

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA (CCCO – UFMA)
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

VILMARA DA SILVA DE MELO

**MULHERES QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU DE CODÓ: REFLEXÕES
SOBRE SUAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM**

CODÓ-MA

2024

VILMARA DA SILVA DE MELO

**MULHERES QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU DE CODÓ: REFLEXÕES
SOBRE SUAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Codó, como requisito para a obtenção de grau em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa

CODÓ-MA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Melo, Vilmara da Silva de.

Mulheres quebradeiras de coco babaçu : Reflexões sobre suas necessidades de aprendizagem / Vilmara da Silva de Melo. - 2024.

102 p.

Orientador(a): Cristiane Dias Martins da Costa.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2024.

1. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. 2. Quebradeiras de Coco Babaçu. 3. Necessidade de Aprendizagens. 4. . 5. . I. Costa, Cristiane Dias Martins da. II. Título.

VILMARA DA SILVA DE MELO

**MULHERES QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU DE CODÓ: REFLEXÕES
SOBRE SUAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Codó, como requisito para a obtenção de grau em Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em ___ de _____ de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa – UFMA
(Orientadora)

Profa. Esp. Maria Kelcilene da Silva Sousa
(Membro)

Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira– UFMA
(Membro)

AGRADECIMENTOS

Realizar esse trabalho mostrou ser um grande desafio, principalmente porque ele foi produzido durante um período sensível da minha vida. Ele foi elaborado enquanto passava pelo processo de recuperação da minha saúde mental, que entrou em colapso no início do ano passado. Porém, felizmente com a ajuda de pessoas especiais pude me reerguer e continuamente melhorar.

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha recuperação, por permitir que eu superasse desafios colocados durante a realização deste trabalho. Sem ele nada poderia fazer.

Também agradeço à minha orientadora Prof. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa, pela sua paciência, amizade e dedicação. E claro pela sua excelente instrução. Minha gratidão se estende para os docentes da UFMA e dos estágios, que contribuíram para minha formação profissional e como pessoa.

Agradeço as doze mulheres Quebradeiras de coco babaçu da ACTBB que gentilmente participaram deste estudo, assim como sua Presidente o fez.

Ao meu psiquiatra Dr. Carlos Alexandre e minha psicóloga Joelma que me deram ferramentas para o enfrentamento da minha condição, têm meus sinceros agradecimentos.

Agradeço em último lugar as pessoas que me incentivaram a não desistir, que me apoiaram nos momentos mais difíceis; meus amados pais Francisco e Silvanira, meus preciosos irmãos Wilson e Silmara, minha tia Rosenira, minha linda sobrinha Alice, minha cunhada preferida Nilde, minha grande amiga Elizangela.

Logo, dedico este trabalho a todos os citados.

“O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. [...] É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (Paulo Freire, 1967, p.56).

RESUMO

A Educação é concebida como direito social de todos, independentemente de quaisquer diversidades sociais, religiosas, de gênero, de condição social ou de etnia racial, com caráter gratuito e público. Porém mesmo estando no século XXI, hoje no Brasil existe uma parcela da população que fica à margem desse processo formativo, geralmente pessoas pertencentes a classe baixa que lutam pela subsistência como as Quebradeiras de coco babaçu, público-alvo desta pesquisa. O estudo busca investigar quais são as necessidades de aprendizagens das mulheres Quebradeiras de coco babaçu que participam da Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu (ACTBB) localizada no bairro Codó Novo, na cidade de Codó do Maranhão. Tendo assim, como objetivo geral analisar as necessidades de aprendizagens das Quebradeiras de coco babaçu ACTBB em Codó. E como objetivos específicos: debater a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) enquanto direito constitucional, identificar os desafios vivenciados pelas Quebradeiras em permanecer na escola e conhecer quais são os interesses de aprendizagens das Quebradeiras. Logo, procurou-se tratar da temática por meio de uma abordagem qualitativa, na qual o primeiro passo foi a realização de uma revisão teórica com os seguintes autores: Haddad e Di Pierro (2000), Strelhow (2010), Braga e Mazzeu (2017), Freire (1967, 1989, 1996), Testoni e Belther (2022), entre outros. Além de verificar documentos normativos e constitucionais que regulam a EJAI no país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Seguindo da aplicação de uma entrevista individual, com 12 integrantes da ACTBB. Por fim, a análise dos dados permitiu captar, um dos elementos que as conectam, que é a violação do direito ao ensino. Pois, essas mulheres fazem parte da população que enfrentam dificuldades para iniciar ou dar continuidade aos estudos. Tal como elas destacaram; a conciliação entre trabalho e estudos, os múltiplos papéis que desempenham por ser mulher, a desigualdade social e econômica etc. No entanto, a maioria afirmou ter interesse em obter esse direito. Em suas falas verificou-se as suas motivações e necessidades de aprendizagem no processo de escolarização, em especial a aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

Palavras-Chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Quebradeiras de coco babaçu. Necessidade de aprendizagens.

ABSTRACT

Education is conceived as a social right for all, regardless of any social, religious, gender, social or racial diversity, and is free and public. However, even though we are in the 21st century, today in Brazil there is a portion of the population that remains on the margins of this training process, generally people belonging to the lower classes who struggle for subsistence, such as the babassu coconut breakers, the target audience of this research. The study seeks to investigate the learning needs of women babassu coconut breakers who participate in the Community Association of Babassu Processing Workers (ACTBB) located in the Codó Novo neighborhood in the city of Codó, Maranhão. The general objective is to analyze the learning needs of ACTBB babassu coconut breakers in Codó. And as specific objectives: to debate Youth, Adult and Elderly Education (EJAI) as a constitutional right, to identify the challenges experienced by the breakers in staying in school and to find out what the breakers' learning interests are. Therefore, we sought to address the issue through a qualitative approach, in which the first step was to carry out a theoretical review with the following authors: Haddad and Di Pierro (2000), Strelhow (2010), Braga and Mazzeu (2017), Freire (1967, 1989, 1996), Testoni and Belther (2022), among others. In addition to checking normative and constitutional documents that regulate the EJAI in the country, such as the Education Guidelines and Bases Law (LDB). This was followed by an individual interview with 12 ACTBB members. Finally, the analysis of the data made it possible to capture one of the elements that connect them, which is the violation of the right to education. These women are part of the population who face difficulties in starting or continuing their studies. As they pointed out: reconciling work and studies, the multiple roles they play as women, social and economic inequality, etc. However, the majority said they were interested in obtaining this right. Their statements revealed their motivations and learning needs in the schooling process, especially the acquisition of reading and writing skills.

Keywords: Youth, Adult and Elderly Education. Babassu coconut Breakers. Learning needs

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACTBB	Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Brasil
Certific	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPN	Comissão Pedagógica Nacional
DNCs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Educar	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEA	População Economicamente Ativa
PEE-MA	Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PME	Planos Municipais de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro e do Material Didático para Educação de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PQEs	Planos Estaduais de Qualificação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA	Serviço de Educação de Adultos

SEFOR/MTb Secretária de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFMA Universidade Federal do Maranhão

UNE União Nacional dos Estudantes

UNESCO Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Faixa etária das Quebradeiras de Coco Babaçu	64
Figura 2 - Número de filhos(as) das Quebradeiras de coco babaçu	64
Figura 3 - Tabela com o tempo de participação na ACTBB	67
Figura 4 - EJAI na ACTBB	79
Figura 5 - Horários fornecido pelas Quebradeiras da ACTBB	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relatos sobre a importância da ACTBB	68
Quadro 2 - Fatores que contribuíram para evasão escolar	71
Quadro 3 - Motivações e aspirações das Quebradeiras para voltar aos estudos	81

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	17
	2.1 EJA no período Colonial e no Império.....	17
	2.2 EJA na I República.....	19
	2.3 EJA na II República do Brasil.....	22
3	AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	26
	3.1 Um passo para frente e dois para trás: Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos e o período da Ditadura Militar.....	26
	3.2 A educação de jovens e adultos a pauta dos movimentos sociais.....	34
	3.3 EJA: legitimação do direito à educação para todos.....	46
4	EJAI E AS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU DO BAIRRO CODÓ NOVO: OBSTÁCULOS, SONHOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO.	59
	4.1 Caminhos metodológicos.....	59
	4.2 Mulheres do babaçu: conhecendo suas lutas, histórias e sua relação com ACTBB.....	62
	4.3 Trajetórias escolares e as dificuldades enfrentadas pelas Quebradeiras de Coco Babaçu para se manterem na escola.	69
	4.4 Aspirações e interesses de aprendizagem das Quebradeiras.....	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICES	98

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação é de fundamental importância para que o cidadão possa participar ativamente no meio político, social e cultural da sociedade, sendo um meio que fornece melhores oportunidades de trabalho e colabora para o seu desenvolvimento enquanto ser humano. Reconhecida por termos legais, ela é concebida como direito social de todos, independentemente de quaisquer diversidades sociais, religiosas, de gênero, de condição social ou de etnia racial, com caráter gratuito e público. Porém mesmo estando no século XXI, hoje no Brasil existe uma parcela da população que fica à margem desse processo formativo, geralmente pessoas pertencentes à classe baixa que lutam pela subsistência, como informa o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Brasil, 2021).

Isso fica ainda mais evidente, se olharmos os índices de analfabetismo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) destaca que no Brasil no ano de 2019, cerca de 11 milhões de pessoas eram analfabetas, com 15 anos de idade ou mais, tendo uma taxa de analfabetismo de 6,6%. E regiões a pesquisa demonstra que só no Nordeste havia 6,2 milhões de pessoas analfabetas (IBGE, 2019). Mesmo diante da queda desse número no ano de 2022, que passou para 5,6%, o percentual das pessoas com idade de 25 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica, mostrou ainda ser expressivo, sendo de 46,8% nesse mesmo ano (IBGE, 2022).

Especificamente no Estado do Maranhão a Taxa de analfabetismo das pessoas com idade de 15 anos ou mais no ano de 2023, foi de 11,5%, tendo um dos maiores índices do país (IBGE,2022). E seguindo o mesmo exemplo do estado, de acordo com o Censo Demográfico de 2022, a cidade de Codó, local da realização desta pesquisa, também apresentam uma taxa de analfabetismo notável em relação aos demais municípios do Maranhão, cerca de 22,3%. Desse modo, a cidade que tem uma população com mais de 100 mil habitantes, quase 10 mil encontram-se sem saber ler e escrever (IBGE, 2022).

Diante desse panorama educacional, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)¹ é uma modalidade constituída como meio de reparar essa exclusão

¹ A partir do Parecer nº 001/2017 CME (31-05-2017) que reconhecer o idoso como Sujeito de Direito e o crescimento elevado de números de educando idosos, a cidade de Codó do Maranhão passa a adotar a sigla EJAI, incluído o "I" para se referir aos idosos, em vez da sigla EJA (Educação de Jovens e Adultos) (Maranhão, 2020).

educacional e reduzir a desigualdade social causadas por condicionamentos socioeconômicos do sistema capitalista (Testoni; Belther,2022). Sendo assim, o EJAI viabiliza para as pessoas jovens, adultas e idosas, que não puderam estudar na idade considerada adequada, (devido a diversos motivos como: a falta de acesso à escola na fase da infância ou adolescência, a rápida entrada no mundo do trabalho, a gravidez precoce etc.), ou para dar continuidade aos seus estudos.

A presença desse mecanismo dentro do sistema de educação brasileiro, permitiu que jovens, adultos e idosos tivessem acesso ao direito a uma educação pública e gratuita, e com propostas pedagógicas e políticas que abarquem as heterogeneidades sociais, culturais e étnico-raciais. Tornando-se assim uma conquista que foi alcançada através de uma trajetória singular, que está relacionada à história da educação no Brasil, ao fenômeno do analfabetismo e os contextos políticos, econômicos e sociais. Compreendendo isso, é preciso nos debruçarmos sobre sua historicidade para se ter uma visão geral acerca de seus avanços e retrocessos, de modo a ressaltar os marcos legais que amparam a EJAI no Brasil.

O interesse em investigar a EJAI, parte do envolvimento da autora, filha de uma das Quebradeiras de coco babaçu, em investigar a necessidade de um apoio socioeducativo às Quebradeiras que se encontram marginalizadas no processo da escolarização. Visto a compreender com a vivência na Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu (ACTBB), no bairro Codó Novo em Codó, Maranhão e enquanto discente do curso de licenciatura em pedagogia do Centro de Ciências de Codó da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a importância desse processo de aprendizagem, para seu movimento de luta em defesa dos seus direitos ao território dos babaçuais, a valorização e pertencimento das comunidades em seus assentamentos.

Dessa forma, a pesquisa buscou investigar quais são as necessidades de aprendizagem, das mulheres da Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu (ACTBB). Tendo assim, como objetivo geral investigar as necessidades de aprendizagem das mulheres da ACTBB em Codó. E como objetivos específicos: debater a Educação de Jovens, Adultos e Idosos enquanto direito constitucional; identificar os desafios vivenciados pelas mulheres Quebradeiras de coco babaçu em permanecer na escola; e, conhecer quais são os interesses de aprendizagens das mulheres Quebradeiras de coco.

Para alcançar tais objetivos foi traçado um percurso metodológico, no qual o primeiro passo foi a realização de uma revisão teórica, com autores que abordam a temática da pesquisa como: Haddad e Di Pierro (2000), Strelhow (2010), Braga e Mazzeu (2017), Freire (1967, 1989, 1996), Testoni e Belther (2022), Lepick (2018), entre outros. Além de verificar documentos normativos e constitucionais que regulam a EJA no país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que deram norte para a realização do trabalho. O outro passo adotado para coleta de dados foi a aplicação de uma entrevista individual com as integrantes da Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu do bairro Codó Novo, realizada na instituição. Vale ressaltar que anterior a cada entrevista, as participantes eram solicitadas a assinar o “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” e, portanto, tiveram suas identidades protegidas. Sendo identificadas ao longo do trabalho sob pseudônimos, pensados a partir dos nomes de mulheres famosas na história do Brasil. Por fim, depois das entrevistas houve a realização de uma análise das falas obtidas, através de perspectivas teóricas.

Esta monografia é composta por cinco seções: a primeira é a introdução, onde é realizado a descrição geral da pesquisa; a segunda seção, aborda a história da EJA no Brasil, dividida em três subtópicos, que caracterizam a modalidade ao longo de cada percurso histórico, de modo a ressaltar o processo de fundamentação do direito à escolarização; na terceira seção organizada em três subtópicos é realizada uma apresentação dos avanços e retrocessos da EJA, explanando o papel dos movimentos sociais, as contribuições do educador Paulo Freire, além de discorrer acerca de políticas públicas atuais voltadas para EJA e documentos normativos legais que regulam a EJA; a quarta seção traz os resultados da pesquisa, dividida em quatro subtópicos, destaca o percurso metodológico adotado, descreve o perfil das Quebradeiras de coco e as dificuldades de concluir seus estudos, assim como suas perspectivas em relação às aprendizagens e seus interesses de aprendizagem. Logo em seguida, são feitas as considerações finais, finalizando com as referências e os apêndices.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Na presente seção em cada subtópico detalha-se a EJA² em um respectivo período histórico do país. O primeiro subtópico compreende o período no qual a modalidade de educação inicia sua solidificação, o Período Colonial, indo até o período Imperial. O segundo subtópico seguindo a mesma linha, discorre sobre a Primeira República, enfatizando o desenvolvimento da EJA em meio aos eventos contidos na época, como a expansão da escolarização, o processo de transformação de uma sociedade industrial e o analfabetismo. Já no terceiro subtópico concebe a EJA na Segunda República, de modo a abarcar, o desenvolvimento da Eras Vargas, a demanda de formação para mão de obra e o Ensino supletivo.

2.1 EJA no período Colonial e no Império

A educação de jovens e adultos foi instituída no Brasil com a chegada dos colonizadores portugueses, na qual padres jesuítas em ações missionárias, submetem os povos indígenas a um processo de formação, com intuito de alfabetizá-los, propagar a religião a fim de convertê-los e catequizá-los. Desse modo, o ensino se atentava para a compreensão das Sagradas Escrituras, baseando-se na leitura, na escrita e no cálculo (Braga; Mazzeu, 2017).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) no período colonial:

[...] Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

No ano de 1759 com a saída dos jesuítas do país houve um colapso na educação dos adultos, no entanto essa ruptura não se estendeu, e o Império de certa forma se responsabilizou pela sua organização e emprego. Porém, a instrução escolar foi marcada pelo elitismo, pois se limitava apenas para as classes privilegiadas

² Na parte do texto monográfico que discutirá a historicidade da modalidade EJA no país será utilizada a sigla EJA (Educação de Jovens e Adultos) e não EJAI, em virtude da inclusão das pessoas idosos ser uma implementação recente

(Strelhow, 2010). Dando assim, um início ao processo de negação do direito ao ensino a população mais pobre e elevando o número de iletrados no país.

Em consequência da Independência brasileira em 1822, foi necessário a formulação e promulgação de um texto constitucional que assegurasse os direitos e deveres dos cidadãos. No ano de 1824 é outorgada a Constituição Federal (Braga; Mazzeu, 2017). Esse documento constitucional estabeleceu a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, portanto os adultos também estariam assegurados, todavia ela limitou-se a ser apenas uma intenção legal (Haddad; Di Pierro, 2000).

Vale ressaltar que a mínima escolarização que havia não era de fato estendida a “todos”. Basta relembrar o contexto da sociedade, que era ainda escravista, e extremamente patriarcal, excluindo assim indígenas, negros e a maior parte das mulheres, não atingindo assim toda a população, mas apenas os homens, brancos, livres e principalmente os de elite (Braga; Mazzeu, 2017). A essa despreocupação com a educação foi somada ao fator da disposição do:

[...] ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

As novas distribuições de responsabilidade do ensino influenciaram negativamente na qualidade de educação dos jovens e adultos, que se encontravam em uma situação econômica desfavorável. Contudo em 1878 pelo Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, cursos de alfabetização de adultos foram elaborados para os homens (libertos ou livres) com ou acima de quatorze anos de idade. Os cursos tinham uma estrutura e regras disciplinares rígidas com um sistema de punições e gratificações. No término da formação o educando tinha que realizar uma avaliação escrita, em curto período, com todo o conteúdo ministrado durante o ano, além de uma prova oral pública com uma banca avaliadora que determinava a aprovação ou reprovação dos alunos, porém pode-se perceber que a instrução para as pessoas jovens e adultos foi encoberta de barreiras (Freire, 1989 apud Braga; Mazzeu, 2017).

Os autores Braga e Mazzeu (2017) complementam que, um dos pontos que marcou o EJAI nesse contexto da sociedade foi a criação das escolas protestantes;

[...] como reflexo do arrefecimento da relação Estado - Igreja, levando à população não católica a possibilidade de estudar. Dessa forma, nota-se o surgimento de um dos traços que irão marcar, até os dias atuais, muitas iniciativas de alfabetização de jovens e adultos: na ausência de uma atuação efetiva do Estado, surgem ações em conduzidas por instituições de caráter religioso, conferindo ao ensino para jovens e adultos uma dimensão muitas vezes assistencialista (ligada à ideia de caridade cristã). (Braga; Mazzeu, 2017, p.33).

Isto é de fato uma realidade. Pois mesmo no próprio local em que foi realizado esse estudo, a Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu, recebeu durante um tempo apoio de pessoas religiosas ligadas a uma igreja evangélica para ensinar algumas mulheres que desejassem participar das aulas. (Presidente da ACTBB, 2023).

2.2 EJA na I República

Diante da Proclamação da Primeira República (1891) e a promulgação da Constituição Republicana de 1891, a educação ainda permaneceu descentralizada, onde tanto os municípios quanto as províncias eram diretamente responsabilizados pela oferta da instrução primária (Testoni, Belther, 2022). Já a União se responsabilizou amplamente pelo ensino secundário e superior, o que garantiu a reprodução da velha tradição na formação das elites em detrimento do ensino das camadas sociais mais carentes, pois novamente colocava as decisões da oferta da Educação Básica para as províncias que estavam economicamente vulneráveis e no controle político baseado nas preferências das oligarquias (Haddad; Di Pierro, 2000).

A Constituição Republicana de 1891 dessa maneira não apresentou interesse em constituir um sistema de educação em nível nacional para organizar o ensino no país. E para complementar, removeu o direito à educação gratuita e restringiu o voto para pessoas consideradas letradas. Esse segundo ato foi justificado da seguinte forma, a exclusão promoveria a mobilização das pessoas que não estavam alfabetizadas a buscarem, por si próprios, cursos para se alfabetizarem (Brasil, 2000). Essa foi uma manobra realizada perante seu “[...] espírito liberal [que] fazia do

indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos [...]” (Brasil, 2000, p.14).

Mediante isso, jovens e adultos, dentre eles agora mulheres e homens negros libertos do regime escravocrata, ficaram à mercê de uma instrução precária por longos anos. No entanto é necessário apontar que foi durante a primeira república que surge diversas reformas educacionais, isso se deve em parte pela apreensão do Estado em relação a condição da educação no país, mas precisa-se frisar que devido ao baixo orçamento para sustentar a efetivação das propostas educacionais, em termos prático elas pouco fizeram (Haddad; Di Pierro, 2000).

E assim como fora na Colônia e no Império, a questão do analfabetismo não teve vastas alterações, o que se perpetuou durante a fase republicana do Brasil, posto que as intenções relacionadas à situação da educação não saíram do papel por diversos aspectos (Lepick, 2018). A falha no combate ao analfabetismo e a então indiferença do Estado em fazê-lo, como revela a autora Lepick (2018) está intimamente relacionado as preocupações na manutenção de privilégios e na conservação do poder público concentrado nas classes das elites.

Ainda que no campo político estivéssemos caminhando para um regime democrático, de modo a ter avanços, isso foi se reduzindo à medida que o pensamento da pessoa não alfabetizada como um sujeito dependente, foi sendo popularizada e quando o direito ao voto passou a ser restrito (Strelhow, 2010). Desse modo, foi-se reproduzindo uma democracia seletiva e tendenciosa, criando-se o espectro de exclusão e das desigualdades nos direitos sociais que permeiam nosso contexto histórico. A educação de jovens e adultos nessa conjuntura, na prática ainda não se configurava como fonte de uma concepção pedagógica ou de políticas educacionais próprias, o que se tinha era um receio quanto a amplificação da escolarização das classes populares, principalmente a Educação Básica de crianças (Haddad; Di Pierro, 2000).

Todavia gradativamente este panorama foi se modificando, de acordo com Lepick (2018) devido a crescente crise na economia cafeeira, movida pela Revolução Burguesa autoritária, e as transformações e incentivos quanto as relações capitalistas de produção. Surgiram várias realizações no campo da educação no Brasil, como a instituição de escolas ou fundação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além disso, teve-se disputas de concepções opostas, de um lado os liberais que

reivindicavam um ensino democrático dentro do capitalismo, e do outro, os socialistas e anarquistas que aspiravam por uma educação universal e gratuita.

