



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Evaldo Lemos Rodrigues Junior

As relações de afeto entre docentes e discentes no Projovem Urbano

Rio de Janeiro

2024

Evaldo Lemos Rodrigues Junior

As relações de afeto entre docentes e discentes no Projovem Urbano

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

R.696	Rodrigues Junior, Evaldo Lemos As relações de afeto entre docentes e discentes no Projoovem Urbano. / Evaldo Lemos Rodrigues Junior - 2024. 195 f. : il. Orientadora: Andrea da Paixão Fernandes. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. 1. Ensino Fundamental - Teses. 2. Educação pública. 3. Afetividade. I. Fernandes, Andrea da Paixão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título. CDU 372.871
-------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Evaldo Lemos Rodrigues Junior

As relações de afeto entre docentes e discentes no Projovem Urbano

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 24 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Andrea da Paixão Fernandes (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof. Dr. José Humberto da Silva
Universidade do Estado da Bahia — UNEB

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Ao Universo, por ter conspirado sempre a meu favor, cruzando meu caminho ao de pessoas especiais que enriqueceram minha trajetória e encheram minha vida de amor.

AGRADECIMENTOS

À medida que concluo esta dissertação, é impossível não expressar minha profunda gratidão a todos aqueles que me acompanharam por essa jornada acadêmica.

Em especial, quero prestar homenagem à mulher extraordinária que é minha mãe. A ela, minha primeira e mais essencial professora, agradeço por sua dedicação incansável, apoio inabalável e pelo exemplo inspirador que sempre guiou meus passos. Sua presença constante foi a base sólida sobre a qual construí meu percurso educacional, e cada conquista alcançada é, em grande parte, um reflexo do amor e valores que ela tão generosamente compartilhou comigo.

Ao meu companheiro, parceiro e amigo Moisés Ferreira Dias por todo apoio e paciência durante a reta final desse trabalho. Obrigado por me lembrar constantemente do quanto sou capaz.

Aos familiares e amigos(as) que se alegraram com cada conquista e que compreenderam a minha ausência nos últimos tempos, marcados por intensa correria entre o trabalho e os estudos. A jornada tem sido desafiadora, mas contar com o suporte de vocês tornou tudo mais leve e motivador.

À todos os membros da equipe da Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Minha profunda admiração a cada um de vocês por seu desempenho e dedicação à nobre causa da implementação da Política Pública em EJA. Sabemos que a jornada está repleta de desafios e obstáculos, no entanto, somos resilientes e acreditamos em uma educação humanizada e emancipadora.

Aos professores do Projovem Urbano que participaram dessa pesquisa, em especial a professora Jaqueline Peixoto que me acolheu e me ensinou diariamente sobre o funcionamento do Projovem Urbano. Mais do que tudo, agradeço por ter acreditado que é possível fazer a diferença na vida das juventudes atendidas pelo Programa. Sua convicção inspirou não apenas a mim, mas a todos que tiveram a honra de aprender com ela.

A minha orientadora Andrea Fernandes por acreditar em mim durante todo o percurso.

Sou grato a todo corpo docente do PPGEB/CApUERJ, pela parceria, comprometimento e trocas de experiências durante as aulas e encontros.

Agradeço também aos professores Carlos Soares Barbosa, José Humberto da Silva, Lincoln Tavares Silva e Alexandre Maia do Bonfim por aceitarem participar da banca de avaliação. Certamente, as contribuições realizadas durante o processo foram fundamentais

para o desenvolvimento desse trabalho.

À todas as professoras e todos os professores que cruzaram meu caminho ao longo dessa jornada. Em especial, agradeço as professoras e amigas Cledir Ribeiro da Silva e Iza Rosa Lannes, por contribuírem de maneira única para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Suas lições e incentivos enriqueceram não apenas meu conhecimento, mas também meu caráter.

Agradeço, do fundo do coração, ao professor Paulo Freire (in memoriam). Seu legado, marcado por um compromisso incansável com a educação como instrumento de libertação, continua a inspirar gerações de educadores aprendizes.

Cada página desta dissertação é permeada não apenas por meu esforço, mas também pelas contribuições valiosas de todos aqueles que, de alguma forma, tornaram possível esta conquista.

É tão antigo quanto a eternidade, amor é espiritualidade. Latente, potente, preto, poesia. Um ombro na noite quieta. Um colo para começar o dia.

Emicida

RESUMO

RODRIGUES JUNIOR, Evaldo Lemos. **As relações de afeto entre docentes e discentes no Projovem Urbano**. 2024. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta pesquisa busca analisar a dimensão afetiva nas relações entre docentes e discentes do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, desenvolvido nos anos de 2022 e 2023 na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. O programa refere-se a uma política pública do governo federal com uma proposta curricular integrada, que possibilita aos(as) jovens entre 18 e 29 anos, além da conclusão do ensino fundamental, uma qualificação profissional inicial e práticas de formação cidadã. Este trabalho se propõe a aprofundar discussões sobre as juventudes abarcadas pela Educação de Jovens e Adultos, a escola e a sociedade através da ótica do acolhimento a esses grupos que historicamente foram negligenciados pelo poder público. Para compreender o impacto de uma prática/práxis amorosa e humanizadora, a fundamentação teórica dialoga com os pensamentos do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1987), trazendo também concepções relativas aos afetos difundidas pela filosofia de Baruch de Espinosa (2009), um filósofo racionalista pouco utilizado no campo da pedagogia. Na condução desta pesquisa, através de uma abordagem qualitativa optamos por incorporar, além da pesquisa documental e bibliográfica, uma aproximação com a abordagem da observação participante (Brandão, 1999) proporcionando-nos uma imersão mais profunda na análise do objeto de estudo. Refletindo sobre a necessidade do rompimento do ciclo de exclusão nos dedicamos também às produções já difundidas sobre os assuntos: EJA (direito, acesso e permanência), (trans)formação docente, juventude e amorosidade. A coleta de dados da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com os(as) docentes do Programa, assumindo, em certos momentos, um caráter informal e dialético, permitido por essa modalidade de pesquisa. Após a coleta de dados, foi empregada a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) para tratamento dos dados, em diálogo com a observação do trabalho de campo. O objetivo foi a produção de inferências, ou seja, a extração de significados mais profundos e a compreensão das camadas latentes da comunicação além de possibilitar a criação e análise das categorias que emergiram dos dados. A realização de um mestrado profissional determina a produção de um produto educacional com efetiva funcionalidade no campo pedagógico. Como objeto prático desta pesquisa, foi produzido um Manual Afetivo em formato de e-book; apresentando alguns caminhos para a reflexão-ação de professores e professoras que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Propomos, a partir deste Manual Afetivo, criar um movimento para além da discussão, convidando educadores da EJA a pensarem sua prática em busca do compromisso estabelecido com uma educação transgressora defendida por bell hooks (2013) e efetivamente transformadora como preconiza Freire.

Palavras-chave: ProJovem Urbano. Juventudes. Afetividade.

ABSTRACT

RODRIGUES JUNIOR, Evaldo Lemos. **Affectionate relationships between teachers and students at Projovem Urbano**. 2024. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This research seeks to analyze the affective dimension in the relationships between teachers and students of the National Youth Inclusion Program – Projovem Urbano, developed in the years 2022 and 2023 in the municipal education network of Rio de Janeiro. The program refers to a public policy of the federal government with an integrated curricular proposal, which allows young people between 18 and 29 years of age, in addition to completing primary education, an initial professional qualification and citizenship training practices. This work aims to deepen discussions about the youth covered by Youth and Adult Education, the school and society through the lens of welcoming these groups that have historically been neglected by public authorities. To understand the impact of a loving and humanizing practice/praxis, the theoretical foundation dialogues with the thoughts of the patron of Brazilian education, Paulo Freire (1987), also bringing concepts related to affections disseminated by the philosophy of Baruch de Espinosa (2009), a rationalist philosopher little used in the field of pedagogy. In conducting this research, through a qualitative approach, we chose to incorporate, in addition to documentary and bibliographic research, an approach to participant observation (Brandão, 1999), providing us with a deeper immersion in the analysis of the object of study. Reflecting on the need to break the cycle of exclusion, we also dedicate ourselves to the productions already disseminated on the subjects: EJA (right, access and permanence), teacher (trans)training, youth and love. Reflecting on the need to break the cycle of exclusion, we also dedicate ourselves to the productions already disseminated on the subjects: EJA (right, access and permanence), teacher (trans)training, youth and love. Research data collection occurred through semi-structured interviews with the Program's teachers, assuming, at certain times, an informal and dialectical character, permitted by this type of research. After data collection, the Content Analysis technique (Bardin, 1977) was used to process the data, in dialogue with fieldwork observation. The objective was to produce inferences, that is, to extract deeper meanings and understand the latent layers of communication, in addition to enabling the creation and analysis of the categories that emerged from the data. Completing a professional master's degree determines the production of an educational product with effective functionality in the pedagogical field. As a practical object of this research, an Affective Manual was produced in e-book format; presenting some paths for reflection-action for teachers who work in the Youth and Adult Education modality. We propose, based on this Affective Manual, to create a movement beyond the discussion, inviting EJA educators to think about their practice in search of the commitment established with a transgressive education defended by bell hooks (2013) and effectively transformative as advocated by Freire.

