

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.026

O LUGAR DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS A PARTIR DE DISTINTAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Ivanalda Dantas da Nóbrega¹

Júlio Cesar Alexandre de Lima²

Alípio Hortins Dias Júnior³

Josefa Ilza Lopes da Silva⁴

RESUMO

No Brasil, historicamente as populações da classe trabalhadora foram alijadas de variados direitos humanos, em especial, o direito à educação. Nesse sentido, são externadas condições que remetem à interseccionalidade, destacando-se as questões de gênero, geração, étnico-racial, cor, classe, dentre outras. Aqui, nos detemos a debater acerca da questão geracional, a qual reverbera nas políticas educacionais, no momento em que o Estado não

- 1 Professora Associada I, do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do PROFGEO, Mestrado Profissional em Geografia da UFCG. Professora Credenciada do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica Subprojeto Geografia (UFCG). E-mail: ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br
- 2 Mestrando pelo Curso de Mestrado em Rede Nacional em Geografia (PROFGEO), da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Professor de Geografia, E-mail: julio.alexandre@estudante.ufcg.edu.br.
- 3 Mestrando pelo Curso de Mestrado em Rede Nacional em Geografia (PROFGEO), da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Professor de Geografia, E-mail: alipiojornalista@yahoo.com.br.
- 4 Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal - UFCG, E-mail: josefa.ilza@estudante.ufcg.edu.br.

provê o dever de atender ao que preconiza a Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988), um direito humano essencial, o que gera inúmeros debates em torno da educação e da distorção idade-série. Considerando os índices ainda discrepantes de pessoas que não conseguem acessar a escola desde a infância, ou nela permanecer ao longo da vida, o Estado promove como reparação, a Política Pública da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de atender jovens, adultos e idosos. Para o entendimento desta temática apresentamos quatro experiências que se dão em distintos espaços da EJA: uma experiência em escola da Rede Pública Municipal da cidade de João Pessoa, Paraíba (PB); a segunda, da Rede Pública de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco; a terceira, da Rede Pública Municipal de Campina Grande – PB; e a quarta, também neste município, uma experiência de EJA em escola do Sistema Prisional. Tais experiências se embasam em memórias formativas e de identidade na formação e atuação docente, e a última, uma memória de experiência discente em programa de extensão e de estágios supervisionados em Geografia. O recorte temporal é de 2002 até o momento presente. Os resultados indicam a importância da formação docente acadêmica e continuada em escolas distintas para a compreensão da EJA e do lugar dos sujeitos da EJA, pois em geral acessam por não terem o direito em tempo adequado ou porque necessitam por exigências do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Lugar, Formação de Professores de Geografia, Direitos Humanos, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

In Brazil, working-class populations have historically been deprived of various human rights, especially the right to education. In this sense, conditions that refer to intersectionality are expressed, highlighting issues of gender, generation, ethnicity, race, class, among others. Here, we focus on the generational issue, which reverberates in educational policies, at a time when the State fails to fulfill the obligation to comply with the provisions of the 1988 Constitution (Brazil, 1988), an essential human right. This generates countless debates surrounding education and the age-grade distortion. Considering

the still discrepant rates of people who are unable to access school from childhood, or remain in it throughout their lives, the State promotes, as a remedy, the Public Policy for Youth and Adult Education (EJA), aiming to serve young people, adults, and the elderly. To understand this theme, we present four experiences that took place in different EJA settings: one in a municipal public school in the city of João Pessoa, Paraíba (PB); the second, in the Santa Cruz do Capibaribe public school system, Pernambuco; the third, in the Campina Grande municipal public school system, PB; and the fourth, also in this municipality, an EJA experience in a prison school. These experiences are based on formative memories and identity in teacher training and practice, and the last, a memory of student experience in an extension program and supervised internships in Geography. The time frame is from 2002 to the present. The results indicate the importance of academic and continuing teacher training in different schools for understanding EJA and the role of EJA participants, as they often access it because they lack the right to it in a timely manner or because they need it due to labor market demands.

