacional, é preciso muito mais do que informar os sujeitos sobre a EJA ou flexibilizar a rotina escolar. Também é preciso mais do que superar dentro dessa modalidade a lógica excludente, o que é defendido por Ferraro e Ross (2017) como necessário aos movimentos de superação da exclusão da escola.

Além de tudo isso, é necessário sobretudo que as histórias de escolarização das pessoas em condição de deriva educacional sejam reconhecidas, considerando sobretudo a experiência excludente vivida no ensino regular como uma importante barreira a ser superada para que, não só o retorno ao processo de escolarização seja favorecido ao se criar vínculos diferentes entre

o sujeito e a EJA, mas também sejam aumentadas as possibilidades de permanência e sucesso escolar quando eles retomarem os estudos nessa modalidade – o que vai ao encontro das discussões feitas no núcleo 3.

Apesar dos desafios enfrentados, o CIEJA tem sido bem-sucedido em (re)criar os vínculos das (os) estudantes com a escola e os processos de ensino-aprendizagem. A significações de Carolina reafirmam a urgência da ampliação e aprimoramento das estratégias de reinserção escolar que devem vir acompanhadas da expansão e fortalecimento da EJA já defendidas nos núcleos anteriores.

Carolina – Alguns estudantes perguntam: “Professora, por que que a gente não consegue fazer o ensino médio aqui também?”. E a gente fala “É porque o ensino médio é de responsabilidade do Estado.”. Poucas escolas do Município têm essa modalidade de ensino médio. Acho que três ou quatro na cidade toda. Nem sei te dizer. Mas é isso, entendeu? **Quando eles conseguem acessar, quando eles veem um currículo que é aberto, quando eles percebem que é uma escola participativa e democrática, eles querem ir além.** Então eu acho que a escola bota sonho. Que a EJA, que o CIEJA, e que **todas as modalidades da EJA, elas botam sonhos, né, de progresso, na cabeça dos estudantes.** Entendeu? Então a gente falar... tem estudante que foi cursar História. Fez o ENCCEJA... saiu do Fundamental, fez o ENCCEJA e foi estudar história. E aí depois falou... voltou à escola e falou “Poxa, professora, eu devia ter feito o Médio, ao invés de fazer o ENCCEJA pra eliminar as matérias. Porque agora eu tenho uma dificuldade grande com algumas questões dentro da Universidade.”. Eu falei, “Pois, é, mas agora meu filho, tá aí...”, entendeu? “Vamo que vamo. Vamos correr atrás do prejuízo. Né, ou correr na frente dele pra não se atrasar”. E aí, são essas coisas. Vai colocando sonho. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Indicador C-4 – Produção da reinserção escolar: medidas já efetivadas e novas ações propostas

Nesse momento, é preciso entender com maior profundidade a condição da EJA de produção da reinserção escolar, considerando seus limites e possibilidades. Conforme já anunciado, a intenção aqui é reconhecer a potencialidade da atividade docente e de outros profissionais da educação para a construção coletiva de possibilidades para a superação da deriva educacional, inclusive psicólogas (os) e assistentes sociais que agora têm a sua atuação nas redes públicas de educação garantida pela Lei Nº 13.935 (BRASIL, 2019).

Todas as discussões aqui realizadas e a própria existência do presente trabalho giram em torno do entendimento de que a condição individual dos sujeitos não explica a manutenção da deriva educacional. A ruptura epistemológica com a análise individualizante dos fenômenos sociais e das condições humanas é algo defendido por Gonçalves e Bock (2018) como fundamental na conjuntura do modo de produção capitalista, visto que os conhecimentos produzidos com base nessa lógica contribuem apenas para a reprodução da desigualdade social.

A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-histórica, que permitem historicizar e revelar os processos, as transições, os interesses, enfim, o modo como a luta de classes é constitutiva dos fenômenos sociais e das subjetividades, é possível afirmar então que a o retorno à escolarização é algo a ser produzido por meio das ações de reinserção escolar. Conforme já discutido na pesquisa que antecede o presente trabalho (ALMEIDA, 2019), abrir as portas da EJA é fundamental, mas não se pode esperar que todos os sujeitos em condição de deriva educacional retornem ao processo de escolarização por conta própria, sobretudo por conta da mediação da experiência de uma educação excludente no ensino regular.

A existência da prescrição da necessidade de produção da reinserção mostra o modo como já se tem a compreensão de que a retomada dos estudos não deve ficar a cargo dos sujeitos. Entretanto, justamente por carregar consigo esse pressuposto, essa prescrição é negligenciada pelo Estado, em detrimento de outras que contribuem para o enfraquecimento da EJA junto às tantas limitações já analisadas neste trabalho.

Então embora a necessidade de que a escola produza o retorno à escolarização já esteja prevista na legislação, esses movimentos são significados pelas (os) professoras (es) como uma atividade quase informal, que depende da iniciativa da equipe escolar caso interessada em manter as suas turmas de EJA, afinal, quando há uma queda de matrículas, o movimento das DREs e da SME ficam limitados a cumprir com a prescrição de fechamento com base no número mínimo de 15 estudantes por sala para que sejam mantidas abertas.

Marli – Não [os trabalhos nas favelas não era algo instituído]. **Isso aí era algo meu e da Ana [...]** Foi uma iniciativa nossa. [...] **Nossa. Minha e dela. Aí a gente propôs pra diretora, vice-diretora, e aí a gente conseguiu fazer.** É assim, **sempre que a gente conversava a respeito da demanda que tava diminuindo, essas coisas, a gente tirava algumas ações. Do que a gente poderia estar fazendo pra poder ter né? Porque só se falava “Aí, precisa distribuir, precisa distribuir...”**. Teve um ano que a gente pedia pros alunos entregarem. **Mas quando eu e as meninas lá resolvemos meter as caras e ir pra comunidade, foi que isso foi feito mesmo.** Porque daí **a gente explicava como é que nós trabalhávamos lá na escola. Também.** E eles já conheciam a professora que eles iam ficar, também. **Então já criava um vínculo antes, até, da matrícula. Então quando eles chegavam, eles já sabiam com quem eles iam estudar.** Entendeu? (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

A riqueza da atividade docente está justamente na possibilidade que essas (es) profissionais têm de entender criticamente as necessidades do cotidiano escolar. Independentemente da intenção da agenda neoliberal para a educação de selecionar no discurso oficial e buscar fazer com que sejam efetivadas as prescrições que mais favorecem os interesses da classe dominante, as (os) professoras (es) vão encontrando brechas e criam alternativas

informais, ou, no caso da produção da reinserção escolar, implementam aquilo que é descartado nessa escolha intencional de propostas excludentes.

Ainda que implementar essa importante medida seja um movimento anti-hegemônico fundamental contra o enfraquecimento da EJA, há ainda aspectos que podem ser aprimorados. Entre eles, a superação do modo como a necessidade de provocar o retorno à escolarização está ainda limitada aos momentos de baixa procura e risco de fechamento das salas, algo que fica mais evidente nas significações de Marli e Felipe:

Marli – Não [não era algo que acontecia desde o começo], isso aí começou... não é que começou a esvaziar, mas **a gente percebeu que não estava tendo procura né? E bem ou mal, o ensino fundamental II depende da gente, né? Se não tiver 5ª série, não tem aluno... não tem sala né.** Então isso aí a gente percebeu um ano... no meio do ano que eu comecei a trabalhar lá nessa escola. Lá já era uma prática deles divulgar o trabalho, mas não da forma como eu e as meninas fizemos não. Essa questão de ir atrás mesmo na comunidade foi uma iniciativa minha, da Ana e da Vice-diretora mesmo. (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Felipe – Então, é isso, **os educadores e as escolas que ainda têm e querem continuar, elas fazem essas ações visando aí chamar alunos** - pessoas que não completaram o ensino fundamental, não frequentaram a escola, né. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Felipe – Então a escola lá sempre faz campanha, panfletagem, faixa, divulgação – muita divulgação, pra ter a quantidade de alunos e não fechar... (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

A ênfase das limitações diante do reconhecimento da potência desses movimentos já existentes de reinserção escolar é necessária porque, com base na perspectiva anti-hegemônica aqui adotada, se entende que a busca de sujeitos em condição de deriva educacional para provocar o seu retorno ao processo de escolarização deveria existir a todo momento e não só quando há uma queda de matrículas.

Aqui se busca afirmar a necessidade de que a produção da reinserção escolar aconteça de forma constante, por diversos meios e envolvendo os múltiplos equipamentos e membros das comunidades, até que se supere a produção da exclusão escolar no ensino regular e que toda a população – sobretudo os que estão em condição de deriva educacional – tenha o seu direito à educação garantido.

Para isso, é fundamental que se vá além da preocupação de evitar que as salas de EJA sejam fechadas, para que se possa estar comprometido com a sua necessária expansão, afinal, se essa modalidade permanecer com as suas dimensões atuais, ela não será suficiente para atender toda a demanda que existe. A ampliação da EJA é necessária para que as ações das (os) professoras (es) – principais agentes da produção da reinserção escolar – quanto à deriva educacional, possa deixar de estar presa entre o risco de perder a sua sala na EJA frente a queda

do número de matrículas e a possibilidade de ter que lidar novamente com o excesso de trabalho que resultaria da lotação das salas com as pessoas que ainda precisam dessa modalidade.

E aqui é interessante reconhecer o modo como essas (es) profissionais, assim como as (os) estudantes que sofreram a exclusão escolar, estão mediados também pela experiência prévia com o ensino regular. Por um lado, se perderem a sala na EJA, terão que voltar para essa outra modalidade indesejada. Por outro, se continuarem as ações de reinserção escolar até que as salas fiquem cheias, terão que lidar mais uma vez com as condições desinteressantes de trabalho do ensino regular.

Então como acontecem os processos de produção da reinserção escolar? Em cada escola eles ocorrem de forma diferente. É importante destacar que a maioria das ações foram cessadas quando a pandemia teve início. Esse foi o principal motivo que Marli alegou ter dificultado uma reação dela e de sua amiga Ana contra o fechamento de uma das salas de EJA I na escola onde elas trabalham.

Então, quando essa reação contra-hegemônica ainda era possível, na EJA regular onde Marli trabalha, ainda que frente à queda do número de matrículas, ela e Ana – sua amiga que teve a sala de EJA I fechada – propuseram à direção a estratégia de ir às comunidades convocar as pessoas em condição de baixa escolarização ou deriva educacional. Nessas ações chamadas de “panfletagem”, mas que, neste caso iam muito além da simples entrega de folhetos com informações sobre a EJA, elas utilizavam de um conjunto de estratégias para aumentar as chances de trazer mais estudantes de volta aos estudos.