Keywords: Projovem Urbano. Youth. Affectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Organização e estrutura da EJA Rio.....	67
Figura 2 –	Organização do Projovem Integrado.....	79
Figura 3 –	Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça.....	110
Figura 4 –	Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)	113
Quadro 1–	Oferta de EJA no município do Rio de Janeiro (2024)	66
Quadro 2 –	Principais mudanças com o redesenho do Projovem Original para o Projovem Urbano.....	80
Quadro 3 –	Apresentação das três dimensões do currículo.....	83
Quadro 4 –	Funções atribuídas a equipe de coordenação local (estadual, municipal ou do DF)	93
Quadro 5 –	Funções atribuídas às direções de escolas que acolhem as turmas do Projovem Urbano.....	94
Quadro 6 –	Edições do Projovem Urbano na cidade do Rio de Janeiro a partir de 2012.....	96
Quadro 7 –	Estrutura do livro Ética de Baruch de Espinosa.....	134
Quadro 8 –	Estrutura da análise categorial-temática sobre a conexão entre afetividade, aprendizagem e prática docente.....	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1–	Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (Brasil 2018-2022).....	58
Gráfico 2–	Gráfico de autodeclaração de cor/raça dos estudantes do Projovem Urbano.....	100
Gráfico 3–	Estudantes do Projovem Urbano por sexo.....	101
Gráfico 4–	Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo (Brasil 2022)	109
Gráfico 5–	Formação acadêmica do grupo pesquisado.....	154
Gráfico 6–	Tempo em atuação no magistério do grupo pesquisado.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC –	Ação Comunitária
CEAA –	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEJA –	Centros de Educação de Jovens e Adultos
CES –	Centros de Estudos Supletivos
CIEPs –	Centros Integrados de Educação Pública
CNEA –	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER –	Campanha Nacional de Educação Rural
CONJUVE –	Conselho Nacional de Juventude
CRE –	Coordenadoria Regional de Educação
CREJA –	Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos
EA –	Educação de Adultos
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDA –	Educação de Adultos
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
ERN –	Ensino Regular Noturno
FTG –	Formação Técnica Geral
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEJA –	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC –	Ministério da Educação

MNCA –	Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
MOBRAL –	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA –	Movimento de Alfabetização
ONGs –	Organizações não Governamentais
ONU –	Organização das Nações Unidas
PO –	Professores Orientadores
PAS –	Programa Alfabetização Solidária
PBA –	Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos
PEE –	Programa Especial de Educação
PEI –	Programa de Educação Integrada
PEJ –	Projeto de Educação Juvenil
PEJA –	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PJU –	Projovem Urbano
PNAC –	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pnad –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLA –	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PPI –	Projeto Político Integrado
PROEJA –	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM –	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec –	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QP –	Qualificação Profissional
SCIELO –	Scientific Electronic Library Online / Biblioteca Científica Digital Online
SECAD –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP –	Secretaria de Educação Especial
SMAS –	Secretaria Municipal de Assistência Social
SME –	Secretaria Municipal de Educação
SNJ –	Secretaria Nacional de Juventude
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR: A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE TRANSFORMAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO.....	23
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS PERSISTENTES E OS SENTIDOS PARA EXISTIR E RESISTIR.....	39
1.1 Uma breve trajetória da EJA: da colônia ao fim da era Vargas (1549 – 1945).....	40
1.2 Do fim do Estado Novo ao processo de redemocratização (1945 – 1985).....	44
1.3 A Educação de Jovens e Adultos: da Constituição Cidadã aos dias atuais (1988 – 2023).....	53
1.4 A oferta da EJA no município do Rio de Janeiro: um breve histórico.....	60
1.4.1 A estrutura e funcionamento da EJA na cidade do Rio de Janeiro.....	65
2 PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS.....	70
2.1 Conhecendo o ProJovem: Uma Política Pública para as Juventudes.....	70
2.2 Projovem Urbano: implementação e estrutura.....	79
2.2.1 A formação integrada do Projovem Urbano.....	83
2.3 O Projovem Urbano no município do Rio de Janeiro: um desafio constante.....	88
2.3.1 O início do Projovem Urbano “carioca”.....	88
2.3.2 Projovem Urbano sob a responsabilidade da SME-RJ.....	93
2.3.3 Perfil dos jovens cariocas atendidos pelo Projovem Urbano.....	100
3 AS JUVENTUDES.....	104
3.1 A pluralidade do conceito.....	105
3.1.1 As juventudes na EJA.....	107
3.1.2 As políticas de permanência na EJA.....	115
4 CAMINHOS DA AFETIVIDADE E AS BASES DO ACOLHIMENTO.....	118
4.1 O entendimento dos afetos e sua dimensão na EJA.....	119
4.2 Sentidos e significados dos afetos: um encontro com Paulo Freire e Baruch de Espinosa.....	125
4.2.1 A amorosidade em Paulo Freire e os caminhos para uma práxis humanizadora.....	128
4.2.2 O poder de afetar e de ser afetado: a dinâmica dos afetos segundo Espinosa.....	133
4.3 O afeto e o acolhimento como estratégia de permanência.....	139
4.3.1 Mais uma oportunidade: O acolhimento às juventudes do Projovem Urbano.....	141
4.3.2 A sala de Acolhimento.....	142
5 EXPLORANDO CAMINHOS: ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	146
5.1 A escolha da metodologia e as técnicas de pesquisa.....	147
5.1.1 Fases da pesquisa.....	150
5.2 Os sujeitos pesquisados e as relações estabelecidas.....	153
5.2.1 Perfil dos professores participantes.....	153
5.3 Análise de dados.....	155
5.3.1 O que os professores relatam e o que foi	158

6	observado.....	175
6.1	PRODUTO EDUCACIONAL.....	176
6.2	Contribuições a partir da pesquisa.....	
	Manual Afetivo: estrutura, contribuições para a Educação e sua aplicabilidade.....	177
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	185
	 APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Realizada com os Professores do Projovem Urbano.....	 194

MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR - A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE TRANSFORMAÇÃO

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade.

Michael Pollak

Buscar entender nossas origens e trajetórias pessoais é essencial para formar nossa identidade. Compreender de onde viemos e reconhecer como as experiências ao longo da vida moldam nossa história pessoal nos ajuda a criar uma narrativa que traz um senso mais profundo de autenticidade e propósito. Nesse momento, projeto uma reflexão sobre o passado e como a memória desempenhou um papel importante na ligação com o meu presente. Pensar no passado é algo que me encanta desde a primeira infância. Buscar recordações em fotografias antigas ou simplesmente ouvir histórias, contadas por pessoas mais velhas de épocas que não vivi, eram práticas corriqueiras e extremamente prazerosas para mim. A memória emprestada dos outros foi o instrumento pelo qual pude trazer à tona fragmentos e lembranças de outros tempos, e a partir do que ouvia eu era capaz de criar um mundo imaginário. Como a oralidade e a memória entrelaçam-se em uma dança contínua, ao ouvir histórias do passado aprendi sobre pessoas, lugares e diferentes aspectos da vida, incluindo os valores que me moldaram.

Venho de uma família humilde, residente de um bairro periférico da zona norte do Rio de Janeiro, filho único, criado e cuidado por muitas mulheres. Entre tias e avó, a responsável principal era minha mãe, que trabalhou a vida inteira como empregada doméstica ou auxiliar de serviços gerais, e que, por questões de sobrevivência, precisou se dedicar exclusivamente ao trabalho, não dando continuidade aos seus estudos, concluindo por meio do Ensino Supletivo¹ o antigo ginásio².

¹Dentro do contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o termo "supletivo" foi historicamente utilizado para se referir a uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos. Como bem explica Soares (2002): A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12). Portanto, a transição do termo "supletivo" para "EJA" não apenas renomeia a modalidade, mas também reflete

Não muito diferente da realidade de muitas famílias brasileiras, eu passava boa parte dos dias na companhia de minha avó, que cuidava de mim para que minha mãe pudesse trabalhar. Percebo ter vindo desse convívio o gosto por histórias e principalmente pelo passado. O universo das memórias me fazia viajar no tempo e estimulavam a minha criatividade. Algo muito vivo em minhas lembranças eram os conselhos que vinham por intermédio dos ditados populares, confesso que alguns só pude compreender anos mais tarde, no entanto, outros se fixavam em minha mente e sempre me fizeram refletir. Quando nós somos crianças não compreendemos a riqueza de tais frases ou expressões, nem a sabedoria que elas carregam. É um conhecimento vivo, que está em movimento e perpassa gerações. Posso dizer que minha família tem uma tradição oral muito forte e pude desenvolver o hábito de ouvir e dar escuta aqueles que têm algo a dizer.

O assunto educação ou formação estava sempre em discussão dentro de casa, e atualmente consigo perceber que o fato de minha mãe ter me criado com dificuldades, está diretamente relacionado a isso. Imagino como deve ser desafiador ser responsável por outra pessoa, não apenas garantindo que ela tenha um lar, comida e cuidados médicos, mas também orientando-a e ajudando-a a se desenvolver física, social e moralmente para que possa seguir seu próprio caminho. Não desejando abusar do clichê, podemos dizer que o mundo sendo uma grande escola, quem nos cria se torna nosso primeiro(a) professor(a). São essas pessoas que nos apresentam a realidade por uma ótica particular que foi estruturada culturalmente dentro da sociedade em que estão inseridos; e é a partir dessa visão que concebemos a noção de valores morais que determinam nosso comportamento diante dos outros e nos permite estabelecermos nossas primeiras relações sociais.

Para uma mãe que concluiu, com certa dificuldade o Ensino Supletivo e sem muitos recursos financeiros, o único bem valioso que poderia deixar para seu filho era a educação. Minha mãe não dispunha de muito tempo para me ajudar nos deveres de casa e acompanhar minha vida escolar, porém, em muitos momentos se orgulhava de nunca ter precisado. Às vezes, de maneira autodepreciativa, ela dizia para os outros que tinha um filho muito inteligente e que, nesse aspecto, não éramos geneticamente compatíveis.

A forma como valorizamos a educação escolarizada a partir do senso comum está imersa em preconceitos que merecem reflexão. Durante minha infância, frases como: “Estude

uma evolução nos objetivos e na abordagem educacional, priorizando a inclusão, a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes adultos que buscam completar sua formação básica.