Segundo Ferreira Junior (2010) outro embate que se pode observar nesse momento histórico, são as discordâncias entres os intelectuais da Escola Nova e a Igreja Católica no que diz respeito a oferta de uma escola pública e laica e o Estado como sendo responsável em oferecer e preservar as escolas de ensino público. Neste momento não houve ruptura em relação às premissas pedagógicas anteriores, de modo a permanecerem elitistas, verbalistas e baseadas na memorização. Logo temos a manutenção de várias características que permeavam a escola, com ensino que não favorecia os jovens e adultos das classes populares, na qual o “saber” era transferido unilateralmente do professor para o aluno.

No entanto, no período da Primeira República houve alguns avanços significativos para o EJA, e na educação de maneira geral. Em meados da década de 1930 na sociedade brasileira, mediante ao início da mudança do sistema agrário para o urbano-industrial, iniciava-se o processo de expansão quantitativa das escolas públicas pelo país, já que existia uma enorme demanda social e econômica pela formação educacional das classes populares (Ferreira Junior, 2010).

A partir do início do século XX de acordo com Strelhow (2010) se institui uma ampla mobilização social que pretendia acabar com o analfabetismo, visto como um mal/praga a ser exterminado, pois neste momento muito o associava a situação de subdesenvolvimento do país. No ano de 1915 é fundada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Os pesquisadores Braga e Mazzeu (2017) sublinham que a Liga “[...] lutou pela obrigatoriedade do ensino primário e pelo objetivo de alcançar um país sem analfabetos em 7 anos, ou seja, lançou a meta de chegar ao centenário da Independência livre do analfabetismo.” (Braga; Mazzeu, 2017, p. 36). Outra instituição fundada nesse momento foi a Associação Brasileira de Educação (ABE) de 1924 que apontavam também em suas pautas e discussões a luta contra o analfabetismo (Strelhow, 2010).

Posto isto, Haddad e Di Pierro (2000) colocam que nesse percurso tem-se o desenrolar de condições propícias para a instauração das políticas públicas específicas para a educação de jovens e adultos, que foi gerada pelo intenso movimento de educadores e da população em favor da ampliação da quantidade de instituições escolares e a melhoria da sua qualidade. Além disso sua oferta passa a ser exigida pelos educadores como responsabilidade permanente do Estado. A

educação escolar também tornar-se uma preocupação definitiva das autoridades e da população brasileira, visto os baixos índices de escolarização do Brasil em relação a diversos países do mundo.

2.3 EJA na II República do Brasil

É fundamental lembrar o cenário internacional que eclodiu na década de 1930 e que influenciou a política do Brasil:

[...] Situados entre a Primeira (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os anos da década de 1930 foram marcados por uma polaridade ideo-política: o capitalismo anticomunista liderado pela Alemanha nazista versus o comunismo anticapitalista que emergiu da Revolução Russa de 1917. (Ferreira Junior, 2010, p. 72)

O então presidente Vargas diante do movimento comunista de 1935, juntou-se aos idealistas fascistas e estabeleceu em 1937 o golpe que instaurava o Estado Novo (1937-1945) (Ferreira Junior, 2010). Durante esse governo e até meados de 1964, o país é marcado por várias iniciativas para implementar um modelo de industrialização de caráter nacional com foco no mercado interno e promover processos de urbanização na sociedade brasileira (Braga; Mazzeu, 2017). Diante disso, foram necessárias mudanças para realizar a formação de mão de obra, com o objetivo de qualificá-la para desempenhar as novas atribuições nos trabalhos. Assim, é nesses padrões políticos e econômicos que a educação se ampliou e com isso mais adultos analfabetos foram incluídos no processo de escolarização (Lepick, 2018).

Para além dessas alterações, conforme assinalam Haddad e Di Pierro (2000), a então recente promulgada a Constituição de 1934, enfatizava em seu texto a indicação do Plano Nacional de Educação (PNE)³. O PNE é um documento de duração decenal (10 anos), e que segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), tem como meta a articulação do Sistema Nacional de Educação em uma espécie de processo colaborativo e definitivo de diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para certificar a preservação e o desenvolvimento da

³ Entre 1936 e 1937 houve a formulação do PNE, que versava acerca do ensino supletivo para jovens e adultos que ainda não estavam alfabetizados e quem não possuía ensino profissional. Em sua estrutura ele teria disciplinas obrigatórias, além disso sua aplicação deveria ocorrer em instituições industriais e correlacionadas. Porém esse PNE não pode ser aprovado devido ao golpe militar. (Brasil, 2000)

educação, através de ações integradas dos poderes públicos da união, estados e municípios (BRASIL, 1988). No contexto de 1934 a Carta Magna destacou que o governo federal deveria fixá-lo, coordená-lo e fiscalizá-lo, firmando ainda as competências das esferas: União, Estados e Municípios nos requisitos educacionais. E associou;

[...]constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. [...]
O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (Haddad; Di Pierro, 2000, p.110)

Tem-se nesse momento, um documento legislativo essencial, que institui o ensino primário para os adultos como direito à cidadania. E em razão deste novo aparato legal, houve um desdobramento favorável relacionado a instrução de jovens e adultos, em termos orientadores e normativos, mesmo que não reparasse as diversas barreiras ainda enraizadas, que até atualmente impedem que alguns cidadãos possam alcançar esse direito.

Durante o Governo de Getúlio Vargas outra vertente que deve ser apontada quanto a educação é a criação das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946), que de acordo com Ferreira Junior (2010) eram um conjunto de reformas para serem implantadas na sociedade urbana-industrial brasileira, e dentre as mudanças estavam: o Ensino Primeiro Elementar (de quatro séries), o Ensino médio ginasial (de quatro séries), o científico e clássico (de três séries) e o então Ensino Supletivo (duas séries). O ensino supletivo era um meio que possibilitava as pessoas que não concluíram seus estudos, que pudessem fazê-lo, ou seja, era uma equivalência ao EJA.

Além dessa característica presente no Estado Novo, a educação ganhou um aspecto dual. Conforme salienta Ferreira Junior (2010, p.75) as Leis Orgânicas proviam a chamada “educação propedêutica” e a educação para o setor trabalhista. Pois reproduzia uma divisão da escola de acordo com a classe social dos alunos, as leis impuseram que participantes dos cursos profissionalizantes, não tivessem acesso

ao Ensino Superior. De modo a manter a exclusão de jovens e adultos de um ensino que poderia proporcioná-los uma formação humana, cultural, social e política, em um nível mais avançado.

Para além dos cursos profissionalizantes criados pelas “Leis Orgânicas do Ensino”, a recém-formada burguesia industrial também passou a reivindicar escolas de formação dos trabalhadores que fossem mais célebres na qualificação profissional [...]. Assim, para atender a demanda por mão de obra com qualificação profissional exigida da sociedade urbana industrial que se modernizava de forma acelerada, o governo possibilitou a criação de um sistema de ensino Técnico paralelo mantido pelos sindicatos patronais [...]. (Ferreira Junior, 2010, p. 77)

Assim o país, ao visualizar as necessidades de sua sociedade industrial, foi ampliada a escolarização para formação técnica profissionalizante. Ainda de acordo com Ferreira Junior (2010), no ano de 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) através do Decreto Lei nº 4.408, e posteriormente o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é fundado por meio do Decreto Lei nº 8.621.

A EJA no Brasil retorna como um tema de relevância, principalmente entre as décadas de 40 e 50 no país (Strelhow, 2010). Em 1942, por exemplo, tem-se a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que destinava seus recursos para conduzir programas de ampliação da instrução primária, de modo a incluir o ensino supletivo (Haddad; Di Pierro, 2000). Esse aparato legal foi instituído pelo Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, o texto no termo 2 do Art. 4º delega que; “A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.” (Brasil, 1942).

Nota-se um início de revestimento positivo para a escolarização de jovens e adultos, a instauração de um dos seus pilares, o financiamento, porém não se deve pensar ingenuamente que esse e outros processos de mudanças não estão ligados aos fenômenos da época, sejam políticos, econômicos e socioculturais.

Strelhow (2010) discorre sobre outro desses processos, a fundação do programa de caráter nacional, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) no ano 1947 cujo propósito era orientar e organizar os planos anuais do ensino supletivo para pessoas analfabetas. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) o SEA desenvolveu uma “[...] série de atividades [...], integrando os serviços já existentes na área, produzindo

e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.” (Haddad; Di Pierro, 2000, p.111).

Logo após a fundação do SEA, o movimento em prol da educação de jovens e adultos foi repercutindo, de modo se denominar como, a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Que tinha por meta expandir a escolarização para a população iletrada. Sendo assim, foram disponibilizados para os Estados diversos recursos dentre eles, financeiros, pedagógicos e administrativos. No entanto, as estratégias metodológicas e pedagógicas utilizadas negavam as realidades dos educandos, assim como suas diversidades (Strelhow, 2010).

[...] Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural –, e outra, em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram. (Haddad; Di Pierro, 2000, p.111)

Nesse quadro de campanhas, o direito à educação para jovens e adultos tornou-se pauta no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958 no Rio de Janeiro. Os profissionais da educação notaram uma expressiva necessidade de reestruturar a modalidade EJA com objetivo de definir um campo para si e características específicas (Haddad; Di Pierro, 2000).

Esse movimento a favor da educação dos jovens e adultos que se prolongou até a década de 50 foi influenciado pela grande pressão que existia em âmbito internacional para eliminar as barreiras de desigualdades entre as nações, a ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) por exemplo enfatizaram que o desenvolvimento das nações “atrasadas” somente seria alcançado através da educação (Haddad; Di Pierro, 2000). Obviamente o combate ao analfabetismo também foi uma das questões tratadas pelas entidades internacionais como uma tarefa crucial.

3 AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

A seção está organizada em três subtópicos, apresenta em seu primeiro subtópico as contribuições do educador Paulo Freire para EJA, elucidando seus métodos de ensino e suas experiências com ensino de jovens e adultos. O segundo subtópico abre uma discussão sobre a mobilização social em prol da EJA, depois do advento da Ditadura Militar, expõe-se também leis e projetos voltados à EJA. E no terceiro subtópico é feita uma abordagem sobre documentos normativos legais recentes que regulam a EJA no país, em suas diferentes esferas.

3.1 Um passo para frente e dois para trás: Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos e o período da Ditadura Militar

A Educação de Jovens e Adultos até o início da década de 1960 pode-se externar algumas das transformações positivas quanto sua manifestação no cenário educacional. Em parte, essas mudanças foram mobilizadas como antes mencionado, através de protestos dos educadores, e entre eles constava a presença de um importante pedagogo, que é uma referência nacional e internacional no campo educacional, o educador Paulo Freire (1921-1997). Freire apresentou uma teoria e prática que remodelou o ensino brasileiro, e tinha como foco de seus reforços a alfabetização de jovens e adultos. Colaborou principalmente na década de 1960 na fundamentação de projetos para o EJA (Lepick, 2018), e “[...] influenciou diretamente na construção das bases de um projeto nacional de alfabetização de adultos[...].” (Lepick, 2018, p. 63).

O pedagogo vivenciou experiências educativas dentro do Movimento de Educação Popular⁴, estando constantemente em contato com povos que se encontravam a margem da sociedade, em termos políticos, econômicos e históricos, propiciou para que sua prática educativa tivesse como objetivo a libertação dessa classe social. Assim, inaugurou uma pedagogia baseada na liberdade, diálogo, democracia, criticidade, conscientização e autonomia, na qual tanto o educador como o educando são tomados como sujeitos livres e capazes de tomadas de decisões e

⁴ O Educador foi fundador do Movimento de Educação Popular, que baseava se nas vivências e estratégias pedagógicas nos Círculos de Cultura (Ferreira Junior, 2010)

se responsabilizarem social e politicamente dentro da sociedade em que vivem (Freire, 1967).

Estabeleceu desse modo uma metodologia de alfabetização baseada numa concepção de política crítica, e que se desenvolveu dentro dos chamados Círculos Populares de Cultura. Em consideração a alfabetização de adultos, frisava a necessidade de se considerar os contextos na qual o aluno estava inserido (Testoni; Belther, 2022).

[...] O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das idéias de um programa de ação), — enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando [...]. (Freire, 1967, p.5)

Isto posto, o método do educador tendo em mente a realidade dos estudantes, propunha viabilizar o processo de alfabetização por meio das palavras geradoras. Que eram palavras resultantes de um levantamento realizado “[...] através de encontros informais com os moradores da área [...], e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial [...], mas também os falares típicos do povo. [...]” (Freire, 1967, p. 111). O pedagogo ainda durante a década de 1960 promoveu o ensino para jovens e adultos com seu método (método freiriano) na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Freire (1967) apresenta que o início de seus trabalhos fora na região do Nordeste do país, que na época tinha cerca de 60% da população ainda não alfabetizada, porém com o andamento da aplicação prática do seu método, as repercussões foram positivas.

[...] Os resultados obtidos, 300 trabalhadores alfabetizados em cerca de 45 dias, impressionaram profundamente a opinião pública e a aplicação do sistema pôde estender-se, já agora sob o patrocínio do governo federal, a todo o território nacional [...]. (Freire, 1967, p.10)

Em sua proposta de alfabetização, Freire (1989) destaca que o ato de ler e escrever não se limita simples tarefa de decodificação e codificação mecânica das palavras pelo alfabetizando⁵. Partindo disso, a alfabetização de adultos não corresponde a uma aprendizagem baseada na memorização, onde se memoriza primeiro a família silábica do B (BA-BE-BI-BO-BU), e depois a do C e assim até decorar todas as famílias silábicas. Para o educador o ensino da leitura e da escrita é

⁵ Aquele que se encontra dentro do processo de alfabetização de modo criativo, sendo uma denominação que substitui o termo de analfabeto (Freire, 1989)

um ato de educação, que por sua vez é um ato político. De modo que a atividade de ler e escrever são processos que estão associados ao conhecimento do mundo/realidade do aluno. Em suas palavras, “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (Freire, 1989, p.9). Logo, se o alfabetizador assimilar tal premissa, poderá tornar o ensino aprendizagem mais significativo para os alunos.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (Freire, 1989, p.19)

Assim nessa perspectiva, a alfabetização para Freire (1989) deveria ressaltar a capacidade de criatividade e a habilidade de construção de conhecimento pelo alfabetizando, cabendo ao professor auxiliá-lo nesse processo. Pois como salienta, compete ao educador compreender que o ensino “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...]” (Freire, 1996, p.52). Nessa concepção, o aluno apesar de estar presente na escola para receber uma formação formal, não pode considerá-lo como um sujeito que necessita ser preenchido de saber. Pois ele já carrega consigo saberes que são construídos socialmente durante sua trajetória, tal como destaca Freire (1996).

E em concordância a essa ideia é preciso frisar outra concepção freiriana que é conhecida entre os educadores: “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]” (Freire, 1996, p.25). Para tanto a relação entre professor e aluno (alfabetizador e alfabetizando) no processo de ensino aprendizagem não pode ser estabelecida por uma via de mão única, mas sim em uma via de mão dupla.

Os autores Testoni e Belther (2022), sublinham que o educador Paulo Freire especificamente ao se referir à alfabetização da EJA, almejava que os “[...] alfabetizados se sentissem sujeitos no processo de aprendizagem da escrita ao optarem por aquilo que desejassem aprender a escrever e para que tivessem autonomia de elaborar hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.” (Testoni; Belther, 2022, p.102).

Percebe-se que o pedagogo coloca o sujeito como um ser ativo, e que precisa ter sua curiosidade instigada durante o processo de aprendizagem. Diante disso,

Freire (1989) descreve que ela é fundamental para se produzir e construir conhecimento, pois ao exercitá-la, o aluno é colocado em uma situação de inquietação, que o provoca a buscar por esclarecimento e respostas. Porém, a mesma por si só não move a produção de conhecimento. Para que isso ocorra, Freire (1996) argumenta que ela necessita estar aliada a capacidade crítica do aluno, para torná-la uma curiosidade epistemológica.

Desse modo, acrescentando tais fundamentos as atividades de ensino para os jovens e adultos, produziu efeitos favoráveis a compreensão do funcionamento dos processos de leitura e escrita, sendo menos passivos e mais ativos a desvendar e conhecer o mundo a qual pertencem, são dimensionados simultaneamente a outro o fator descrito por Freire (1996), a criatividade.

E tal como defendeu uma pedagogia crítica, Freire (1996) também enfatizou em seu método de ensino a importância do aspecto da dialogicidade entre o professor e o aluno. Além disso, sua metodologia carrega outras características que a diferencia das demais; o caráter interdisciplinar e o incentivo ao desenvolvimento da consciência dos alunos, para que eles fossem capazes de alterar a sua realidade (Testoni; Belther, 2022).

Diante das premissas expostas até aqui, não é de se admirar que o educador tenha criticado durante sua trajetória o ensino baseado no modelo tradicional, no qual o professor, incumbido de um poder autoritário colocava os alunos como sujeitos passivos, que a eles cabia somente o papel de receber o conhecimento, Freire (1996) nomeou esse modelo como modelo bancário de educação. Diante disso, sua proposta contrapõe ao ensino disponibilizado da época que era extremamente mecânico, memorizado, tecnicista e formador de mão-de-obra, no qual o sujeito a ser educador era apenas uma folha em branco (Lepick, 2018).

Porém, mesmo tendo uma proposta de ensino inovadora para o campo da EJA, ela não pode ser efetivada em sua totalidade. Pois ao estar dentro do Movimento de Educação Popular, requiriria a conscientização e a participação democrática da população em massa (Freire, 1967). Em outros termos, os recentes alfabetizandos, os trabalhadores, poderiam passar a realizar questionamentos sobre seu estado de opressão, levando-os a compreenderem questões sociais antes desconhecidas, tais como, o sistema de dominação social e a violência a qual estão submetidos na sociedade. Essa afirmação pode ser constatada pela sua experiência nos Círculos de Cultura, no qual os alfabetizandos passaram a distinguir falsas promessas e os reais

feitos dos representantes políticos, apesar de não terem na época uma variedade nos planos de governo (Freire, 1967). Ainda assim, na prática a sua pedagogia da liberdade, representava tanto um auxílio para o discernimento político para as camadas populares, quanto também simbolizava uma ameaça real à legitimidade dos privilégios das elites (Freire, 1967).

A ideia de uma população consciente assustava os grupos tradicionais (grupos de direita), que viram o movimento como um “gérmen da revolta” (Freire, 1967, p.11), logo procuraram deliberadamente propagar o discurso que colocava política e a educação, em uma mesma categoria em suas denúncias. Confundindo-as, saíram em defesa de uma democracia que silenciava e elevava a submissão do povo. O que gerou polêmicas que tiveram como fim a intervenção militar que, por sua vez promoveu a desestruturação do Movimento de Educação Popular, impedindo que a proposta de Freire (e o Plano Nacional) fosse efetivada na prática (Freire, 1967).

É notório acentuar que no período que antecede ao Golpe Militar, principalmente durante os anos de 1958 até 1964, há uma intensidade ampla de manifestações sociais em torno da educação de jovens e adultos dentro da sociedade brasileira (Braga; Mazzeu, 2017). Nesse contexto, surgem diversas campanhas e movimentos, que foram concebidas em meio as novas concepções sobre o analfabetismo e o processo de alfabetização, sendo elas: o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (1964), que obteve na sua elaboração e planejamento a colaboração do educador Paulo Freire (Haddad; Di Pierro, 2000).

Esse último programa mencionado, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, demonstra como o educador Paulo Freire principalmente em meados de 1964 tornou-se uma referência para a formação de políticas públicas voltadas para o ensino de jovens e adultos (Paiva; Haddad; Soares, 2019). Freire no governo de João Goulart, passou a receber apoio da UNE (União Nacional dos Estudantes) e dos sindicatos dos trabalhadores, o que chamou atenção também do governo. Logo, o Estado propôs uma expansão pelo território brasileiro da metodologia e experiências pedagógicas dos círculos.

Esse interesse pela alfabetização da população em larga escala estava relacionado ao objetivo de manter o poder do governo (de caráter nacional e populista), uma vez que o voto era somente direito condicionado aos alfabetizados como disposto pela Constituição de 1946 (Ferreira Junior, 2010). Todavia a fundação do Programa Nacional de Alfabetização, que será dissertado mais a frente, simbolizou e consagrou um passo notável para o reconhecimento da modalidade EJA, uma vez que utilizava o “Sistema Paulo Freire” que teve resultados positivos para alfabetização de adultos (Brasil, 1964). Percebe-se que a modalidade já estava com novas e diferentes características dos anos anteriores, agora mais crítica e humana.

Em março de 1964, foi estabelecido uma ampla e preocupante mudança institucional no Brasil, o Golpe Militar de 1964, que foi desencadeado por uma aliança empresarial-militar, que alterou o antigo modelo político (Ferreira Junior, 2010). Com o Golpe, tanto os projetos de ensino e alfabetização de jovens e adultos quanto os programas e campanhas que objetivavam a formação para transformação social e humana foram interrompidos. As demandas da população por educação como direito deixou de ser foco durante a Ditadura Militar, assim como as necessidades das pessoas. Seu novo centro de interesse era a abertura da economia ao capital internacional (Lepick, 2018). Ademais, Ferreira Junior (2010) também explana que;

[...] a ditadura militar, com as duas reformas (1968 e 1971), subordinou a política educacional a lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da “teoria do capital humano”, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do Produto Interno Bruto (PIB), independentemente da distribuição da renda nacional. Assim, na mesma proporção em que os golpistas de 1964 iam suprimindo as liberdades políticas, os tecnocratas propagavam a ideologia tecnicista como um sistema de ideias dogmaticamente organizado que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação. [...] (Ferreira Junior, 2010, p.100)

Diante dessa nova concepção ideológica que delegava outra vertente para educação, como o incentivo a formação de mão de obra técnica para um rápido desenvolvimento econômico do país. Após a conquista de avanços significativos para a educação de jovens e adultos, principalmente a partir da década de 1950, o Brasil passou a sofrer uma intensa regressão em relação a EJA (e as demais modalidades) em termos de qualidades de ensino. Para além de excluir os programas e projetos de ensino e alfabetização, que tinham uma base política oposta aos interesses ditados,

o Golpe Militar também implementou a partir de suas convicções sobre a educação, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no qual os jovens e adultos da época teriam seu processo de aprendizagem apenas pela apreensão do sistema da escrita e da leitura (Lepick, 2018).

Desse modo, a educação dos jovens e adultos não poderia ser deixada totalmente de lado pelo governo, pois a educação era um canal de comunicação promissor para disseminar sua ideologia, além disso era um tanto contraditório propagar um discurso no meio internacional e nacional, que vendia uma proposta de estruturação de um grande país como era feito, e ainda apresentar baixos índices de escolarização em diversas regiões (urbanas e rurais) do país (Ferreira Junior, 2010).