Keywords: Youth and Adult Education, Place, Geography Teacher Training, Human Rights, Geography Teaching.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, historicamente as populações da classe trabalhadora foram alijadas de variados direitos humanos, em especial, o direito à educação. Nesse sentido, são externadas condições que remetem à interseccionalidade, destacando-se as questões de gênero, geração, étnico-racial, cor, classe, dentre outras. Aqui, nos detemos a debater acerca da questão geracional, a qual reverbera nas políticas educacionais, no momento em que como dever do Estado (Arroyo, 2006), este não provê o cumprimento em atender ao que preconiza a Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988), e demais documentos (Brasil, 2000a, 2000b, 2021), um direito humano essencial, o que gera inúmeros debates em torno da educação e da distorção idade-série.

Nesse momento, a Constituição Federal incorpora a educação presencial, para além da educação não presencial, embora não traga a qualidade de ensino como fator primordial. Conforme Haddad (2000, p. 120), “(...) nenhum jeito institucional foi mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, nesse período que a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988(...)”.

Considerando os índices ainda discrepantes de pessoas que não conseguem acessar a escola desde a infância, ou nela permanecer ao longo da vida, o Estado promove como reparação, a Política Pública da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de atender jovens, adultos e idosos.

Para o entendimento desta temática apresentamos quatro experiências que se dão em distintos espaços da EJA: uma experiência em escola da Rede Pública Municipal da cidade de João Pessoa, Paraíba (PB); a segunda, da Rede Pública de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco; a terceira, da Rede Pública Municipal de Campina Grande - PB; e a quarta, também neste município, uma experiência de EJA em escola do Sistema Prisional.

Tais experiências se embasam em memórias formativas e de identidade na formação e atuação docente, e a última, uma memória de experiência discente em programa de extensão e de estágios supervisionados em Geografia. O recorte temporal é de 2002 até o momento presente. Os resultados indicam a importância da formação docente acadêmica e continuada em escolas distintas para a compreensão da EJA e do lugar dos sujeitos da EJA, pois em geral acessam por não terem o direito em tempo adequado ou porque necessitam por exigências do mercado de trabalho.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS NO BRASIL

Historicamente, o Brasil apresenta um déficit educacional, possuindo a recente conquista de educação para todos as pessoas, em condições de igualdade, embora, ainda estejamos longe de conquistar o acesso e a permanência de sujeitos na escola. Quando nos referimos às questões geracionais, há um agravamento da problemática, pois tratamos no presente das ausências e/ou ineficácias do Estado, no passado das pessoas jovens, adultas e idosas.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são pessoas que não tiveram direito á escola, ou não conseguiram concluir seus estudos em idade certa, ou seja, idade considerada adequada para em condições esperadas pelo Estado e as políticas públicas, que essas pessoas consigam acessar e concluir os estudos, ou seja, 15 anos para o Ensino Fundamental e, 18 anos, nos casod da educação no Ensino Médio. Conforme Souza (2011, p. 19), a “maioria deles é jovem, tem idades entre 15 e 29 anos, e estão retomando os estudos geralmente com a perspectiva de obter certificação para conquistar o primeiro emprego, enquanto outros buscam melhorar a condição do emprego atual”.

Mas, essas ausências, como foi dito, não são atuais, pois, no Brasil, os primeiros registros de atividades educacionais voltadas para adultos são do período Colonial, a partir de 1549, com a chegada dos Jesuítas, os

quais desenvolveram os trabalhos de catequese de adultos. Já no Século XIX, por volta de 1878, surgem os primeiros cursos noturnos para homens adultos que não sabiam ler.

A Constituição de 1934 não concretizou a universalização da educação para todos, estipulando o ensino primário obrigatório e gratuito para pessoas adultas. Segundo Kleiman (2000, p. 47), até a década de 1950, “o adulto que não sabia ler nem escrever era considerado deficiente e incapaz de aprender”. Nesse sentido, a pessoa está sendo responsabilizada pelo não acesso à educação, por não saber ler, situação esta que implica em negação do direito humano à educação, sérios prejuízos às pessoas afetadas, bem como, a elevação das condições de vulnerabilidade dessas populações, o que leva o país a se colocar em patamares de (des)envolvimento.