Marli – Mas a gente não pode esquecer dessa grande maioria que foi esquecida! Lá atrás! Que não teve oportunidade porque a escola era seletiva! Hoje não, hoje a escola é pra todo mundo. Então eles têm o acesso. Eles têm tudo ali. Então a gente vai atrás mesmo! **A gente vai atrás mesmo. Procura, explica como é que funciona,** tal. Sabe? Mas por quê? **Porque a gente quer que eles saiam dali.** Muitos deles... Nossa, eles vivem em situações, assim, tristes mesmo. De ver, sabe? Sem saneamento básico - coisa que eles têm direito -, sem uma boa infraestrutura, sem nada! E a gente vai sempre ali, naquele miolo mesmo que tá ali perdido, esquecido. Sabe, são eles que a gente procura resgatar. Sabe, mas a gente consegue! Dói, assim, demora, mas a gente consegue. **São poucos aqueles que se empolgam assim, de querer...** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – O panfleto a gente montava... não, era panfleto mesmo! A gente saía com pilhas e pilhas de panfleto. Né, panfletagem mesmo. A gente fazia, pedia pra gráfica fazer... ou se não, o sindicato mandava também... E a gente ia! Nós fizemos isso, acho que umas... Eu lembro que fui eu, a V., a ML. uma vez, depois foi eu, a M. e a ML., depois foi eu e a M., depois foi eu e a M. de novo. **Eu e a M. nós fomos quatro vezes fazer panfletagem. Às vezes a gente pegava o carro e circulava no bairro seguinte lá, grudado com o nosso, e ia tentar pegar aluno de lá também.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Nossa, eu acho que se você tiver a oportunidade de ir com a gente, **quando a gente for pra luta lá tentar agregar mais alunos lá na escola,** eu vou te chamar pra ir junto com a gente, você vai ver como é gostoso. Porque **a gente leva os alunos**

juntos. Eles vão, eles contam como é legal lá na escola, o que que eles fazem, como que é o dia a dia. Então é muito bacana. **A gente já conseguiu trazer bastante gente mesmo.** A gente... Eu achei aluno que era meu lá no A. B. [EMEF que trabalhou antes] e trouxe. Sabe, marido de outra aluna também que eu achei lá também perdidinho lá na favela, foi, é meu aluno hoje. Tá lá. Então **a gente quer ver que eles mudem a situação deles. Eles não estão contentes. A gente sabe.** Eles não estão. **Eles querem melhorar de vida... também. Como todo mundo.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Para além da confecção e entrega dos panfletos, Marli e Ana se dirigiam para as comunidades para conversar com as pessoas que ainda não haviam concluído a educação básica e falar sobre a possibilidade de retornar ao processo de escolarização. As (os) estudantes já matriculadas (os) eram convidadas a participar dessas ações, (os) com o intuito de que, ao contar sobre a sua experiência nessa escola, pudesse contribuir para desmistificar ainda mais a EJA. Marli explica que esse desnudamento é necessário porque muitas (os) das (os) que estão fora da escola não sabem sequer da existência da EJA.

Marli – Ó, se a gente for analisar tudo quanto é tipo de divulgação de escola, propaganda, a gente pode perceber que a EJA fica lá no finalzinho, e eles falam muito rápido, assim, tudo que tem a ver com EJA. Por que que a gente tem que ir na comunidade: eles acham que se eles não tiverem histórico, eles não podem ir para a escola. Isso é mentira. Eles não precisam ter histórico. Eles podem fazer uma prova de reclassificação lá e encaixar na série que for necessária. Sabe, é o mais... é o que mais emperra mesmo a volta deles é essa questão do histórico. Toda vez que a gente vai perguntar “Ah, por que que você não voltou?”, “Ah, porque eu não tenho histórico. Eu morava lá no Nordeste.”. Aí a gente explicava. Nossa, a gente tinha que explicar tudinho, sabe? (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Eles [estudantes da EJA que acompanham nas idas à comunidade] contam né, que é legal. **Que nem, eles tiveram muita atividade diferenciada na sala de leitura. Eles cozinhavam, eles escreviam receita. Então eles contavam, tudo o que eles já tinham feito lá na escola, sabe, onde que eles já tinham ido, né, que a gente levou eles...** Além de levar lá no SESC, a gente levou no Senhor Brasil - um programa da Cultura, com o Rolando Boldrin. Eles adoram ir lá né. E nossa, eles falam, que eles passaram na televisão... E realmente, eles apareceram de relance ali, mas apareceram. Mas eles viram artistas ali, de perto, sabe? Eles foram em uma gravação, da televisão. Sabe, então eles contam todas essas coisas, que **são coisas que eles não iam conseguir fazer sozinhos. Que isso foi a escola mesmo que levou né, que mostrou pra eles como é que é. Então essas atividades assim extracurriculares são bem fundamentais. Porque no fundo, ajuda também, o desenvolvimento deles na escola. É bem legal.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Então mesmo quando sabem da existência dessa modalidade e de uma escola que a oferece, outros desconhecimentos também são barreira para o retorno, como a ideia de que para realizar a matrícula na EJA, é necessário apresentar o histórico escolar. Além disso, esses momentos para “agregar” mais estudantes envolviam também a possibilidade de superação de outros receios com relação à escolarização, os quais, conforme já discutido anteriormente neste núcleo, podem ajudar a explicar como a vivência da exclusão na e da escola no ensino regular

se constitui também como obstáculo para a retomada dos estudos, mesmo quando há um processo de produção da reinserção escolar.

Marli – Mas a questão que pega mesmo é a questão do histórico. **E o medo também. De ir e rirem da cara deles porque eles não sabem as coisas, sabe? Não sabe, assim, né: eles acham que eles não sabem. Eu falo assim “Vocês podem parar com essa mania de ficar se chamando de burro. Ninguém é burro não.”. Porque eles têm muito isso: “Ai, sou burro. Sou burro, sou burro.”, eu “Pode parar.”. Eu não deixo eles falarem que eles são isso. Porque não são. Falei assim “Todo mundo aqui sabe alguma coisa melhor que o outro.”. Então, não tem que ficar se rotulando não. Mas a gente... O grande nó mesmo é essa questão: a falta de divulgação de como ingressar na EJA.** Quais os documentos que eles realmente precisam mesmo - que é o RG e o comprovante de endereço. Porque não tem necessidade de histórico. **O histórico é o que mata, porque eles acham que precisa. Porque muitos deles nem vão procurar saber se precisa ou não. Aí eles ficam sabendo que a escola é assim quando a gente faz esse trabalho de ir pra rua, e quando os colegas deles começam a estudar e falam: “Olha, vai lá! Vai lá que tem vaga, vai lá que tem vaga.”. Muitos deles vão também por conta disso, porque têm algum colega que está estudando. [voltam por outros motivos] Mas não é por conta da divulgação, que a Prefeitura deveria fazer de uma forma mais, assim, eficiente. E não faz. Porque o negócio deles é extinguir mesmo. Eles querem acabar com a EJA.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

A partir dessa fala de Marli, é possível reconhecer o quanto é intencional o enfraquecimento da EJA, inclusive ao negligenciar as ações que poderiam contribuir para os processos de reinserção escolar, como a divulgação dessa modalidade. As significações de Felipe permitem também compreender como as ações produtoras de reinserção escolar são contra-hegemônicas e, por isso, fundamentais de serem retomadas, mantidas e ampliadas após a regularização das atividades escolares no cenário pós-pandemia. Ele chega a considerar inclusive a necessidade de que o Estado dê condições para que as (os) que estão fora da escola possam voltar a estudar.

Victor – *Por que as ações para reinserção são necessárias?*

Felipe – Ué, porque as pessoas não estão estimuladas a... às vezes elas não sabem. Isso não é divulgado no grande veículo de comunicação. **Isso não tá no rádio, na TV, o tempo todo falando, que eles têm escola, que eles podem procurar qualquer escola pra saber onde tem a EJA, né; que é uma forma de cidadania ter os seus estudos, né. Então, pra Prefeitura, é um gasto a menos, né, pro país, é esse prejuízo gigantesco.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Felipe – **É uma questão de direitos, né. Então a Prefeitura, o Estado, a União, eles têm que valorizar e incentivar; desenvolver ações para que esses estudantes não abandonem a escola, e pros que já abandonaram retornarem, dar condições, né. Porque é necessário! É uma vergonha pro Brasil, né, ter essa quantidade imensa de analfabetos, analfabetos funcionais, e pessoas deixando de... sei lá, de ter oportunidades, né, na vida, ou de ter a sua visão de mundo ampliada, ter contato com a cultura, ter contato com outras pessoas, né, viver essa experiência de estudar que foi negada, que foi tirada, né, por isso.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Na EJA modular onde Felipe atuava, fora a divulgação que acontecia no espaço escolar – nas reuniões de pais do ensino regular, faixas, panfletos na secretaria – as “saídas da escola” para agregar mais estudantes envolviam a panfletagem em lugares movimentados:

Victor – E como que é essa panfletagem? Onde é que acontece?

Felipe – Na própria escola, ou fora. Em pontos escolhidos por professores. Né, **pontos que passam bastante gente: na frente do mercado, estação de trem, terminal de ônibus**. Né? E aí a gente já chegou a entregar em outras escolas que não oferecem a EJA, pra que divulguem também, né, nas reuniões de pais - deixamos os panfletos na secretaria. O panfleto a gente manda fazer. O sindicato, ele ajuda, pra fazer. Quando não, a gente faz na própria escola, xeroca. Faz um panfletinho lá, faz uma matriz, e xeroca, e cada um pega seu bolinho e... festa junina, eventos que a escola faz também. **Agora com a pandemia tá difícil fazer isso. Agora, estamos de mãos atadas.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

No CIEJA mencionado por Carolina, as saídas para panfletagem eram semelhantes às relatadas por Felipe.