Compreendendo isso em 1967 o MOBRAL, é criado e logo depois o Ensino Supletivo em 1971. O MOBRAL, em particular que foi inicialmente elaborado com perspectivas pedagógicas, começou a ser remodelado através do regime militar para atender seus interesses, como um programa que escolarizasse a população marginalizada e que ao mesmo tempo difundisse seu discurso autoritário, para alcançar seus objetivos. As formas de atuação do MOBRAL no país se estenderam por meio do Programa de Alfabetização (1970) e o Programa de Educação Integrada (Haddad; Di Pierro, 2000).

O MOBRAL dessa forma foi um mecanismo usado pelos militares para elevar a educação no país, como também combater o fenômeno do analfabetismo;

[...] em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL. (Haddad; Di Pierro, 2000, p.115-116)

Tem-se o ápice do MOBRAL que se tornou próximo da política educacional para o EJA da época. No entanto, como apontam os autores supracitados, o movimento teve também ao longo do seu desenvolvimento uma variedade de críticas, a começar com baixo tempo direcionado para alfabetização e os critérios de avaliação de aprendizagem utilizados. Além disso, o MOBRAL assim como outras políticas respaldadas na ideologia tecnocrática da educação, destacada anteriormente, resultou em altos índices de analfabetismo e profissionais técnicos desempregados.

Ou seja, apesar das promessas de eficiências do MOBRAL, ele se sobressaiu como fracasso na história da educação de jovens e adultos (Ferreira Junior, 2010).

Como dito anteriormente, outra a política de educação estabelecida no período da Ditadura Militar, foi o sistema de Ensino Supletivo. Oficialmente apresentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Haddad; Di Pierro, 2000).

Na LBD de 1971 no capítulo IV específica no seu Art. 24 que o Ensino Supletivo teria por objetivos;

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (Brasil, 1971, cap. IV, Art. 24)

De maneira geral, a modalidade do Ensino Supletivo se destacou como uma proposta para reverter o atraso das aprendizagens e atualizar os conhecimentos dos alunos ao passo que realizava formação profissional de mão de obra. Essas e outras finalidades do Ensino Supletivo são mais detalhadas principalmente em dois documentos, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699 (1972)⁶ e o documento Política para o Ensino Supletivo (1972) (Haddad; Di Pierro, 2000). Ainda de acordo com a LBD, os Conselhos de Educação Estaduais estariam responsáveis por organizar os exames e cursos disponibilizados (Brasil, 2000). E em outro artigo da LDB de 1971, destaca que;

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (Brasil, 1971, cap. IV, Art.25)

Um ponto diferencial dessa modalidade foi a oferta dos cursos profissionalizantes via ensino a distância, a LBD (1971) no Art. 25 no parágrafo 2º denota que eles “[...] serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.” (Brasil, 1971, cap. IV, Art. 25, § 2º). Ao utilizar os meios de

⁶ Parecer destaca quatro funções do então ensino supletivo: a **suplência** (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o **suprimento** (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a **aprendizagem** e a **qualificação**. (Brasil, 2000, p.21).

comunicação tem-se uma tentativa de modernização na educação de jovens e adultos. No entanto, apesar dessas alterações instituídas durante o domínio autoritário do regime militar, a educação recebeu graves baixas, a exemplo, o caso das escolas públicas que sofreram com falta de recursos financeiros para sua manutenção, o que gerou um clima de instabilidade na política (Lepick, 2018).

3.2 A educação de jovens e adultos: a pauta dos movimentos sociais

A Ditadura militar vê seu fim durante os anos iniciais da década de 1980, como consequência de uma ampla mobilização de vários setores sociais da sociedade brasileira, que deu seu início no final da década anterior. Sendo um movimento que reivindicava os direitos civis, como a liberdade e a democracia, e no qual teve atuação de entidades fundamentais, como; a União Nacional dos Estudantes, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) (Ferreira Junior, 2010).

Os autores Haddad e Di Pierro (2000) apontam que o país passou pelo processo de redemocratização, e no primeiro governo civil excluiu o marco da política educacional do regime militar, o MOBRAL, por não estar alinhado aos propósitos da do novo período democrático, sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar) em 1985. O Educar ficou a cargo de “[...] coordenar o ensino de jovens e adultos no país, a formação de educadores e a produção de materiais. Ao contrário de ações anteriores, a Fundação estava ligada às Secretarias de Educação do MEC.” (Lepick, 2018, p.67).

Diante desse processo de reorganização política e dos movimentos sociais rurais e urbanos da sociedade brasileira, Haddad e Di Pierro (2000) situam que a educação de jovens e adultos teve uma ampliação de estudos, pesquisas e novas práticas sobre os processos de aprendizagem, sejam elas desenvolvidas pelo ideário da educação popular ou pela perspectiva de pesquisadores universitários, e que influenciaram nas construções de políticas públicas.

Esse contexto de renovação da EJA também influenciou na denominada Constituição Cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988 que estabeleceu legalmente uma somativa de direitos básicos para a população, sendo um deles a educação. Desse modo, ela é um marco institucional importante para a EJA, a

começar pela afirmativa solene que o direito a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, delegando assim no Art. 205 que:

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

Portanto, ela firma que nesse acesso não haveria exceções. No artigo 208 (com a Emenda Constitucional nº 14/1996, Emenda Constitucional nº 53/2006 e Emenda Constitucional nº 59/2009) ao atribuir as responsabilidades do Estado em relação a educação, ela apresenta no seu inciso I, que a Educação Básica é gratuita e obrigatória a partir de 4 aos 17 anos de idade, também é colocado que a escolarização deve ser destinada para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada. Assegurando dessa forma, que pessoas jovens, adultos e idosos teriam em tese esse direito. Outro aspecto emitido, refere-se à disponibilidade do ensino noturno (inciso VI), dando assim, flexibilidade no atendimento para educandos que se encontram em algumas situações, como atividades trabalhistas (Brasil, 1988).

A nova Constituição da República Federativa do Brasil ao citar em seu texto a necessidade de implementar o PNE (Plano Nacional de Educação), no seu Art. 214, destaca que;

Art. 214. 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 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 do ensino;
IV – formação para o trabalho;
V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Brasil, 1988, cap. III, Art.214, inc. I-VI)

Apesar do PNE já ser um documento antes requisitado em anos anteriores. Nessa década tem-se a sua reconfiguração, de modo a moldar-se aos objetivos expostos pela constituinte. O plano, dessa forma alinhava-se aos benefícios para a modalidade EJA. E diferentemente de outros documentos, determinou-se que o

documento orientador deveria ter duração decenal (embora no texto original constasse que o período deveria ser plurianual) (Brasil, 1988).

Em continuação a linha histórica, no começo da década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, o Educar foi abolido, de modo que a esfera da União transferiu para os municípios a responsabilidade de coordenar os projetos e programas de alfabetização do EJA (Haddad; Di Pierro 2000). Logo após a extinção da Fundação Educar, outro programa se propôs a substituir seu espaço institucional, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Instituído pelo Decreto-lei nº 99.519 em 1990 ainda no governo de Collor (Brasil, 1990). Tal programa agiria em todo território brasileiro, num período de 5 anos com o objetivo de uma redução de cerca de 70% do analfabetismo no país (Madeira, 1992).

No entanto, o PNAC foi deixado de lado durante o mandato de Itamar Franco (vice-presidente), por ser parte da política anterior (Haddad; Di Pierro, 2000). Ao observar o contexto histórico da EJA no Brasil até o momento, nota-se uma constante ocorrência de descontinuidade, interrompimento ou mesmo à não execução de programas/projetos propostos com foco na alfabetização e/ou escolarização de jovens e adultos, sendo eles, organizados e planejamentos por órgãos governamentais. O motivo quase sempre está associado as mudanças políticas do governo. O que contribuiu para que o país apresentasse um sistema educacional que na prática ainda enfrenta um grande desafio para torna-se devidamente funcional e verdadeiramente inclusivo.

No entanto, existem exceções a esta instabilidade, principalmente quando se refere a certos aparatos legais que asseguraram ao longo do tempo o direito a educação até os momentos atuais. Eles são considerados marcos referenciais fundamentais para modalidade a EJA. Anteriormente fora mencionado um desses documentos, a Constituição, que de maneira geral estabeleceu o direito a educação aos jovens e adultos, mesmo sem conter amplas especificações.

Todavia, surge na metade da década de 1990 no país, outro marco referencial para a EJA que apresentou um delineamento mais distinto dessa modalidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996 pela Lei nº 9.394. A lei determina os objetivos educacionais, regulariza e organiza artigos da constituição relacionados a educação nacional (Brasil, 1996). Em resumo, a LDB foi de suma importância para estruturação do sistema educacional do país. No decorrer de seu texto, algumas passagens são semelhantes aos da

Constituição, tal como o Art. 4º que impõe condições que o estado deve cumprir em relação a educação. Dentre elas o inciso IV que trata da disponibilidade do ensino, ainda que de maneira geral, ressalta o direito a educação para os jovens e adultos, delegando que o “[...] acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria. [...]” (Brasil, 1996, tít. III, Art. 4º).

Mas não é somente nesse artigo que a EJA é abordada. Dentro da LDB tem-se uma seção que se dedica em específico a modalidade, a seção V. Porém, apesar de reservar tal espaço, tanto no seu texto original (de 1996) quanto na sua atual versão, apenas dois artigos são dedicados para à Educação de Jovens E Adultos (Brasil,1996). Uma quantidade notoriamente pequena em comparação a outras modalidades que são tratadas na LDB. Apesar disso, ela não deixa de ser um instrumento fundamental para a garantia de direitos educacionais para as pessoas jovens e adultas. A seguir os dois artigos que discorrem sobre a EJA;

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º 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.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996, cap. II, Art.37, -38)

Essa versão atual do documento contém algumas modificações em relação ao seu texto original. No artigo 37, por exemplo, foi acrescentado o § 3º, que descreve que a EJA deve estar associada ao ensino profissionalizante de preferência. E mesmo que essa regra não estivesse descrita na seção V na LDB de 1996 na sua versão original, no capítulo 3 (da seção V, no texto original) que trata da Educação Profissional, tem-

se a declaração em seu parágrafo único do artigo 36, que o aluno jovem ou adulto teria a oportunidade de acesso à educação profissionalizante (Brasil, 1996).

A LDB perceptivelmente não trouxe grandes alterações significativas para ensino de adultos, a exemplo ela mantém o sistema de ensino supletivo, com os cursos e seus exames, como meio de estender o direito a escolarização básica a jovens e adultos (Arelaro; Kruppa, 2004). No entanto, a LDB de 1996 que foi um produto de uma reforma da Educação Básica realizada durante a vigência do governo de Fernando Henrique Cardoso (Haddad; Pierro, 2000), apresenta algumas singularidades em comparação com as leis passadas, tais como

[...] A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 122)

Como afirmado, esse documento norteador da educação nacional trouxe pontos que determinaram os mecanismos de atuação da EJA enquanto uma modalidade e um direito. Ainda em 1996 no governo de FHC, de acordo com Carvalho (2014) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído por meio da Emenda Constitucional de nº 14/1996, revogou das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, as metas de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. O Fundef também se converteu em um impasse para a EJA, pois além de restringir os recursos destinados para sua manutenção, começou a excluir as matrículas nessa modalidade da contagem geral de matrículas, que poderiam ser computadas para o fornecimento de recursos do Fundo. Isso devido a adesão a um veto presidencial (Carvalho, 2014). Tal situação permitiu que a educação ofertada para jovens e adultos fosse colocada de lado pelo poder público.

Todavia, conforme indica Carvalho (2014), o FUNDEF de certo modo acabou por incluir assim como fez com as outras modalidades da Educação Básica, a EJA, havendo a implementação de “[...] uma garantia de recursos para os municípios ou estados que resolvessem cumprir com suas obrigações e manter ou abrir novos cursos de EJA, em todo o país.” (Carvalho, 2014, p.636). Porém, houve uma

desigualdade nessa distribuição para os estados e municípios, como salienta Haddad e Di Pierro (2000), pois o Fundef favorecia principalmente o Ensino Fundamental com o público de crianças e adolescentes. Dessa forma, quando foi estabelecido pela Lei 9.424 em 24 de dezembro de 1996;

[...] o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e a com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado. (Haddad; Di Pierro, 2000, p.123)

Ou seja, diante das medidas adotadas percebe-se como esse mecanismo de distribuição de verbas, conduziu de maneira discriminatória a educação de jovens e adultos, uma vez que não se tratava de uma prioridade da política educacional do Estado. E no decorrer da história em várias situações, segundo Lepick (2018) as medidas orçamentárias foram usadas para servir como justificativa para exclusão de ações voltadas para a formação e desenvolvimento dos sujeitos. De modo que, os constantes cortes ou falta de recursos financeiros refletem o desinteresse quanto ao alcance do direito da educação dos jovens e adultos.

Em contraste a essa realidade, a mobilização da sociedade, não deixou de ocupar um papel significativo na luta para que essa modalidade não fosse esquecida ou tratada com superficialidade (Paiva; Haddad; Soares, 2019). Logo, a EJA torna-se novamente uma pauta importante para as iniciativas de movimentos populares e de educadores. Compreendendo isso, ainda na década de 1990 houve a criação de 3 projetos federais de formação para pessoas jovens e adultas que contaram com a participação da sociedade civil, do Estado e das instituições de ensino e pesquisa, porém eles não dependeram do MEC, para sua atuação (Lepick, 2018). Sendo eles, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), se configurou como política significativa na história da EJA, embora o foco fosse principalmente a alfabetização. Sendo estruturado e organizado em 1996 e executado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária que foi ligado a

Presidência do país. O programa tinha como público-alvo os jovens (entre 15 e 19 anos) de municípios ou zonas urbanas com altos índices de analfabetismo, tendo duração de 5 meses. O PAS apresentava com objetivo principal a promoção de um movimento de solidariedade no país para minimizar consideravelmente até o fim daquele século as disparidades regionais e os dados do analfabetismo. É preciso respaldar que as ações do programa foram implementadas em um sistema de parceria entre o MEC, doadores, governos e universidades privadas e públicas (Haddad; Di Pierro, 2000).

Elaborado em 1995 e posto em prática em 1996 pela Secretária de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) contou com financiamento disponibilizado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). A SEFOR/MTb estabeleceu as diretrizes dessa política com o objetivo de conduzir a uma qualificação profissional em meio ao setor do Sistema Público de Emprego (Di Pierro, 2000).

Nesse panorama o PLANFOR de acordo com Di Pierro (2000) procurou amparar ações que tenham como foco a educação (urbana ou rural) de pessoas jovens e adultas, uma vez que ele se propunha a definir uma formação própria para o mercado de trabalho, compreendendo dentre suas fundamentações para além de habilidades técnicas e competências de gestão, a Educação Básica dos trabalhadores/alunos. A SEFOR/MTb dentro do plano executou uma estratégia de formação profissional com foco na empregabilidade ampla da População Economicamente Ativa (PEA), para assim alcançar o objetivo de contribuir para a estabilização econômica nacional.

Conforme salienta Haddad e Di Pierro (2000) o PLANFOR apresentava como objetivo global “[...] ampliar e diversificar a oferta de educação profissional com vistas a qualificar e requalificar anualmente 20% da PEA por intermédio dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e as Parcerias Nacionais e Regionais. [...]” (Haddad; Di Pierro, 2000, p.125). Os autores afirmam que nos 4 anos de atuação do plano, cerca de 5 milhões de trabalhadores tiveram acesso aos cursos de qualificação, porém os dados de escolaridade dos alunos permaneciam baixos, mesmo mediante a esses resultados, como afirma a autora supracitada;

[...] o PLANFOR propiciou a ampliação do escopo e o reforço de projetos de escolarização de jovens e adultos que já se encontravam em curso (como são os casos das Escolas Família Agrícola, da alfabetização de operários da

construção civil promovida pelo SINDUSCON/RJ, do Telecurso 2000 difundido pela Fundação Roberto Marinho e pela FIESP, a escolarização de assentados rurais ou dos egressos do Alfabetização Solidária), bem como permitiu o surgimento de novas iniciativas (como são os casos do Projeto Integrar da Confederação Nacional dos Metalúrgicos ou as experiências piloto de Serviço Social Voluntário desenvolvidas no Rio de Janeiro e Distrito Federal), potencializando competências instaladas e estabelecendo sinergias positivas entre uma rede diversificada de agentes de formação profissional, como é seu intento. [...] (Di Pierro, 2000, p.216-217)

Assim o PLANFOR trouxe uma variedade de ações voltadas para o campo da EJA. Em outra vertente, tem-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) implementado em 1998, que representou uma conquista importante enquanto política pública no âmbito da Educação do campo (Brasil, 2016). E que diferentemente dos demais programas mencionados, encontra-se em vigência atualmente. Ainda que fosse coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária-MEPF, o programa é um resultado de diversas lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo que apoiavam a legitimidade da Educação no campo. Desde sua fundação, o PRONERA vem sendo uma política que busca garantir o direito ao acesso a escolarização de várias pessoas jovens e adultas, que não tinham alcançado esse direito (Brasil, 2016).

O PRONERA não se limitou a defesa do acesso ao ensino nas localidades rurais, mas também procurou ampliar de forma conjunta os direitos, ao território, a produção, à vida e a terra (Brasil, 2015). O programa apresenta durante sua história uma política de gerenciamento de caráter participativo, na qual a sua gestão era realizada pela Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania e a Divisão de Educação do Campo do INCRA, além da participação da Comissão Pedagógica Nacional (CPN), das Superintendências Regionais (do INCRA) e dos colegiados que trabalharam juntos para auxiliar e dar consultoria ao programa (Brasil, 2015). Contendo tal sistema de gestão, o PRONERA tem como objetivo geral:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. (Brasil, 2016, p.18).

O Decreto n.º 7.352 de 04 de novembro de 2010 que discorre sobre o PRONERA e a política de educação do campo (Brasil, 2010), especifica em seu artigo 13 quem são os beneficiários do PRONERA. Sendo eles: as famílias do campo (jovens e adultos) seguradas por projetos de assentamentos (fundados ou aprovados pelo INCRA e pelo Programa Nacional de Crédito Fundiário) ou cadastradas pelo INCRA, alunos que tivessem especializações (do INCRA) e professores que atuassem na escolarização das famílias.

O PRONERA, de acordo com seu Manual de Operações (Brasil, 2016) tem os seguintes princípios e pressupostos: o diálogo, a práxis, a transdisciplinaridades e a equidade. Eles deveriam estar ligados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de modo que as ações do projeto estejam fundamentadas e contextualizadas “[...] permitindo fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação historicamente problematizadora, dialógica e participativa.” (Brasil, 2016, p.17). Compreendendo isso, é preciso salientar sobre a criação do PRONERA.

Desde a sua criação, o Pronera realizou projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnico-profissionalizantes de nível médio – técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação, para citar alguns exemplos – e de nível superior – pedagogia, história, geografia, sociologia, ciências naturais, agronomia, direito e medicina veterinária, entre outros. (Brasil, 2015, p.9).

Tem-se uma amostra da atuação do PRONERA, no desenvolvimento de projetos e cursos destinados as pessoas assentadas em regiões rurais que não poderiam ter acesso sem se ausentar de suas terras. É possível ainda verificar de maneira específica a atuação dessa política no país, se analisar o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA), que revela os dados sobre as ações do PRONERA durante 1998 a 2011. O Relatório destaca que o PRONERA viabilizou a realização de 320 cursos durante o período de 1998 a 2011, nos seguintes níveis; EJA fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior (Brasil, 2015). O programa contou com a participação de cerca de 164.894 educandos, que tiveram acesso educação formal para jovens e adultos. Esses números evidenciam a contribuição do PRONERA as populações do campo.

Porém, o estudo mostra também como os cursos ofertados estavam distribuídos de maneira desigual entre as regiões territoriais do Brasil, enquanto a região Noroeste tinha cerca de 35,3% dos cursos disponibilizados, a região Centro

oeste em comparação apresentava apenas 7,2% dos cursos (Brasil, 2015). A pesquisa ainda aponta outra disparidade. Dada uma determinada Unidade Federativa, o número de cursos por níveis nela presentes também eram desproporcionais. A exemplo, no estado do Maranhão tinha-se cerca de 14 cursos do nível EJA fundamental, 6 cursos a nível do Ensino médio e 0 cursos de nível do Ensino superior, no período de 1998-2011 (Brasil, 2015). O que indica que desde sua instauração, a política não pôde abranger amplamente a escolarização de jovens e adultos em seus diferentes níveis. Todavia não se deve negar os benefícios do PRONERA para aqueles que não poderiam ter o acesso à educação nesses anos.

No final do século XX, a EJA foi implementada e reconhecida como uma modalidade de educação, isso em virtude principalmente da proclamação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 e pela instituição a LDB de 1996. Esse reconhecimento da EJA enquanto modalidade que faz parte da escolarização básica, também foi concretizada pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 aprovado em 10 de junho de 2000, pela Câmara de Educação Brasil (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que regularizou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), e pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000, aprovada pela CEB da CNB, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCs) para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). Esses documentos trouxeram concepções sobre as necessidades da Educação de Jovens e Adultos, que historicamente foram negligenciadas, em parte pelo desinteresse em abordá-las e discuti-las.

Mas com a instauração das DNCs, a EJA saiu definitivamente (em termos legais) do espectro de uma ação solidária, para uma modalidade da educação, que objetiva resgatar “[...] uma dívida social histórica [...]” (Freitas; Costa, 2021, p.133). O Parecer nº 11/2000 discorre sobre a EJA nessa perspectiva, enquanto modalidade de Educação Básica das etapas do Ensino Fundamental e Médio, que apresenta particularidades que lhe são próprias de sua natureza. Pois, ela reaveria o direito a educação, que fora violado por diversas circunstâncias econômicas, culturais, políticas, históricas e sociais, das pessoas pertencentes de distintos contextos sociais, culturais e econômicos, e que também apresentam diferenças em suas faixas etárias, etnias-raciais e perfis identitários (Brasil, 2000).

E que por essas razões merecem aparatos educacionais e diretrizes curriculares específicas. Daí a importância do Parecer 11/2000 para EJA. O documento enfatiza em seu corpo que;

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Brasil, 2000, p. 5)

Confirmando que a EJA por uma questão cultural e sócio-histórica do país é essencial para que se restaure o direito a educação, que por consequência é também a restauração ao direito da cidadania. O Parecer nº11/2000 versa acerca das funções da modalidade, a primeira é a reparação da “[...] dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (Brasil, 2000, p.6). Essa função de acordo com o Parecer não se restringiria a retomada dos direitos sociais que foram violados dos sujeitos, indo além disso ela representa a declaração de igualdade a todos seres humanos sem quaisquer discriminações (Brasil, 2000).