No ano de 1947, a educação de adultos passa a ser ofertada mediante a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), como iniciativa das demandas sociais organizadas pelo direito à educação, momento em que é implementado o Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNA) voltado para o Ensino Supletivo. Segundo Haddad (2000, p. 117),

O ensino supletivo foi apresentado a sociedade como um projeto escola de futuro, elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica, observada pelo país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe popular, mas de uma escola e por sua clientela pois a todos deveriam atender uma dinâmica permanente de atualização.

De acordo com Paiva (2001, p. 184), o analfabetismo era visto com preconceito por inferiorizar ainda mais os jovens e adultos analfabetos. Segundo a autora (ibidem), “(...) a idéia central (...) é a de o adulto analfabeto é um ser marginal que não pode estar à corrente da vida nacional” “E associam-se a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo Alfabetizado. (...)”.

A partir da década de 1960, entra em cena uma nova ação, a partir do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Movimento de Cultura

Popular (MCP) (Brandão, 1984), que tem sua ação principal a partir do protagonismo da sociedade civil organizada por movimentos e entidades, com a presença de estudantes e diferentes grupos sociais. De acordo com Paiva (1987, p. 258),

(...) a luta entre os estudantes e intelectuais das diversas orientações político-ideológicas dentro do movimento sindical, por isso foi a visada pelos acordos que resultaram da utilização do método Paulo Freire, entretanto também outros interesses eleitorais começaram a se manifestar e se a refletir no programa (...).

Conforme Cunha (1999, p. 12), “(...) antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária(...)”. Para os movimentos sociais, com forte liderança de Paulo Freire, a educação seria uma das formas de elevar o desenvolvimento do país, mas principalmente, a mitigação da desigualdade social, sobretudo, com o pressuposto da educação contextualizada com as realidades dos sujeitos, tendo o trabalho como princípio educativo.

Educar para a liberdade a partir dos princípios da Educação Popular traz como ênfase a valorização e o reconhecimento dos saberes de cada povo e de cada sujeito, em particular, desde os conhecimentos locais, até os conhecimentos acerca do mundo. Conforme Freire (1987, p. 31), a conscientização e a autonomia tem sua raiz nos ideais na liberdade e para esses povos, a “(...) libertação aqui não chegaram pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca pelo conhecimento e pelo reconhecimento da luta por ela. (...)”. Nesse sentido, Freire amplia o debate acerca da resistência e do poder que o povo tem de unir-se e revolucionar por acreditar que ao resistir se consegue a mudança do espaço e dos sujeitos, pois “ se sempre confiamos no povo, sempre rejeitamos fórmulas doadas, sempre acreditar que tinha algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (Freire, 2007, p. 110).

Para os momentos seguintes, destacamos a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, voltado à alfabetiza-

ção de pessoas adultas, com a finalidade de erradicar o analfabetismo, seguido da criação no ano de 1971, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71) (Brasil, 1971), com a intencionalidade de ensinar a jovens e adultos. Trata-se da reestruturação do Ensino Supletivo. Também, na Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988), o Brasil assegura a EJA aos jovens e adultos.

Mais adiante, com o advento da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996), foi criada a Educação de Jovens e Adultos, inserida como modalidade de ensino no âmbito da Educação Básica, abrangendo os níveis de ensino Fundamental e Médio. Após a criação da LDB Nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o momento seguinte é marcado pela criação do Programa Brasil Alfabetizado e do FUNDEB, no ano 2000, sendo estes considerados momentos importantes da educação para a democratização da educação para pessoas jovens, adultas e idosas, assim como, pela institucionalização dessa modalidade de ensino no País.

Conforme Barros (2024, p. 1), “Segundo o último Censo Escolar (2023), o Brasil tem 68 milhões de pessoas a partir de 18 anos que não completaram o Ensino Médio nem o Fundamental. Ou seja, 1/3 da população não terminou a educação básica e deveria estar na EJA”.⁵ Eis um desafio para o Estado de cumprir sua função social no tocante à educação, especialmente pela necessidade e o dever de cumprir o direito humano à educação a todas as pessoas, especialmente, aos que estão com atrasos no acesso a esse direito.