² O ginásio constituía o estágio educacional que se seguia ao ensino primário e que antecedia o ensino médio. Correspondia aos quatro anos finais do atual ensino fundamental. Para ascender ao ensino ginasial, era necessária a realização de um exame de admissão, depois de finalizado o ensino primário.

para ser alguém na vida.” ou “Quem não estuda acaba puxando carroça.” eram comuns. Essas expressões refletiam o desejo de garantir uma boa qualidade de vida através da educação. Contudo, é importante reconhecer que tais afirmações muitas vezes perpetuam preconceitos e discriminação. Pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar ou apenas não concluíram o ensino escolar também são alguém na vida, são seres humanos tão importantes quanto qualquer outro. Ninguém pode e nem deve ser classificado mediante seu nível de escolaridade, condições socioeconômicas ou por qualquer outra forma de separação que possa servir como meio de discriminação.

O trabalho, além de ser essencial para a sobrevivência humana, pode também atuar como um fator de segregação social. Fundamental para o desenvolvimento e continuidade da vida, o trabalho não só gera conceitos, símbolos e ideias, como também contribui para a formação da cultura material e imaterial. Sua influência na organização da sociedade é significativa, moldando diretamente as relações sociais. É importante compreender o trabalho como um meio de conexão entre o ser humano e o mundo em transformação. Historicamente, a divisão do trabalho em diferentes sociedades tem gerado uma estrutura organizacional na qual as funções são definidas e executadas conforme as necessidades do grupo. Essa divisão levanta questões importantes sobre os valores que atribuímos aos indivíduos com base no tipo de trabalho que realizam. Perguntas essenciais surgem a partir dessa análise: Qual é o valor social de uma pessoa de acordo com o trabalho que desempenha na sociedade? Há uma hierarquia que faz com que algumas pessoas sejam vistas como mais ou menos importantes? Por exemplo, uma mulher que trabalha como empregada doméstica e não completou seus estudos é menos valorizada? Esses são aspectos que merecem uma reflexão profunda sobre como a sociedade valoriza o trabalho e as pessoas.

Mas o que minha história pessoal tem a ver com esta pesquisa?

Busco, por meio da presente pesquisa, compreender alguns aspectos que considero importantes no campo da prática educacional voltada à temática juventude e afetividade. Sendo assim, gostaria de embasar este trabalho dando destaque às palavras oportunidade e orientação, algo que por mim é compreendido como um conjunto de ações desenvolvidas para transformar vidas. Dentre as oportunidades que me possibilitaram modificar minha realidade, escolhi trilhar os caminhos do magistério e essa escolha se deu por uma “simples” orientação que recebi de uma professora em um dos momentos mais decisivos na vida de um jovem: a transição do ensino fundamental para o ensino médio. Eu não compreendia muito bem todo o processo de mudança que estava prestes a acontecer, mas sabia que para transformar a minha realidade, precisava projetar meu futuro e escolher uma profissão.

Desde cedo, o mundo da televisão me fascinava e eu sonhava em participar de novelas, filmes e séries. Sempre que alguém me perguntava o que eu queria ser quando crescesse, minha resposta era imediata: "Quero ser ator." Embora minha família entendesse e apoiasse meu desejo, eles não tinham o conhecimento ou os recursos necessários para me ajudar. Como resultado, esse sonho, que era tão claro na minha mente, foi se distanciando cada vez mais da realidade.

Em 2002, no último ano do ensino fundamental, a escola pública onde eu estudava ofereceu uma palestra sobre planos futuros e carreiras profissionais. A atividade foi uma verdadeira avalanche de informações. Enquanto meus colegas discutiam sobre carreiras militares e escolas técnicas, eu me sentia perdido, sem saber como seguir meu sonho de me tornar ator. A minha relação com os(as) professores(as) sempre foi muito próxima e era comum, no intervalo das aulas, as conversas informais sobre os mais variados assuntos. Foi através dessa aproximação que pude trazer minhas dúvidas sobre meu futuro.

Certa vez, enquanto conversava com minha professora de matemática sobre os desafios da carreira artística, ela analisou minhas qualidades e meu desempenho escolar e me perguntou por que eu nunca havia considerado a possibilidade de ser professor. Essa conversa me levou a refletir sobre essa nova opção. As orientações que recebi de uma professora que se preocupava não apenas em ensinar conteúdos, mas também em me apoiar de forma mais ampla, foram fundamentais para a construção da minha trajetória pessoal e profissional.

Como consequência dos acontecimentos, em 2003 iniciei meu processo de formação docente pela Escola Normal Carmela Dutra, um lugar que guardo com carinho e possui destaque em minhas memórias. As raízes dessas lembranças se misturam com a realização de um sonho e a oportunidade de transformação, assim como se entrelaçam com as experiências vividas como aluno e futuro professor. As relações afetivas que foram criadas e o conhecimento que fui adquirindo estudando as teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon, Montessori e tantos(as) outros(as) grandes nomes da educação, me fizeram entender que educar, acima de tudo, significa relacionar-se com o outro.

Diante de mim, percebi a importância da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas e aprendi que a interação entre os sujeitos é uma das principais características do trabalho docente. As lembranças de professores que me impactaram, sejam de forma positiva ou negativa, refletiram, em certa medida, nas ações que realizei enquanto estudante. Enquanto professor, hoje reconheço que meu desempenho nas atividades melhorava quando havia uma relação mais próxima com o(a) professor(a) de um determinado componente curricular, o que, sem dúvida, influenciou minha escolha pelas ciências sociais.

Ao finalizar o curso de formação de professores, o ensino na educação básica dos anos iniciais passou a fazer parte da minha vida, visto que atuei como professor do 5º ano em uma escola localizada no bairro Jardim Catarina, região periférica do município de São Gonçalo/RJ. Como professor regente, observava que as crianças enfrentavam desafios que ultrapassam os limites da sala de aula. Diante de um cenário que me exigia mais, descobri que o caminho significativo residia na criação de relações positivas através do afeto. Percebi que, antes de qualquer conteúdo curricular, era essencial construir uma base sólida de confiança e respeito. Por diversas vezes me questionava: O que aproxima meus alunos da criança que eu fui? Que oportunidades são negadas diariamente a eles? De que forma a educação poderá transformar a realidade deles, assim como transformou a minha?

Em grande medida, destaco a importância da experiência prática na sala de aula como um caminho necessário para enfrentar os desafios de lecionar e contribuir no processo de construção de uma sociedade melhor. Somente a partir da vivência e do enfrentamento dos obstáculos presentes na sala de aula é que pude compreender mais profundamente as necessidades e singularidades dos estudantes. Foi possível me conectar melhor com as experiências familiares, conhecendo as perspectivas deles e de seus responsáveis. Desta forma, considero que a vivência do chão da escola fomenta o desenvolvimento, de fato, do professor.

Após concluir minha graduação em História e iniciar uma especialização em História Antiga e Medieval pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), comecei uma nova trajetória profissional na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Embora continuasse a trabalhar com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos surgiu em minha vida, trazendo um desafio que transformaria profundamente minhas perspectivas de trabalho e visão de mundo.

Inevitavelmente, me veio à mente, a figura da minha mãe ao me deparar com meus estudantes da EJA e refleti sobre os desafios até mesmo preconceitos enfrentados pelo fato de não terem concluído as etapas do ensino escolar. Na obra “O Preconceito contra o Analfabeto”, Maria Clara Di Pierro e Ana Maria de Oliveira Galvão concluem que:

No contexto urbano letrado, as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo passam a ser requeridas com maior frequência para a resolução de questões financeiras e burocráticas, para a obtenção de emprego e desempenho profissional, para a orientação e deslocamento no espaço. Sem domínio dessas habilidades, os analfabetos não se ressentem somente das limitações objetivas com que se defrontam, mas se sentem especialmente constrangidos com os rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade lhes impõe (DI PIERRO; GALVÃO, 2007, p.20).

Em nossa sociedade rótulos pejorativos e desqualificações simbólicas são frequentemente associados à falta de escolarização formal. Isso cria um ciclo prejudicial, no qual a vergonha e a estigmatização podem levar as pessoas a evitarem a ocupação de espaços, a ignorarem³ seus direitos ao ponto de não se reconhecerem como cidadãos, perpetuando assim a exclusão social e alimentando um mecanismo de dominação na medida em que, historicamente, o acesso e a apropriação dos saberes sistematizados nas escolas não foram pensados para chegar à classe popular.

O primeiro passo foi reconhecer a grandiosidade do compromisso que eu assumi e sair a busca do conhecimento necessário para trabalhar as especificidades próprias que caracterizam a modalidade, como consta na LDB nº 9.394/96 na seção V (Artigos 37 e 38). Era muito comum ouvir de meus pares que, para lecionar na EJA era necessário ter um perfil diferenciado. Então me questionei: Será que existe esse perfil? E se existe, será que eu o tenho? De fato, o curso normal foi o maior alicerce para me auxiliar nessa nova experiência profissional. Pude vivenciar os conceitos de leitura de mundo, que é anterior à leitura da palavra (Freire, 1989) e compreender como o poder público se mostra tão deficitário quanto à garantia e acesso ao direito à educação pública. Um exemplo para justificar essa afirmação se refere ao percentual de analfabetismo no Brasil, um problema social que permanece em pleno século XXI. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, cerca de 11,4 milhões de brasileiros não sabiam ler e escrever um bilhete simples. Indivíduos com 15 anos ou mais de cor ou raça branca e amarela apresentaram as taxas mais baixas de analfabetismo, registrando 4,3% e 2,5%, respectivamente. Enquanto, aqueles de cor ou raça preta, parda e indígena na mesma faixa etária apresentaram taxas de analfabetismo de 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente. Saber que a educação é essencial ao desenvolvimento dos sujeitos é algo amplamente reproduzido, no entanto, precisamos garantir que eles e elas possam se apropriar de fato dos seus direitos.