Carolina – Então, algumas vezes nós fizemos algumas atividades online pra, inclusive falar sobre a escola, e pra prover esse acesso a esses estudantes. Mas a gente já foi panfletar... na porta do trem, por exemplo. Porque, foi como eu te disse, **muitos moradores de lá que não têm escolaridade completa, ou não são escolarizados, não conhecem o CIEJA**. [...] E aí a gente foi fazer várias vezes panfletagem na porta do trem [...] E a gente faz esse merchan em todo lugar. Então, por exemplo, a gente tem uma atividade na biblioteca. A biblioteca é perto do CIEJA, então a gente vai caminhando. Então a gente já leva os panfletos - os próprios estudantes, né. Os próprios estudantes “Olha, leva pro seu amigo”. “Ah, professora, posso levar um panfleto pro meu amigo que quer estudar?”, “Ah, traga o seu amigo aqui, vamos conversar! Fala pra ele vir ver uma aula, ver se ele gosta.”, enfim. (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Cabe ressaltar que nas significações de Carolina, o CIEJA é uma escola aberta à comunidade, com uma diversidade de projetos criados para atender e dialogar com as necessidades de seu território. Isso faz com que esse projeto atraia pessoas não matriculadas que estão na condição de deriva educacional, o que é uma estratégia que vai ao encontro da proposta de Vieira (2018) de como uma escola que é articuladora de um trabalho em rede para a garantia dos direitos sociais favorece a superação da condição de baixa escolarização.

Carolina – A gente, **com essa possibilidade de trazer a comunidade pra dentro, dentro das oficinas, a gente entendeu que era possível fazer outros projetos**. Então, por exemplo: a gente tem os horários de almoço, né, tinha os horários de almoço. E de jantar. E aí a gente via que às vezes os estudantes traziam os filhos. A gente queria entender, né, por que... será que era por que não conseguia deixar em casa? Às vezes era porque precisava comer. Então assim... ou ainda, tipo, vinha algum ou outro que entrava na escola - porque a escola tem o portão aberto, ela é diferente das demais, não tem um... não fica trancado. Agora, né, nesse período pandêmico, a gente tem uma restrição maior. Mas **é uma escola de portão aberto**, então entrava uma pessoa e falava “Posso almoçar?”. E uma pessoa que vai trazendo outra - muitas pessoas em situação de rua, de vulnerabilidade -, a escola escreveu um projeto. Então **a escola escreveu um projeto, pra que pudesse, de alguma forma, acessar esses estudantes que não eram matriculados, pra que eles pudessem se alimentar**. Então assim, tinha o horário dos estudantes que chegavam, né, pra estudar e iam pra

sala e **depois um projeto que foi desenvolvido pra que essa comunidade do entorno, em situação de vulnerabilidade, tivesse a possibilidade de se alimentar.** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Mesmo durante a pandemia, o CIEJA se manteve articulando ações como a entrega de cestas básicas. Reunindo as significações de Carolina sobre os projetos criados nessa instituição, é possível perceber o quanto a escola precisa ser também um espaço de acolhimento social. Afinal, justamente quando pode sê-lo, essa instituição consegue ao mesmo tempo criar vínculos com a comunidade de seu entorno e se torna um lugar acessível a ponto de produzir a reinserção escolar dos sujeitos que ainda não concluíram a educação básica. E muito além de trazê-los de volta para a escola, ainda que existam dificuldades e até mesmo a evasão, trata-se de uma escola que não deixa de se preocupar com a garantia dos conhecimentos escolares, isto é, com a efetivação de sua função social.

Carolina – A cesta que nós conseguimos, né - tiveram cestas que vieram da Secretaria e das Diretorias -, mas a maior parte das cestas de doações. Tudo aquilo que nós mapeamos, a gente fez um mapeamento com os estudantes, porém, a gente deixava um excedente aí, que a gente também deixava como cestas - essas cestas que a gente recebia de doação. E se chegasse alguém na escola, por exemplo, e falasse “Olha, eu preciso comer.”, a gente só falava “Me dá o seu nome e... você tem um documento?”, “Tenho.”, “Então...”, e levava a cesta. Entende? Isso foi o ano passado inteiro e esse ano a gente faz algumas ações assim também. Esse ano, não sei se por conta de ter um grupo novo de estudantes, e talvez já ter um certo retorno às atividades, eles estarem conseguindo de alguma forma se organizar nos trabalhos, a gente não teve uma procura tão grande, mas ainda há. Mas no ano passado foi bem preocupante, bem problemático. **Mas as cestas, elas serviram não só aos estudantes matriculados, mas algumas pessoas dessa comunidade - inclusive, essas que se alimentavam na escola através do projeto.** Né, então assim, pensando mesmo na comunidade do entorno, na comunidade local ali, né, de uma certa forma. A gente conseguiu fazer dessa maneira essas doações. **Tivemos muitas parcerias. Então a gente teve parceria do Centro de Referência e Apoio ao Imigrante, a gente teve parceria da saúde, das UBSs que também fizeram esse movimento de cestas e que aí puderam ajudar também a entregar pra essas pessoas [...]** (Pré-indicadores, Conversação 3, 2021).

Então diferente das escolas que se sentem impotentes frente às tantas violações de direitos, às condições de vulnerabilidade, o CIEJA é um bom exemplo de como essa instituição pode se sentir potente para não só articular-se com a rede para produzir mudanças nas condições de vida dos sujeitos, como também para criar os vínculos com a comunidade, tornem essa escola um espaço desejado, para o qual as pessoas desejam voltar, seja para contar como todo o suporte social, mas também educacional, as levaram a conquistar novos espaços, seja para contribuir com esse projeto e fazer parte dessa rede que não abre mão de direito algum em detrimento de outros.

Partindo da fala de Marli, é possível entender como é importante que a escola possa garantir, ser articuladora da rede ou ser meio para o acesso a outros direitos sociais que não só

a educação. Segundo ela, esse é um processo necessário como caminho facilitador do retorno à escolarização para que a escola possa cumprir com a sua função social para com esses sujeitos.

Marli – Acho que... Os que a gente, vamos dizer assim, conversa e que a gente consegue levar pra escola, eles vão com... é assim, **tem vários tipos de carência. Muitos deles vão pra poder ter um Bilhete Único, e pra poder comer na escola.** Esses que vão de livre e espontânea vontade, eles são mais seguros de si. A gente percebe essa questão da segurança, de como se portar dentro de uma sala de aula inclusive. Esses que foram sozinhos, eles são mais centrados, são mais focados, já têm um objetivo. **Os outros [agregados nos processos de reinserção] vão criando alguns objetivos quando a gente consegue convencer, né, porque é uma questão de convencimento também. Convencer eles de que é importante voltar. Aí eles começam a criar expectativas.** Esses que buscam já, que já vão... não. Eles já têm o objetivo formado. Eles vão voltar por isso, e isso, e isso. Sabe, **a maioria das mulheres querem dar continuidade sim aos estudos, querem fazer uma faculdade. E pros homens, a maioria dos homens que voltam pra escola, é pra tirar CNH. Eles querem passar na prova pra tirar a CNH.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Marli – Porque assim, **os adultos, eles têm uma preocupação financeira também muito grande né, Victor.** E assim, bem ou mal... **talvez se tivesse um auxílio estudantil, aumentasse.** Porque **grande parte deles que voltaram a estudar,** pra eles foi ótimo receber o Bilhete Único, foi o que... foi assim, vamos dizer assim, **a menina dos olhos dos alunos que vinham pra escola era o Bilhete Único.** Então **essas coisinhas prendem eles. Mas não é isso o fundamental. Depois que eles começam a frequentar, aí já muda a perspectiva de vida deles.** Mas em um primeiro momento, infelizmente é essa questão. Então, **talvez se tivesse uma ajuda de custo, uma bolsa, alguma coisa lá, eles... vamos dizer assim que aumentasse a procura. Sabe, talvez isso aumentasse.** (Pré-indicadores, Conversação 1, 2021).

Relacionando as significações dessas (es) professoras (es), é possível perceber como para elas a EJA não pode ser formadora de sujeitos em condição de alienação da consciência para aceitarem e se submeterem ao modo de produção capitalista, ao trabalho assalariado, às relações de dominação. Elas (es) carregam a preocupação de que essa modalidade possa favorecer a desalienação, mas sabem do modo como a escola muitas vezes é buscada para outros fins, como a possibilidade de acessar outros direitos sociais e o mundo do trabalho.

Entendendo as necessidades das pessoas que estão em condição de baixa escolarização, essas professoras reconhecem como ao atender a essas carências, a EJA pode favorecer que os sujeitos em busca de direitos sociais ou do acesso ao mundo do trabalho possam encontrar isso na escola, mas que quando o fizerem, poderão encontrar também a possibilidade de acessar os conhecimentos e proveitos cuja função dessa instituição é socializar.

Felipe – Aí quando eles têm essa questão do voltar... é, **voltar não né. É, que eles procuram um lugar melhor. Porque quando eles vêm pra São Paulo, eles vêm com essa expectativa.** De que aqui eles vão ter uma condição de vida assim... bem melhor do que a que eles tinham lá. E não. Aqui eles chegam, eles vão encontrar dificuldades também. **Mas aqui a dificuldade maior que eles vão encontrar é porque eles não têm o estudo. E aqui é muito exigida essa questão do letramento, e eles não têm. Aí que eles procuram num primeiro momento a escola. Pra aprender a ler e a escrever, pra poder preencher os currículos, pra poder fazer as coisinhas deles.** (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Felipe – É uma vergonha pro Brasil, né, ter essa quantidade imensa de analfabetos, analfabetos funcionais, e **pessoas deixando de... sei lá, de ter oportunidades, né, na vida, ou de ter a sua visão de mundo ampliada, ter contato com a cultura, ter contato com outras pessoas**, né, viver essa experiência de estudar que foi negada, que foi tirada. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Felipe – Então, os que buscam, buscam porque veem uma oportunidade de completar os estudos. Seja pro trabalho, seja pra um... **a vontade de estudar. A vontade de terminar, a vontade de ter um emprego melhor, ou de ter um emprego**. Né, porque pra muitos empregos, tem que ter o ensino fundamental, ou o ensino médio, né. **Então isso meio que força as pessoas saírem ali da sua situação e buscar a escola**. (Pré-indicadores, Conversação 2, 2021).

Durante às idas à comunidade ou outras ações fora da escola, no processo de convencimento dos sujeitos quanto ao retorno à escolarização, as (os) professoras (es) explicam como a escola pode atender à certas necessidades dessas pessoas. Isso é um importante recurso a se utilizar, mas com o cuidado para que os processos de reinserção escolar não caiam na lógica da promessa neoliberal de que a escola será produtora de uma ascensão social ou mesmo que será humanamente emancipadora ou transformadora.