Ainda quando discorre sobre a função reparadora da EJA, frisa a importância que tem a aprendizagem da leitura e escrita para o convívio pleno do cidadão numa sociedade de cultura grafocêntrica. O Parecer conclui que elas são fundamentais não apenas para os adolescentes e adultos, mas que se estende as pessoas idosas⁷. É válido também mencionar que o Parecer discursa sobre a necessidade de ser pensado um “[...] modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.” (Brasil, 2000, p.9). Um aspecto importante para modalidade, dado que destaca a demanda por uma proposta pedagógica de ensino especificamente para a EJA.

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as DNCs para a Educação de Jovens e Adultos, trata da estrutura dos componentes curriculares da Educação Básica dos cursos e exames ofertados para a modalidade, através de instituições e de participantes do sistema educacional nacional.

⁷ Por pessoa idosa compreende-se o cidadão que está na faixa etária de 60 anos ou superior a isso (Brasil, 2022).

Especificamente enfatiza, no seu Art. 5º (Parágrafo único) que sujeitos que não puderam por diferentes motivos estudar ou concluir sua escolarização, deveriam ter acesso a EJA, tendo ela componentes curriculares e modelos pedagógicos específicos.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...]. (Brasil, 2000, Art.5º).

Apesar desse reconhecimento das diversidades da Educação de Jovens e Adultos presentes na Resolução e no Parecer de 2000, Santos e Vieira (2021) abordam a existência de contradições nos documentos. Baseando-se no Art. 17 da Resolução, que discorre que a formação inicial e continuada dos professores na EJA, que “[...] terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores [...]” (Brasil, 2000, Art.17). Os autores questionam que, apesar do reconhecimento das particularidades da EJA, porque a formação dos profissionais da educação deve embasar-se nas mesmas propostas e práticas de ensino das outras modalidades (Ensino fundamental e Médio) para atuar na EJA (Santos; Vieira, 2021).

Dando andamento, enquanto as funções da EJA expostas pelo Parecer nº11/2000, ela teria além de reparar uma dívida histórica e as desigualdades socioeconômicas, a função qualificadora e a equalizadora. A EJA poderia proporcionar condições que supostamente contribuiriam na qualificação das pessoas (Brasil, 2000), ela daria “[...] cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.” (Brasil, 2000, p.9). Ditada como um direito público subjetivo, a EJA dentro das escolas instituições educacionais teriam de oportunizar o desenvolvimento dos alunos na busca de serem autônomos, sendo eles sujeitos do processo de aprendizagem (Brasil,2000).

A Resolução Nº1/2000 apesar de possuir algumas distorções (principalmente quando associada ao Parecer), entre seus 25 artigos contém explicitações que se destacam. A título de exemplo, os artigos 3º e 4º que discorrem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 2/98 e Resolução CNE/CEB 3/98) que seriam ampliadas para a modalidade da EJA.

E os artigos 6º e 9º que delegam a responsabilidade do sistema de educacional em definir e organizar os cursos e exames para EJA (Brasil, 2000).

Notoriamente a partir dessa primeira publicação do documento regulamentador, o MEC juntamente com o CNE publicou outras versões da Resolução. Dentre elas se sobrepõem as resoluções 03/2010 e 01/2021, sendo a primeira responsável por delimitar a idade dos educandos para adentrar nos cursos e para receber o certificado dos exames, e a duração dos cursos (Santos; Vieira, 2021).

3.3 EJAI: legitimação do direito à educação para todos

Até o momento, percebe-se que a EJAI nascida em razão das desigualdades étnico-raciais, econômicas e das exclusões socioculturais, que acompanham o país desde o início da sua formação, pode garantir o acesso a escolarização básica para as pessoas jovens, adultas e idosas que não puderam ter esse acesso ou não conseguiram concluir seu ensino formal. Ou seja, ela é uma política que visa restituir o direito à educação a esses grupos, direito esse que é fundamental perante a atual configuração da sociedade. Está situada na era da informatização, em que se implementa novas tecnologias científicas de comunicação e informação, que estabelece diferentes formas de relações sociais, culturais e econômicas, além de instituir uma integração e aproximação de diversos espaços regionais e sociais (Guitarrara, [s.d.]).

Vale lembrar que a sociedade (agora na Idade Contemporânea), ainda tem em suas características o uso constante dos processos de escrita e leitura em quase todas as suas atividades, sendo grafocêntrica. Logo, a formação acadêmica é essencial mediante esse cenário, pois facilita o cotidiano das pessoas ao dar-lhes autonomia. Mas além disso, a educação também é componente essencial por contribuir para a execução plena da cidadania no vigente regime democrático, visto que as pessoas terão instrumentos básicos a suas disposições para exercerem e defenderem seus deveres e direitos. Sabe-se também que ela é a base para entrada no mundo do trabalho.

Ademais, anteriormente também foi possível verificar no percurso histórico a regulamentação da EJAI nos textos legislativos e normativos brasileiros, enquanto direito de todo cidadão e como responsabilidade atribuída ao governo (em todas suas esferas) e à sociedade. Este processo, mesmo viabilizado pelos entes do setor

jurídico, legislativo e executivo, foi influenciado pela mobilização civil. Instituída nos mesmos aspectos das demais modalidades, sendo gratuita e pública, a EJAI passou a ser vista em outra perspectiva. Reconheceu-se suas especificidades que lhe são próprias, e que em parte são oriundas dos diferentes perfis e contextos de seus alunos. Conseqüentemente, ela merece um tratamento distinto, que vai desde propostas metodológicas de ensino aos recursos didáticos pedagógicos (Brasil, 2000).

Posto isso, entendendo a heterogeneidade presente na EJAI, foi e é necessário políticas públicas que introduzem em si essa propriedade. E que principalmente os textos reguladores e normativos não a negligencie, e que fundamentem uma real inclusão das pessoas jovens e adultos ao direito a educação.

Nessa perspectiva, será destacado alguns avanços relevantes para EJAI na atualidade. O primeiro deles é o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado no ano de 2003 como parte das políticas educacionais do governo Luiz Inácio Lula da Silva que visavam contribuir no quadro econômico para o desenvolvimento do país (Lepick, 2018). O PBA tinha por objetivo inicial “[...]a erradicação do analfabetismo, entretanto os índices de alfabetização não se alteraram significativamente nos períodos de vigência desse projeto.” (Lepick, 2018, p.60). Apesar desse resultado, o programa que teve como critério de atuação, as regiões com elevados números de pessoas analfabetas e que eram economicamente desfavorecidas, colocando a questão da reparação histórica em pauta, representou uma iniciativa importante ao introduzir debates relacionados a EJA dentro de diversas instituições educacionais e sociais, mesmo com suas limitações (Lepick, 2018).

Um ano depois da fundação do PBA, foi publicada a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que implementou o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à EJA, também discorre sobre os repasses financeiros do PBA (Brasil, 2004). De acordo com a Lei nº 10.880 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ficou responsável por efetuar os repasses, além de executar o PNATE, que tem por objetivo permitir que alunos alocados em regiões rurais tenham subsídios financeiros para o transporte escolar. E o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à EJA que também é apoiado pelo FNDE, tem por objetivo “[...]ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos, em cursos presenciais com avaliação no processo, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar [...]” (Brasil, 2004, Art. 3º).

Vale ressaltar que o PBA ainda se encontra em desenvolvimento, almejando a alfabetização de jovens com 15 ou mais anos de idade, adultos e idosos que não passaram no processo de escolarização na idade adequada (Brasil, 2023). O programa, que tem alcance nacional, conta com a parceria dos estados, municípios e o Distrito Federal (Brasil, 2018). No primeiro artigo do Decreto é estabelecido que a União pode

[...]prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com vistas à universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País. (Brasil, 2022, Art. 1º)

Defini assim a responsabilidade do governo perante a execução dessa política. Em vista de seus objetivos e o que consta no Parágrafo único deste Decreto, o PBA está vinculado à meta 9 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que propõe a elevação da alfabetização no país, principalmente entre pessoas com a faixa etária anteriormente citada (Brasil, 2022). O documento elucida também os principais participantes necessários para a realização do programa, são eles a Secretária de Alfabetização do Ministério da Educação responsável por gerenciar e monitorar o programa e elaborar padrões “[...] estratégicos, técnicos, operacionais e didáticos [...]” (Brasil, 2022, Art. 4º, inc. I), o FNDE, os entes executores e federativos⁸, o/a gestor/a local que adere ao PBA e que gerenciar e executar as aulas de alfabetização, os colaboradores e por fim, os alfabetizadores que são voluntários com habilidades para atuar nas turmas de alfabetização, sendo considerados também os tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, além disso aos voluntários é concebida bolsas mensais (Brasil, 2022).

O PBA contém em sua atual organização algumas novidades, dentre elas é a formação dos alfabetizadores para as turmas da EJAII que usufruem do apoio técnico e pedagógica da Secretaria de Alfabetização, são cursos on-line com duração de 30 horas que fornecem a formação em Língua Portuguesa e Matemática Básica, que supostamente estariam apoiada evidências científicas (Brasil, 2023).

Outra política que também favorece o campo EJAII e que foi implementada durante o governo do presidente Lula, foi o Programa de Integração da Educação

⁸ A escolha das regiões/entes federativos será baseada de acordo a presença do analfabetismo em larga escala, além de considerar os índices do IBGE e do Censo Demográfico (Brasil, 2022)

Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Especificamente criado em 2005 por meio do Decreto nº 5.478 de 24 de junho, o programa tinha como princípio o de disponibilizar educação profissional e tecnológica, em nível de ensino médio para jovens e adultos. Com a publicação do Decreto nº 5.849 de 13 de julho de 2006, ele passou por algumas alterações, a começar pelo seu nome, que mudou para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (Brasil, 2007). E para além dessas mudanças, o Proeja apresentou outras como;

[...]ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional [...]. (Brasil, 2007, p.12)

Tais modificações expandiram as possibilidades para a EJA quanto a formação técnica profissional no país. Os cursos ofertados pelo Proeja que são focados na formação inicial e continuada e de educação profissional técnica em nível de ensino médio e de ensino fundamental na modalidade EJA, ocorrem em parceria com programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), o Programa Mulheres Mil (que é de nível médio) Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific) (Brasil, s.d.).

Em seu documento base, a política sublinha que a instrução pretendida por ela não se define apenas para uma educação qualificadora exclusivamente para o mercado de trabalho, indo além disso o ensino almejado seria uma formação também humana. Essa compreendida como caminho para o acesso ao universo de conhecimentos variados dentre eles culturais, sociais, tecnológicos e científicos etc., constituídos social e historicamente pelo ser humano. E tal formação humana deve estar incluída dentro de uma educação profissional, de modo a elevar o aluno a compreender o mundo que o cerca, e entender seu papel nesse mundo (Brasil, 2007).

Após situar-se dentro desse mundo, permite-se que haja de modo a buscar condições de qualidade para sua vida, além de poder contribuir para estruturação de uma sociedade equalizadora (Brasil, 2007). Dito isso, a política exalta como um direito à formação profissional ligada a escolarização básica para pessoas jovens e adultas.

Ainda durante a execução dessas políticas, houve a introdução de um recurso material constantemente utilizado dentro da cultura escolar, o livro didático

exclusivamente para EJA, uma adequação necessária para a perpetuação de um processo de ensino de qualidade. Em 2009 a Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009 (que foi alterada pela Resolução nº 22, de 7 de 2013) dispõem acerca do Programa Nacional do Livro e do Material Didático⁹ para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) (Brasil, 2009). Desse modo iniciou-se a disponibilização dos livros didáticos para os alunos jovens, adultos e idosos das instituições públicas de Educação Básica, assim como também para os alfabetizandos da EJA. Pois o PNLD EJA estava associado ao Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, s.d.).

Diante desse contexto de conquistas referentes a EJA, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos mais fundamentais documentos que regem a educação básica brasileira, uma vez que apresenta uma proposta curricular para as modalidades de ensino básico com propósito de igualar a educação no país (Brasil, 2019), desde a sua criação negligenciou tal modalidade. Santos e Vieira (2021) apontam que a BNCC em 2015 não abordou diretamente e nem especificamente a EJA. E no ano posterior o documento apenas realizou uma alteração, quanto a adição da EJA meramente com caráter denominativo.

O documento orientador apresenta desde então uma perceptível ausência em relação a EJA, tanto nos níveis de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais quanto do Ensino Médio. Mesmo em sua versão atual, que foi sancionada pelo MEC no ano de 2017, esse descompromisso com a modalidade é constatado. Veja no trecho no qual a Educação de Jovens e Adultos é mencionada na BNCC;

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos [...] e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (Brasil, 2019, p. 15-16)

A Base nesse parágrafo elenca como o planejamento pode contribuir para modificar o contexto educacional historicamente excludente do país, e apesar de compreender esse ponto, ela não reserva nenhum tópico ou subtópico para discorrer sobre as necessidades educacionais das pessoas jovens e adultas, e nem apresenta uma proposta curricular própria para fornecimento de informações sobre a modalidade. O documento destaca somente que os eixos e seus respectivos conteúdos valem também para EJA (Brasil, 2019).

⁹ Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável por distribuir as literárias, pedagógicas e didáticas para instituições escolares da rede pública (Brasil, s. d.)

Carvalho et. al. (2020) comentam que ao não tratar da EJA em seu texto a BNCC desenha para si uma complicada tarefa, a de perpetuar uma face realmente democrática, coletiva e concebida por e para todos. Além de deixar para os municípios e estados o dever de construir uma base curricular para a modalidade.

Ignorar a EJA não foi um feito exclusivo da BNCC, a Política Nacional de Alfabetização (PNA)¹⁰ também pouco concedeu espaço para modalidade. A PNA que foi fundada pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e gerida pelo MEC e a Secretaria de Alfabetização, tinha como objetivo similar ao do PBA, o de eliminar o analfabetismo do país, e contribuir para melhorar a qualidade da alfabetização a partir de evidências científicas (Brasil, s. d.).

A PNA segundo Marciel e Resende (2019), abordou de maneira superficial a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, dado que no decorrer de seu corpo é destacado de maneira enfática sobre os dados relacionados ao fenômeno do analfabetismo. E simplesmente reservou apenas uma lauda para discorrer sobre a situação de cerca de 11 milhões de pessoas que ainda não estão alfabetizados no Brasil. Na página 35, consta o pequeno espaço que o documento disponibiliza para se referir ao processo de alfabetização na EJA, em comparação a todas as páginas destinadas para alfabetização das crianças (essa que é tão importante quanto a de jovens e adultos, pois a qualidade da primeira influência no alcance do direito educacional) (Brasil, 2019).

A alfabetização de jovens e adultos é contemplada pela PNA, que leva em consideração suas especificidades. Ao jovem e ao adulto que não sabem ler e escrever busca-se não apenas proporcionar autonomia para ler e escrever o próprio nome e algumas palavras relacionadas ao seu cotidiano, mas, além disso, apresentar a leitura e a escrita como meios de desenvolvimento pessoal e profissional, de acesso à literatura e de outras possibilidades, conforme as motivações e aspirações de cada pessoa. (Brasil, 2019, p.35)

Mesmo que a PNA considere a singularidade presente na alfabetização de pessoas jovens e adultas, e que são inúmeras e diferentes as razões delas almejem dominar os processos de escrita e leitura. Ela não norteia em suas páginas as premissas do educador Paulo Freire, que é um referencial quando se trata da alfabetização de jovens e adultos, também de acordo com Maciel e Resende (2019) ela pouco aborda questão do “[...]paradigma social, cultural e pedagógico da EJA [...].” (Maciel; Resende, 2019, p. 130), e ao fazê-lo assim, não permite que o alfabetizador

¹⁰ Em 2023 a PNA foi revogada pelo Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 48/2023 (Correia, 2023)

possa agir nas turmas de modo crítico e dialógico, perpetuando uma prática baseada no modelo tradicional.

Essa aparente invisibilidade sinaliza que ainda estão erguidas as altas barreiras para o alcance do direito a educação de qualidade, pública e gratuita entre as pessoas jovens, adultas e idosas. No entanto, há de se exaltar passos dados pela modalidade em outros documentos que a fortalecem na estrutura educacional do país, o Plano Nacional de Educação, anteriormente mencionado, é a exemplificação desse caso.

O PNE que foi implementado perante lei pela primeira vez, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, afastou de si a imagem que tinha, a de ser um documento que constava apenas intenções educacionais, pois ao ser legitimado a partir da manifestação social, ele poderia alcançar seus objetivos, mesmo com suas imprecisões (Brasil, 2014). No atual PNE (2014-2024) instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 dispõe de metas e estratégias que fomentam os princípios e os objetivos do plano, estando vinculado a Carta Magna (Brasil, 2014), procura atuar para;

[...]erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto [...]. (Brasil, 2014, p.9)

Sendo assim, o plano destaca ações consideradas essenciais para o desenvolvimento da educação no Brasil, atribuindo as também para a modalidade da EJA, assim como aponta metas e estratégias para essa modalidade de ensino. E antes de apresentá-las, é preciso mencionar que, de acordo com a Lei nº 13.005 as metas deveriam ser realizadas dentro do período de vigência do PNE (Brasil, 2014). Logo à medida que forem sendo expostas as metas referentes a EJA, e compreendendo que este ano (2024) é o último ano de vigência do plano, será possível ver quais delas foram concretizadas, visto o contexto educacional brasileiro destes últimos dez anos e pelos dados públicos das pesquisas.

Ao todo o PNE possui 20 metas e dentre elas algumas, abordam diretamente questões relacionadas ao campo da EJA, são elas a meta 7, 8, 9 e 10. A meta 7 dispõe sobre a melhoria na qualidade do ensino básico, de forma a abarcar todas as modalidades de educação, o que inclui a EJA. E como forma de mensurar o alcance da meta utiliza-se dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(Ideb) (Brasil, 2014). O Observatório do Plano Nacional de Educação¹¹, um mecanismo criado e coordenado pelo movimento Todos Pela Educação junto a 28 organizações, monitora e acompanha a execução do PNE, ou seja, buscar verificar o cumprimento de suas metas e estratégias. Ele mostrou que ainda no ano de 2017 apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental haviam alcançado e ultrapassado o Ideb desejado de 5,5 (Todos pela Educação, s.d.).

E dentre as estratégias, que no total somam 26, para realização da meta 7 estão; a integração da BNCC nos sistemas de ensino, organizar e utilizar os indicadores de avaliações (considerando diversos fatores relacionados ao ambiente escolar) destinados para os níveis de ensino, junto a um processo de colaboração entre os entes federativos e municipais, estimular e utilizar do instrumento da autoavaliação, assim como também desenvolver continuamente processos de avaliação aplicados para a Educação Básica e a Especial, investimento em tecnologias educacionais e digitais, manter e garantir o transporte escolar, a alimentação e a posse de materiais de didáticos, et. al. (Brasil, 2014).

Indo a diante, a meta 8 propõe o aumento até 2024 do nível de escolarização entre pessoas de 18 a 29 anos de idade, de tal maneira que elas possam ter cerca de 12 anos de estudos no mínimo, isso valendo principalmente para pessoas que estão localizadas em assentamentos do campo, de áreas com baixo nível de escolaridade e aquelas que estão em situação de pobreza (25%) (Brasil, 2014). Além disso a meta 8 almeja “[...] igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.” (Brasil, 2014, p.34). Sua realização poderia expandir o acesso à Educação Básica a todos, pelo menos no que se refere a seu tempo de duração, de forma a permitir que os grupos de pessoas de jovens e adultas, possam obterem tal acesso. No entanto, a meta ao determinar um corte de faixa etária, permite interpretar-se que ela acolhe somente essa faixa e não inclui as demais, sendo assim os adultos (acima de 29 anos de idade) e os idosos não estariam contemplados.

Em relação as estratégias definidas, destacam-se algumas ações, como o incentivo e a implementação de programas para EJA uma via já conhecida (pois foi utilizada desde sua constituição enquanto modalidade), assegurar a gratuidade nos exames de certificação e na Educação Profissionalizante Técnica, conduzir dentro do

¹¹ O Observatório do PNE em 2024 foi substituído pelo Painel de Monitoramento do PNE.

sistema colaborativo (Distrito Federal, estados e municípios) o processo de monitoramento do acesso à educação das pessoas jovens e adultas, além da realização de uma busca ativa para alcançar pessoas que estão fora do ambiente escolar (Brasil, 2014). A vista disso, é possível notar que as 6 estratégias voltadas para a meta 8 giram em torno de ampliar e incentivar a acessibilidade a educação para pessoas jovens e adultas. Porém além de serem limitadas, uma vez que não abraça outras necessidades que estão relacionadas a modalidade, a exemplo a formação docente para EJA, um quesito essencial dado as diversidades presentes na modalidade, elas também não se configuram como inovadoras.

No tocante ao cumprimento da meta, as pesquisas relacionadas aos níveis de escolarização realizadas pelo IBGE, podem auxiliar para que se verifique o alcance dela. No ano de 2022 cerca de 52 milhões (18%) de pessoas jovens e adultas entre 14 e 29 anos de idade não haviam concluído o Ensino Médio. Nesse montante observou-se que na Educação Básica, 6% das pessoas não puderam se escolarizar, 28% tinham o Ensino Fundamental incompleto e 7,8% haviam completado, e 5% tinham Ensino Médio incompleto. Em contrapartida 53,2% pessoas com 25 anos de idade ou mais, conseguiram concluir a Educação Básica naquele ano (IBGE, 2022).

Depois de expor a meta 8, o PNE apresenta a meta 9, que trata da erradicação do analfabetismo e da alfabetização de pessoas com 15 anos de idade ou mais. A meta visa o aumento das taxas de alfabetização das pessoas com 15 anos de idade ou mais, até o final do ano de 2015, de modo a ter um crescimento de 93,5%. Além disso, a meta propõe a redução de pelo menos 50% da taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Para sua execução o documento coloca 12 estratégias, e dentre elas estão; a manutenção da gratuidade na EJA, a realização de avaliações diagnósticas sobre as necessidades de vagas para Educação Básica para a modalidade, ampliar a transferência de renda para aqueles que participam de programas como PBA, a realização de busca ativa, a promoção de programas que garantam transporte, cuidados com a saúde e alimentação para o público da EJA, o fornecimento de auxílios financeiros e técnicos para programas com foco no desenvolvimento e na formação própria para EJA, ampliação de recursos e capacitações tecnológicos para atender os alunos que venham a ter algum tipo de deficiência, de modo que esse atendimento esteja vinculado às redes de ensino, e por fim o PNE expõe que as políticas públicas voltadas para EJA, incluam e valorizem a pessoa idosa e suas

demandas, além disso destaca-se também a necessidade da “[...] implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.”(Brasil, 2014, p.69)

Para visualizar o andamento dessa meta, recorde um dado antes colocado, que em 2022 cerca de 9,6 milhões (5,6%) das pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais ainda estavam analfabetas no país. Quando verificado esse percentual, tem-se a constatação que na região do Nordeste situavam um número 5,3 milhões nessa condição, que é mais que o dobro, se comparado aos dados da Região Sudeste do país (IBGE, 2022). Especificamente no Estado do Maranhão a Taxa de analfabetismo das pessoas com idade de 15 anos ou mais no ano de 2023, foi de 11,5%, tendo um dos maiores índices do país (IBGE,2022). E seguindo o mesmo exemplo do estado, de acordo com o Censo Demográfico de 2022, a cidade de Codó, local da realização desta pesquisa, também apresentam uma taxa de analfabetismo notável em relação aos demais municípios do Maranhão, cerca de 22,3%. Desse modo, a cidade que tem uma população com mais de 100 mil habitantes, quase 10 mil encontram-se sem saber ler e escrever (IBGE, 2022).