3. O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LUGAR DOS SUJEITOS DA EJA

O ensino de Geografia possui papel importante na formação cidadã na escola, já que, entre outras questões, realiza a ação preconizada pela Geografia Escolar ao discutir os conceitos e categorias geográficas com vistas ao cumprimento do currículo oficial, mas essencialmente, na

5 Conforme <https://revistaeducacao.com.br/2024/03/22/eja-educacao-jovens/>. Acesso em 23 de outubro de 2025.

intencionalidade de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de auto-transformação e, de construção e transformação do espaço geográfico.

Igualmente, espera-se que, por meio da Geografia Escolar os sujeitos da escola sejam capazes de realizar a leitura de mundo a partir do lugar onde vivem e de suas adjacências. A disciplina de Geografia no âmbito escolar principia o desenvolvimento da consciência espacial e cidadã, com estímulo ao raciocínio crítico espacial.

No Brasil, o direito à escola é para todas as pessoas, mas o acesso e a permanência não estão garantidos, pois há dificuldades no acesso e, quanto à permanência, estas envolvem situações com as quais se defrontam os educandos, podendo situar o limiar entre permanecer, permanecer com dificuldades enfrentando situações adversas como opressões, dificuldades de aprendizagens, repetência, ou, permanecer com sucesso. ou mesmo, evadir, desistir da escola.

Nessa última opção, a evasão ou a desistência, são fatores que envolvem múltiplos motivos, como a necessidade de migrar para trabalhar, a residência no campo onde, dificilmente se encontram escolas para atender à EJA, o casamento, a gravidez, a transferência de local de trabalho, envolvimento com a criminalidade e posterior situação de privação de liberdade, dentre outras situações que afligem as histórias de vidas das pessoas que se enquadram nos pressupostos da EJA, considerando especificamente a faixa etária da pessoa jovem, adulta ou idosa, em públicos diversos. De acordo com Souza (2011, p. 20), “os sujeitos da EJA são diversos: trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades especiais”.

Outro fator importante a considerar é que, um cenário recente no Brasil, no tocante à EJA, é a Juvenilização da EJA (Teixeira, 2018; Souza, 2017; Jardelino e Araújo, 2014; Furtado, 2015; Costa, 2017), ou seja, a presença crescente de jovens na EJA, tendo em vista as sucessivas reprovações destes nas séries anteriores, e a conseqüente alteração da idade desses sujeitos, que são ingressos no que se convencionou como juventudes, no Brasil (Souza, 2011), ou mesmo, pela necessidade de trabalho dos

jovens da classe trabalhadora, que cada vez mais, além de necessitarem compor a renda familiar, estão sendo induzidos pelas políticas educacionais brasileiras a ingressarem rapidamente no mercado de trabalho, conforme preconiza a Lei do Novo Ensino Médio, Lei N° 13.415/2017 (Brasil, 2017), conforme trata Sampaio (2024).

Fenômenos como a evasão, repetência, desistência, o não acesso, todos estes, por diversos motivos, deflagram a necessidade de um olhar do Estado em função de cumprir o direito humano à educação, pois os novos tempos em que o meio técnico-científico-informacional exigem a escolarização desses sujeitos, o que é exigido pelo próprio mercado de trabalho, este mesmo que em tempos anteriores, privou os sujeitos do direito educação, pois necessitavam compor a renda familiar desde as juventudes e, até mesmo, às infâncias (Haddad e Di Pierro, 2000).

A compreensão dos sujeitos da EJA envolvem um olhar interdisciplinar e transversalizado a partir da ótica da interseccionalidade. Os dados estatísticos demonstram que pessoas acima de 40 anos são o grupo que apresenta altas taxas de analfabetismo, se considerarmos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também, são incluídas as mulheres, às quais são atribuídas socialmente o papel de cuidar dos filhos, restando-lhes, por vezes, a escolha entre a educação e o cuidado com a família. Já para os Anos Finais do Ensino Fundamental, há destaque para as pessoas mais jovens poderem acessá-los.

Se considerarmos os sujeitos do campo, por exemplo, Souza (2011, p. 17) afirma que “na primeira metade do Século XX, os principais sujeitos da educação de adultos eram migrantes de várias localidades do rural brasileiro, que se dirigiam para as cidades”, pois que tais sujeitos são e foram considerados mão-de-obra, e como tal, apenas cumpre o que deve ser determinado pelos donos da terra.