É diferente, portanto, a possibilidade de que a escola assuma o papel de articuladora da garantia de direitos sociais, de uma propaganda falseadora das concretas condições do processo de escolarização. De acordo com Tonet (2014), a promessa da liberdade e da emancipação humana só pode ser feita atrelada a noção de que essa condição só poderá ser alcançada a partir de um processo revolucionário, fruto da articulação e da construção coletiva de uma nova sociabilidade e de um novo modo de produção.

A educação escolar pode contribuir, portanto, para fortalecer e se aliar à classe trabalhadora neste processo de edificação da sociabilidade emancipadora, mas não pode afirmar que ela própria vai possibilitar a emancipação, sob o risco de afirmar, de forma muito coerente com os interesses da classe dominante, que essa condição é possível no modo de produção capitalista.

As significações deste núcleo revelam mais um processo pelo qual atividade docente fez frente à lógica excludente, criando possibilidades a partir de uma prescrição que já existe, mas que, para que não se abra caminho ao fortalecimento da EJA, é quase ignorada. Fica ainda mais explícito como essas (es) profissionais que tanto revelam da dimensão subjetiva da deriva educacional têm um papel fundamental para a construção de estratégias a favor da reinserção escolar e da garantia de uma educação anti-hegemônica. Suas ações representam a superação da aparente preocupação existente no discurso oficial, mas que pouco diz sobre a urgência da superação da deriva educacional e dos meios para alcançá-la.

Frente essa lacuna – cuja existência não é nem um pouco ao acaso – que os esforços dessas (es) professoras (es) contra a exclusão escolar e a deriva educacional e as análises feitas

neste trabalho sobre o modo como essas (es) docentes significam essa realidade objetiva, possam se constituir como base para o fortalecimento da EJA e das (os) profissionais da educação comprometidas (os) com essa modalidade, sobretudo quanto aos seus processos de expansão, produção da reinserção escolar e garantia de uma educação anti-hegemônica.

Considerou-se importante encerrar este núcleo com a notícia de que, durante a conversa com a professora Carolina, foi discutido o caso de Bruno (ALMEIDA, 2019) e foi aberta a possibilidade de que, mesmo tendo o diploma do ensino fundamental, ele possa participar das atividades do CIEJA como ouvinte até que se sinta confortável para frequentar a escola que ofereça o ensino médio na modalidade EJA, e possa enfim concluir a educação básica, tendo realmente acessado os conhecimentos escolares.

Isso mostra como é importante considerar que a EJA seja um espaço não só para os sujeitos que ainda não concluíram a educação básica, mas também para aqueles que a finalizaram ou que em seu histórico completaram séries sem acessar os proveitos escolares que deveriam ter sido socializados. Isto é, que seja um espaço de formação contínua para jovens, adultas (os) e idosas (os) em qualquer que seja a condição de deriva educacional – seja fora da escola sem ter concluído o período obrigatório de escolarização, durante a EJA ou após ter finalizado a educação básica nesta modalidade ou no ensino regular.

Então, mesmo que signifique contrariar o discurso oficial, que outras (os) jovens e adultas (os) possam também encontrar “escolas com educação” dispostas a receber as múltiplas demandas de ensino-aprendizagem da comunidade de seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como intuito apreender a dimensão subjetiva da deriva educacional a partir das significações de três professoras (es) com experiência na EJA no município de São Paulo. O termo “deriva educacional” foi criado durante o processo desta pesquisa para referir-se tanto ao fenômeno social aqui analisado quanto para constituir-se como categoria que favorece a compreensão dos processos históricos e sociais, objetivos e subjetivos, determinantes da gênese, manifestação presente e devir dessa condição específica de exclusão escolar.

Essa categoria inicialmente representava a síntese da condição dos sujeitos cuja escolarização foi interrompida antes da conclusão da educação básica, visto que em 2019, havia 60,7 milhões de pessoas de 25 anos ou mais que tiveram experiência escolar no ensino regular e foram dele excluídas antes de concluir o período obrigatório de escolarização (IBGE/PNADC, 2020).

Então, a novidade que se traz nesta pesquisa sobre a condição dessas pessoas é a possibilidade de se acrescentar aos processos de análise a mediação da experiência prévia de escolarização para a compreensão dos processos de produção, justificação e manutenção dos sujeitos em deriva educacional. É importante ressaltar que a preocupação com a superação das explicações individualizantes para essa situação estiveram presentes desde a formulação dos objetivos da presente pesquisa.

A partir da continuidade do processo de saturação desse fenômeno com a síntese de suas múltiplas determinações – que foi possível a partir da análise das significações das professoras Marli e Carolina e do professor Felipe –, novos saltos qualitativos na compreensão puderam se efetivar.

Com base no processo de análise das significações das (os) participantes, foi possível compreender que a deriva educacional corresponde a qualquer condição de exclusão do acesso ao direito à educação que esteja mediada por uma experiência de escolarização prévia excludente. Esse avanço foi possível quando se entendeu que estar dentro da EJA ou concluir a educação básica nessa modalidade ou no ensino regular, pode não significar que o acesso aos conhecimentos escolares a serem socializados de forma crítica tenha ocorrido durante a escolarização, condição esta que pode ser mantida até a conclusão do período obrigatório de escolarização.

Esse esvaziamento educacional ou essa “escolarização sem educação” não é exclusiva da EJA e pode ser ainda mais preocupante na situação de quem concluiu a educação básica sem o devido acesso aos proveitos educacionais, uma vez há poucas condições para identificar a condição de ensino-aprendizagem das pessoas que completaram o período obrigatório de escolarização. Para ampliar ainda mais a saturação desse fenômeno, indica-se aqui a importância de buscar pessoas com histórias de exclusão na educação para que sejam reconhecidas em suas necessidades de ensino-aprendizagem.

Essas ressalvas sobre as situações abrangidas pela categoria da deriva educacional são importantes e só foram possíveis diante da preocupação que se teve de ir além da mera descrição desse fenômeno, como se fosse algo estático, natural, imutável. Entendendo que a história é muito mais do que a soma de fatos que se sucederam, foi possível apreender as contradições, as mediações e as transições constitutivas desse fenômeno social estudado. Isso envolve um movimento de descontentamento com algumas explicações aligeiradas que nada explicam e só descrevem a aparência.

Por mais que seja ponto de partida do processo de análise, a aparência precisa ser superada. Foi possível compreender durante esta pesquisa que às vezes, por trás da aparência,

há outra aparência. No esforço para apreender a dimensão subjetiva da deriva educacional, foi necessário superar as múltiplas camadas de aparências desse fenômeno, desde a condição de compreensão mais superficial da presente pesquisa até o aprofundamento compreensivo que foi possível no decorrer dos núcleos.

O ponto de partida mais superficial foi a noção de que existem pessoas fora da escola sem ter concluído a educação básica, as quais podem não voltar a estudar se não houver um processo de produção da reinserção escolar, uma das conclusões do estudo de caso (ALMEIDA, 2019) que antecede a presente dissertação.

A produção de informações junto às (aos) professoras (es) da EJA foi essencial para ampliar significativamente a compreensão sobre as barreiras e as possibilidades de superação da condição que foi entendida nesta pesquisa como deriva educacional.

Antes do momento de produção das informações junto às (aos) participantes se perguntava: como será que as (os) profissionais da EJA entendem a condição das pessoas que estão fora da escola? Será que as consideram culpadas por sua própria exclusão escolar sofrida no ensino regular e pela superação da deriva educacional por meio da EJA? E a partir dessa perspectiva, como é que as (os) professoras (es) entendem o papel da EJA diante da deriva educacional? Será que para elas (es) é necessário produzir a reinserção escolar? Nas escolas de EJA em que trabalharam, já existem movimentos para trazer as pessoas de volta ao processo de escolarização? E se essa reinserção for produzida, quais serão as condições de escolarização dessas pessoas? Poderão mais uma vez sair da escola sem ter concluído a educação básica? Caso permaneçam, poderão saborear do sucesso escolar?

Partindo desses questionamentos mais centrais, mobilizados pelos achados da pesquisa anterior (ALMEIDA, 2019) e os movimentos iniciais de compreensão do fenômeno a partir da construção do projeto de pesquisa para a presente dissertação, foram realizadas as conversações com as (os) professoras (es) e posteriormente as análises de suas significações. É preciso lembrar que a realização de todos esses processos foi mediada pelo pensamento categorial, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-histórica.

A tarefa de compreender a deriva educacional para além de sua aparência foi favorecida pelo movimento de análise da dimensão subjetiva deste fenômeno social a partir das significações objetivadas pelas (os) professoras (es). O entendimento da gênese da condição de deriva, do modo como se manifesta no cotidiano e das suas possibilidades de devir demandaram que se trouxesse para as conversações com essas (es) profissionais temas que possibilitassem a discussão sobre os processos de produção e manutenção da deriva educacional.

Para tanto, se falou sobre os processos de exclusão escolar no ensino regular, sobre o papel da EJA diante da deriva educacional e a necessidade de produção da reinserção escolar e sobre a condição de escolarização das (os) estudantes da EJA. Isso porque esses são os processos mais aparentes dos quais se pode partir para chegar à compreensão da gênese e das possibilidades construção de um devir em que os sujeitos nesta condição possam retornar ao processo de escolarização e ter acesso à uma educação escolar anti-hegemônica. Afinal, por trás da exclusão escolar no ensino regular e das condições da EJA de reinserir os sujeitos em condição de deriva e realmente garantir o direito à educação, há muito a ser explicitado e explicado.

A historicidade foi a categoria fundamental para a realização do movimento que partiu do empírico para chegar ao concreto. Isso porque, no modo de produção capitalista, a lógica individualizante é constitutiva dos discursos, das subjetividades e dos fenômenos sociais. Desde que se tornou necessário justificar a desigualdade social entre a burguesia e o proletariado, fundante e inerente à sociabilidade que se vive hoje, se tornou de extrema importância a presença da perspectiva que isola os sujeitos das múltiplas determinações que os constituem e são produtoras da sua condição humana.

Trata-se de uma perspectiva idealista, produtora de um conjunto de abstrações que dicotomizam a relação da condição humana com a materialidade histórica que os constitui, para ocultar como a pobreza, a fome, as injustiças, a exploração e outras tantas condições da barbárie vivida pela classe trabalhadora, são frutos do fracassado projeto societário da classe dominante para a humanidade.