Após uma década lecionando na EJA em turmas de alfabetização, em 2022, já estudante do curso de mestrado profissional, passo a integrar a equipe da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) da SME/RJ, contribuindo para a oferta do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano). Exerci a função de assistente pedagógico e, coerentemente, me encontrei como trabalhador-estudante e posso afirmar que em meio ao turbilhão da rotina diária e dias de trabalho exaustivo, a ideia de desistir parecia uma saída tentadora. Cada vez que cogitei abandonar lembrei-me do que me trouxe até aqui. A paixão

³ A palavra ignorar possui diversos sentidos, e o seu significado aqui aplicado refere-se em deixar de lado ou desconsiderar algo.

pelo conhecimento, a busca por contribuir para minha área de estudo e o desejo de superar minhas próprias limitações foram combustíveis poderosos.

No entanto, a lembrança dos momentos em que eu, por inúmeras vezes na posição de “professor conselheiro”, precisei conversar e intervir junto aos meus estudantes da EJA para que eles não desistissem, foi determinante para que eu continuasse. Palavras encorajadoras, gestos de compreensão e a lembrança do propósito inicial representam a afetividade, o que nesse contexto, revelou-se como uma força transformadora. Conectar-me emocionalmente com meus alunos da EJA não era apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso com a educação em que acredito. A lembrança de cada sorriso de conquista, cada desafio superado, fortalecia a convicção de que a afetividade é um elemento crucial na construção de uma educação significativa.

Ao refletir sobre minha trajetória, vejo como cada passo, cada desafio superado, contribuiu para a pessoa e profissional que sou. O recorte da minha origem, o percurso acadêmico e a imersão no universo da EJA convergiram para criar um olhar sensível, uma abordagem que reconhece a importância da afetividade como fator essencial na construção de pontes para novas oportunidades e conquistas.

INTRODUÇÃO

Com a presente dissertação proponho discutir as perspectivas de professores que atuaram entre 2022 e 2023 no Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, no município do Rio de Janeiro, sobre as contribuições da afetividade e do acolhimento às juventudes⁴. O interesse em pesquisar o tema vai ao encontro de minha⁵ trajetória pessoal, acadêmica e profissional; a inquietação em compreender a relevância da complexa teia de afetos entre docentes e discentes explica-se através das vivências no chão da escola da EJA. A partir das experiências de sala de aula e das atividades desempenhadas como assistente pedagógico do Projovem Urbano (PJU), nasceu a vontade de aprofundar essa discussão.

Em resumo, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano⁶, representa uma iniciativa de abrangência nacional destinada a jovens entre 18 e 29 anos, alfabetizados e que não concluíram o Ensino Fundamental. Este programa se destaca como uma resposta ativa à necessidade de inclusão educacional e social desses jovens, visando não apenas a certificação, mas também o fortalecimento de suas habilidades e o fomento à participação ativa na sociedade. A política pública do Projovem Urbano foi estabelecida pelo Governo Federal com o objetivo de democratizar o acesso à escolarização e assim diminuir os índices de distorções da escolaridade.

O desenvolvimento da proposta se torna basilar mediante o cenário atual das juventudes em nosso país. Brenner e Carrano (2023) enfatizam ainda que a atual geração jovem é confrontada com as mudanças sociais e sofre com a falta de modelos para lidar com essas mudanças. O Projovem Urbano, enquanto programa nacional de inclusão, desempenha

⁴ Cabe ressaltar que o termo juventudes utilizado neste trabalho é embasado pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens brasileiros. Devido a multiplicidade da sociedade brasileira compreendemos não ser possível estabelecer um conceito único de juventude, portanto, abordaremos o termo no plural, destacando a complexidade em determinar as características atribuídas aos(as) jovens.

⁵ A escolha da fala em primeira pessoa vai ao encontro da temática aqui apresentada. O objetivo é aproximar e acolher o leitor no decorrer do texto.

⁶ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, que oferece a educação básica, Qualificação Profissional inicial e atividades de Ação Comunitária, foi lançado em 2005, regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 05/10/2005, que tem como proposta uma gestão compartilhada em todas as esferas de implementação e de articulação das políticas públicas de juventude. Teve a Coordenação da Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da República, em parcerias com os Ministérios da Educação, Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Na fase inicial de sua implementação era destinado aos jovens de 18 a 24 anos que não haviam terminado a quarta série nem concluído a oitava série do ensino fundamental e não podendo estar formalmente empregados.

um papel importante ao buscar proporcionar oportunidades educacionais a esses jovens, muitos dos quais enfrentam adversidades diversas que impactam diretamente sua participação no sistema educacional e conseqüentemente no mercado de trabalho.

Esses jovens passam a depender de suas famílias e parentes, são levados a exercer trabalhos mal remunerados, inseguros e irregulares na esperança de um futuro melhor. O capital social exposto em redes de relacionamentos que oferecem suportes é crucial para isso: os jovens que têm acesso a esse recurso são os que encontram melhores oportunidades e se sentem mais responsáveis por suas vidas (BRENNER; CARRANO, 2023, p. 03).

A juventude, longe de ser uma categoria homogênea, revela-se multifacetada, refletindo as nuances das sociedades em que está inserida. Suas características e significados são moldados por fatores como gênero, raça, classe social, território e representações religiosas. Assim, pensar sobre as juventudes implica em explorar não apenas a idade cronológica, mas também as interseções complexas entre identidades e vivências que moldam as experiências juvenis.

Com base na constatação de dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada em 2022 em nosso país, a população jovem, de 14 a 29 anos, representa aproximadamente 52 milhões de pessoas. Desse total, cerca de 18% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, ou por nunca terem frequentado. Mesmo sabendo que as juventudes dessa pesquisa não configuram o público do Projovem Urbano, visto que o Programa se destina aqueles que não concluíram o ensino fundamental, creio ser relevante analisar os resultados, na intenção de lançar luz sobre os motivos que estão afastando esses jovens da escola.

Nas turmas da EJA e do Programa deparamo-nos com jovens enfrentando diversos desafios, mas que retornam à escola para dar continuidade ao seu percurso educacional. Esse processo implica reconectar-se com a sala de aula, professores, colegas, cadernos e livros. Simultaneamente, é um encontro com uma modalidade que carrega as marcas de uma trajetória acidentada e não isenta de dificuldades. Dessa forma, entendo que os motivos apontados também são os motivos apresentados pelos estudantes que não terminaram o ensino fundamental.

Na pesquisa mencionada, quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado a escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário, cerca de 40,2% do total. Entre os homens esse número salta para

51,6% quando apontam o trabalho como motivo e 26,9% disseram que estão afastados da escola por não terem interesse de estudar. Tratando-se das mulheres, o principal motivo informado foi também a necessidade de trabalhar com 24%, seguido de gravidez com 22,4% e não ter interesse em estudar com 21,5%. Além disso, 10,3% das mulheres indicaram realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado a escola, enquanto para homens, este percentual foi inexpressivo 0,6% (Pnad Contínua 2022).

Analisar esses dados, torna mais visível as desigualdades quanto as oportunidades de acesso e permanência nos espaços escolares. Tendo como referência a pedagogia crítica, Arroyo (2017) afirma:

Aprofundando-nos nessa questão nos aproximaremos do conhecimento de quem são os educandos/as na educação de jovens e adultos. Nos aproximaremos dos significados sociais e políticos desse tempo de educação e da docência. Educação dos periféricos. Não é essa a função das escolas públicas? Educar, acolher a infância periférica das cidades e dos campos? (ARROYO, 2017, p. 33).

Portanto, a reflexão sobre esse cenário aponta para a urgência de políticas públicas⁷ adaptadas à realidade dos jovens. Essas políticas devem ir além do acesso inicial à escola, considerando as necessidades amplas dos jovens e adultos trabalhadores ou não. Ao reconhecer a interseção entre educação e trabalho, tais políticas têm o potencial de promover uma transformação significativa, garantindo que o direito à educação seja não apenas assegurado, mas verdadeiramente efetivo na vida daqueles que buscam melhorar suas condições de vida por meio do aprendizado escolar. Em suma, precisamos analisar o momento em que estamos vivendo para compreender como esses jovens estão sendo recebidos e que medidas estamos adotando, enquanto educadores, para que o retorno à sala de aula não represente a repetição do passado, especialmente quando o passado envolve experiências educacionais de fracasso e a lembrança de professores que não conseguiram se conectar efetivamente com as suas realidades e aspirações.

⁷ Em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. De toda a forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias (Sposito e Carrano, 2003, p. 17).

Segundo a Professora Regina Novaes (2021), os jovens de hoje estão realmente preocupados com o futuro e encontram bastante dificuldade em projetar o futuro no mundo do trabalho. Nesse sentido, afirma que a educação também aparece nas pesquisas, recebendo destaque a questão de como adequar a vida escolar com a entrada no mundo do trabalho. Ainda como preocupações estão a tentativa de diminuir a desconexão que há entre esses dois elementos; e, em seguida, também a questão da violência que atinge particularmente os jovens.

Nossa trajetória, no que tange às juventudes, apresentam ações relativamente recentes no que se refere à inclusão de jovens aos direitos básicos que estão garantidos na Constituição brasileira. De acordo com Castro (2008), estudos sobre gastos públicos no Brasil indicam que o país inicia um processo de garantias de direitos sociais universais a partir de meados dos anos 90. Os esforços governamentais que apresentam uma característica histórica marcada por avanços e retrocessos, ainda não se mostraram suficientes para garantir melhores condições de vida à população em situação de pobreza e historicamente marginalizada. Nossa população juvenil ainda sofre com a realidade apresentada pelas desigualdades socioeconômicas do Brasil, o que traz consequências desastrosas no que se refere à violência, ao desemprego, à fome e à desesperança num futuro melhor.