Finalizando as metas que englobam a EJA tem-se a meta 10 que aborda a necessidade de oferta-se cerca de 25% (no mínimo) das matrículas na Educação Básica integrada à Educação Profissional. A vista de conquistar tal objetivo, o PNE destacar como estratégias; ampliar vagas para a EJA com foco na formação dos trabalhadores seja ela inicial ou continuada com à Educação profissional para aumentar a escolarização em sistema de colaborativo e com a participação de instituições privadas de educação profissional, proporcionar a oferta de curso profissionalizante que compreendam as necessidades e características dos alunos EJA e de cada contexto cultural, étnico ou regional e que estejam baseados na implementação da EJA com a formação profissional, implementar projetos que busquem melhorar a infraestrutura e os recursos como equipamentos utilizados na Educação profissional dando assim acesso para as pessoas com deficiência, incentivar a fundamentação de currículo diversificado para EJA de modo a fornecer uma formação profissional ligada a ensino regular que prepare o aluno para o mercado de trabalho.

De maneira geral, o PNE (2014-2024) ao dedicar tais espaços para tratar das questões da EJA que foram/são negligenciadas, reafirma a importância da função da

modalidade para se reverter a estrutura excludente construído sócio e historicamente que está presente no país. O documento apresenta o que e como deve ser feito para sanar as demandas da EJAI, com intuito de promover um ensino básico de qualidade (Brasil, 2014). Dentro das estratégias é possível identificar como o PNE enfatiza a consolidação de políticas públicas voltadas para a modalidade em sua diversidade, pois historicamente em termos de políticas públicas, a EJAI tende a ser desprestigiada. Através de uma reflexão acerca dos dados antes apresentados e da realidade educacional brasileira visível ao conhecimento comum, nota-se como a modalidade ainda sofre com várias ausências.

O Plano mesmo diante dessa estrutura social, ele é um documento orientador que se faz necessário para essa e outras modalidades, compreendendo isso colocara-se aqui os planos educacionais de caráter estadual e municipal, em vista da localização do desenvolvimento da pesquisa e para visualizar perante esses entes federativos, como a EJAI encontra-se dentro de seus documentos norteadores. Começando pelo Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PPE-MA) sancionado pela Lei nº 10.999, de 11 de junho de 2014, o plano tem como período de vigência 2014 a 2024 (Maranhão, 2014). Sendo resultado da execução do PNE (2014-2024), o documento no qual o PEE-MA está inserido, destaca além de um percurso legislativo educacional que o baseia, traz também perspectivas diagnósticas sobre a educação maranhense através de dados comparativos do IBGE. E após essa contemplação, o documento discorre acerca das modalidades de educação no Maranhão, de forma que não exclui a EJAI (Maranhão, 2014).

Sobre a EJAI, o PEE-MA discorre sobre os problemas da sociedade brasileira para constituir uma educação democrática e inclusiva, enfatizando o percentual expressivo de pessoas, que se encontram desassistidas de uma instrução normativa, pois não estão incluídas dentro do processo de escolarização (ou não o concluíram) por diferentes razões. Essa realidade não é um fato dirigido apenas ao estado do Maranhão, mas que engloba todo o país. Solucionar tais desafios, implica principalmente que jovens, adultos e idosos pudessem ter acesso e domínio dos conhecimentos socialmente produzidos. Em meio a essas afirmações, no documento, destaca-se que o Estado (governo estadual) tem a responsabilidade de ampliar e manter esse direito (Maranhão, 2014). O PEE-MA também informa que:

Uma proposta de educação básica para jovens, adultos e idosos deve ter, como prioridade absoluta, a difusão de conteúdos concretos e indissociáveis

da realidade social, visando o domínio, pelo educando, do instrumental teórico necessário para a prática social na qualidade de sujeito, exercendo o direito de participar nas lutas sociais, políticas, econômicas e culturais. (Maranhão, 2014, p. 8).

Logo, a EJAI através dessa abordagem de ensino permitirá que pessoas jovens, adultas e idosas alcancem seus direitos sociais e constitucionais, estando ele respaldado na concepção que o conhecimento a ser trabalhado deva ser atrelado aos contextos sociais dos alunos. E tal como o plano nacional, o PEE-MA contém metas (22 metas) que visam o alcance dos objetivos do PNE em relação a educação, sendo assim elas se espelham nas metas do próprio plano nacional (Maranhão, 2014). No caso das metas que se referem a EJAI no Maranhão, pode-se verificar essa afirmativa.

A meta 9 do PEE-MA corresponde a meta 8 do PNE, que versa sobre o objetivo de aumentar os níveis de escolaridade entre as pessoas adultas. O PEE-MA estabelece uma média mínima de cerca de 10 anos de estudos e não dita um corte de faixa etária (18 a 29 anos de idade) como faz o plano nacional, destacando apenas que pessoas de 18 anos ou mais deveriam elevar seu tempo de estudos (Maranhão, 2014). Fora isso, a meta não se distancia do que foi destacado pela meta 8.

O Plano Estadual assim como o PNE contém estratégias para o cumprimento das metas, e da mesma forma que ocorre com as metas do documento, algumas das estratégias também são semelhantes às do Plano Nacional, no entanto há ações estratégicas definidas pelo governo estadual, que são distintas das do plano. No que diz respeito à meta 9, têm-se; dar auxílio aos Centros Familiares de Formação para o acesso a cursos de Educação básica “[...] Integrado à Educação Profissional na perspectiva da agricultura familiar, agropecuária, meio ambiente e outras áreas de interesse dos segmentos populacionais considerados.” (Maranhão, 2014, p.23), construir escolas que atendam os grupos populacionais citados, de modo a oferecer propostas e metodologias que abarque suas necessidades, e disponibilizar tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras para realizar o processo de alfabetização a partir da perspectiva da origem das comunidades indígenas, dentre outras (Maranhão, 2014).

Em sequência, PEE-MA menciona outra meta que corresponde inteiramente a meta 9 do PNE, que discorre acerca da alfabetização de pessoas com idade de 15 anos ou mais e sobre a eliminação do fenômeno do analfabetismo na sociedade brasileira, a meta 10. Em suas estratégias se destacam; a instituição de um comitê do

Estado para tratar, monitorar e acompanhar a questão do analfabetismo nos municípios, criação e realização de um plano de ação integrativo sobre a alfabetização, incentivo para o continuamento dos estudos através da distribuição de recursos (FUNDEB) nas turmas de alfabetização da EJA, implementar turmas para EJA em turnos diurnos com objetivo de atender os jovens, adultos e idosos, incluindo também as pessoas que estão em algum tipo de restrição de liberdade, inclusão de currículos adequados para atender as singularidades dos alunos da modalidade, e a constituição de um grupo de docentes especificamente, alfabetizadores da EJA nas instituições escolares (Maranhão, 2014).

E por fim, tem-se a meta 11, que corresponde a meta 10 do PNE, que discorre sobre a “Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Maranhão, 2014, p. 33). Com relação às estratégias da meta, pode-se destacar algumas como: a realização de busca ativa entre pessoas de 15 a 24 anos de idade para darem continuidade de seus estudos ou para iniciá-los, o investimento nas instituições escolares que atendem a EJA ligada ao ensino profissionalizante, no que se refere à realização de reestruturação e aquisição de equipamentos, e a construção de Unidades e Núcleos Regionais de Educação voltados para a oferta de cursos semipresenciais e a distância para a modalidade EJA, dentre outras (Maranhão, 2014).

Com relação ao plano de educação com dimensões municipais, no Estado do Maranhão nos anos de 2014 a 2017, os Planos Municipais de Educação (PEE) foram sendo organizados, de maneira a estarem de acordo com o PNE e o PEE-MA (Maranhão, 2019). O PME de Codó (MA) em 2015 foi aprovado e sancionado na Câmara Municipal de Vereadores, por meio da Lei nº 1.727 de 23 de junho de 2015, e assim como o PEE-MA, o PME apresenta notoriamente similaridades com o plano nacional, e conseqüentemente, com o próprio plano estadual, havendo alguns desvios em razão das divisões políticas e regionais. As metas que se referem diretamente a EJA, que foram explanadas anteriormente, tanto as do PNE e PEE-MA, conseqüentemente estão presentes no PME de Codó (Codó, 2015).

4 EJAI E AS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU DO BAIRRO CODÓ NOVO: OBSTÁCULOS, SONHOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

Nessa seção, dividida em quatros subtópicos, se discutirá os resultados da realização da pesquisa, destacando inicialmente o percurso metodológico utilizado, o perfil das Quebradeiras de coco e as dificuldades de concluírem seus estudos, assim como suas perspectivas e interesses em relação as aprendizagens a partir dos dados coletados.

4.1 Caminhos metodológicos

Neste trabalho procurou-se tratar da problemática por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa, visto que é uma opção favorável para se compreender e aprender sobre a natureza dos fenômenos sociais, conforme destaca Richardson (2012). Utilizada pelas ciências sociais, tem como vantagem o emprego das amostras, percentuais menores de pessoas e/ou casos, que permitem fazer um exame dos “micros processos” (Martins, 2004, p.292), estudando as ações sociais, e mesmo que ela não necessariamente possa ser um marco representativo de uma dada população, a amostra escolhida obterá resultados, pois serão baseados nas interpretações oriundas da narração da experiência dos pesquisados (Martins, 2004).

Richardson (2012) completa que um trabalho desse caráter, por mais que busque entender uma dada realidade, ele ainda estará fadado a ser uma tentativa de aproximar-se desse entendimento. Esclarecido suas vantagens e desvantagens, os estudos qualitativos são capazes de contribuir para a aquisição de saberes que podem vir a ser úteis para a comunidade. Mas como qualquer estudo das ciências sociais, está sujeita a indagações, impugnações e sua negação (Martins, 2004).

Sendo assim, neste trabalho, para o cumprimento de suas respectivas metas empregou-se alguns procedimentos. A fim de discutir sobre a Educação de jovens, adultos e idosos, enquanto um bem pertencente a todo cidadão, e para dar base, na descrição sobre os impedimentos que residem no contexto das Quebradeiras de coco babaçu para adentrarem no processo de ensino aprendizagem ou dar-lhe continuidade, e principalmente, na obtenção de conhecimento acerca de seus interesses relacionados a educação, foi realizada inicialmente um estudo teórico.

Destacou-se autores de livros e artigos por serem referências relevantes quando se trata dos pontos evidenciados neste trabalho, tais como; Haddad e Di Pierro (2000), Strelhow (2010), Braga e Mazzeu (2017), Freire (1967, 1989, 1996), Testoni e Belther (2022), Lepick (2018), Ferreira Junior (2010), Santos e Vieira (2021) entre outros. Além de verificar documentos que regulam a EJAI no país, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96 de 20 de novembro de 1996) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), averiguando também algumas das políticas públicas implementadas que estão (ou estiveram) voltadas para a modalidade como, o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Com a Educação Básica na Modalidade de EJA (Proeja).

Logo em seguida, houve a realização da etapa da pesquisa de campo, para obtenção de dados. Esse tipo em particular de estudo permite, mediante a atividade de observação direta, das ações/atividades de um setor social a ser pesquisado e/ou de captação de relatos de suas vivências sobre determinado(a) fenômeno/problemática, alcançar resultados para o estudo proposto (Gil, 2002). Esses resultados também podem estar bem fundamentados, haja vista o contato direto e a participação do pesquisador no campo investigado (Gil, 2002). Isto posto, a fase descrita ocorreu na Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu, localizada na Travessa do Sol, bairro Codó Novo, na cidade de Codó do Maranhão.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2023, tendo como grupo investigado as Quebradeiras de coco babaçu. A Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu (ACTBB) do município de Codó, atualmente localiza-se em dois prédios, e contém 180 associadas que fazem o aproveitamento do coco babaçu.

Durante essa etapa, foi selecionado e aplicado como instrumento para adquirir dados, a entrevista. Defendida por Lakatos e Marconi (2003), como um método eficaz para conseguir informações sobre algum assunto, e que necessita que o pesquisador e o entrevistado estabeleçam um diálogo verbal. Ela requer previamente uma estrutura organizacional própria, que pode ser um roteiro de perguntas ou um repertório que contenha os temas a serem mencionados, o que dependerá do seu tipo. Além disso, possui pontos que são favoráveis, como apresentar flexibilidade, pois no momento da entrevista, as perguntas poderão ser reformuladas ou repetidas, caso

não tenha ficado claro, e permite a inclusão de pessoas que possam não serem alfabetizadas, ampliando assim o alcance do estudo, dentre outros. (Lakatos; Marconi 2003).

Compreendendo isso, antes do início das entrevistas, houve uma reunião com a presidente da ACTBB¹², que deu aval para efetivação do trabalho e uso do nome da instituição (Apêndice A), assim também foi definido o período que as entrevistas seriam feitas. Ficou estipulado que seriam nos dias de domingo, próximo ao final de cada mês, visto ser os momentos na qual as Quebradeiras de coco babaçu, sucediam suas reuniões para discutir junto a diretoria alguns assuntos e demandas internas. A participação se deu em três encontros entre os meses de agosto a novembro de 2023.

Durante o primeiro encontro, no dia 27 de agosto de 2023 foi cedido um momento para a explicação sobre a pesquisa, seu propósito e qual seria a participação das associadas que desejassem participar. Ao todo pôde se efetuar 13 entrevistas: 12 com as associadas e 1 com a presidente da ACTBB (Apêndice D), nas datas referentes: 13 de agosto, (não houve encontro no mês de setembro), 28 de outubro e 26 de novembro de 2023. Vale ressaltar que anterior a cada entrevista, as participantes eram dirigidas a assinar o “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” (Apêndice B) e, portanto, tiveram suas identidades protegidas. Sendo identificadas ao longo deste trabalho sob pseudônimos, pensados a partir dos nomes de mulheres importantes na história do Brasil.

Para a entrevista com as Quebradeiras de coco babaçu se produziu um roteiro de perguntas abertas e fechadas (Apêndice C) para direcionar o andamento da conversação, e no qual contemplava acerca das suas vivências/trajetórias relacionadas ao ambiente escolar formal, os seus atuais contextos familiares, suas percepções acerca do ambiente sociocultural da ACTBB do bairro Codó Novo, e seus olhares sobre educação. A outra entrevista foi dirigida para a atual presidente da instituição, que também foi acompanhada por um roteiro, que conteve questionamentos, relacionados a sua história na comunidade das Quebradeiras, suas perspectivas sobre o movimento das Quebradeiras de coco babaçu, a educação na vida das mulheres e na relação entre a ACTBB com EJA. Vale salientar que todos os diálogos foram gravados através de um celular. E por fim, sucedeu-se a efetuação da análise das narrações adquiridas, através de perspectivas teóricas, que resultaram

¹² Ela também atua como uma das coordenadoras Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) da Região Mearim-Cocais (Presidente, 2023).

em uma composição escrita. É oportuno colocar que durante a constituição das análises a seguir, as falas das Quebradeiras passaram por um processo de seleção, para assim, evitar repetições e prolongamentos e produzir reflexões com certa nitidez, desse modo, as narrativas descritas no trabalho representarão as trabalhadoras de modo geral.

4.2 Mulheres do babaçu: conhecendo suas lutas, histórias e sua relação com ACTBB

É verídico afirmar, que as Quebradeiras de Coco babaçu são mulheres que apresentam um forte vínculo com a palmeira de coco babaçu, em termos socioculturais, ambientais e econômicos. Pois a partir de seu fruto podem fabricar bens de consumo como; azeite, óleo, farinha do mesocarpo, leite, além de servir para a produção de sabão e sabonetes. Assim como, confeccionar peças artesanais, fazer carvão e construir bioconstruções, mediante o uso de suas folhagens e cascas (ActionAid, 2020).

Esse grupo de trabalhadoras que reúnem tais atividades, estão presentes tanto no Maranhão, como também no Piauí, Pará e Tocantins. Caracterizadas como uma população tradicional, visto que dispõem de uma maneira própria de viverem, valendo-se de habilidade e de saberes, que foram e são perpassados dentro de círculos familiares, e que estão relacionados ao local em que convivem. Possuindo uma identidade única, as Quebradeiras de coco babaçu, em números recentes, aproximam-se em torno de trezentas mil (Maranhão, 2022).

É preciso ainda acrescentar que essas comunidades possuem princípios e objetivos, que foram definidos por meio da sua organização enquanto movimento social. Intitulado como Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), ele é resultado da união em defesa dos direitos dessas mulheres. Fundado na década de 90, tornou-se um porta-voz para suas reivindicações, como; o aumento na sua qualidade de vida, a garantia de aquisição a terras, o acesso as palmeiras de coco babaçu, e a conservação de sua identidade, dentre outros (MIQCB, 2020).

No Maranhão, onde a utilização e comercialização do fruto corresponde a uma das maiores atividade comerciais, as Quebradeiras encontram-se agrupadas em associações, que estão estabelecidas em diversos municípios e povoados (Maranhão, 2022). Logo pertencendo a esse nicho está a Associação Comunitária dos

Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu, local no qual esta pesquisa se desenvolveu.

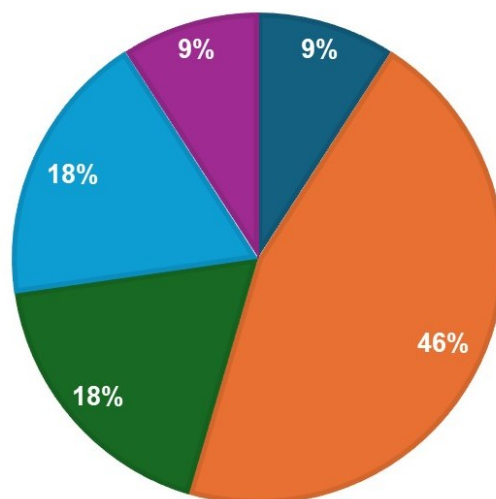
A ACTBB de Codó, representa um coletivo de trabalhadoras que desenvolve atividades de produção e comercialização de produtos baseados na extração do coco babaçu (de maneira integral), e nos usos de outros elementos das palmeiras, e que defende o espaço para as Quebradeiras realizarem suas práticas culturais livremente.

Em específico sua fundação e organização está ligada à história do movimento das Quebradeiras do babaçu. Dessa forma, ela também foi se estruturando oficialmente no início da década de noventa¹³. Como mencionado anteriormente, a ACTBB apresenta cerca de 180 associadas. Desse universo 12 puderam participar da pesquisa. Isso posto, constatou-se que dentre as 12 participantes, mais de 80% moram no bairro Codó Novo (Dandara; Chiquinha; Maria Quitéria; Catarina; Maria da Penha; Tarsila, Daiane; Zilda; Enedina e Isabel) e cerca de 16 % no bairro São Sebastião (Narcisa; Carlota). Logo, a maioria estão estabelecidas no bairro onde fica localizada a ACTBB. A seguir tem-se um gráfico que constam as faixas etárias dessas associadas.

¹³ A presidente, descreveu como esse processo foi concretizado, por meio de uma “[...]mobilização das próprias quebradeiras de coco, nesse momento a gente ia para BR, para NA, onde elas [as quebradeiras] se concentravam pela manhã para pegar o transporte para ir para fábrica de cimento [...]” (Presidente da ACTBB, 2023), durante esse período, ela afirma que ocorreu a disseminação do discurso sobre a necessidade dessas trabalhadoras se unirem, o que culminou na instituição da Associação.

Figura 1 - Faixa etária das Quebradeiras de Coco Babaçu

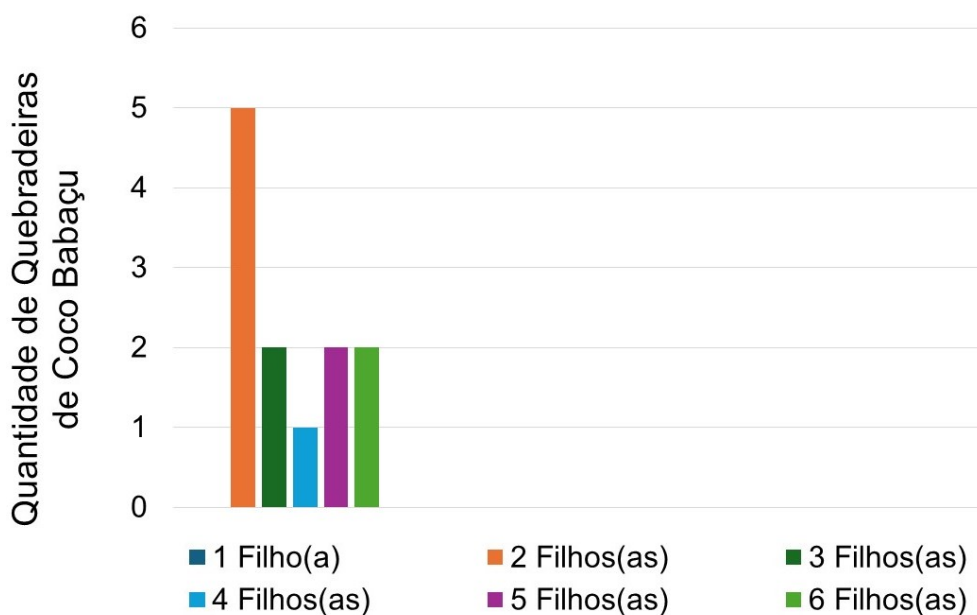
■ 40 anos ou mais ■ 50 anos ou mais ■ 60 anos ou mais
 ■ 70 anos ou mais ■ Não soube informar



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Nota-se que o coletivo é composto em maior quantidade por pessoas com a faixa etária de 50 anos ou mais, e da mesma forma, sobressai-se também a faixa que as inclui na categoria de pessoas idosas, de 60 e 70 anos ou mais. Foi possível verificar também o número de filhos dessas trabalhadoras, sabendo antecipadamente que todas têm filhos(as), a figura 2 apresenta de modo sintético essa informação.