É por isso que, desde a ascensão da burguesia ao poder político, foi necessário que o modo de compreender a realidade e os fenômenos sociais, desde o campo científico até o senso comum, fosse também apoderado, para que os discursos produzidos e disseminados acobertassem – com as camadas e camadas de aparência – o modo como o capitalismo é responsável por todo o atraso da humanidade, sobretudo com relação à possibilidade de alcançar a emancipação humana.

O risco de cair na armadilha de reproduzir a perspectiva idealista, sobretudo quanto a sua lógica individualizante, precisou ser enfrentado em cada um dos momentos deste trabalho. Foi preciso um exercício constante de negar a atribuição da condição individual como gênese dos processos analisados. Quando se parte de uma perspectiva crítica, no processo de pesquisa, se está o tempo todo cercado de ideias, ideais e discursos que abstraem o sujeito de sua realidade material, para que a ele seja atribuído qualquer fracasso produzido pelo capital.

A apreensão dos processos constitutivos da deriva educacional para a construção de uma explicação comprometida com a possibilidade de superação dessa condição, envolveu a superação do risco de atribuir individualmente a culpa pela condição de deriva, ou por sua manutenção. Aos olhos desatentos ou contentados com a aparência – mas não uma aparência natural e sim historicamente e intencionalmente produzida –, a responsabilidade seria dos próprios sujeitos que a sofrem, das (os) professoras (es) e demais membros da equipe escolar do ensino regular onde se produziu a exclusão na e da escola, ou das (os) docentes e demais profissionais da EJA por não darem conta de produzir a reinserção de todas (os) no processo de escolarização, ou ainda, por não terem condições de garantir o acesso à educação às (aos) jovens e adultas (os) que alcançaram a EJA ou foram reinseridas (os) – o que significa também mantê-las (os) em condição de deriva.

Conforme já afirmado neste trabalho, seria muito proveitoso e conveniente à reprodução da sociabilidade capitalista que aqui se afirmasse que os sujeitos estão fora da escola sem ter concluído a educação básica por conta de questões individuais – como a suposta “incapacidade de aprender”, ou outros problemas de ordem psicológica (psicologismo) – ou sociais – como a pobreza, a situação de vulnerabilidade, isto é, as condições não burguesas de vida que supostamente impedem a “escolarização com educação” e que seriam tão inerentes aos sujeitos e inalcançáveis à escola, que essa instituição precisaria abrir mão de resolver (sociologismo).

Também seria satisfatório à hegemonia da classe dominante e de seu projeto societário que a culpa fosse invertida, mas ainda “explicada” pela condição individual das (os) professoras (es), como quando não dão continuidade às ações de produção da reinserção escolar após garantir o número suficiente de estudantes para que a sua sala na EJA não seja fechada e para que não fiquem sobrecarregadas (os) no trabalho e tenham melhores condições de se realizar na atividade pedagógica com o acompanhamento mais aproximado que é mais possível quando se tem um número menor de estudantes na turma.

Além desse risco de fazer uma análise individualizante sobre a realidade dessas (es) professoras (es), também havia o perigo de culpabilizá-las (os) por conta dos momentos em que, ao caírem nas armadilhas da lógica hegemônica, reproduziram a perspectiva idealista em suas significações sobre o cotidiano escolar, a condição das (os) estudantes e até a própria condição. Então, que a realização desse trabalho possa ter contribuído com possibilidades compreensivas ainda mais críticas sobre a realidade, os fenômenos sociais e educacionais e que a publicação venha a expandir e fortalecer ainda mais a postura anti-hegemônica e comprometida com a classe trabalhadora dessas (es) e de outras (os) profissionais da educação.

Ainda sobre os esforços para historicizar a deriva educacional e não se cair na armadilha da culpabilização individual, é preciso considerar o modo como a perspectiva individualizante é hegemônica e permeia os diversos espaços sociais constituindo a subjetividade de muitos desde muito cedo no desenvolvimento humano.

Diferente dessa última perspectiva hegemônica que bombardeia os sujeitos durante os processos de (des)humanização da classe trabalhadora na sociabilidade capitalista, a perspectiva crítica e anti-hegemônica se faz presente nas rachaduras, nas contradições, na possibilidade do novo, a favor da qual alguns se empenham em lutar nos espaços do cotidiano. Pensando nas trajetórias formativas, ainda na graduação as múltiplas perspectivas dividem o espaço e, às vezes, somente na pós-graduação é possível encontrar processos educacionais em que a perspectiva crítica chega a ser hegemônica – o que não significa que seja a única.

As contradições são constitutivas da realidade, dos fenômenos, do patrimônio histórico da humanidade. Entretanto, a possibilidade de aprendê-las, compreendê-las e poder explicá-las de modo crítico que venha a contribuir com a transformação social é algo que a ser construído com esforço, sobretudo nos processos de escolarização na educação básica, mas também na formação das (os) profissionais que vão atuar nesse campo.

Na apresentação que fiz no início do trabalho, me referi a como a possibilidade de que eu pudesse realizar a presente pesquisa foi determinada por um conjunto de mediações que não só me permitiram chegar até a pós-graduação, mas também possibilitaram que eu chegasse até aqui com podendo pensar a realidade de forma crítica e buscando ampliar ainda mais essa criticidade.

A possibilidade de estar aqui pesquisando e trabalhando em prol do fortalecimento da classe trabalhadora - da qual faço parte - em sua urgente tarefa de coletivamente construir e efetivar um projeto do proletariado para a humanidade por meio de processos revolucionários, é justamente o movimento anti-hegemônico que se busca ser evitado pelos esforços dos agentes do capital.

A partir das análises aqui realizadas, os esforços interpretativo-constructivos permitiram a compreensão da expressão das forças favoráveis à manutenção do *status quo* e contra o fortalecimento da classe trabalhadora:

- quando se enfraquece o ensino regular para que ofereça o mínimo necessário aos sujeitos que precisarão se submeter à exploração no trabalho para sobreviver, enquanto trabalham para manter o modo de produção capitalista e os acúmulos da classe dominante;
- quando se aceita que o ensino regular seja produtor de exclusão para garantir ainda mais a desigualdade social fundante da sociabilidade capitalista;

- quando se abandona os sujeitos que sofrem essa exclusão e são culpados por ela, por estarem agora em condição de deriva educacional – insignificantes aos olhos do capital, já que este garante mão de obra suficiente para a sua manutenção com o ensino regular, mesmo com a exclusão de muitas (os);
- quando a EJA é também submetida à quase insignificância – que não é completa porque a sua inexistência ou a sua existência plena pode vir a representar mais uma ameaça ao capital –, reduzida e enfraquecida, com base no intuito que se tem de fazer com que ela não cumpra a sua função social, seja para com os sujeitos que a acessam, seja para com a multidão de pessoas fora da escola em condição de deriva educacional, frente as quais essa modalidade tem sido limitada para que não consiga reinserir a todas (os), por ser desnecessário ou desinteressante porque poderia significar o fortalecimento das (os) que já sofreram a exclusão e as injustiças²⁴.

Para a classe dominante, a deriva educacional precisa ser perpetuada em nome da manutenção da desigualdade social. Afinal, a expansão da EJA para que possa corresponder ao grande contingente de pessoas que estão fora da escola sem ter concluído a educação básica, o fortalecimento dessa modalidade para que realmente cumpra com a sua função social, e a efetivação e a ampliação dos movimentos de produção da reinserção escolar poderiam começar a dar a entender que a exclusão sofrida não foi culpa das (os) estudantes e/ou das (os) professoras (es).

Isso porque esses processos – já existentes e a serem fortalecidos em nome do interesse da coletividade – têm como pressuposto fundamental a compreensão de que a exclusão sofrida no ensino regular e o retorno à educação escolar não podem ser explicadas pela condição individual ou social dos sujeitos. Conforme discutido no núcleo 2, o estabelecimento dos movimentos e estratégias anti-hegemônicas tem grande potencialidade para possibilitar mudanças qualitativas na compreensão que os sujeitos têm de si e do mundo e da forma como a sua condição é histórica e socialmente determinada, mas como mesmo assim, com o modo como eles se apropriam de forma singular do social, eles podem produzir o novo no social.

Esse movimento é fundamental para a desalienação da consciência, a desnaturalização e a desindividualização da leitura que se tem sobre o mundo e sobre a condição humana, mas também para o fortalecimento da postura de buscar forças e ao mesmo tempo se tornar

²⁴ Seria arriscado para a (des)ordem que favorece a reprodução do capital que um grupo que sofreu a exclusão escolar e social tivesse acesso à uma educação anti-hegemônica e desalienante, visto que sabem o que significa estar em uma das piores situações entre as condições da classe trabalhadora, isto é, não têm ao menos o acesso à instrução mínima que o Estado burguês busca fazer com que seja oferecida, necessária para que possam, até que se alcance um novo modo de produção, ser inseridas (os) na divisão social do trabalho.

fortalecedor da coletividade em sua busca por uma sociabilidade emancipadora – o que é diferente do movimento, imposto pela classe dominante à classe trabalhadora, do “cada um por si”, da competição e dos fracassos supostamente individuais.

Se a EJA além de ser expandida, puder produzir a reinserção escolar de todas (os) em situação de deriva educacional e garantir a elas (es) uma educação anti-hegemônica, isso poderá significar que 60,7 milhões de pessoas em condição de deriva educacional possam passar a ter melhores condições de assumir uma postura de enfrentamento da sociabilidade capitalista.

Com a reformulação da abrangência da categoria da deriva educacional, se reconhece que nesse último dado citado estão contempladas apenas as pessoas de 25 anos ou mais que estavam fora da escola sem ter concluído a educação básica em 2019 (IBGE/PNADC, 2020), sem considerar as (os) jovens em idade escolar (até os 17 anos) que já estão fora da escola, as pessoas na faixa dos 18 aos 24 anos e, ainda mais, aquelas (es) que estão dentro do ensino regular ou da EJA em condição de exclusão na escola e as (os) que completaram o período obrigatório de escolarização sem ter tido acesso aos proveitos escolares.

Quanto a esse último grupo de pessoas que já concluíram a educação básica e não teve acesso aos proveitos escolares, é preciso considerar o modo como esses sujeitos estão ainda mais invisíveis aos dados educacionais, já que se tem poucas condições de afirmar a situação de ensino-aprendizagem das pessoas que já concluíram a educação básica. Assim, considera-se importante a realização de pesquisas que possam vir a reconhecer as condições de ensino-aprendizagem da população já escolarizada, sobretudo das que viveram a exclusão na escola.