A complexidade das políticas estruturais⁸ destinadas à educação da classe trabalhadora e juvenil revela-se como um intrincado cenário de relações de poder e conflitos que se desdobram no contexto da luta de classes. Para compreender adequadamente esse fenômeno, é importante enxergar as políticas educacionais como expressões concretas das dinâmicas de forças presentes na sociedade.

No contexto brasileiro, o processo de modernização intensificado a partir da década de 1930 trouxe consigo uma reconfiguração das relações sociais e econômicas. Nesse período, as políticas educacionais desempenharam um papel estratégico ao servirem como instrumentos de adaptação de determinadas frações da classe trabalhadora à emergente divisão social do trabalho. Essa adaptação visava não apenas o aumento da produtividade, alinhado aos interesses do capital, mas também atendia à necessidade contínua de controle social. Nesse sentido, Rummert e Gaspar (2017) compreendem que:

⁸ De acordo com o documento: *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*, políticas estruturais são compreendidas como políticas continuadas, relacionadas à garantia de direitos fundamentais. Dentre essas, destacam-se: Ampliação do acesso ao ensino superior e médio; Ampliação do ensino profissional; Educação do Campo; Expansão do ensino de jovens e adultos; Educação para a Diversidade. Disponível em: <<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05611.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2023.

De forma genérica, podemos dizer que, gradativa e lentamente, mas sempre em consonância prioritária com necessidades dos diferentes estágios dos processos produtivos, a oferta de educação para os jovens e adultos trabalhadores ampliou-se a partir de políticas pouco consistentes as quais, por seu caráter desconexo e comprometido predominantemente com os interesses dominantes, constituíram, ao longo da segunda metade do século passado, um compósito de ações de governo expressas em campanhas e programas que em nada alteravam a situação de subalternidade e expropriação da classe trabalhadora (RUMMERT; GASPAR, 2017, p. 398).

Precisamos refletir com os estudantes as relações de poder vigentes na sociedade. O sistema educacional, muitas vezes, serve como um mecanismo de reprodução das hierarquias sociais, contribuindo para a manutenção de estruturas de dominação e subordinação. Quanto a definição de educação, Severino (2013) afirma que:

De modo geral, a educação pode ser mesmo conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza, disseminando seus resultados no seio da sociedade (SEVERINO, 2013, p. 22).

No contexto educacional contemporâneo, é possível observar uma dicotomia entre escolas que se tornaram meros instrumentos de reprodução de conhecimento, priorizando resultados quantitativos, alinhados aos objetivos do capitalismo e aquelas que desafiam as estruturas tradicionais reconhecendo a diversidade de habilidades e potencialidades, valorizando a singularidade de cada sujeito. Essa dualidade reflete não apenas diferentes abordagens pedagógicas, mas também visões distintas sobre o papel da educação na sociedade. Precisamos nos atentar para o tipo de educação que estamos oferecendo às camadas mais empobrecidas da população, para não auxiliarmos a organização estratégica de manutenção dos privilégios. Sobre essa realidade, Silva, Graupe e Locks, apontam que:

As estratégias de desacreditamento e de desmonte da educação pública podem ser identificadas em outras medidas sutis e aceleradoras da política do empresariamento educacional. [...] essa medida amplia a participação do ensino privado, que por sua vez demonstra a educação concebida como mercadoria a ser disputada na economia de mercado, negando a Constituição Federal, que sustenta a educação como direito de todos e dever do Estado. É mais um desmonte do Estado social, atingindo um dos direitos sociais fundamentais no desenvolvimento dos cidadãos e da nação (SILVA; GRAUPE; LOCKS, 2023, p. 179).

Note que o papel social da escola em consonância com uma prática dialógica, decolonial⁹ e crítica busca romper com a desumanização, presente em instituições que priorizam incessantemente resultados quantificáveis. A filosofia freiriana explica muito bem que não nascemos prontos e acabados, estamos num constante processo de formação e transformação. No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire diz que estamos vocacionados para a humanização e afirma que: “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais” (FREIRE, 1987, p. 19).

Em defesa do meu objeto de estudo, a importância da prática docente, quando guiada sob princípios emancipadores, emerge como fator fundamental na realização desse nobre propósito. Nesse contexto, a exemplo do Projovem Urbano, ainda que gerada por uma política pública, só é possível humanizar e constituir-se humano num movimento de fazer-social-político embasado na dialogicidade e amorosidade. Enquanto educadores é importante estarmos atentos a isso e compreender que o amor em Paulo Freire não se trata de algo leviano e nem romântico, pois:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p. 51).

Logo, informo que esse trabalho seguirá a essência da possível (trans)formação através da educação, com o cuidado de não cair no discurso esvaziado da educação como redentora de todos os males sociais, mas reconhecendo que, assim como afirma o filósofo da educação brasileira, Paulo Freire (2000, p. 31), em seu livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Sendo assim, compreendo que precisamos repensar o seu papel

⁹ Segundo Walsh (2009), o conceito de decolonialidade refere-se à ação de “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi e é estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 27). Nas palavras de Neto (2018), decolonialidade designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade.

social face ao que é ser jovem hoje e as mudanças contemporâneas. Para compreendermos as sociedades atuais, Telmo Adams (2010), corrobora a discussão dizendo que:

As sociedades caracterizam-se, hoje, cada vez mais, pela multiplicidade de ingredientes contraditórios decorrentes da globalização neoliberal. Para Freire, o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem proporcionando na sociedade a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. “A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo” (FREIRE, 2004, p. 19), com ares de pós-modernidade, querendo convencer-nos de nada é possível fazer para mudar o rumo das sociedades que na sua organização são planejadas para um número de pessoas cada vez menor (ADAMS, 2010, p. 660).

Entendo que Freire se refere a necessidade das pessoas se (re)conhecerem no mundo para entender as estruturas de poder e as formas de opressão presentes na sociedade. Acredito em uma educação que compartilha o conhecimento e que discute as complexidades históricas e sociais dos territórios, incluindo a herança do colonialismo, o porquê das desigualdades econômicas e se importa em valorizar os saberes e a cultura local e dos indivíduos. Para tornar isso possível não podemos nos desviar dos conceitos universais de justiça, solidariedade e dos direitos humanos.

O objeto de estudo e a questão central desse trabalho é o impacto que uma prática/práxis afetiva e acolhedora pode causar em jovens estudantes que retornam as salas de aula desejando transformar suas realidades através da educação. Essa dissertação vai abordar a afetividade e o acolhimento como temas necessários ao processo pedagógico humanizado, entendendo-os como indispensáveis às juventudes atendidas pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano (PJU) e, simultaneamente, aos sujeitos que integram a modalidade EJA. É importante salientar que a prática pedagógica é, por natureza, repleta de trocas e interações, onde a fala não é apenas um veículo de transmissão de conhecimento, mas também uma ferramenta para a construção de relações afetivas e amorosas entre educadores e educandos. Entretanto, meu objetivo não é reproduzir uma fala esvaziada de afetividade, distanciando-se da visão humanista proposta por Paulo Freire. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos atenta sobre essa questão ao afirmar que:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2002, p. 73).

A afetividade e a amorosidade na prática pedagógica, segundo a visão de Paulo Freire, transcendem gestos superficiais de carinho, pois envolvem uma conexão genuína e respeitosa entre educador e educando. Para Freire, essa relação não se limita a expressões afetivas momentâneas, mas implica em um compromisso profundo com a valorização das singularidades de cada sujeito, reconhecendo sua subjetividade, suas experiências e seu potencial.

Tomando como base essa perspectiva, a EJA é uma modalidade de ensino que tem em seu cerne o sentido de reparação histórica possibilitando as pessoas a inserção ou reinserção no processo de escolarização, o que viabiliza melhores condições de trabalho e de vida. A escola passa a representar, do ponto de vista subjetivo, um caminho possível para a transformação da realidade, proporcionando a realização da “leitura do mundo” e, conseqüentemente, a “leitura das vivências”. Uma percepção diferente da realidade é possível partindo dos saberes e experiências vividas. Segundo Brandão (2002, p. 9), “O saber é o que somos. Somos o saber que criamos e somos a experiência de partilharmos o saber a cada momento de nossas vidas”. Uma educação essencialmente significativa precisa contemplar a individualidade dos sujeitos e valorizar o conhecimento e saberes que cada um(a) traz.

Embora o foco seja os sujeitos atendidos pelo PJU, este estudo considera e reconhece a relação afetiva e acolhedora como um recurso motivador que atinge além das juventudes, os diversos perfis etários da EJA.

O estudo sobre a práxis afetiva e acolhedora com as juventudes do Projovem Urbano se mostra necessário diante do desafio de promover estratégias de permanência eficazes para os estudantes nesse contexto social e educacional¹⁰.

Tendo em vista o fato da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) possuir uma trajetória de 39 anos¹¹ ofertando a Educação de Jovens e Adultos e, desde 2012, aderindo ao Programa Projovem Urbano, este estudo se justifica pela necessidade de compreender as particularidades dessa modalidade. Docentes e equipes gestoras poderão identificar a necessidade e a importância de práticas acolhedoras com as juventudes que

¹⁰ O cenário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcado por desafios consideráveis, especialmente no que se refere às barreiras socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes. Essas barreiras muitas vezes se apresentam como obstáculos significativos para a continuidade dos estudos. A necessidade de sustentar a si próprios e às suas famílias muitas vezes compete diretamente com o tempo disponível para o estudo, tornando desafiador equilibrar ambas as responsabilidades.