Figura 2 - Número de filhos(as) das Quebradeiras de coco babaçu



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Diante desse gráfico, fica evidente que nenhuma delas teve apenas um(a) filho(a). Porém, a metade delas (6), têm pelo menos dois filhos(as) e cerca de 3 pares das Quebradeiras, declararam respectivamente terem, 3, 5 e 6 filhos(as), e apenas uma tem 4 filhos(as). Vale salientar que esses filhos, além de terem em comum o fato de serem filhos de Quebradeiras. Eles possuem outro elemento que os conectam, todos têm uma mesma avó, a palmeira do babaçu. Considerada pelas Quebradeiras, uma mãe, pois ela lhes dá alimento, fornece materiais para construção de seus lares e viabiliza seus sustentos.

Em suma, todas elas durante alguma etapa de suas vidas, passaram pela maternidade. Comumente conhecido como um dos papéis que a mulher possui na sociedade, ser mãe é fonte de debates e discussões no meio social. No entanto, deslocando essa temática dessa perspectiva, desempenhar esse papel, associado a questão da vulnerabilidade social e econômica podem levar ao abandono/evasão escolar, como destaca Camargo (2012). Ao longo do texto, será expandida ainda a análise sobre esses e outros fatores, que levam o(a) aluno(a) a não frequentar a escola.

A respeito de seus lares, registrou-se que mais de 80% são constituídos por seus(suas) filhos(as) e/ou seus companheiros, e por vezes tem a presença dos seus pais (idosos). Enquanto, 25% disseram que residiam sozinhas. Esses ambientes, por outro lado, são mantidos economicamente através da contribuição de renda oriunda das próprias Quebradeiras de coco, que corresponde ao número de quatro delas (Chiquinha, Tarsila, Narcisa e Enedina), sendo elas as únicas provedoras, e seis (Maria Quitéria, Catarina, Maria da Penha, Carlota, Daiane e Zilda) que declararam receber auxílio de seus respectivos parceiros, e as outras duas (Dandara e Isabel) tinham o apoio de seus filhos.

Compreendendo esses contextos, as trabalhadoras da ACTBB apesar de receberem um suporte financeiro, ainda complementam suas rendas com atividades baseadas no uso do babaçu e das suas participações em projetos oferecidos na associação, a exemplo das atividades, a produção e venda do azeite, de sabão em barra e líquido, bolos e biscoitos, e o projeto¹⁴ que trabalham nos canteiros de

¹⁴ Projeto (que ainda não possui nomenclatura oficial) iniciado em 2022, e no qual foram selecionadas algumas associadas da ACTBB para realizar a produção hortaliças no espaço da instituição, que antes

hortaliças, que utilizam do adubo natural das palmeiras que são encontradas caídas nas florestas. No entanto, não se deve pensar que as relações que são estabelecidas entre elas sejam apenas por meio do viés econômico, por serem e atuarem como Quebradeiras do babaçu, pois isso significaria negar-lhes suas construções históricas socioculturais e suas conquistas, como o reconhecimento de sua identidade e de seus saberes.

Trata-se de compreender que, apesar de serem pessoas que compartilham lutas ainda inacabadas, seguem sendo indivíduos que possuem suas diversidades, tendo diferentes “[...] interesses, necessidades, vontades, desejos, sentimentos e formas de ver ao mundo e a si mesmas [...]” (Goellner, 1999, p.40). Logo elas têm especificidades e formas diferentes de se relacionarem com a ACTBB. Assim sendo, esse grupo é constituído por uma rede de partilha, que se mostrou necessária ao longo dos anos. A presidente da associação pontuou como a instituição é importante na vida dessas mulheres, ao permitir que se estabeleça entre as trabalhadoras um sistema de parceria, pois nas palavras dela;

[...] a gente precisa de [...] uma da outra e isso é muito bom porque a gente tá dividindo tudo que a gente tem de trabalho e também dos problemas nem todo os problemas a gente divide mais a maior parte a gente divide tirando aquele peso da gente então é muito importante a gente viver no meio das nossas Quebradeiras. (Presidente da ACTBB, 2023).

A ACTBB além de ser um local de trabalho, é vista como um espaço interativo, na qual as mulheres estabelecem também relações socioemocionais. De modo que, quando estão presentes nesse ambiente conseguem ter ali, umas com as outras, um momento para aliviar, ou mesmo contornar os desafios e problemas que aparecem em seus cotidianos, servindo assim como um suporte.

Mas para destacar a importância da ACTBB, de maneira mais categórica, é preciso averiguar também as percepções particulares que as mulheres têm a respeito da associação. Assim como, de antemão situar sobre o tempo que elas estão presentes na instituição, em específico, das 12 que foram entrevistadas. A quadro abaixo sintetiza e ilustra essa informação;

não era utilizado. Além disso ele recebe a assistência técnica do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Agência Estadual de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural (AGERP).

Figura 3 - Quadro com o tempo de participação na ACTBB

Quebradeiras de coco babaçu	Tempo de participação na ACTBB
Dandara	23 anos
Chiquinha	28 anos
Maria Quitéria	35 anos
Catarina	31 anos
Maria da Penha	1 ano
Tarsila	30 anos
Narcisa	+ 15 anos
Carlota	6 anos
Daiane	1 ano
Zilda	Não soube informar
Enedina	20 anos
Isabel	Não soube informar

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Zilda e Isabel, no momento, não puderam informar ao certo quanto tempo estão inseridas na ACTBB, porém comentaram que se tratava de um longo período. De modo geral, com exceção de Maria da Penha e de Daiane, que têm apenas um ano de vinculação na Associação, todas as outras apresentam uma história que já dura de 6 a 35 anos na instituição. Essa que, de acordo com as trabalhadoras, ocupa um lugar importante nas suas vidas, pois é nela que elas podem desenvolver seus encontros e reuniões para discussão de diferentes assuntos que são de seus interesses, dispondo da participação de representantes e/ou visitantes de outros grupos.

Conforme foi apontado por Dandara e Maria Quitéria (2023) que expressaram estimar esses momentos, “[...]é bom por que a gente se reuni para trata dos assuntos [...]” (Dandara, 2023), “Foi bom demais por que nós não tínhamos outra coisa para fazer, [...], mas depois começamos a participar [das reuniões] foi ótimo.” (Maria Quitéria). Já Carlota enfatizou outra face da ACTBB, “[...] a gente aprende muita coisa entendeu, e aprende mais coisa e espere que melhore cada vez mais para gente [...]” (Carlota, 2023). Ou seja, evidenciou uma função, a de ampliar as aprendizagens das

Quebradeiras. Assim, pode-se inferir que existe uma perspectiva em relação a ACTBB, como local onde elas podem adquirir uma variedade de saberes. Dado que também tem o apoio de algumas entidades de diferentes setores sociais que fornecem, em forma de palestras, rodas de conversa e reuniões, a fim de discutir questões como; a saúde da mulher, prevenção de doenças e a violência, dentre outras, na ACTBB.

Dentre os trabalhos e projetos feitos na ACTBB, foram citados alguns pelas Quebradeiras entrevistadas, como se observa no quadro a seguir.

Quadro 1 - Relatos sobre a importância da ACTBB

Quebradeira	Relato
Chiquinha	[...] É importante por que nós trabalhamos aqui e eu me sinto feliz aqui [...]
Maria da Penha	A associação foi um ato assim uma coisa assim boa que aconteceu na minha vida, porque construí mais amizade e também consegui trabalhar na horta, sou dona dos canteiros, e aí é um complementação da minha renda e é isso
Daiane	É mais um lucro para gente já ajuda na despesa de casa
Zilda	A importância que eu tô vendo é isso daqui [horta], é nos trabalhando um pouquinho, nós tira um trocadinho,
Enedina	[...] para mim é bom, nos estamos trabalhando aqui [horta] aí acho bom
Isabel	[...] outros projetos que aparece fora, também esse projeto do canteiros né então eu acho assim um meio de vida, meio de aumentar a renda.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Elas descreveram como atuar na ACTBB pôde beneficiar-lhes financeiramente, tendo opiniões positivas quanto a produção de tais ganhos. Maria da Penha (2023) que tem pouco tempo de associada, ressalta também a construção de laços de amizades, “[...]porque construí mais amizade[...]” (Maria da Penha, 2023). Além disso, a ACTBB desenvolve atividades culturais, como eventos e datas comemorativas, conforme foi apontado por Dandara, “[...] onde a gente faz as festas comemorativas também, é bom.” (Dandara, 2023)

Foi notório perceber ao longo das entrevistas que elas veem na instituição a oportunidade de vivenciar diferentes experiências. Ademais, não se pode esquecer que é nela que se tem, segundo Isabel, “[...] um grupo de mulheres que ali é grupo de

mulher que luta pela sobrevivência sobre o babaçu né” (Isabel, 2023). E que, portanto, empenham-se para a manutenção do movimento das Quebradeiras.

Todavia, o grupo não está isento de passar por adversidades. Ao ser questionada sobre os principais desafios que essas trabalhadoras experimentam, a Presidente (2023) da ACTBB, destacou a dificuldade que elas têm para conciliar suas opiniões nas horas de tomadas de decisão, dado que cada uma apresenta suas respectivas particularidades, e por possuírem personalidades únicas, o que acaba por gerar complicações nesses momentos. Outra dificuldade pontuada pelas Quebradeiras, em relação ao próprio trabalho desenvolvido na ACTBB, foi descrito por Tarsila ao dizer que “[...] aqui para nós é assim depois que foi feita a horta para nós trabalhar, aí eu achei que ficou a correria muito grande[...].” (Tarsila, 2023), referindo-se a rotina movimentada depois da integração do projeto das hortaliças.

4.3 Trajetórias escolares e as dificuldades enfrentadas pelas Quebradeiras de Coco Babaçu para se manterem na escola

Após inicialmente conhecer, mesmo que brevemente, as mulheres entrevistadas, buscou-se verificar sobre seus processos de escolarização. Desse modo, foi se revelando que parte do grupo, 6 no total, tiveram a oportunidade de acessarem ao ensino ainda durante a infância, podendo realizar os anos iniciais Ensino Fundamental. Chiquinha, Maria Quitéria, Narcisa, Enedinas e Isabel respectivamente atingiram os seguintes anos: 3º ano, 3º ano, 1º ano, 4º ano e 5º ano. Incluído nesse grupo está Carlota que completou os Anos Iniciais e adentrou aos Anos Finais do Ensino Fundamental, interrompendo seus estudos no 6º ano.

Narcisa teve um curto contato com o ambiente escolar. Algo semelhante ocorreu com a Quebradeira Tarsila, que pôde apenas estudar a cartilha, como ela descreve “Só estudei a cartilha, no tempo da cartilha. ABC tinha a cartilha, aí que ia pro 1º ano, e eu não fui pro 1º ano.” (Tarsila, 2023).

No caso da trabalhadora Dandara, durante a infância ela não chegou a frequentar salas de aula, porém recebeu uma instrução particular, mas não deu continuidade nessa fase. E em outra parcela do grupo, têm-se aquelas que, o acesso ao ensino escolar foi-lhes negado desde muito cedo. São elas, Catarina, Maria da Penha, Daiane e Zilda que não tiveram a oportunidade de estudar durante a infância, mesmo que tenha sido reconhecido que ter acesso ao ensino, seja o caminho principal

para que a população venha a interagir em atividades culturais e sociais de maneira plena, além de dar-lhe condições favoráveis para conviver. Porém, percebe-se que isso acaba sendo retirado de pessoas que pertencem a classes comumente desfavorecidas, em razão das contradições já existentes da sociedade (Testoni; Belther, 2022).

O fato das mulheres, antes mencionadas, enquadrarem-se nessa categoria, dado que vêm de origens simples, pois suas famílias dependiam da produção de lavouras (roça) (Dados da pesquisa, 2023), como será descrito posteriormente, podem ratificar essa infeliz situação, mesmo que tenham ocorrido no passado, encontrando-se em condições diferentes das atuais, não elimina o fato que para alguns indivíduos esse direito continua sendo inacessível.

Assim, reflexo da desigualdade social, a falta de acesso à educação escolar na idade determinada como ideal (Testoni; Belther, 2022), é por sua vez um dos problemas que levou a constituição da modalidade EJA. Essa que, apesar de ainda não ter cumprido a meta de que todas as pessoas pudessem escolarizarem-se na idade considerada ideal. Ela vem sendo uma opção para que os indivíduos possam adentrar ao ensino. Foi o caso da Quebradeira Catarina e Daiane (2023). Catarina informou que somente na fase adulta pôde ser alfabetizada. Porém, não deu continuidade, e não soube informar em qual ano parou, e Daiane estudou até o 3º ano, porém não conseguiu ser alfabetizada. Outra que também pôde na fase adulta dar continuidade em seus estudos na modalidade EJA, foi Maria da Penha (2023). Mas como Catarina, ela os interrompeu, e conseguiu permanecer até no 4º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Elas demonstraram interesse durante um momento em ingressar na escola, e isso ocorreu porque, conforme salienta Strelhow (2010), há entre adultos e jovens a necessidade de entrar no ambiente educativo, por diferentes razões tais como; “[...] exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho [...]” (Strelhow, 2010, p.50). A Quebradeira Dandara (2023) não teve a oportunidade de ter uma educação na rede de ensino, quando era criança. Durante a fase adulta, também por meio da modalidade, conseguiu ter acesso a ela, porém, diferente de Catarina e Maria da Penha, ela continua a estudar, sendo a única entre as 12 Quebradeiras de babaçu que se encontra nessa condição.

Com exceção de Dandara, nos dois casos, independentemente de suas motivações, assim como as demais Quebradeiras do babaçu, elas não puderam

prosseguir e concluir sua formação. Tendo em conta isso, é fundamental investigar as razões por trás das evasões escolares, ou mesmo o porquê de não chegarem a entrar nas salas de aula, pois isso oportuniza que se traga à tona os impedimentos que causam/causaram esses quadros, principalmente quando estão direcionadas às mulheres, que se aproximam dos perfis descritos aqui. Não esquecendo, não se trata de conhecê-los para fins de constituir um retrato exato da realidade e nem para fazer uso dessas informações com intuito de generalizá-las, mas para discutir sobre elas, em prol da constituição de políticas públicas mais estruturadas para a modalidade conforme defende Santos e Vieira (2021).

A evasão escolar, que é uma das tantas fragilidades do sistema de educação do país, está presente em diferentes modalidades de ensino, em instituições públicas e/ou privadas. Há uma diversidade de fatores, que podem influenciar essa situação (Silva Filho; Araújo, 2017). Assim, também como o não acesso ao ensino. E como será apresentado posteriormente, nos relatos das Quebradeiras, eles têm uma variedade de origens que estão associados as estruturas sociais, ideologia e desigualdades sociais dentre outras que se propagam na sociedade.

A partir desse momento, entendido as ponderações efetuadas, analisaremos as motivações que induziram as Quebradeiras de coco babaçu da ACTBB do bairro Codó Novo, a não concluírem a Educação Básica ou os fatores que impossibilitaram o acesso a ela. Desse modo, o quadro 2, contém as falas de seis das trabalhadoras que descrevem alguns desses fatores.

Quadro 2 - Fatores que contribuíram para evasão escolar

Quebradeira	Relato sobre os fatores
Dandara	Não, porque eu morava no interior e naquele tempo antigamente meu pai era muito severo, ele não deixava a gente vir para rua estudar, ele preferia colocar pagar uma professora 4, 6 mês, aí queria ir embora e passava um tempo e ele arrumava outra era assim e depois eu fui ter um filho, aí fui cuidar de menino aí trabalhando quebrando coco trabalhando de roça, não tinha como condição de eu estudar, porque quando eu chegava era só a conta deu fazer uma janta, está ajeitando menino para dormir, aí não estudei, agora que tão tudo grande que voltei a estudar.
Maria Quitéria	Nesse tempo nos morava no interior aí no interior já sabe era só mudando de professor né, aí foi o tempo que eu casei também aí larguei, casei com

	18 e larguei, [Por conta do marido e filho?] é por que depois que a gente casa, quer mais estudar mais não.
Tarsila	Mas meus pais num deixaram porque eu ia trabalhar de roça.
Zilda	Nós era muito pobre também era muito difícil ter aula, assim escola para gente ir, e era longe, botaram uma lá ainda aí tinha uma semana tinha aí passava 2, 3 sem ir, [...] era assim, tinha não nunca ai todo mundo largou porque não adiantava ai a mulher foi embora [...].
Maria da Penha	Eu deixei de estudar no Rosalina por que é muito perigoso, por que sai 9 horas e não tinha ninguém que morava na minha rua então foi isso que me fez ter saído da escola, [isso foi já agora?] não agora já tem um tempo foi em 2012.
Isabel	O motivo trabalhar, por que não tinha quem me desce fui criada o tempo todo quebrando na lavoura de roça né, por isso que eu não terminei, não tinha tempo para estudar de dia e quando estudava era de noite lá na paróquia aí fui e desisti, aí eu desisti porque num dava que para trabalhar o dia e de noite tá no colégio, e a maioria a gente quebrava coco fora era na Veneza era na Boa Esperança, num era que nem agora que tem o carro para levar e trazer, para quebrar coco você passa 15 dias 20 dias era lá por a Veneza Tau Pache aqui na Boa Esperança todo lugar aí a gente ia quebrar coco, aí fui e desisti.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Com o auxílio do quadro, é possível visualizar que em algumas narrativas, há fatores que são semelhantes e outros que se diferenciam. Nessa primeira circunstância, tem-se a questão da localidade onde elas residiam na infância, pois a maioria disse (direta e indiretamente) que se encontrava na zona rural, em suas palavras; “roça” (Tarsila, 2023), “[...] nos morava no interior [...]” (Maria Quitéria, 2023), “[...] porque eu morava no interior [...]” (Dandara, 2023).

Nesse contexto, pode-se interpretar como uma das condições, a presença das escolas nas regiões rurais, que como informa Zilda (2023), estavam localizadas a uma grande distância o que dificultava a frequência dos alunos de baixa renda, “Nós era muito pobre também era muito difícil ter aula assim escola para gente ir, e era longe [...]” (Zilda, 2023). De acordo com Silva Filho e Araújo (2017), a localização da escola pode vir a se tornar um dos motivos que contribuem para que o educando decida se afastar do ambiente escolar. Ou mesmo, que pode influenciar na sua entrada no processo de escolarização.

Além disso, foi apontado por uma das trabalhadoras, outra dificuldade que estava atrelada ao perfil das escolas localizadas nas áreas rurais. Como dito por Maria

Quitéria (2023) “[...] no interior já sabe era só mudando de professor né [...]”, ou seja, ela se refere as constantes mudanças do corpo docente, somado a isso foi relatado, o que Silva Filho e Araújo (2017) chama de “tempo na escola” (Silva Filho; Araújo, 2017, p.36). Também causa alterações nas perspectivas dos alunos sobre educação. Pois não dispor de um período de ensino contínuo, segmentado por interrupções, contribui para o distanciamento do aluno da instituição escolar. O depoimento de Tarsila (2023) descreve como esse fato condicionou não apenas a sua saída, mas de todos que antes frequentavam a escola; “[...] botaram uma lá ainda aí tinha uma semana tinha aí passava 2, 3 sem ir, [...] aí todo mundo largou porque não adiantava aí a mulher foi embora [...]”. A Quebradeira Dandara que recebeu atendimento escolar de uma professora, contratada pelo pai, também apresentou a mesma situação, com a diferença que não se tratava de semanas, mas sim meses.

Observado algumas das características das escolas, é preciso sublinhar a partir das falas ditas, que em razão das instituições encontrarem-se distantes de suas localidades, demonstra-se que havia falta delas nessas regiões, e considerando a faixa etária das Quebradeiras expostas anteriormente, pode-se aferir, que essa escassez está relacionada a questões sócio-históricas. A maior parte delas vivenciaram suas fases infantojuvenis, a partir das décadas de 1960 a 1980. Ou seja, elas estavam imersas na educação da segunda metade do séc. XX, que foi influenciada pelas políticas de origens populistas, doutrinas autoritárias da Ditadura Militar, as tendências tecnicistas e pelos processos para reformá-la depois do regime militar (Ferreira Junior, 2010).

Durante a metade do século XX, mais especificamente no início da década de 1970, o país se firmava como sociedade industrial urbana, que as classes populares tiveram o acesso a escola, pois houve a expansão quantitativa delas (Ferreira Junior, 2010). É de se supor que as regiões urbanas foram mais afortunadas, em razão da necessidade de formação para mão de obra industrial. Compreendendo essas condições, talvez possa em parte esclarecer as dificuldades de acesso a escola, pela perspectiva da localização.

Conforme salienta Ferreira Junior (2010), o processo expansivo das escolas desenvolveu-se de forma excludente, pois para massas populares era fornecida outro tipo de ensino, segundo o autor “[...] escola pública obrigatória de oito séries não se realizou por meio de uma educação fundamentada nos conhecimentos clássicos historicamente acumulados pela humanidade. [...]” (Ferreira Junior, 2010, p.86).

Dessa forma, mesmo que a escola estivesse à disposição de fácil acesso para pessoas de classe economicamente desfavorável, ela era “[...] uma instituição de ensino esvaziada de sua própria essência [...]” (Ferreira Junior, 2010, p.86).

Obter a rara possibilidade de estudar em uma escola, naquele momento, seria o suficiente para motivar que uma criança continuasse frequentando-a, mesmo tendo ela, uma qualidade questionável, e que provavelmente, pouco poderia contribuir para sua formação. Não esquecendo também, que o educando é afetado por outros fatores. Notoriamente, isso iria proporcionar a realização do caminho inverso, desmotivando o aluno, e servindo de influência para o abandono do processo de escolarização.

Esse sentimento de desânimo direcionado a educação pode ser visto na fala de Narcisa (2023), ela discorre sobre o que motivou a sair da escola ainda na infância; “Por que eu não quis mesmo, por que pensava que era uma coisa que não era para mim.”, como ela não pôde aprofundar mais na questão, não é possível afirmar com exatidão que foi a qualidade do ensino que a desmotivou, porém é uma hipótese baseada no contexto educacional da época.

Para além disso, em sua resposta pode-se também supor a presença de um tema que ainda pertence a identidade do ensino brasileiro. A forma como o “fracasso” escolar e as dificuldades de aprendizagem são vistas como única responsabilidade do aluno (Maués; Baia Junior, 2021). Narcisa talvez tenha tomado para si esse pensamento, e concluiu que o ensino não era algo destinado a ela. Essa concepção distorcida, conforme Maués e Baia Junior (2021) discorrem, também está na EJAI, pois alguns “[...] docentes relacionam a dificuldade de aprendizagem dos estudantes ao período que os alunos da [EJAI] ficaram sem estudar, tal como à idade adulta que não é apropriada para adquirir aprendizados [...] entre outros fatores[...]” (Maués e Junior, 2021, p.2).