Então produzir a reinserção escolar dos sujeitos em condição de deriva seria a chance de que um grupo significativo – perto do número total de 210 milhões de brasileiras (os) em 2019 (IBGE, 2019) – pudesse mais do que encontrar condições melhores de vida nesse sistema²⁵ e, ao invés de lutar por melhorias e aprimoramentos desse projeto societário da classe dominante, passassem a lutar contra a sua perpetuação e a favor da transformação social.

Então, tendo como horizonte essa transformação, é urgente que se faça justamente tudo isso que se espera que não seja feito, indo contra a hegemonia da classe dominante e de seu projeto societário para a humanidade. E uma das frentes desse movimento pode ser a luta para que a educação anti-hegemônica seja realmente universalizada, o que envolve a expansão da EJA e a criação de condições nessa modalidade e na situação dos sujeitos em deriva educacional para que a produção da reinserção escolar possa realmente ser efetivada e deixe de estar limitada

²⁵ É fundamental que se considere o quanto a educação escolar no modo de produção capitalista é essencial para garantir o acesso ao mundo do trabalho, isto é, à possibilidade de renda para sobreviver em uma conjuntura em que, para se ter o mínimo de dignidade humana, é necessário ter dinheiro.

a um pequeno grupo convidado a retornar aos estudos para garantir que as salas de EJA não sejam fechadas.

E para isso, as análises aqui realizadas sobre as significações das (os) professoras (es) da EJA podem se constituir como contribuição. Junto a essas (es) profissionais, foi possível produzir informações fundamentais sobre os movimentos anti-hegemônicos já existentes e ainda necessários que precisam ser ampliados e fortalecidos.

Em cada um dos núcleos, sobretudo nos núcleos 2, 3 e 4, foram explicitados os processos de redução e enfraquecimento da EJA, cuja intenção é dificultar que essa modalidade alcance o patamar que aqui se defende como necessário, principalmente quanto à efetivação da sua função social perante a classe trabalhadora e a ampliação dessa possibilidade para as 60,7 milhões de pessoas (número que pode ser ainda maior quando se considerar a faixa dos 18 aos 24 anos) de 25 anos ou mais que em 2019 não haviam concluído a educação básica (IBGE/PNADC, 2020).

O processo de análise por meio dos núcleos de significação, ao permitir a relação das unidades formadas pelo par dialético sentido-significado entre si e com a totalidade social, possibilitou mais do que a superação da perspectiva individualizante por meio da explicitação e explicação das múltiplas determinações para a produção e manutenção da deriva educacional, mas também a compreensão das possibilidades de superação já existentes e que podem ser ampliadas e fortalecidas para que se construa coletivamente um devir humanamente emancipador.

No núcleo 1, foi explicitada a função social da EJA e a compreensão do quanto sua existência precisa ser mantida quase indiferente, já que a sua extinção ou a sua existência em pleno compromisso com a classe trabalhadora podem se tornar mais uma ameaça contra a classe dominante e seu projeto societário.

A principal estratégia hegemônica para impedir a EJA em seus movimentos contra-hegemônicos é a redução dessa modalidade ao máximo, com o fechamento de salas, que termina por eliminar essa modalidade das escolas onde existia. Essa redução depende da justificativa de que não houve procura suficiente para manter as salas abertas, a qual ignora a necessidade prevista por lei (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) de que a EJA não pode depender do movimento das (os) estudantes de buscar por essa modalidade – como se os sujeitos fossem responsáveis por garantir a si próprios os seus direitos, ainda mais sendo submetidos à situação de retornar para uma instituição que os excluiu e atribuiu a eles a culpa por essa exclusão –, mas deve ser produtora da reinserção escolar.

Algo que se sentiu necessário destacar neste trabalho ao longo dos núcleos foi o modo como a atividade docente na EJA tem grande potencialidade para fazer frente aos processos hegemônicos excludentes. Isso permite de certa forma compreender por que essa categoria profissional é desvalorizada e limitada em suas possibilidades. Percebendo a riqueza da contribuição anti-hegemônica dessas (es) professoras (es) à escolarização da classe trabalhadora, sugere-se aqui realização de outras pesquisas na EJA com foco em investigar as alternativas informais criadas coletivamente dentro dessa modalidade para contornar os processos excludentes instituídos, com o intuito de que sejam explicitados, explicados, divulgados e multiplicados para as diversas experiências em EJA em São Paulo e no Brasil.

Então, contra esse movimento de redução da EJA, as (os) professoras (es) objetivaram como "quem luta pela EJA é a EJA" (Carolina, Conversação 3, Núcleo 1), o que já no núcleo 1 indica como o movimento anti-hegemônico surge da possibilidade de perceber e se opor aos processos excludentes instituídos vividos no cotidiano dessa modalidade.

Mas não qualquer vivência. São as vivências mediadas pela possibilidade de pensar criticamente essa realidade, movimento que já está ao alcance das (os) professoras (es) e que se busca fortalecer e multiplicar para outras experiências de profissionais da educação por meio deste trabalho. Ou seja, é importante sempre lembrar que não é algo da natureza humana perceber, apreender, compreender e enfrentar as contradições da realidade. É preciso um esforço para que essa criticidade e a postura revolucionária a favor da transformação social possa ser desenvolvida em qualquer sujeito – sejam estudantes, professoras (es) e demais profissionais da educação –, mediada por processos educativos, nas formações inicial e continuada e outras possibilidades como a realização dessa pesquisa, ou o acesso aos conhecimentos aqui produzidos.

No decorrer dos núcleos, foi ficando nítido o esforço dessas (es) profissionais contra o enfraquecimento dessa modalidade em sua possibilidade de cumprir com a sua função social, sobretudo com a criação da estratégia informal das (os) estudantes ouvintes para contornar a regra instituída da matrícula de acordo com o histórico escolar – discutida no núcleo 2 –, ou o estabelecimento de processos de acolhimento educacional para compreender as necessidades de ensino-aprendizagem dos sujeitos que chegam à EJA com um conjunto de lacunas formativas e experiências excludentes deixadas pelo ensino regular, ou para acolher também os que nunca estudaram e vivenciaram a exclusão social.

O que foi entendido como **fortalecimento da EJA** faz síntese, portanto, de todos os movimentos a favor de que essa modalidade possa cumprir plenamente com a sua função social, isto é, a possibilidade de acesso ao patrimônio histórico, científico, cultural e artístico a ser

socializado por meio de processos de ensino-aprendizagem favorecedores do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas também anti-hegemônicos, desalienantes e comprometidos com formação de uma postura revolucionária contra a sociabilidade capitalista e a favor da transformação social.

Foi explicitado a partir das significações das (os) professoras (es) como o conjunto de experiências e conhecimentos prévios das (os) estudantes são mediações fundamentais para que as situações sociais de desenvolvimento possam realmente afetar esses sujeitos e produzir a aprendizagem necessária ao seu desenvolvimento. Sabendo dessa importância, em cada escola à sua maneira foram criados processos de **acolhimento educacional** que pudessem possibilitar o reconhecimento das necessidades concretas de ensino-aprendizagem dos sujeitos.

Sabendo dessa condição, essas (es) professoras (es) podiam “proporcionar a educação que eles estão precisando naquele momento” (Marli, Conversação 1, Núcleo 3), seja por meio do remanejamento informal das (os) discentes para as atividades coerentes com as suas necessidades de ensino-aprendizagem – a **estratégia das (os) estudantes ouvintes** – ou por meio da elaboração de situações sociais de desenvolvimento mais aproximadas ao conjunto de conhecimentos, experiências prévias e às necessidades desses sujeitos.

Quanto ao acolhimento educacional, é necessário fazer duas ressalvas. A primeira delas é sobre como a estratégia das (os) estudantes ouvintes – possível graças à esse acolhimento – aponta para a necessidade de que a EJA possa passar a ter a opção de matricular oficialmente os sujeitos que a alcançam de acordo com as suas necessidades de ensino-aprendizagem, para que isso seja expandido a outras escolas e não fique dependente de processos informais que podem se dissolver ao longo do tempo, com a troca da diretoria, coordenação pedagógica ou mesmo do corpo docente da escola.

A segunda está relacionada ao perigo de que esse acolhimento educacional – necessário à possibilidade de encontrar as atividades mais aproximadas às necessidades de ensino-aprendizagem das (os) estudantes – possa cair na mesma lógica individualizante na qual as sondagens e outros procedimentos avaliativos das aprendizagens caíram. Isto é, que essa escuta e acolhimento educacional das (os) discentes sirvam apenas ao entendimento das necessidades e à possibilidade de encontrar as situações sociais mais favoráveis ao desenvolvimento possível, sem que os erros e acertos venham a ser reconhecidos como sinal de normalidade-anormalidade, saúde-doença, capacidade-incapacidade de aprender.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir, portanto, para o enfrentamento crítico das dificuldades de escolarização, sobretudo aquelas no campo dos processos de ensino-aprendizagem, frente as quais as (os) professoras (es) participantes mais trouxeram perspectivas

individualizantes e medicalizantes, seja considerando que existe um limite, ou uma “dificuldade de aprendizagem” – termo que coloca a dificuldade no estudante e ignora o modo como esta foi histórica, socialmente e educacionalmente produzida –, ou um transtorno que impede a aprendizagem. Então que as próprias descobertas feitas nos processos de acolhimento educacional possam ser utilizadas como forma de entendimento crítico das dificuldades encontradas, favorecendo ainda mais a estruturação de situações sociais de desenvolvimento, cada vez mais próximas de se constituir como atividades educativas de caráter emancipador.

Talvez as reflexões feitas aqui possam contribuir para que as (os) professoras (es) tenham condições de superar a lógica individualizante e direcionar a sua atividade docente a partir dessa perspectiva contra-hegemônica, mas essa questão poderia se beneficiar de uma pesquisa que possa se aprofundar ainda mais na compreensão dos processos de produção das dificuldades de escolarização enfrentados por estudantes da EJA, a forma como são entendidos e justificados e as condições que se tem para superá-los.