¹¹ A Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é implementada em 1985, quando é criado o Projeto de Educação Juvenil (PEJ), denominado atualmente de Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). A oferta da EJA na SME-RJ, sendo referência para a modalidade em outros municípios e estados, completa em 2024, 39 anos de existência.

retornam as salas de aula. Este estudo poderá contribuir para o fortalecimento das relações com os estudantes e influenciar a ação reflexiva sobre uma prática pedagógica mais humanizada, além da formação e transformação tão necessárias enquanto professores(as) da EJA.

Para enfatizar e pertinência deste estudo, destaco a quantidade relativamente baixa de produções (artigos, monografias, dissertações e/ou teses) sobre a temática aqui desenvolvida. Após uma consulta ao catálogo de teses e dissertações do CAPES¹², foi encontrado, até o momento da pesquisa, um total de seis trabalhos quando se busca por meio da palavra-chave “Projovem Urbano Rio de Janeiro”, sendo apenas dois referentes à cidade do Rio de Janeiro. Na base de pesquisa Scielo¹³, ao buscarmos apenas pelas palavras “Projovem Urbano”, foi encontrado cinco trabalhos relacionados, e, quando acrescento também Rio de Janeiro, nenhum resultado é encontrado. Diante desse cenário, a fundamentação para a realização deste estudo de mestrado reside, igualmente, na sua utilidade como uma fonte bibliográfica capaz de contribuir de maneira significativa para pesquisas futuras voltadas ao Projovem Urbano no âmbito do município do Rio de Janeiro.

A baixa quantidade de estudos sobre um Programa Federal que está em funcionamento desde sua criação em diversos municípios e estados, e que apresenta características diferenciadas para atender a um público tão específico, também despertou meu interesse pela temática.

Com base em experiências do cotidiano escolar e a convivência com o grupo docente do Programa ProJovem Urbano, o objetivo desse trabalho é contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente afetiva e acolhedora, entendida como estratégia de permanência dos estudantes, visando uma real transformação na experiência educacional das juventudes.

Em torno de um objetivo maior, outros questionamentos surgem para potencializar e orientar o trabalho proposto. Consequentemente desejamos com o desenvolvimento desta pesquisa:

¹² O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Atualmente os dados nele apresentados são oriundos da Plataforma Sucupira. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 11 out. 2023.

¹³ A SciELO (Scientific Electronic Library Online / Biblioteca Científica Digital Online) é um programa de acesso aberto à biblioteca virtual de revistas e pesquisas científicas. Disponível em: “<<https://www.scielo.org/pt>>. Acesso em: 11 out. 2023.

- Investigar como a afetividade pode contribuir para uma educação humanizadora e libertadora a partir da filosofia de Paulo Freire, dialogando com a teoria dos afetos de Espinosa;
- Analisar como o diálogo, elemento central na pedagogia freiriana, está interligado à afetividade, explorando como esses aspectos se complementam;
- Compreender o conceito de acolhimento através das falas dos(as) docentes;
- Contribuir para o desenvolvimento do campo de pesquisa sobre a prática/práxis afetiva no Projovem Urbano e na EJA.

Ao pensar nos estudantes do Projovem Urbano e nos jovens que estão ocupando cada vez mais as salas de aula da EJA, observamos que historicamente o sistema educacional brasileiro enfrenta problemas que impactam sua eficácia e capacidade de promover uma educação equitativa. A hipótese proposta por esta pesquisa é que, embora investimentos em políticas públicas que garantam o acesso à educação sejam fundamentais, esses esforços não são suficientes por si só para garantir a permanência dos estudantes nas salas de aula. Essa pesquisa argumenta que, além de garantir o acesso, é fundamental desenvolver e implementar estratégias específicas para promover a permanência dos estudantes. Acredita-se que a afetividade e o acolhimento humanizado são estratégias que desempenham um papel significativo nesse processo, pois podem ajudar a romper o ciclo de exclusão¹⁴ enfrentado por muitos estudantes da EJA.

Mesmo não sendo o objetivo me aprofundar agora sobre o percurso metodológico, visto que vou desenvolver o assunto no quinto capítulo, destaco que a respeito da metodologia, optei por uma pesquisa classificada como exploratória teórico-empírica de abordagem qualitativa, buscando compreender e interpretar fenômenos sociais de maneira mais aprofundada, explorando as perspectivas, experiências e significados atribuídos pelos participantes. Minayo (2002, p. 21-22) enfatiza que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo assim, a compreensão e interpretação da realidade são buscadas a partir de um conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente. Isso implica dizer que a pesquisa ou análise em questão está interessada em examinar elementos como significados, motivos,

¹⁴ O conceito de exclusão utilizado está associado a ideia de “exclusão branda”, presente na obra “A Miséria do Mundo”, uma coletânea de textos sob a direção do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

aspirações, crenças, valores e atitudes que emergem da interação social. Nas palavras de Demo (1982), a respeito da pesquisa e ideologias:

As ciências sociais não são objetivas neutras e, embora devam distinguir, na medida do possível, entre o que a realidade é e o que gostaríamos que fosse. Claro, interessa a realidade, não sua deturpação. como, porém, a deturpação é inevitável, pelo menos até certo ponto, a questão não é simplesmente como não deturpar, mas como reduzir ao mínimo possível a deturpação (DEMO, 1982, p. 08).

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da realização de uma pesquisa documental, bibliográfica e através da observação. No entanto, também enfatizo a importância de um procedimento metodológico cuidadoso para garantir a qualidade e a confiabilidade da pesquisa, mesmo quando incorporando a subjetividade, reconhecendo a diversidade de perspectivas e a importância de levar em conta as influências culturais nas interpretações e resultados.

Inspirado pela ideia de Brandão (1999) sobre a pesquisa participante, a observação realizada não se limitou a uma mera observação externa, mas envolveu uma participação ativa, possibilitando a vivência direta e a captação de nuances que poderiam passar despercebidas em abordagens mais distantes. A pesquisa aqui desenvolvida, centrada em questões sociais e culturais com um alto teor de complexidade, adotou uma abordagem não linear que reflete a natureza complexa do tema em estudo. Ao enfrentar desafios de comunicação que envolvem as relações humanas, o processo de pesquisa foi caracterizado por uma abordagem flexível e dinâmica, permitindo que as contribuições fossem trabalhadas em alguns momentos de forma simultânea e em outros de forma separada. Cabe, ainda, considerar que o uso do Diário de Campo, ao realizar a observação participante, me permitiu, de forma organizada, assegurar o registro das percepções, conversas, comportamento, falas e impressões. O Diário de Campo desempenhou um papel importante na documentação detalhada do contexto que me propus observar.

A técnica escolhida para a coleta de dados, além da análise documental, bibliográfica e das anotações realizadas no diário de campo, foi a entrevista semiestruturada, uma combinação de perguntas previamente formuladas com a flexibilidade para explorar novos tópicos que possam surgir durante a interação com os sujeitos da pesquisa. Segundo Gil (2002) essa abordagem proporciona ao mesmo tempo a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador. A pesquisa foi realizada com as professoras, os

professores do Projovem Urbano, a direção e a coordenação pedagógica¹⁵ da Unidade Escolar. Todos os participantes tiveram esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos e a aplicabilidade do produto educacional que foi produzido, um e-book intitulado Manual Afetivo: o acolhimento às juventudes na EJA.

Após a coleta de dados, inicia-se a fase de análise, onde empreguei a técnica de Análise de Conteúdo. Sobre o método aplicado para Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021)

A Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2021, p. 100).

Entendo que a principal finalidade da análise de conteúdo é a produção de inferências, ou seja, a extração de significados mais profundos e a compreensão das camadas latentes da comunicação. Isso implica ir além da superfície da mensagem para identificar padrões, temas recorrentes, simbolismos e particularidades que podem não ser imediatamente evidentes. Ao desvendar as entrelinhas da comunicação, a análise de conteúdo busca oferecer uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno em questão. Sobre a função do pesquisador ao utilizar esse procedimento, Bardin (1977), acredita que:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 1977, p. 41).

Na análise de conteúdo, a produção de inferências representa um dos primeiros e cruciais movimentos após a leitura exaustiva da documentação coletada. Esse processo vai além da simples descrição dos dados, adentrando o terreno da interpretação profunda e da análise crítica. Essa abordagem enriqueceu a compreensão do fenômeno estudado, proporcionando uma análise mais fundamentada e contextualizada para a elaboração desse trabalho.

¹⁵ A equipe gestora da Unidade Escolar participou da pesquisa, podendo também desempenhar o papel de professores regentes, desde que demonstrassem ter a formação acadêmica necessária.

O mestrado profissional propõe a confecção de um produto com aplicabilidade educacional. A investigação conduzida em conjunto com os professores do Projovem Urbano desempenhou um papel essencial na formulação do produto educacional desenvolvido. O Manual Afetivo reflete, portanto, a colaboração de todos os participantes da pesquisa. As vozes dos educadores, que enfrentam diariamente os desafios da sala de aula, foram fundamentais para as orientações e reflexões incorporadas no e-book.

Meu embasamento teórico se fundamenta no pensamento político-pedagógico do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921 - 1997), especialmente sobre o dimensionamento de sua práxis educativa/pedagógica. Mesmo partindo de matrizes distintas, acerca do tema afetos, trago também para o diálogo, Baruch de Espinosa (1632 - 1677), filósofo racionalista¹⁶ holandês do século XVII, pouco utilizado no campo da pedagogia. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo com os corpos com que interage.