Outra possibilidade a ser considerada, está associada a imposição da escola sobre os usos linguísticos classificados como corretos. De modo, que linguagem utilizada pelos alunos da área rural é desvalorizada pelos professores, o que fazem pensar que falam errado. Podendo assim causar “[...] constrangimento e, conseqüentemente, coibindo uma participação ativa durante as aulas, anulando assim a identidade do aluno camponês.” (Silva; Silva, 2020, p.10).

Retornando ao fator relacionado a localização da unidade escolar, tem-se na fala de Maria da Penha que estava estudando pela modalidade EJAI, outra dificuldade

relacionada ao local, que é a falta de segurança, pois a região, na qual sua antiga escola está situada, é considerada insegura, como ela afirma, “Eu deixei de estudar no Rosalina por que é muito perigoso, por que sai 9 horas e não tinha ninguém que morava na minha rua então foi isso que me fez ter saído da escola [...]” (Maria da Penha, 2023).

Em seus relatos as Quebradeiras destacaram uma outra condição que mostrou-se ser um desafio para conciliar com as atividades escolares, como o ingresso ao mundo do trabalho. Freitas e Costa (2021) expõem como essa realidade, se aplica na maioria a educandos que são de classes sociais que sofrem com a vulnerabilidade e desigualdade social, sendo pressionados a entrar nesse universo, com o objetivo de alcançarem melhores condições de vida (ou de sobrevivência).

Em meio as narrativas, detalha-se os tipos de trabalhos que tiveram de desenvolver, dentre eles estão o trabalho/auxílio na lavoura das suas famílias, que foi o caso de Tarsila, “[...] porque eu ia trabalhar de roça.”. E os trabalhos envolvendo o babaçu, pois é nesse momento que elas começam a apropriar-se da prática da quebra do coco babaçu. Nessas duas circunstâncias, elas foram submetidas ao trabalho infantil.

Mesmo que eles, principalmente a quebra do babaçu, apresentem suas especificidades e ocupem um lugar na manutenção da identidade da comunidade, e possam ser vistos pela perspectiva socializadora, pois permitem o ensino de saberes e de ócios para a criança, como descreve Sousa (2010) em seu artigo sobre o trabalho de crianças Quebradeiras. O ingresso delas nesses trabalhos familiares, exigia delas determinadas quantidades de energias e de tempo. O relato de Isabel, elucida essa afirmativa, descreve como realizar tais atividades desde cedo condicionou a sua retirada da sala de aula:

O motivo trabalhar, por que não tinha quem me desce fui criada o tempo todo quebrando na lavoura de roça né por isso que eu não terminei, não tinha tempo para estudar de dia e quando estudava era de noite lá na paróquia aí fui e desisti, aí eu desisti porque num dava que para trabalhar o dia e de noite tá no colégio, e a maioria a gente quebrava coco fora era na Veneza era na Boa Esperança, num era que nem agora que tem o carro para levar e trazer, para quebrar coco você passa 15 dias 20 dias era lá por a Veneza Tau Pache aqui na Boa Esperança todo lugar aí a gente ia quebrar coco, aí fui e desisti. (Isabel, 2023).

Ela ainda suscita outros fatores agregados a atividade, os deslocamentos feitos, o cansaço e o horário noturno. Em suma, a maneira como elas foram

introduzidas, e levadas a realizar essas práticas, pode-se conduzir ao julgamento de que houve, o que Sousa (2010) chama de usurpação da infância, elas deixaram de vivenciar partes importantes dessa fase.

Atualmente, as crianças possuem direitos e deveres, que são assegurados por meio da legislação e por políticas públicas. A exemplo, tem-se um dos principais documentos que regulam os direitos das crianças e dos adolescentes no país, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA com relação ao trabalho durante a infância, no seu Art. 60 do capítulo V enfatiza de maneira direta e objetiva a proibição do trabalho infantil (todos os menores de 14 anos) de qualquer natureza, com a exceção da situação na qual o jovem é aprendiz (Brasil, 1990).

O trabalho realizado por menores, já na percepção de Sousa (2010) não pode ser generalizado e/ou visto de uma única forma. Sobre o trabalho de crianças nas comunidades dos interiores maranhenses, a autora ressalta que a prática da quebra da amêndoa ainda é exercida por menores. Embora, não se configure como parte central da infância, ela ainda está presente, porém em uma menor quantidade. Ou seja, alguns alunos que podem estar inseridos nesse nicho, terão de lidar com essa circunstância.

Vale salientar, que neste diálogo, não se pretende propor uma reflexão sobre trabalho de crianças nas comunidades, na perspectiva de concepções negativas e/ou positivas sobre trabalho infantil. Mas atentar para o ponto de que trabalhar seja na roça, na quebra do babaçu ou em outra atividade, durante a infância, adolescência ou mesmo na idade adulta, em qualquer dessas realidades, o indivíduo enfrentará adversidades que podem o fazer deixar a escola (Marquez; Godoy, 2020). Obviamente, isso não significa afirmar que conciliar estudos e trabalho, culminará na desistência do aluno. Porém, para algumas pessoas, ele é e foi um fator que gerou desafios para se manter frequentando a sala de aula, ou mesmo para entrar nela. Como viu-se nas falas das Quebradeiras.

Para além disso, Dandara e Maria Quitéria enfatizaram duas condições que contribuíram e/ou culminaram para a evasão escolar das trabalhadoras, o casamento e a maternidade. Tanto o primeiro quanto o segundo estão relacionadas às condutas sociais e os papéis que são delegados aos homens e mulheres. Mas que norteiam, principalmente as mulheres. Criados historicamente pela sociedade, tais papéis e condutas variam de acordo com a realidade social, e alteram-se ao longo do tempo (Neiverth; Alves, 2003). Logo, as maneiras de agir e de pensar da mulher, na

instituição da união conjugal no presente, por exemplo, apresentam diferenças se comparadas as do passado.

Compreendendo isso, no comentário de Dandara (2023), é possível verificar os papéis e condutas que desempenhou quando jovem:

[...]e depois eu fui ter um filho, aí fui cuidar de menino aí trabalhando quebrando coco trabalhando de roça, não tinha como condição de eu estudar, porque quando eu chegava era só a conta de fazer uma janta, está ajeitando menino para dormir, aí não estudei, agora que tão tudo grande que voltei a estudar. (Dandara, 2023).

Depois da gravidez, foi atribuído a ela responsabilidades e comportamentos que tinha de realizar enquanto mãe e dona de lar, cuidar do filho e da casa, ao mesmo tempo que trabalhava, pois isso era o que se esperava mediante sua realidade social e cultural. Os autores Neiverth e Alves (2003) apontam que em meados das décadas de 1960 a 1990 (períodos em que a maioria das mulheres vivenciaram infância e adolescência) houve grandes mudanças nos padrões de comportamentos. Isso em razão, das alterações no contexto social, como a criação e ampliação do uso de anticoncepcionais, as manifestações dos movimentos feministas, as modificações em relação aos direitos da mulher e sua entrada no mundo do trabalho etc. (Cavalcante, 2012).

No entanto, alguns ideais tradicionais ainda permaneciam, “[...]o homem deve ser o chefe da casa e a mulher a rainha do lar [...]” (Neiverth; Alves, 2003, p. 231), porém isso, não se aplicava a todos, pois em geral, as mulheres que estavam em situação de vulnerabilidade econômica e social, para além dos afazeres domésticos, na maioria dos casos, tornavam-se responsáveis também pelo sustento econômico do lar (Neiverth; Alves, 2003), tal como foi o caso de Dandara e das demais Quebradeiras.

Embora, Neiverth e Alves (2003) tenham frisado que através das transformações na sociedade, como a industrialização em massa e o advento das tecnologias científicas, possam fazer com que sejam modificados e reconfigurados, mesmo que lentamente, as concepções e aspectos que envolve o ser mulher, que incluem o casamento e a maternidade. Existem ainda diversos setores sociais, que buscam frear essas alterações, e manter os ideais considerados tradicionais. O que conseqüentemente toca no progresso delas no meio educativo.

Conhecido esse conjunto de fatores apresentados que trouxeram dificuldades para as Quebradeiras iniciarem e darem continuidade ao processo de escolarização ainda durante a infância e adolescência. Pois como salientado por Santos e Vieira (2021), identificar esses fatores que levam abandono escolar, podem nortear a elaboração de políticas públicas voltadas para EJA, mas também podem servir para orientar a constituição e aplicação de estratégias pedagógicas que visem superar/amenizar essas dificuldades enfrentadas por esses educandos, que particularmente mostram diferentes singularidades.

4.4 Aspirações e interesses de aprendizagem das Quebradeiras

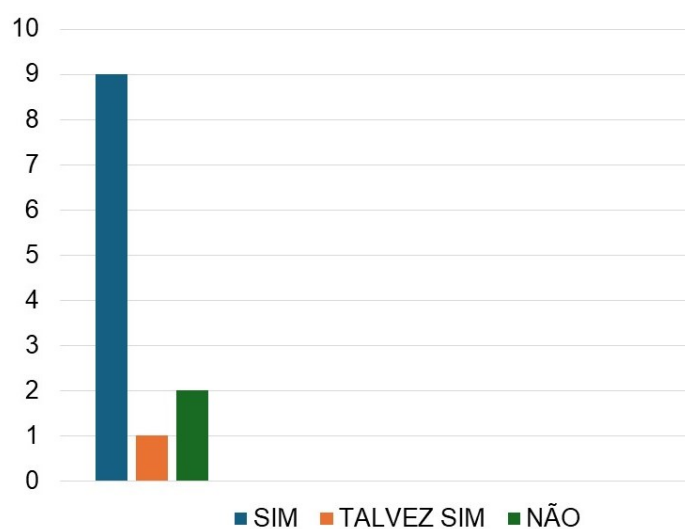
Logo, considerando essa via, assimilado que essas trabalhadoras e outras da ACTBB tiveram seu direito à educação violado, elaborou-se, baseado no contexto social das Quebradeiras, uma proposta na qual, a modalidade da EJA estaria inserida dentro do ambiente da ACTBB. Dado que ali, elas estabelecem entre si relações em que compartilham conhecimentos, apoio emocional, atividades culturais, projetos e claro a prática da quebra do babaçu, dentre outras, como foi destacado anteriormente. Porém, é necessário esclarecer que se trata de uma iniciativa que até então não está em fase de desenvolvimento, sendo assim uma formulação ainda hipotética.

Mas que permitirá averiguar, mediante sua organização, a possibilidade das Quebradeiras em retomar ou ingressar nos estudos. E em quais condições elas estariam dispostas para participar, caso assim desejassem. A Presidente da ACTBB (2023) acredita que para as associadas, é importante que elas realizem tais ações, seja propriamente dentro da escola por meio da EJA, ou quem sabe numa iniciativa que traga a modalidade para associação. Ela destacou em seu relato, sobre a continuação dos estudos das mulheres, as dificuldades que elas enfrentam por não terem acesso à educação; “Com certeza, porque é muito importante cada uma saber ler, porque a pessoa que não sabe ler é tão difícil, até para assinar o próprio nome, hoje as coisas estão muito evoluídas, não dá ninguém ficar sem saber ler não, acho isso muito importante [...]” (Presidente da ACTBB, 2023).

Ela cita o desafio encarado por aquelas que ainda não estão no processo de aprendizagem da língua escrita, e associa que aquisição dessa aprendizagem é fundamental para conviver na sociedade, que constantemente está a se desenvolver. Em relação a proposta, a Presidente da ACTBB (2023) manifestou sua opinião, caso

houvesse demanda de alunas. Ter esse espaço integrado a associação, de acordo com ela, seria proveitoso e afirmou que teria sua total aprovação e apoio.

Figura 4 - EJAI na ACTBB



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O gráfico corresponde as repostas das trabalhadoras sobre a iniciativa. E ao apresentá-la para as 12 Quebradeiras, 9 delas afirmaram que tinham interesse caso a proposta fosse concretizada, uma delas argumentou “Sim tenho até por que é perto” (Catarina, 2023). Fora desse contingente, uma respondeu que sim, Dandara (2023), porém disse que aceitaria se as aulas não ocorressem no período noturno, pois segundo ela “[...] a quadra ali é muito perigosa, para me vir de noite para ir para casa sozinha [...]” (Dandara, 2023).

E duas, Daiane e Tarsila (2023), salientaram que não participariam. Dandara destacou: “[...] minha cabeça não dá, porque eu estudei 3 anos e não aprendi nada aí eu fico muito agoniada.” (Daiane, 2023). Ao passar por essa experiência, depois de 3 anos letivos frequentando as salas de aula (EJA), e sem ter um avanço,

eventualmente ela criou um retrato negativo sobre si mesma, e o processo de escolarização. Novamente, é possível notar a presença da perspectiva distorcida em que as dificuldades de aprendizagem são atreladas principalmente ao educando (Maués; Baia Junior, 2021).

Além disso, ao possuir esse preconceito sobre si, ela provavelmente não suspeita que, a razão para não avançar estivesse relacionado há outros aspectos. Como, o professor que ministra aulas para EJAII sem está apto, pois não tem uma formação (inicial ou continuada) que trabalha com a modalidade, a utilização das mesmas estratégias pedagógicas no ensino das crianças, dentre outras possíveis causas. Tarsila (2023) por outro lado declarou que não poderia, pois por conta da idade que tem, de acordo com ela não conseguiria estudar. Em suas palavras; “Minha filha vou dizer logo a razão eu acho que não aprendo mais não, porque da idade que tô [...]eu acho que na minha causa eu não aprendendo mais [...].” (Tarsila, 2023). Assim como Daiane, ela carrega um preconceito.

Em todo caso, em suas falas percebeu-se que a maioria das mulheres tem interesse em retomar seus estudos ou iniciá-los. E elas forneceram em quais períodos estariam dispostas a comparecer. Veja a figura do quadro abaixo que contém os dias das semanas, assim como os períodos, matutino, vespertino, e noturno, em que cada uma estaria disponível.

Figura 5 - Horários fornecido pelas Quebradeiras da ACTBB

Quebradeira	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
Dandara						X	
Chiquinha	X	X	X	X	X		
Maria Quitéria	X	X	X	X	X	X	
Catarina						X	
Maria da Penha	X			X		X	
Narcisa	X	X	X	X	X	X	
Carlota						X	
Zilda	X	X	X	X	X	X	
Enedina	X	X	X	X	X	X	
Isabel	X	X	X	X	X		

Períodos: Vespertino Noturno Matutino ou Vespertino Matutino ou Noturno

Fontes: dados da pesquisa (2023)

Diante desse quadro, constatou-se no que refere aos dias semanais, que quase metade estariam dispostas a participar em praticamente todos os dias (úteis). As outras citaram dias em específico, porém sábado foi mais mencionado, não somente por elas. Logo, esse dia em particular, pode vir a ser um possível dia cotado como adequado para a realização da iniciativa. E que talvez poderia aliviar umas das adversidades que os alunos da EJAII passam, “[...] a necessidade de organizar os horários de trabalho e estudo [...]” (Santos; Vieira, 2021, p.6). Visto que o sábado é considerado uma folga na semana, pois além dos trabalhos na ACTBB, elas desempenham outras profissões.

Porém ao refletir sobre essa organização, pode-se levantar questionamentos a serem considerados, como; poderia apenas um dia de estudos na semana, suprir as necessidades educacionais dos educandos que apresentam diferentes idades, tempos de aprendizagem, e que são atingidos por fatores que podem desestimulá-los? Ou talvez, o tempo não deva ser usado como justificativa, dado o exemplo do pedagogo Paulo Freire que demonstrou com sua metodologia ser possível alfabetizar muitas pessoas adultas em poucos dias (Freire, 1967). No entanto, essa e outras perguntas, que podem surgir diante dessa estruturação.

Voltando ao quadro, tem-se também outra divisória, ligada aos períodos que estariam disponíveis, e na qual, quase metade (5) disseram que prefeririam frequentar unicamente no período noturno, e outras (5) que optaram por outros, como, vespertino (2), matutino e vespertino (2), matutino e noturno (1). A variedade de horários dar-se em parte por se tratar de mulheres, que tem rotinas distintas, e que apesar de desempenharem trabalhos semelhantes na ACTBB, têm também diferentes papéis, como, mãe e avó, esposa, dona do lar etc.

Embora, todas elas apresentem suas particularidades, as trabalhadoras sentem em comum, a necessidade e desejo de retomar/iniciar os estudos, pois compreendem como a educação pode ampliar os seus horizontes na sociedade. Isso ficou perceptível quando esclareceram o que as motivam, seus desejos e principalmente os seus interesses relacionados ao ensino. O quadro abaixo destaca as suas motivações e sonhos de algumas das Quebradeiras;

Quadro 3 - Motivações e aspirações das Quebradeiras para voltar aos estudos

Quebradeiras	Relato
--------------	--------

Dandara	Minha letra tava muito feia aí eu graças a Deus tô, com minha letra bem melhor, só que quando vou escrever tem vez que coloco letras demais tem engulo letra. Aí queria escrever as palavras tudo certinha
Chiquinha	É um sonho muito grande porque a única coisa que eu tenho inveja é da leitura, da gente saber ler e eu não saber
Maria Quitéria	Queria pelo menos chegar na 7 séria aprender mais e minha letra não é muito boa aí eu queria pelo menos melhora a letra.
Catarina	Eu tenho muito interesse de ler sobre plantas medicinais, e de ler a bíblia, [...] por que eu leio mais não é muito bom, eu leio mais é ruim e escrever eu também não sei.
Maria da Penha	Para melhorar minha leitura, porque para mim escrever eu não sei escrever, eu sei ler um pouco mais não sei escrever parece incrível a pessoa que sabe ler e não sabe escrever então é isso eu não escrever.
Narcisa	[...] Assim se eu soubesse aí eu podia resolver as coisas mais de que sem a pessoa saber né por que quando a você sabe, você entende as coisas sem precisar de outras saberem né aí quando a gente não sabe tem que os outros saberem o que você vai fazer
Carlota	Porque a gente aprende mais se voltar a estudar e o interesse de aumenta mais o grau né
Zilda	O meu sonho era eu de primeiro eu tinha aquela demais de estudar, [...]a única coisa que sou sentida é porque não sei ler e nem escrever [...]
Enedina	Tenho que se a gente estuda a gente pode arrumar um emprego melhor sair dessa, num estudei mais porque a gente trabalha a fica cansado e tem preguiça de ir para escola, mas aqui pertinho é bom.
Isabel	Um motivo para voltar a estudar por que eu tenho vontade de aprender muitas, que na verdade o estudo nunca termina em dá mais quem só começou e não chegou nem no meio eu tenho vontade ainda de estudar para aprender, eu nunca é pouco o estudo cada vez que você estuda ali mais coisa você aprende eu tinha vontade porque é pertinho e não longe porque já sabe como é as coisas, mas como é bem pertinho na sede.

Fontes: Dados da pesquisa (2023)

A partir de suas falas, é possível, além de conhecer suas inspirações em relação a escolarização, identificar algumas de suas necessidades de aprendizagem. A grande maioria destacou que desejam voltar a estudar para adquirir aprendizagem da língua escrita. Querem se alfabetizar, para se tornarem produtoras e leitoras de textos. Uma delas destaca que tem esse desejo, para que possa realizar a leitura de materiais de seus interesses. Ou seja, ela deseja usar a leitura e a escrita em práticas

sociais e pessoais do seu dia a dia, tratando-se então de desenvolver o processo linguístico e cognitivo denominado letramento (Soares, 2020).

Elas demonstram ansiar o domínio dessas habilidades. Esse sentimento pode estar associado as suas percepções de como é fundamental tê-las no contexto social, na qual os sistemas de escrita ocupam um amplo espaço, de modo a possibilitar estar ombro a ombro dos demais sujeitos (Brasil, 2000). E apesar de não dizer diretamente, Narcisa menciona como os estudos, de maneira geral, podem proporcionar sua autonomia, pois segundo ela, não precisaria de terceiros para resolver assuntos individuais.

Outro ponto levantado foi o retorno escolar em razão da necessidade de qualificação, para entrar no mercado de trabalho. É curioso como o trabalho se torna uma faca de dois gumes, pode ser um incentivo para que o aluno deixe a escola, como também pode estimular a sua volta. E esse tipo de motivação, é na verdade de milhares de brasileiros, e vem principalmente da grande demanda de empregos que requerem no mínimo que o trabalhador tenha uma formação na Educação Básica, com Ensino Fundamental e/ou Médio Completo (Brasil, 2000). No quadro é interessante atentar para o comentário de Isabel, ela discorre sobre seu desejo de aprofundar seus estudos, e como esse processo é contínuo. Expondo o reconhecimento da formação continuada.

Compreendo as circunstâncias na qual elas foram submetidas que as impediram de gozar do acesso pleno ao direito à educação, as suas motivações e sonhos que têm acerca do processo de escolarização, considerando um possível retorno (ou entrada). Nesse momento, enfatizara-se as perspectivas que essas Quebradeiras de coco têm sobre esse processo, de modo a declara o que almejam obter na EJA, ou seja, os interesses de aprendizagens.

As dez Quebradeiras que confirmaram a possibilidade de retornar seus estudos (ou ingresso), apenas uma não soube descrever exatamente os conhecimentos que gostaria de desenvolver na modalidade, pois segundo ela, não saberia dizer uma vez que “[...]tem tanta coisa que a gente quer aprender [...]” (Maria Quitéria, 2023). Ou seja, ela não determina uma ou algumas especificamente, em vista de que há uma diversidade de saberes a considerar.

E entre as dez, a leitura e a escrita foram particularmente suscitadas por seis Quebradeiras, essa ocorrência deve se, como já afirmado anteriormente, principalmente pelo amplo espaço que essas práticas têm no contexto social, esse

que usa frequentemente da escrita como forma de comunicação, de modo a ter importância para participação nas atividades econômicas, sociais, culturais e políticas.

Além dessa presença nas falas das trabalhadoras, a matemática foi quase tão mencionada quanto a aquisição dos processos de leitura e escrita. Essa ciência que é “[...] de extrema relevância para a vida humana, pois possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da vida. Esse é um aspecto essencial, pois essa disciplina está vinculada à realidade de cada pessoa.” (Silva; Oliveira; Carvalho, 2023, p.10) Cerca de cinco das trabalhadoras apontaram a necessidade de apropriarem-se dessa área de conhecimento. Duas delas justificaram a razão desse interesse; “[...] por que nós que trabalhamos com venda, a matemática em primeiro lugar.” (Maria da Penha, 2023), “O que eu mais no meu estudo [...] que eu mais tive dificuldade foi matemática né, eu tinha vontade de aprender mais de matemática [...], matemática é o que preciso mais.” (Isabel, 2023).