Além da estratégia das (os) estudantes ouvintes e de acolhimento educacional, as ações para a **produção da reinserção escolar** também podem ser entendidas como de fortalecimento da EJA, uma vez que muitas delas envolvem a criação de um vínculo da comunidade com as (os) professoras (es), a escola e os processos de ensino-aprendizagem. Mais do que isso, a possibilidade de que a EJA venha a acolher não só educacionalmente, como também socialmente – isto é, que favoreça a garantia de direitos sociais por meio de projetos próprios ou com a articulação da rede de equipamentos do território para ações interinstitucionais – foi entendida também como algo fortalecedor da chance de que ela possa cumprir a sua função social.

Afinal, é preciso reconhecer o conjunto de experiências e conhecimentos prévios e as necessidades desses sujeitos, mas não só para enriquecer os processos de ensino-aprendizagem e ampliar a possibilidade de que sejam desalienantes, mas também para que a escola possa se colocar ao lado da classe trabalhadora na busca pela garantia dos direitos sociais. Então mais do que desenvolver a criticidade e encontrar caminhos para que se negue o conjunto de ideias e ideais hegemônicos, é necessário também o esforço coletivo no sentido da transformação social.

Isso quer dizer que a condição dos sujeitos não dever ser reduzida a exemplos ou a materiais a serem relacionados aos conteúdos escolares nos processos de ensino-aprendizagem, como se a escola fosse responsável apenas pelas abstrações sobre a vida cotidiana. Os processos intelectivos são sim fundamentais, mas é preciso também “tocar” na concretude.

Então que as escolas possam ser ouvintes e receptivas às necessidades para refletir junto aos sujeitos da classe trabalhadora sobre as alternativas criativas de interesse da coletividade e se colocar ao lado desses sujeitos para efetivar os planos, seja de melhorias das condições de vida na sociabilidade capitalista, articulando a garantia dos direitos sociais do Estado burguês, seja de luta contra o capital e de busca de uma nova sociabilidade emancipadora. A articulação do acolhimento educacional e social deve ir além do processo reflexivo, para a efetivação de ações anti-hegemônicas comprometidas com a sobrevivência no capitalismo e com a construção e efetivação do projeto do proletariado para a humanidade.

Por outro lado, as estratégias para a produção da reinserção são também vistas como essenciais para evitar o que as (os) professoras (es) chamam de fechamento dessa modalidade, mas que, durante a análise, foi possível compreender como processos de redução da EJA. No núcleo 4, são reunidas então as ações de fortalecimento, mas também de **manutenção e expansão da EJA**.

Estabelecendo relação entre o núcleo 4 e os demais, é possível compreender que como seria de pouca serventia fortalecer essa modalidade para atender a poucas (os). Mesmo que isso signifique agir a contragosto dos interesses da classe dominante, é preciso que os processos de produção da reinserção sejam ampliados, o que precisa vir acompanhado da expansão da EJA.

Se a quantidade de vagas e o investimento que se faz nessa modalidade estão atrelados à quantidade de estudantes que buscam essa modalidade, que as escolas possam continuar realizando o movimento de reinserção até que estejam lotadas, ou mesmo depois de alcançar esse limite! Assim ficaria justificada a necessidade de abrir mais turmas, contratar mais professoras (es), abrir mais EJAs em outras escolas, entre tantas outras medidas necessárias para a sua urgente expansão.

Entretanto, se essa modalidade continuar apenas abrindo as suas portas e recebendo os sujeitos que voltam espontaneamente, ou recorrer aos processos de reinserção escolar somente para preencher o número de vagas necessárias à manutenção das salas, é possível que esse quase 1/3 da população em condição de deriva educacional continue fora da escola sem ter concluído a educação básica.

Isso porque, conforme discutido nesta dissertação, existem mediações internas e externas à escola que se constituem como barreira para o retorno dos sujeitos em deriva à educação escolar. Embora as externas pareçam inalcançáveis a essa instituição, as possibilidades criadas coletivamente nas escolas de Marli, Carolina e Felipe, mostram como essas condições podem ser alvo das ações da escola, favorecendo a retomada dos estudos. Quanto as internas, é fundamental se destacar mais uma vez a experiência de escolarização

excludente no ensino regular como uma grande barreira que pode dificultar o retorno à educação escolar mesmo que esses sujeitos sejam alvo das ações de produção da reinserção escolar. Mesmo assim, se reconhece o quanto o movimento da EJA para reinserir os sujeitos é fundamental para que se inverta a lógica individualizante e se crie condições para a retomada dos estudos.

Então, quanto a essas barreiras internas e externas, há dois pontos a se discutir. O primeiro deles é o reconhecimento do quanto a recente garantia de psicólogas (os) e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica – Lei 13.935/2019 (BRASIL, 2019) – pode contribuir com a construção de novas mediações possibilitadoras da superação desses obstáculos à retomada do processo de escolarização. Aqui se faz então o apelo às entidades da Psicologia, Psicologia Escolar e Educacional e de Serviço Social, para que possam se colocar ao lado das entidades de Educação para pautar a urgência da expansão da EJA e da universalização da educação para os sujeitos em condição de baixa escolarização, sobretudo aquelas (es) que viveram a escolarização excludente no ensino regular – isto é, aquelas (es) em condição de deriva educacional.

O segundo é a necessidade de realização de outras pesquisas para a compreensão de outras histórias de escolarização no ensino regular vividas por sujeitos que estão em condição de deriva educacional antes de acessar a EJA, ou mesmo aquelas (es) que alcançaram essa modalidade. Isso porque seria necessário compreender a forma como se constitui o receio que as (os) estudantes têm de encontrar na EJA algo diferente do que foi vivido no ensino regular.

Outro aspecto a ser investigado nas histórias de escolarização, mas dessa vez somente dos sujeitos que acessaram a EJA – diferenciando os que retomaram os estudos espontaneamente e os que voltaram após as ações de produção da reinserção – seria o entendimento de quais histórias prevalecem nessa modalidade. Isto é, os que alcançam essa modalidade são os que não chegaram a entrar na escola? Ou que tiveram acesso ao ensino regular e deixaram de estudar por outras mediações que não a exclusão na escola? Ou os que viveram a escolarização prévia excludente e mesmo assim estão buscando a EJA? Ou ainda, aqueles que, ainda em idade de escolarização, em condição de exclusão na escola, são empurrados do ensino regular para a EJA com o intuito de que a sua exclusão permaneça oculta aos dados educacionais?

Essa mediação da forma como as (os) estudantes esperam da EJA a mesma estrutura do ensino regular é algo que as (os) professoras (es) afirmam com base na experiência com discentes que chegaram à EJA – que, de qualquer modo, sofreram a exclusão do ensino regular – ainda desejando encontrar a mesma estrutura da qual foram excluídas (os) – a escola das

“técnicas e procedimentos”, tradicional, fragmentada “em caixinhas”, ou das “lousas e cadernos cheios de conteúdo, mas que não correspondem necessariamente a uma aprendizagem”. Então é preciso compreender melhor a partir da análise das significações desses sujeitos se isso está relacionado a um apego aos processos que foram produtores da sua exclusão e se eles buscam a EJA como uma segunda chance de ter sucesso nesse modelo excludente.

Ainda quanto às barreiras internas, no que diz respeito à mediação da experiência escolar prévia excludente, é necessário também reconhecer o modo como há um risco ainda maior de que as pessoas permaneçam fora da escola após a transição histórica ocorrida nos processos de exclusão escolar.

Com a realização do estudo de caso (ALMEIDA, 2019) que antecede este trabalho, foi possível perceber que o quadro de múltiplas reprovações e de evasão precoce durante o ensino regular foi transformado em uma garantia do acesso e da permanência das (os) estudantes no processo de escolarização, sobretudo no ensino fundamental, mesmo que em condição de exclusão na escola ao longo dos nove anos ou mais. Isso vai ao encontro das análises feitas por outros autores sobre a universalização do ensino fundamental (RONCA, 2015) e o modo como isso pode não significar mesmo assim a garantia do direito à educação, sob o risco de uma nova forma de exclusão mais branda e diluída ao longo da escolarização – a exclusão na escola (BOURDIEU, 2008; FERRARO; ROSS, 2017).

A partir da realização do presente estudo, foi possível compreender que essa nova forma de exclusão tem feito com que as pessoas mais jovens tenham uma experiência de escolarização excludente no ensino regular ainda maior do que as gerações anteriores, de forma que a evasão ficou concentrada nos últimos anos do ensino fundamental e no decorrer do ensino médio.

Entendendo a relevância da experiência escolar prévia como uma das mediações que podem se constituir como barreira para o retorno ao processo de escolarização, se justifica ainda mais a necessidade a realização de novas pesquisas e de continuidade e expansão dos importantes movimentos informais construídos no cotidiano escolar até que se conquistem com a luta coletiva a oficialização dessas estratégias por meio de políticas públicas de aprimoramento e ampliação dos processos de produção da reinserção escolar na EJA.

A base legal para os processos de produção da reinserção escolar e o modo como os movimentos das (os) professoras (es) para efetivá-los realmente são capazes de trazer mais pessoas de volta ao processo de escolarização. Isso mostra, mais uma vez, o quanto é preciso ir além da espera de que os sujeitos busquem por conta própria a EJA. Assim sendo, que este trabalho possa se constituir como outra base para justificar a importância da ampliação das ações necessárias para fazer com que os sujeitos retornem à educação escolar e como orientador

dos movimentos necessários para que a EJA possa estar cada vez mais comprometida com a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 51, p. 1-16. jul. 2021. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7305/4228>>. Acesso em: 20 set. 2021.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. *Estudos de psicologia*. Campinas, v. 33, n. 2. p. 261-270. abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>>. Acesso em: 08 set. 2021.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75. mar. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142818>>. Acesso em: 10 out. 2020.
- ALMEIDA, Victor Alexandre Ferreira de; CHECCHIA, Ana Karina Amorim. (orientadora). *Possibilidades para a reinserção de um aprendiz no processo de escolarização: um estudo de caso*. Monografia. Curso de Pós-graduação Lato-sensu em Psicologia e Educação (Especialização). Universidade Paulista – UNIP. São Paulo, 2019.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89. jan./jun. 2002.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas. v. 12, n. 2, p. 469-475. dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BARROS, Roque Spencer Maciel. Fundamentos da Educação. In: MENESSES, João Gualberto de Carvalho et al. *Educação básica: políticas, legislação e gestão*. São Paulo: Thomson Learning. 2004. p. 3-15.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 27-42.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre, et al. *A miséria do mundo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 481-486.
- BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: <
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>.
 Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009. Brasília, DF, nov. 2009. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Congresso Nacional. Disponível em: <
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, jun. 2014. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.145, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019. Brasília, Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº 11/2000, DE 10 DE MAIO DE 2000. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

CAMPOS, Herculano Ricardo. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 40, p. 205-230, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9854/6982>>. Acesso em: 10 out. 2020.