Com o auxílio de uma bibliografia cuidadosamente selecionada, ao abordar os conceitos e reflexões sobre a EJA, além da análise do conceito de juventudes na modalidade, me apoio sob as contribuições de Miguel Arroyo (2001; 2006; 2007; 2017), Analise da Silva (2007; 2021), Carlos Rodrigues Brandão (1981; 2002; 2006; 2021), Osmar Fávero (2007; 2019), Maria Clara Di Pierro (2000), Sérgio Haddad (2000), Sandra Fernandes Leite (2013), Vanilda Pereira Paiva (1987), Jane Paiva (2019a; 2019b), Regina Novaes (2021), Ana Karina Brenner e Paulo Carrano (2023), e Saviani (2011).

Os estudos relacionados ao desenvolvimento humano e sobre os conceitos de afetividade, amorosidade e acolhimento são sustentados por Paulo Freire (1987; 2000; 2002), Baruch Espinosa (2009), Henry Wallon (2008), Lev Vygotsky (2001), bell hooks¹⁷ (2021), Humberto Maturana (2001), Sérgio Antônio Leite (2006) e Antônio Damásio (2004).

Quanto à dimensão das políticas públicas e às questões relacionadas a implementação e funcionamento do Projovem Urbano, utilizo como referência, além dos documentos legais¹⁸, os trabalhos desenvolvidos por Sonia Maria Rummert e Leandro da

¹⁶ O Racionalismo afirma que a realidade possui uma estrutura racional e que o conhecimento pode ser adquirido diretamente por meio do intelecto e do raciocínio dedutivo (princípios lógicos e matemáticos), em vez de por meio de experiências sensoriais ou ensinamentos religiosos.

¹⁷ bell hooks, assim escrito em minúsculas, é o nome artístico adotado por Gloria Jean Watkins em honra à sua avó. De acordo com a autora a opção pela grafia em minúsculas representa um posicionamento político de rejeição à centralidade egocêntrica do intelectual. hooks desejava direcionar o foco para suas obras e palavras, e não para sua pessoa.

¹⁸ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, que dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e

Silva Gaspar (2017; 2019), Rosilaine Ferreira (2014), Vanessa Mascarenhas (2022), Diego Blanco (2009), Jorge Castro e Luseni Aquino (2008), Helena Abramo (1997), Regina Novaes (2009) Sonia Maria Rummert e Jaqueline Ventura (2007) Enid Silva e Carla Andrade (2009), Frederico Bertholini (2011) e Denise Silva de Barros (2011).

Para fundamentar as reflexões acerca da metodologia utilizada, trago as leituras de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003), Antonio Carlos Gil (2002), Carlos Rodrigues Brandão (1999), Laurence Bardin (1977), Pedro Demo (1982), Maria Cecília Minayo (2002) e Antônio Joaquim Severino (2013).

Abordando a temática central da dissertação, que versa sobre a afetividade e amorosidade no contexto educacional, com foco na juventude atendida pelo Programa Projovem Urbano, a estrutura da dissertação está organizada em seis capítulos. A distribuição da dissertação de mestrado aponta a sequência lógica e articulada aos componentes da pesquisa, desde a revisão da literatura, passando pela metodologia, resultados, apresentação do Produto Educacional e as considerações finais. Enfatiza-se o alinhamento entre teoria, prática e as contribuições efetivas dos professores e das professoras no desenvolvimento do estudo.

No primeiro capítulo abordo brevemente a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, apresentando um intrincado mosaico que se desdobra ao longo do tempo, refletindo não apenas os desafios e avanços na esfera educacional, mas também as transformações profundas que marcaram a sociedade brasileira. A trajetória da Educação Popular é indissociável da complexa tessitura social, política e econômica do país, refletindo tanto as aspirações democráticas quanto as desigualdades persistentes que caracterizam o contexto educacional brasileiro. Com base nesse cenário, descrevo o percurso da EJA no município do Rio de Janeiro, que emerge como um campo dinâmico, no qual se mantem na

11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. A Resolução/CD/FNDE nº 60, de 9 de novembro de 2011, que estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e a municípios com cem mil ou mais habitantes, para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, para entrada de estudantes a partir de 2012. A Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. A Resolução nº 13, de 10 setembro de 2021, que estabelece normas e procedimentos para a utilização pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, dos saldos financeiros do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, nas modalidades Urbano e Campo– Saberes da Terra, nas ações da edição 2021, e altera as Resoluções CD/FNDE nº 11, de 6 de setembro de 2017, e nº 13, de 21 de setembro de 2017. A Resolução nº 10, de 27 de julho de 2023, que altera a Resolução CD/FNDE nº 13, de 10 de setembro de 2021, para prorrogar os prazos de execução, devolução de recursos e prestação de contas do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, nas modalidades Urbano e Campo - Saberes da Terra, nas ações da edição 2021, e cria nova regra de devolução de recursos e data limite para o início das turmas do Programa. Como documentos oficiais do programa, utilizei o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano (PPI), de 2008 e o Manual do Educador de Orientações Gerais, produzido em 2012.

busca pela inclusão social e na luta pelo direito ao acesso à educação de qualidade, destacando os desafios para garantir a permanência dos sujeitos.

No segundo capítulo apresento uma análise do ProJovem Urbano como um programa educacional voltado para jovens em situação de vulnerabilidade social, destacando a importância do programa como política educacional. Neste cenário multifacetado, reconstruo a trajetória do Projovem, descrevendo sua implementação, estrutura e desdobramentos decorrentes das mudanças que surgem. Depois, trago um breve histórico de sua execução no município do Rio de Janeiro, com foco na edição realizada no período de 2021-2023. Além disso, destaco a relação estabelecida entre as juventudes atendidas pelo Programa e as juventudes da EJA Rio.

O terceiro capítulo começa identificando o conceito de juventudes, no intuito de compreender melhor esse grupo. Tratando das juventudes na EJA, o texto segue trazendo a importância de compreender as políticas públicas desenvolvidas na atual conjuntura social.

O quarto capítulo enfatiza a relevância da dimensão afetiva no ato de educar. Destaca que, ao reconhecer e valorizar as relações, os educadores podem contribuir significativamente para a formação integral dos estudantes. Neste ponto, o capítulo explora os conceitos que fundamentam a afetividade e amorosidade trazidas por Paulo Freire, dialogando também com outros autores e autoras. Este tópico aprofunda a discussão sobre uma práxis pedagógica humanizada e afetiva na promoção de uma estratégia pedagógica de permanência das juventudes no Projovem Urbano e na EJA. Abordo, também nesse texto, a filosofia de Baruch Espinosa, que embora não tenha sido amplamente desenvolvida como uma teoria pedagógica, contribui bastante no que diz respeito ao desenvolvimento humano.

No quinto capítulo exponho a trajetória metodológica percorrida no decorrer dessa pesquisa. Pontuo as importantes contribuições de autores consultados para o desenvolvimento das ações de uma pesquisa participante, assim como, os principais objetivos desse trabalho junto aos sujeitos pesquisados. Esse capítulo se propõe a evidenciar a importância do diálogo colaborativo, da escuta atenta e da parceria dos envolvidos, desejosos de uma visão abrangente e contextualizada a respeito das práticas pedagógicas voltadas para as juventudes que retornam às salas de aula.

O sexto capítulo refere-se ao processo de concepção e produção do Produto Educacional resultante da pesquisa realizada com professores do Projovem Urbano. Aqui, serão apresentados os passos desde a elaboração inicial das ideias para a concepção de um Manual Afetivo, até a seleção dos assuntos abordados, destacando as contribuições essenciais

obtidas a partir das leituras de estudiosos da EJA, autores e autoras que tratam da amorosidade, dos afetos e do acolhimento.

Deste modo, na conclusão dessa dissertação, é possível pensar sobre a afetividade na EJA, como também trazer a educação humanizada para o centro do debate, dialogando junto com as autoras e os autores presentes nesse trabalho. Assim, esse estudo se apresenta como um instrumento de reflexão-ação sobre a maneira como educadoras e educadores se relacionam com o público jovem da EJA. Durante suas trajetórias, muitos jovens enfrentaram a desigualdade e a falta de oportunidades essenciais para uma infância digna. A ausência de acesso a uma educação de qualidade, o desinteresse da sociedade, da família e do Estado em garantir seu bem-estar e desenvolvimento completo, incluindo áreas como saúde, lazer, cultura e moradia, como estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), evidencia que suas vidas poderiam ter sido mais justas e equitativas com um passado diferente. Essa realidade destaca a importância de implementar políticas públicas eficazes e o compromisso contínuo com a garantia dos direitos das juventudes brasileiras.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS PERSISTENTES E OS SENTIDOS PARA EXISTIR E RESISTIR

Apresentar a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não configura o objetivo central deste trabalho, no entanto, considero pertinente contribuir para o exercício de reflexão e produção intelectual sobre as estruturas políticas e sociais que atravessaram e atravessam essa modalidade. Por se tratar de um assunto sensível que perpassa as tentativas de sanar os longevos problemas relacionados ao direito e ao acesso à educação, apresento também, sugestões de trabalhos realizados por pesquisadores(as) respeitados no campo da EJA.

Para compreendermos a EJA é fundamental abordarmos o persistente processo de negação do direito humano à educação que permeia a história do nosso país. Leite (2013) apresenta uma importante consideração,

Ao longo da história da educação brasileira pode-se observar uma série de conquistas em transformar as 'exigências' em 'direitos', mas grandes dificuldades ou mesmo insucessos em proporcionar condições para sua implementação. O conceito de educação é complexo e resultado de muitos embates. Cada nação, dentro da análise se sua realidade, precisa definir o seu próprio conceito de educação para que possa traçar diretrizes que contemplem de fato a sua realidade (LEITE, 2013, p. 39).