Contudo, o meio técnico-científico-informacional traz inúmeras modificações no mundo do trabalho, exigindo qualificação dos trabalhadores e experiência para atuação direta no campo, com a Divisão Internacional do Trabalho (DIT), assim como outros seguimentos que promovem divisão

do trabalho transformando as relações sociais de produção, a exemplo das relações de trabalho no campo e a divisão racial do trabalho, esta que configura a forma como o racismo estrutural se manifesta no mercado de trabalho, criando uma segmentação baseada na raça que resulta em desigualdade entre os povos (Theodoro, 2008; Martins, 2012).

Compreender a educação, e nela, a EJA, a partir do pressuposto do trabalho como princípio educativo, nos invoca a compreender a importância da educação contextualizada a partir do lugar e da história de vida dos sujeitos, fator este que interessa diretamente à Geografia, no momento em que no ensino desta disciplina, interessa saber os conteúdos, as metodologias, linguagens e os recursos necessários à aprendizagem dos conteúdos, bem como compreender quem são os educandos presentes na sala de aula.

Um primeiro interesse advém da constatação de que são jovens, adultos e idosos, os quais, são pessoas que tiveram a negativa de seus direitos à educação, em idade adequada, assim como, que se antes foram negados do direito à educação e uma das motivações era a conciliação entre trabalho e escola, no momento presente, o trabalho as 'obriga' a retornar ou, a ingressar pela primeira vez na escola.

Há muitos desafios no ensino na EJA, pois dentre as concepções de ensino, destacamos duas delas: concepção instrumental e, a concepção da formação humana integral, esta última, defendida por Paulo Freire. Conforme Souza (2011, p. 25), na concepção instrumental "é valorizada a técnica de ensino, como memorizar e codificar palavras, sem a preocupação com processos educativos que estabelecem a relação entre o mundo da escola e da vida". Tal situação constata por meio de dados estatísticos o aumento da escolaridade no País, conforme preconizado pelos Organismos Multilaterais, o que não implica que houve liberdade, emancipação, autonomia dos sujeitos, conforme enfatiza Freire (1987, 2007).

Para o autor (ib. Id.), educar na EJA é educar a partir da leitura de mundo desses sujeitos, o que é preconizado pela leitura da palavra, portanto, a alfabetização está diretamente ligada ao letramento, por con-

siderar que o aluno tem história e se relaciona com o mundo por meio do trabalho, portanto, precisa compreender as relações das quais faz parte e como ele é sujeito nessas relações, de modo que compreenda se ele é sujeito ou assujeitado, num mundo em que há transformação social, desenvolvimento, nem sempre acompanhado de relações de trabalho humanizadas.

4. APRENDIZAGENS FORMATIVAS EM GEOGRAFIA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EJA

As experiências que apresentamos remete a situações bastante peculiares, em escolas públicas dos Estados de Paraíba e Pernambuco, quais sejam: a EJA em contexto de prisão, EJA em contexto de Unidade de Medida Socioeducativa, EJA em contexto de escola regular, e a EJA em escola que atende uma considerável presença de Pessoas com Deficiências (PcD).

A experiência vivenciada em escola pública na cidade de João Pessoa, remete ao momento em que a comunidade foi desterritorializada de sua comunidade, por motivo de construção de um conjunto habitacional e deslocamento de suas residências em que viveram desde as infâncias, e muitos, desde o nascimento, ou tem histórias de sua ancestralidade naquele espaço.

A questão foi tratada em jornais locais, mas a escola sequer mencionou a situação, ora por entender que não deveriam mencionar o assunto, considerando que estavam todos muito inflamados e sofrendo profundas dores pela perda de suas casas, de suas relações com o lugar, com as pessoas, e de sua casa que construiu com esforços, residência esta, em geral, maior do que a casa que receberiam no conjunto habitacional construído para sua nova morada. A escola se omitiu do debate, invisibilizou e silenciou, impedindo que os estudantes se manifestassem e externassem seus sentimentos e emoções, ao mesmo tempo em que aquelas situações serviriam de instrumento para a construção do conhecimento a partir da

leitura de mundo daqueles sujeitos, da palavra, e que fosse trabalhada a formação e a conscientização daqueles sujeitos.