CAVALCANTE, Janayna. Educação de jovens e adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1123-1143. jul./set. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44000/29942>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2013.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. *Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um olhar para a disciplina Psicologia da Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

COLL, César. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-21.

COUTO, Mia. *O último voo do flamingo*. Companhia das Letras: São Paulo, 2005.

DERIVA. In: MICHAELIS, Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (online). Melhoramentos, 2020. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=j4o4>>. Acesso em: 05/10/2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa [online]*, v. 27, n. 2, p. 321-337. jul. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200009>>. Acesso em: 10 set. 2021

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 2, p. 113-118. abr./jun. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 71, p. 1-26. nov. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227164.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2020.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 131-147, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000600131&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51386>.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-57.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A importância da ruptura epistemológica – nosso caminho com Silvia Lane. In: SAWAIA, Bader Burihan; PURIN, Gláucia Tais. (Orgs.). *Silvia Lane: uma obra em movimento*. São Paulo: EDUC, 2018. p.135-158.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; ROSA, Elisa Zaneratto (Orgs.). *Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2020, p. 33-54.

IAROCHEVSKI, M. F.; GURGUENDZE, G. S. Epílogo. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. Ed. Martins Fontes, 1996.

IBGE, Censo Demográfico 1970-2000. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – homens. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=ECE305&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>>. Acesso em: 10 out. 2020.

IBGE, Censo Demográfico 1970-2000. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – mulheres. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=ECE306&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>>. Acesso em: 10 out. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade*. 1992/2011. Disponível em: <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade>>. Acesso em: 10 out. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento - *Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015*. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 10 out. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) - Educação: 2018*. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo e grupamentos de nível de instrução*. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7269>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas, por cor ou raça e grupo de idade*. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7112>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça e grupos de anos de estudo*. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7134>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

KREUTZ, Lucio. Educação básica: um olhar sob a perspectiva histórica. In: CHASSOT, Attico et al. *Educação básica e o básico na educação*. Porto Alegre: Sulina/Unisinos. 1996. p. 13-32.

KULNIG, Rita de Cássia Mitleg. *A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites: um estudo sobre práticas escolares no ensino médio*. 2019. 236 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LEITE, Sandra Fernandes. O direito à educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. In: JEFFREY, Débora Cristina (Org.). *A Educação de Jovens e Adultos: questões atuais*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de pesquisa*. v. 6, n. 159, p. 38-62. jan./mar. 2016.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. Golpes de Estado no Brasil: a perpetuação da farsa. KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 47-62. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/05/Ogolpede2016eaeduca%C3%A7%C3%A3onoBrasil_book-3.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

LUKÁCS, Georg. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MARX, Karl. Teses contra Feurbach. In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1978. p. 51-53.

MEC/INEP. *Taxa de Distorção Idade-Série*, Brasil. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MEC/INEP/Censo da educação básica. *Taxa de Distorção Idade-Série - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação*. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MEC/INEP/Censo da educação básica. *Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) – Anexo I*. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 10 out. 2020.

MÉSZARÓS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Psicologia; Sociedade [online]*. v. 20, n. 3, p. 402-407. 2008. Acesso em: 15 set. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000300010>>.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Em defesa da política*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2001.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. Evolução da Instituição Escolar – A educação básica. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. *Educação básica: políticas, legislação e gestão*. São Paulo: Thomson Learning, 2004. p. 16-35.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.). *Método Histórico-social na Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. In: MACHADO, Adriana Marcondes; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana (orgs.). *Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 69-86.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UNB. Brasília.

REY, Fernando Luis González. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

ROBERTSON, Susan Lee. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 50, p. 283-302. 2012.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. A qualidade da educação: políticas públicas e equidade. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. (Orgs.). *O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. p. 97-109.

SÃO PAULO. DECRETO Nº 55.874, DE 29 DE JANEIRO DE 2015. Secretaria do Governo Municipal: São Paulo. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sao-paulo/decreto/2015/5587/55874/decreto-n-55874-2015-institui-o-programa-transcidadania-destinado-a-promocao-da-cidadania-de-travestis-e-transexuais-em-situacao-de-vulnerabilidade-social-altera-disposicoes-dos-decretos-n-44484-de-10-de-marco-de-2004-e-n-40-232-de-2-de-janeiro-de-2001>>. Acesso em: 10 out. 2020.

SCHULTZ, Duane. P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. *História da psicologia*. São Paulo, Cultrix, 1992.

SILVA, Gabriel de Nascimento; CAMPOS, Herculano Ricardo. A EJA e o psicólogo escolar: realidade educacional e desafios profissionais. In: NEGREIROS, Fauston; CAMPOS, Herculano Ricardo (Orgs.). *A psicologia escolar e a educação de jovens e adultos*. 1. ed. Campinas: Alínea. 2019. p. 17-38.

SOUZA, Beatriz de Paula. Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 137-163.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e produção do fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 241-278.

SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação à Queixa Escolar: modalidade de atendimento psicológico atenta à dimensão social dos seres humanos. In: MACHADO, Adriana Marcondes;

LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana (orgs.). *Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Blucher. 2017. p. 173-189.

SOUZA, Jessé. *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Luciene Maria; LUCENA, Carlos Alberto. Estado e Políticas Públicas Educacionais: Reflexões sobre as práticas neoliberais. In: IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia. IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In OLIVEIRA, Marta Kohl; Souza, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, n. 83, p. 129-149. 2010.

SALDANHA, Jonathan Demori; RECH, Gelson Leonardo. O limite da função reparadora da EJA no Brasil: entre a necessidade e a insuficiência. In: STECANELA, Nilda; AGLIARDI, Delcio Antônio; LORENSATTI, Edi Jussara Candido (Orgs.). *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. Caxias do Sul: EducS, 2014. p. 79-102.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23. jan./jun. 2014.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

VIEIRA, Rosilene Silva. *E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as políticas educacionais no Município de São Paulo*. 2018. 368 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.48.2018.tde-07112018-140616. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-140616/pt-br.php>>.

Acesso em: 10 out. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Psicologia concreta do homem (Manuscritos de 1929). *Educação e Sociedade*, v. XXI, n. 71, jul., 2000, p. 21-44. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>> Acesso em: 20 set. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Pensamento e palavra. Cap. 7. In: _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PUC-SP

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Campus Monte Alegre

Rua Ministro Godói, 969, sala 63-C - Perdizes

São Paulo - SP - CEP: 05015-001

Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br

Horário de funcionamento: Das 11h00 às 13h00 de 2ª a 4ª feira
e das 15h30 às 17h00 de 5ª e 6ª feira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara (o) Participante:

Gostaria de convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada **A compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional e os caminhos para a construção da reinserção escolar** a ser realizada pelo pesquisador **Victor Alexandre Ferreira de Almeida**, discente do Mestrado no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação do **Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca**.

Informo que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP, o qual tem por objetivo avaliar e garantir o cumprimento dos aspectos éticos das pesquisas nacionais que envolvem seres humanos, de forma defender os interesses das (os) participantes das pesquisas, tendo em vista a garantia de sua integridade e dignidade.

O objetivo deste estudo é compreender junto às (aos) professoras (es) da Educação de Jovens e Adultos como é produzida e mantida a condição dos sujeitos que sofreram a exclusão do processo de escolarização ainda estão fora da escola sem ter concluído a educação básica, bem como identificar os desafios e possibilidades de superação dessa condição e de produção da reinserção escolar a partir dessa modalidade. Os resultados poderão contribuir para a produção de movimento no entendimento e nas ações das (os) profissionais da Educação diante da população que está fora da escola na condição de deriva educacional, podendo abrir novos caminhos para a produção da reinserção desses aprendizes no processo de escolarização.

Sua forma de participação consiste em participar de uma conversa sobre a deriva educacional, a qual será realizada online e será gravada, com a sua autorização, para posterior transcrição. A conversa será feita a partir de temáticas disparadoras relacionadas ao assunto e terá a duração de cerca de 1 (uma) hora. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, sendo utilizado um pseudônimo (nome fictício) ao invés disso, para garantir o seu anonimato. Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: mínimo. Mesmo assim, caso você sinta algum tipo de desconforto, a conversa poderá ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízos para você. São esperados os seguintes benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: uma oportunidade para refletir a respeito de sua trajetória profissional, suas práticas pedagógicas e ações junto à

comunidade escolar, podendo encontrar novos caminhos para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Gostaria de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado. Caso sejam necessários maiores esclarecimentos sobre o estudo ou haja o interesse em cancelar sua participação, você poderá entrar em contato pessoal com o pesquisador.

Desde já, agradeço sua atenção e participação e coloco-me à disposição para mais informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador principal. **Victor Alexandre Ferreira de Almeida, Telefone: (11) 98772-8010**

Eu _____ (nome do/a participante) confirmo que o Sr. **Victor Alexandre Ferreira de Almeida** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário (a) desta pesquisa.

Local e data: São Paulo, ____ de _____ de 2021.

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Eu, Victor Alexandre Ferreira de Almeida, obtive do (a) participante, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido para a sua participação na pesquisa.

Victor Alexandre Ferreira de Almeida

Pesquisador responsável

Apêndice B – Roteiro de temáticas para a conversa

1. Apresentação mútua
2. Condições de escolarização na EJA
 - a. Experiência docente na EJA
 - Expectativas, sonhos, necessidades e dificuldades encontradas na EJA
 - Condições de trabalho
 - Formação continuada
 - b. Inclusão-exclusão na escola – experiências de escolarização na EJA
 - Possibilidades de permanência e acesso às oportunidades de ensino-aprendizagem
3. Possibilidades de produção da reinserção escolar
 - a. Barreiras internas e externas à escola para o retorno das pessoas em condição de deriva educacional à escolarização
 - i. Experiências prévias de escolarização
 - b. Movimentos de produção da reinserção escolar
 - Estudantes recebidas (os): caminhos de acesso à EJA
 - Existe reinserção ou apenas recepção dos jovens e adultos?
 - Como trazer mais pessoas para a EJA? – Estratégias de reinserção
4. Retorno sobre a conversa