Maria da Penha relaciona a necessidade dos conhecimentos matemáticos para seu desempenho em atividades comerciais, pois elas vendem seus produtos que tem como base os babaçuais e comercializam as hortaliças produzidas na ACTBB. Embora, apresente apenas essa linha de pensamento dos usos dos conhecimentos dessa área, ela compreende que a matemática não está limitada aos muros das escolas, como várias pessoas assim acreditam (Silva; Oliveira; Carvalho, 2023). Logo ela conclui que precisa ter o domínio dessa aprendizagem pois a auxiliará nessas atividades.

Já Isabel que também apontou a mesma premissa dos usos dos conhecimentos matemáticos de Maria da Penha, enfatiza que durante seu tempo nas salas de aula apresentou dificuldades ligadas à ciência. E para além dessa área foi mencionado por uma das cinco mulheres, outras áreas, como geografia e ciências, porém não se apresentou argumentos para suas escolhas, pois a pesquisa se limitou a perguntar o quê e não no porquê de seus interesses.

Para finalizar, Catarina (2023) afirmou que sente a necessidade de implantação não apenas de áreas de conhecimentos que são tratados no ambiente escolar formal. Mas há incorporação de cursos, que alarguem suas capacidades enquanto empreendedora e Quebradeira de coco babaçu. Ela cita em específico os “[...] cursos de artesanato e curso de ervas medicinais.”.

Assim, entende-se que ela enxerga que uma iniciativa que se predisponha a ofertar uma formação acadêmica (EJA), na ACTBB, deve incluir uma formação profissionalizante que expanda suas potencialidades. Ou seja, a modalidade aliada a Educação Profissional, uma associação veemente abordada e defendida pelas políticas públicas, tal como o PNE (2014-2024) que expressa em sua meta 10, a ampliação dessa forma de organização de ensino (Brasil, 2014).

Em resumo, através dos relatos constata-se as necessidades de aprendizagens, que se concentraram, principalmente, nos polos dos conhecimentos linguísticos e de saberes da matemática. Porém, percebeu-se também algumas perspectivas individuais das Quebradeiras. No entanto, apesar de algumas almejarem, por meio da educação, conquistar autonomia, crescimento pessoal ou profissional, todas têm em comum um mesmo objetivo: fortalecer suas participações enquanto cidadãos plenos sem serem excluídos de atividades de diferentes naturezas.

Ao tomar consciência de seus perfis, trajetórias escolares, perspectivas e as suas necessidades educacionais, é possível montar um retrato parcial sobre essas pessoas que apresentam subjetividades, e conhecer uma fração de suas realidades, mesmo que ainda num estágio inicial, apresentando algumas limitações, dada a natureza deste trabalho. Mas que, talvez possa vir a se tornar um ponto de partida para o desenvolvimento de alguma iniciativa que envolva a EJA nesse contexto cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição do embasamento teórico deste estudo, foi possível assimilar de maneira breve, uma retrospectiva da histórica a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil, como se consolidou enquanto modalidade de ensino. E à medida que se percorreu esse caminho, fica visível como ela sofreu por meio da desvalorização e a falta de comprometimento do poder público e a pouca visibilidade destinada a ela nos documentos educacionais, as instabilidades dos contextos políticos e sociais, as políticas públicas voltadas para EJAI sendo constantemente descontinuadas dentre outras adversidades.

Porém, apesar dos eventuais retrocessos que experimentou, a modalidade pôde atingir importantes conquistas, de modo, que se tornou um meio que assegura o direito à educação, a jovens, adultos e idosos, que não puderam concluir a Educação Básica ou que não tiveram a oportunidade de entrar nesse processo. Dentre os avanços marcantes da modalidade, tem-se, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), considerados os marcos para regulamentação.

Assim verificou-se como ela se desenvolveu no país, inicialmente com as ações jesuítas como foco na alfabetização de nativos, seguido do longo período de descaso, em que não havia (pelo menos legalmente) instituições oficiais que se responsabilizassem pelo ensino de jovens e adultos que pertenciam a classes sociais baixas, de modo, a ir ganhando o aspecto de ser uma ação filantrópica. Percebeu-se, nesse trajeto, a oferta da educação baseada na passividade. Algo que começou a ser alterado através dos movimentos sociais, compostos por educadores, estudantes, pensadores, dentre outros cidadãos que almejavam um ensino que pudesse conduzir a uma transformação na sociedade, formando pessoas conscientes e críticas de sua realidade, tal como defendido pelo educador Paulo Freire no início da década de 1960.

No entanto, o que parecia ser o começo de uma nova era para a EJA, foi freada pelo Regime militar. Porém, passado esse período sombrio, novamente, retoma-se algumas das propostas iniciadas nas décadas anteriores, e diante das mudanças políticas. Desde então ela foi reconhecida como um direito, e mobilizou a elaboração e aplicação de políticas públicas, documentos orientadores/normativos, e programas. Atualmente tem-se um maior destaque para educação de jovens, adultos e idosos. Todavia, isso não significa que toda a população brasileira tem alcançado

propriamente esse direito, recorde os dados expostos do IBGE. E a necessidade da presença da modalidade, ainda na sociedade brasileira (Bezerra; Santana, 2011).

Essa situação existe, pois, há uma diversidade de desafios (dentro ou fora da escola) de natureza social, econômica, cultural e política, que acometem uma parcela da população, contribuindo para que haja anualmente abandono/evasão escolar, ou mesmo, que cause a não entrada do cidadão na escola. Compreendendo esse contexto, introduziu-se nesta pesquisa, um olhar sobre um grupo específico que faz parte da história e da cultura da cidade de Codó do estado Maranhão, as Quebradeiras de coco babaçu. A partir de suas contribuições foi possível conhecer algumas de suas características pessoais e de suas realidades, e principalmente suas experiências educacionais.

Foi possível entender suas perspectivas em relação a EJA. De maneira breve, elas contaram as dificuldades para iniciar ou dar continuidade na escolarização. A conciliação entre trabalho e estudos, os múltiplos papéis que desempenham por ser mulher, a desigualdade social e econômica, dentre outras. Mas a grande maioria afirmou que tinha interesse em obter esse direito, que é essencial para participar social e culturalmente na sociedade, apesar dessas circunstâncias. Por meio de uma proposta na qual, a modalidade EJA estaria introduzida no ambiente da própria instituição. Uma luta para ter uma turma de EJA lá (ainda não concretizada), para tentar reduzir/minimizar os desafios que são colocados diariamente na vida dessas mulheres. Verificou-se em suas respostas, as suas motivações e necessidades de aprendizagem no processo de escolarização de cada uma delas.

Algumas procuram na modalidade, melhorar suas condições de vida, conseguir um aperfeiçoamento pessoal e profissional. Além dessas motivações, as trabalhadoras salientaram um desejo, e que também se trata de uma das necessidades de aprendizagens aferidas por elas, a aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Assim como adquirir conhecimentos de áreas como, a matemática, geografia e ciência. E não se limitaram aos saberes extraescolares, pois incluíram a demanda por cursos.

Após reunir essas informações, ficou-se exposta a heterogeneidade desse grupo cultural, suas trajetórias, perspectivas e sonhos relacionados a educação. Pois, assim como defende Freire (1967) deve-se conhecer a realidade do aluno, e valorizar as suas vivências no ensino, pois são fundamentais quando se pretende discutir sobre uma educação de qualidade, que possa proporcionar que os jovens, adultos e idosos,

participem plenamente e ativamente na sociedade, e como adverte o educador, que eleve os para emancipação, autonomia e criticidade em relação a sua realidade, e que tenha ela como objetivo formá-los enquanto agentes de transformação, de si mesmos e do mundo.

Logo, faz-se necessário transformações e ampliação das políticas públicas, constituídas para serem mais que medidas momentâneas voltadas para EJA, e para a educação de maneira geral, pois viu-se que apesar das conquistas alcançadas para garantir esse direito para todos, ainda existe a violação desse bem. Além disso, essas alterações devem atingir os aspectos de outros setores da sociedade brasileira.

Essa medida requer mobilização e ações de níveis macros. No entanto, outras podem ser feitas, sem serem nessa dimensão, valendo-se da exposição das ideias realizadas, que podem servir para refletir acerca do processo de ensino na EJA. E que talvez, possa fornecer formas de orientação de formulações às ações educativas docente, que levem em consideração suas realidades e contextos.

Finalmente, ao realizar esta pesquisa, foi possível para a autora ampliar sua compreensão sobre a modalidade EJA, indo além do conhecimento adquirido na universidade. Isso a levou a se deparar com novas reflexões, informações e com a desconstrução de ideias preconcebidas sobre essa modalidade. De maneira geral, foi um processo de aprendizado que contribuiu para seu desenvolvimento pessoal, tornando-se uma experiência significativa que surgiu a partir de sua própria realidade. No entanto, o trabalho não se destaca apenas por essa conexão, mas também porque provocou na pesquisadora um sentimento de inquietude, uma vez que, ao concluí-lo, as questões levantadas durante sua produção permaneceram sem resposta. Isso evidenciou a necessidade de uma continuação dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACTIONAID. Notícias. Agroecologia e Clima. **Conheça as Quebradeiras de Coco Babaçu e seu papel na defesa do meio ambiente**. 24 jan. 2020 Disponível em: <https://actionaid.org.br/noticia/conheca-as-Quebradeiras-de-coco-babacu/> Acesso em 3 abr. 2024.

ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P. Educação de jovens e adultos. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Organização do ensino no Brasil**. Editora Xama, 2007, p. 85-105. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4947247/mod_resource/content/1/ARELARO%2C%20L.%20R.%20G.%3B%20KRUPPA%2C%20S.%20M.%20P.%20%282007%29.%20A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.%20p.%2085%20-%20105.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

BEZERRA, G. F.; SANTANA, M. S. R. A educação de jovens e adultos: notas históricas e proposições críticas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n.5, p.93-103, 2011. Disponível em: [/https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/592/](https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/592/) Acesso em 16 set. 2023.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.1, p. 24-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986/> Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf/. Acesso em 18 de set. de 2023.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2023.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 out. 2023.

_____. Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1. p.16657, 14 nov. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei->

4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 set. 2023.

_____. Decreto-lei nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 629, 22 jan. 1964. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html/>. Acesso em: 23 set. 2023.

_____. Decreto-lei nº 7.352, de 4 de nov. de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 1, 5 nov. 2010. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

_____. Decreto-lei nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 2, 9 fev. 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2022/decreto-10959-8-fevereiro-2022-792284-publicacaooriginal-164622-pe.html>. Acesso em 9 dez. 2023.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 01 nov. 2023.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 out. 2023.

_____. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos [...]. Brasília, DF: Presidência da República [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm. Acesso em 20 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado**. [S. l.]: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba>. Acesso em 20 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [BNCC]**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 12 fev. 2024.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB]. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 10 maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB]. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério Da Educação, 19 jul. 2000. Seção 1, p.18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009** (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013). Brasília, DF: Ministério da Educação, 16 set. 2009. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLID/Legislacao/resoluo%20pnld%20eja%20n%2051%20alterado%20pela%20resoluo%2022.pdf. Acesso em 20 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado [PBA]**. [S. l.]: Ministério da Educação, 13 mar. 2018. Atualizado em 12 mar. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/eja/pba. Acesso em 20 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização [PNA]**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em 02 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos [Proeja]**. [S. l.]: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso 27 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático [PNLD]**. [S. l.]: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em 03 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e adultos** [PNLD EJA]. [S. /]: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/EXPANSAO-DA-REDE-FEDERAL/194-SECRETARIAS-112877938/SECAD-EDUCACAO-CONTINUADA-223369541/17458-PROGRAMA-NACIONAL-DO-LIVRO-DIDATICO-PARA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-PNLD-EJA-NOVO>. Acesso em 03 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso 27 fev. 2024.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA]. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [Ipea]. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. Universidade Estadual Paulista. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7520>. Acesso em: 9 nov. 2023.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA]. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária MANUAL DE OPERAÇÕES**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 15 jan. de 2016. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera__18.01.16.pdf. Acesso em: 5 nov. 2023.

_____. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Estatuto da Pessoa Idosa assegura direitos de pessoas com 60 anos ou mais**. Isenção na taxa de IPTU, prioridade em posse de cargos públicos e Medida Protetiva de Urgência são alguns dos direitos reconhecidos. [S. /]: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 18 jul. 2022. Atualizado em 26 jul. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/estatuto-do-idoso-assegura-direitos-de-pessoas-com-60-anos-ou-mais>. Acesso em: 1 nov. 2023.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAMARGO, J. S. A mulher nos documentos da Educação de Jovens e Adultos e Adultas. **Revista Ártemis**, ed.4, p. 155-163, ago.-dez. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/14298>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CARVALHO, K. R. S. A. *et. al.* Trajetórias, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 51-64, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51>. Acesso 01 abr. 2024.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br//rbpae/article/view/57618>. Acesso em 23 de nov. de 2023.

CAVALCANTE, I. F. A vida feminina nos anos de chumbo: representações femininas no Brasil nos anos 60 e 70. **Revista Científica das Escolas de Comunicação e de artes e educação**, Ano 1, nº 1, dez. 2011- maio 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268081851.pdf>. Acesso em 12 jul. 2024.

CODÓ [MA]. **Lei nº 1.727, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME de Codó, e dá outras providências. Codó, MA; Prefeitura Municipal de Codó Estado do Maranhão, [2015]. Disponível em: <https://www.codo.ma.gov.br/uploads/1.727%20de%2023.06.2015.pdf>. Acesso em 29 abr. 2024.

CORREIA, R. **Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo 48/2023**. Revoga o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a atual Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Câmara dos Deputados, 24 fev. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_imp?idProposicao=2349298&ord=1&tp=reduzida. Acesso em 6 maio 2024.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 p. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) -Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2000. Disponível em: <https://mariaclaradipierro.com.br/wp-content/uploads/2016/12/tese-doutorado.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

FERREIRA JUNIOR, A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: edUFSCar, 2010. 121 p. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/630/>. Acesso em: 13 out. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 49 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREITAS, M. S.; COSTA, V. A. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: questões sobre formação, inclusão, emancipação e autonomia. **e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**, v. 10, n. 14, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/issue/view/2518> . Acesso em: 21 nov. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, S. V. IMPERATIVOS DO SER MULHER. **Motriz Revista de Educação Física**, v. 5, n. 1, jun.1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6641>. Acesso em: 12 jun. 2024

GUITARRARA, P. **Era da informação**. [S./], [s.d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/era-informacao.htm>. Acesso em 5 jan. 2024.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em :1 nov. 2023.

IBGE –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2022**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=3>. Acesso em 13 set. 2024

IBGE –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

IBGE –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=downloads>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEPICK, V. **Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996-2006)**. 2018. 281 p. Tese (Doutorado em História e Historiografia em Educação) -Universidade Federal de Uberlândia, Programa de

Pós-Graduação em Educação, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31609/>. Acesso em: 3 out. 2023,

MACIEL, F. I. P.; RESENDE, V. B. Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização [ABAlf]**, Belo Horizonte MG, v. 1, n. 10, p. 129-133, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/375>. Acesso em 22 fev. 2024.

MADEIRA, V. O desafio fundamental do Programa Nacional De Alfabetização e Cidadania-PNAC. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n.50/51, abr./set. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/>. Acesso em: 14 set. 2023.

MARANHÃO. Agência de Notícias. **Quebradeiras de coco babaçu do Maranhão são destaque na I Feira Nordestina da Agricultura Familiar e Economia Solidária no RN**. São Luís, MA; Governo do Estado do Maranhão, 6 jun. 2022. Disponível em : <https://www.ma.gov.br/noticias/Quebradeiras-de-coco-babacu-do-maranhao-sao-destaque-na-i-feira-nordestina-da-agricultura-familiar-e-economia-solidaria-no-rn#:~:text=Espalhadas%20em%20comunidades%20do%20Maranh%C3%A3o,%2C%20Piau%C3%AD%2C%20Tocantins%20e%20Par%C3%A1>. Acesso 20 abr. 2024

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA: ANO CVIII nº 111, 11 jun 2014. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em 20 abr. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Codó. Educação Infantil e Ensino**. Codó: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação [SEMECTI] União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação [UNDIME], 2020. Disponível em: <https://www.codo.ma.gov.br/uploads/PDF/2021/01/proposta-curricular-3.pdf/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação 2014 - 2017**. São Luís, MA; Governo do Estado do Maranhão, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/plano-estadual-de-educacao/> Acesso em: 20 abr. 2024.

MARQUEZ N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MARTINS, H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa Educação e Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MAUÉS, M. J. S.; BAIA JUNIOR, P. C. Alfabetização e letramento na escola do campo: um estudo em turmas de EJA [...]. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, ago. 2021. Disponível: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19220>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MIQCB-Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu. **Sobre Nós**. São Luís, MA; 2020. Disponível em: <https://www.miqcb.org/sobre-nos> Acesso em: 28 mar. 2024.

NEIVERTH, I. S.; ALVES, G. B. Gravidez na adolescência e mudança do papel social da mulher. **Paidéia**, p. 229-240, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/SCsYDw559FBn7q5DwWXPgQq/>. Acesso em 13 jul. 2024.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista brasileira de educação**, v. 24, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/?lang=pt/>. Acesso em: 16 set. 2023.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 3ª ed., 2012, pág. 4012.

SANTOS, K. C.; VIEIRA, M. R. Diretrizes Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos por meio da Resolução 01/2021 [...]. *In*: VII Congresso Nacional de Educação [CONEDU] - CONEDU em Casa, 2021, Paraíba. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80630>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SILVA FILHO, R. B. S.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, A. C. B.; OLIVEIRA, K. A.; CARVALHO, G. B. Etnomatemática: saberes e fazeres de Quebradeiras de coco babaçu em Timbiras – MA. **Revista Eletrônica de Educação Matemática [REVEMAT]**, Florianópolis, Ed. MTM em diálogo com a Ed. Do Campo, Indígena e Quilombola, p. 01-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/90739>. Acesso em 20 ago. 2024.

SILVA, A.L. L. A.; SILVA, N. M. **Educação do Campo: A Importância da Valorização das Características Linguísticas [...]**. 2020. 20 p. Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia a distância do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/10142/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20-%20a%20import%C3%A2ncia%20da%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20das%20caracter%C3%ADsticas%20lingu%C3%ADsticas%20dos%20povos%20campesinos.pdf>. Acesso em 01 ago. 2024.

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOUSA, E. L. Infância em pedaços: o trabalho das crianças Quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. *In*: Fazendo Gênero 9, 2010. **Anais**. Disponível em: <https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 03 jun. 2024.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/>. Acesso em: 16 set. 2023.

TESTONI, S. A. A.; BELTHER, J. M. Educação de jovens, adultos e idosos: O reconhecimento da diversidade e o direito à educação para todos. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)**, Presidente Epitácio, v.3, n.2, p. 96-108, jul.-dez. 2022. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/2303/>. Acesso em: 16 set. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do Plano Nacional de Educação [OPNE]**. Brasília, DF: [s. d]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/dados-da-educacao/>. Acesso em 20 jan. 2024.

UNITINS. Nativas Digitais. **Babaçu**. [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.unitins.br/nativasdigitais/especie/babacu>. Acesso em 11 set. 2024

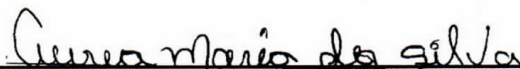
APÊNDICES

APÊNDICE A: Documento de Autorização assinado pela Presidente ACTBB

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, CPF: 329.576.533-20, Presidente da Associação das Quebradeiras de Coco Babaçu do bairro Codó Novo, localizada na Travessa do Sol, bairro Codó Novo, autorizo a discente Vilmara da Silva de Melo, graduanda do curso em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus VII Codó-MA, para uso de informações da instituição citada anteriormente com o propósito de realização seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Professora Dra. Cristiane Dias Martins da Costa.

Codó Maranhão, 22 de agosto de 2023



Aurea Maria da Silva

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Venho pelo presente documento, convidá-la(o) para participar como sujeito da pesquisa de monografia intitulada "Um estudo acerca das necessidades de aprendizagens de mulheres quebradeiras de coco babaçu do bairro Codó Novo". Esta pesquisa tem por objetivo analisar as necessidades de aprendizagens das mulheres da Associação das Quebradeiras de Coco Babaçu em Codó.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista. Se depois de consentir sua participação e desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação ou dúvida, poderá entrar em contato no celular: (99) 81929893.

Consentimento pós-informação:

Eu, M. [REDACTED], fui informado(a) sobre a minha colaboração na pesquisa, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da monografia, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Data: 27 de agosto de 2023

Assinatura do participante: M. [REDACTED]

Assinatura do pesquisador responsável: Wilmaria da Silva de Melo

Assinatura do(a) professor(a) orientador(a): _____

Consolidar
avancos
e vencer
desafios

Campus de Codó - Prédio II - COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA
Avenida Dr. José Anselmo, 2.008 - Codó - MA - CEP: 65400-000
Fone: (98) 3272-9772

APÊNDICE C: Roteiro de perguntas para entrevista com Quebradeiras de Coco Babaçu

Bairro:

Idade:

1. Qual seu nível de escolaridade
() não teve oportunidade de estudar
() Ensino Fundamental Aos Iniciais. Indicar o ano que parou de estudar _____
() Ensino Fundamental Anos Finais. Indicar o ano que parou de estudar _____
() Ensino médio
() Ensino Superior
2. Quanto tempo participa da Associação?
3. Qual a importância da Associação para a sua vida?
4. Fora você, tem mais alguém que ajuda a sustentar a família?
5. Quantas pessoas moram com você?
6. Tem filhos? Quantos?
7. Quais motivos levaram você deixar a escola?
8. Você teria interesse em participar de uma turma de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na própria Associação?
9. Qual seria sua disponibilidade para participar das aulas, considerando os dias da semana?
10. Qual melhor horário para a realização das aulas para você?
11. Qual o motivo/sonho de querer voltar a estudar ou continuar os estudos?
12. O que gostaria de aprender nas aulas de Educação de Jovens Adultos e Idosos?

APÊNDICE D: Roteiro de perguntas para entrevista com a presidente da ACTBB

Nome:

Formação:

1. Tempo de envolvimento com o Movimento das Quebradeiras de Coco:
2. Desde quando atua como presidenta da Associação:
3. Qual a importância da Associação para as mulheres Quebradeiras de coco babaçu?
4. Quais são os maiores desafios vivenciados pelas mulheres Quebradeiras de coco?
5. Você acredita que é importante a continuação dos estudos das mulheres da Associação para fortalecer o movimento? Explique.
6. Você vê a necessidade de criar dentro do espaço da Associação uma turma de EJA?
7. A associação teria um espaço disponível para a turma EJA, caso houvesse uma demanda?