A segunda experiência, a educação no contexto de prisão, numa escola do Estado da Paraíba, situamos a formação acadêmica em Geografia que ocorre nessa Escola, por meio da presença de estagiários, extensionistas e pesquisadores, no momento em que ampliam seus olhares formativos a partir da EJA, em escola no contexto de prisão.

O convívio, as formas de escolha dos sujeitos que estão cumprindo pena em Presídios ou Cadeias Públicas, pois não há vagas na escola para todas as pessoas presas, o que se configura uma negação dos direitos desses sujeitos, na verdade, uma dupla negativa, já que os mesmos, apresentam altos índices de inadequação idade série, e, por vezes, estar na escola, na prisão, se configura como a sua primeira experiência escolar, ou mesmo, a experiência possível, inclusive, de acessar o Ensino Médio ou o Ensino Superior, pois, se estivessem no meio externo à prisão, provavelmente estaria distanciado do ambiente escolar, pois muitos destes, podem configurar-se como marginais à sociedade, por estarem em situação de cometer delitos, portanto, em provável incompatibilidade de estar transitando em condições de normalidade na sociedade.

Estar nessa modalidade de escola e de ensino da EJA é compreender que nem todas as metodologias, linguagens e recursos em escolas de espaços prisionais, pois adentrar ao espaço prisional requer revista pessoal e, em sala de aula, a pessoa presa que é estudante tem o direito de, no espaço escolar, ter acesso a lápis e caderno, o que não pode ser transportado para os ambientes de pavilhões onde ficam aprisionados em celas. Portanto, o que os profissionais da escola podem fazer restringe-se muito aos ambientes internos da escola, dada a peculiaridade deste grupo de educandos, os quais tem a característica de rotatividade, em função do cumprimento de sua pena, o direito de escolher estudar ou não, pois não são forçados, dentre outras questões que são peculiares a esses sujeitos.

Na experiência de Unidade de Medida Socioeducativa (UMS), em João Pessoa (PB), temos a situação da organização de ações que demonstram

a elasticidade do território da escola dentro do ambiente da UMS. Se por um lado, a escola necessitar de ambientes para garantir mais salas de aula para atenção a mais estudantes adolescente e jovens, a UMS cede espaços para a escola, acontecendo o inverso.

Uma constatação observada é em relação ao que preconiza o Estado com relação ao número de mínimo de estudantes por sala de aula, se tomarmos como referência a educação, nas escolas do campo. Nesses espaços, é costumeiro, o Estado atuar no fechamento de escolas do campo e utiliza como pressuposto. para essa ação violenta, do fechamento de mais de 155000 escolas, até o ano de 2002, que há poucos alunos para manter a escola aberta. Contrariamente a essa situação, na UMS, o Estado que já fracassou na oferta de educação aos jovens e adolescentes, em idade certa, agora, no momento atual, ao se encontrarem em cumprimento de medida socioeducativa, o Estado é obrigado a oferta de educação para este público.

Mas, ocorre situações específicas como o faccionamento desses jovens, antes, ou ao adentrar os espaços de UMS, e para garantir da segurança dos mesmos, os jovens faccionados, ou não faccionados, necessitam ter seu direito à vida garantidos, e nesses casos, ocorrem situações de abertura de salas de aula para apenas um educando, o que representa uma contradição, frente ao fenômeno do fechamento de escolas do campo no Brasil e, os argumentos utilizados pelo Estado.

A experiência da escola regular e de atendimento a Pessoas com Deficiência (PcD), sinalizamos para a realidade dos estudantes, com históricos e culturas diferenciadas, dentre eles, as pessoas negras com religiosidades de matriz afro-brasileira, as quais sofrem episódios de racismo institucional e estrutural, em ambiente escolar e, que a escola não se apropria dessas experiências para educar a todos nesses espaços, no momento em que afirma educar para a cidadania.

No tocante à experiência vivenciada em escola com as PcD, que enfrentam desafios nos ambientes escolares, que dizem respeito ao acesso e a acessibilidade, pois se defrontam no cotidiano, com inúmeras

barreiras da inclusão (atitudinais, de transportes, urbanísticas, de edificações, tecnológicas, dentre outras), podemos destacar a importância da formação acadêmica e continuada de professores para a educação inclusiva, de modo que haja oportunidades de leitura de mundo acerca das especificidades de cada deficiência, como forma de que os sujeitos da escola possam se relacionar com todos daquele e dos demais ambientes, a partir dos pressupostos da educação cidadã e, portanto, de uma Educação Em e Para os Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), demonstra que sua existência é advinda das lutas dos seguimentos da classe trabalhadora e intelectual organizadas, a fim de concretizar o direito humano à educação, em condições de igualdade e equidade, como uma reparação histórica aos jovens, adultos e idosos.

A ausência ou ineficácia do Estado na promoção desse direito, ao longo da história do País, desde o processo Colonial, até os dias atuais, deflagram o descaso e a despreocupação do Estado, para com esse seguimento da população trabalhadora, o que se configura como negação dos direitos humanos, mas também, como elemento que ressoa na história das políticas públicas e do direito, no Brasil, como forma de (des)envolver o País, ao passo em que reflete nas condições de vida da classe trabalhadora.

As experiências vivenciadas no âmbito da EJA, descritas neste texto, advém das formações acadêmicas docentes em Geografia, cujos interesses remetem à participação em ambientes escolares diversificados, nos quais, haja a possibilidade de aprendizagens em distintas modalidades de ensino e, de diferentes escolas, como as que apresentamos aqui.

Embora sejam apresentados desafios, a partir das experiências vivenciadas na vida acadêmica junto a essas escolas, presumimos que o conhecimento destas são muito importantes na consolidação da for-

mação da identidade profissional docente, na medida em que, ao ser diferenciada, a EJA surge como uma modalidade de ensino mais contextualizada com a realidade dos educandos, pois são sujeitos diretamente relacionados ao trabalho, o que pode ser um elemento favorecedor na aprendizagem, a depender da formação continuada ou acadêmica do professor presente em cada sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio Soares (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006, 2º edição.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01/2021**. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Alteração, lei de diretrizes e bases da educação nacional, ensino medio, ampliação, carga horaria. Currículo, educação infantil, ensino fundamental. Criação, politica, fomento, implementação, estabelecimento de ensino, tempo integral. Disponível em: <https://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 22 de outubro de 2025.

COSTA, A. A. F.; EVANGELISTA, F. Reflexões sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Crítica Educativa**. Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 56-65, ago./dez. 2017. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.285> » <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.285>

CUNHA, Maria Conceição da. Introdução - discutindo conceitos básico. In.: **SEE-D-MEC Salto para o futuro - Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 17ª Edição.

_____, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007, 30ª edição.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2015.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, mai. /jun./Jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: Acesso em: 24/ 11/ 16.

JARDELINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. SIGNORINI, Inês (Orgs). **Ensino e a Formação do Professor**. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

MARTINS, T. C. O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 111, set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300004> » <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300004>

PAIVA, Vanilda. **Educação de popular e educação de adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 1987.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55,

novembro/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf. Acesso em 17/ 11/2016.

SAMPAIO, Joana Jakeline Alcântara; ALVES, Cícera Cecília Esmeraldo. **Questão Curricular do Novo Ensino Médio: Ensino por Áreas do Conhecimento – Fim das Disciplinas Escolares?** In: A Geografia Escolar em Disputa: Políticas, Teorias e Histórias Curriculares. Paulo César Cunha Farias, Luiz Gustavo Bizerra de Lima Morais et all(Org.). Campina Grande: EDUFCG, 2024. 351p.

SOUZA, E. O.; REIS, R. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **Holos**. V. 33, n. 3, p. 98-109, 2017. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5747> » <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5747>

TEIXEIRA, E. O. A “fabricação” do jovem da EJA: reflexões sobre juvenilização e diversidade étnico-racial. **Educação em Debate.**, Fortaleza, v. 40, n. 75, p. 25-36, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.24882/eemd.v40i75.550>. » <https://doi.org/10.24882/eemd.v40i75.550>.

THEODORO, M. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 15-43.