Ao longo dos anos, o descaso com alguns segmentos da sociedade brasileira, por vezes enxergados como minorias sociais¹⁹, evidencia a urgência de discutir e superar desafios estruturais que perpetuam a exclusão social. A EJA é uma modalidade educacional específica e com características próprias, visto que seu público-alvo representa um grupo geralmente mais vulnerabilizado. São as pessoas que em algum momento da vida não conseguiram, por variados motivos, dar continuidade aos estudos e todos aqueles que, por terem sido privados da chance de frequentar a escola durante a infância (seja devido ao trabalho precoce, à falta significativa de instituições para atender à demanda ou à extrema pobreza) não puderam concluir o processo de escolarização.

Este capítulo tem o intuito de apresentar um conciso histórico da EJA e os principais desafios enfrentados por uma modalidade que, por muitas vezes, é enxergada pelo poder

¹⁹ A utilização do termo "minorias" para descrever sujeitos ou grupos que historicamente foram excluídos do pleno exercício da cidadania destaca a limitação do critério puramente numérico na distinção entre minoria e maioria. Isso porque, frequentemente, os grupos considerados minoritários numericamente compõem, na realidade, a maioria da população, como observado nos casos das mulheres, pretos, pardos e pobres no Brasil.

públicos e pela sociedade civil apenas como uma ação de caráter social e assistencialista. Venho através desse texto defender a educação humanizada e permanente, que tem como foco, jovens, adultos e idosos que buscam superar as adversidades oriundas da falta de escolarização.

1.1 Uma breve trajetória da EJA: da colônia ao fim da era Vargas (1549 – 1945)

A educação em nosso país está historicamente relacionada aos interesses da classe dominante e acompanha o processo de construção da nação. Percorrendo uma breve linha do tempo, a educação de jovens e adultos possui raízes que remontam ao período do Brasil Colônia. Com a vinda dos membros da Companhia de Jesus em 1549, juntamente com suas atividades religiosas, observou-se rapidamente o início de iniciativas educacionais. No entanto, é importante destacar que, naquela época, não se pode afirmar categoricamente que existia um sistema educacional específico destinado aos jovens. As noções de adolescência e juventude, como as compreendemos hoje, só começariam a surgir alguns séculos mais tarde. Essa observação ressalta a evolução histórica das práticas educacionais e a transformação gradual dos conceitos associados à juventude ao longo do tempo. A educação não representava interesse especial, visto o contexto social e econômico baseado na exploração de recursos naturais por meio do trabalho dos povos originários e do sistema escravista negro. Apoiada pelo tripé: escravidão, latifúndio e monocultura, a economia colonial brasileira, preocupava-se apenas em abastecer sua metrópole, sendo assim, observa-se a falta de interesse em desenvolver uma atividade educativa mais ampla. Com o objetivo inicial de promover a instrução com foco na doutrina religiosa, a professora Sandra Fernandes Leite (2013) detalha a estrutura e comenta que:

Foi organizada a educação para as diversas classes: mamelucos, órfãos, filhos de cacique e filhos de colonos brancos. Era ensinado o português, a ler e escrever e incluía-se o ensino da doutrina cristã. Em caráter opcional, ofereciam o ensino de canto orfeônico e de música instrumental (LEITE, 2013, p. 52).

O panorama educacional se modifica com a vinda da família real portuguesa, passando a atender a elite, compreendida como a aristocracia local, que atuavam em funções técnico-burocráticas. Constituindo-se como um Estado Nacional e aderindo ao regime monárquico,

após a volta da família real para Portugal e a Proclamação da Independência, nosso país manteve as profundas e desiguais características sociais e econômicas da época. Como consequência dessa mudança, Leite (2013) descreve:

Os anos de colônia e de total subordinação à metrópole ficaram para trás, permitindo que o país tivesse a oportunidade de criar sua própria identidade. Isto criou expectativas e um grande entusiasmo na perspectiva de grandes mudanças. Mas, na prática, a independência não se mostrou tão sublime quanto esperada. Com o início do Império, também começou a luta de se manter independente e sobreviver no mundo. Surgiu um Brasil que ficou entre a perspectiva de mudança e o apego às raízes da colônia (LEITE, 2013. p. 57).

Em linhas gerais, a organização da construção do Brasil não seguiu um rumo claro e efetivo quanto às reais necessidades de uma nação recém independente, criou-se um Estado sem povo e ainda confuso quanto a sua identidade. Principalmente no que se refere aos anseios de sua população, que estava alheia ao processo, e as decisões tomadas não eram de seu conhecimento. Diante esse cenário, o analfabetismo inviabilizou a participação e a consciência coletiva de uma comunidade representativa. Diferentemente do que aconteceu em países europeus e nos Estados Unidos, primeiro o Estado brasileiro foi criado, para atender uma urgência política, e posteriormente, foi constituída a noção de povo, que antes eram súditos.

No Brasil império, de acordo com o modelo de vida, a educação escolarizada não representava uma prioridade e além da pouca oferta, a grande maioria da população abrangia um grupo que não era entendido como cidadãos, portanto, eram invisibilizados. Naquele momento, o que não foge muito a realidade do que se seguiu até os dias atuais, a educação escolar é compreendida como um instrumento ideológico que, em alguns casos, pôde contribuir para a manutenção dos privilégios das classes mais ricas no Brasil. Essa dinâmica é muitas vezes observada através das ações daqueles que ocupam os espaços de poder, como nos aponta Paiva:

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que os detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos (PAIVA, 1987 p. 23).

Em um país marcado pela escravidão e pela estrutura agrária, a educação escolar não era considerada uma prioridade, sendo voltada principalmente para as elites, aquelas que ocupavam posições na burocracia imperial ou em funções políticas e intelectuais. Sobre o período imperial, o Parecer CNE/CEB 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury (2000), diz:

A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art., 179, 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos - assim se pensava e se praticava - além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais (BRASIL, 2000, p. 13).

A existência e a relevância da Educação de Adultos em um país de proporções continentais, como é o caso do nosso, demonstra como o processo de formação do país Brasil se deu de maneira desigual no que tange a direitos básicos que garantam, minimamente uma vida digna e a sobrevivência de sua população²⁰. O processo histórico na educação de jovens e adultos é resultado da ação política dos movimentos sociais na luta pela conquista do direito à educação popular²¹ para todos os cidadãos.

Em relação aos anos que abarcaram a primeira república, temos como marco legal²² a Constituição de 1891. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a legislação introduziu um modelo de federalismo que descentralizou a responsabilidade pelo ensino básico para as Províncias e Municípios. Essa abordagem, no entanto, perpetuou a ênfase na formação das elites em detrimento da educação para as camadas sociais marginalizadas. As decisões sobre o

²⁰ Sobre o acesso à escola e o surgimento da oferta de educação para o público adulto na história da educação brasileira, indico a leitura da obra: *O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico*, de Sandra Fernandes Leite, publicada em Curitiba: Editora CRV, 2013.

²¹ De acordo com Brandão [...] a educação popular não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos. Frente a um modelo de origem europeia, internacionalizado como paradigma legítimo de trabalho com as classes populares através da educação e, finalmente, rotinizado como instituição de trabalho pedagógico consagrado, a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma totalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular (BRANDÃO, 2006, p. 41-42).

²² Sobre as constituições federais e a EJA, sugiro a leitura do artigo: *A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas Constituições Federais Brasileiras: Entre o Ideal, o Legal e o Real*, autoria de Marta Miranda Silva e Yumi Nascimento Watanabe. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7686/14396>>

ensino elementar continuaram subordinadas à fragilidade financeira das Províncias e aos interesses das oligarquias regionais que exerciam controle político sobre elas.

Percebe-se o histórico descaso com a população brasileira ao lermos que:

A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada. [...] O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

De acordo com Saviani (2011), a responsabilidade do Estado com a educação de adultos foi estabelecida pela primeira vez com a Constituição de 1934²³. Essa constituição inaugurou a criação do primeiro Plano Nacional de Educação, que incluía em suas diretrizes a oferta de ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, estendendo-se também aos adultos. Sobre a realidade educacional desse período, Leite nos apresenta o seguinte cenário:

A educação nesse período encontrava-se bastante precária. Mesmo nas cidades dos Estados onde se promoveram reformas de ensino, sua qualidade era ruim e deficiente. Muitos alunos não permaneciam na escola, a repetência era muito elevada e os índices de evasão escolar muito altos, além de ser uma escola que não era para todos. Faltava um controle sobre o real desenvolvimento do ensino e fiscalização sobre o que de fato ocorria nas escolas existentes no período (LEITE, 2013, p. 112).

O texto da Constituição de 1934 representava o interesse em promover a alfabetização, reduzir as desigualdades sociais e econômicas, e fornecer mão de obra qualificada para atender às demandas da emergente indústria brasileira. Entretanto, em 1937, uma nova Constituição foi promulgada, alterando significativamente a abordagem da educação. Agora, o ensino foi declarado livre para a iniciativa individual, associações e entidades públicas e privadas. O Estado retirou-se da obrigação de oferecer educação para todos, mantendo apenas a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Essa mudança de paradigma impactou diretamente a visão e o papel do Estado na promoção da educação, alterando o enfoque da educação como um direito universal para uma abordagem mais fragmentada e voltada para determinados aspectos do ensino.

²³ A Constituição gerada pela Assembleia Nacional Constituinte não durou muito, pois em 1937, Getúlio Vargas, a partir de um golpe, instaura um período ditatorial denominado “Estado Novo”, permanecendo até 1945 no poder.

Sistematicamente, a Educação passa a ser considerada e reconhecida como uma preocupação nacional. A educação de Adultos chega de forma deficitária e bastante irregular, visto as características de um país essencialmente agrário onde sua população não atribuía importância à escola e o conhecimento por ela transmitido era desconexo de sua realidade. Devido ao cenário internacional conturbado economicamente e conflituoso após a queda da bolsa de valores de Nova York em 1929, quando o capitalismo enfrentou sua primeira grande crise, e os adventos da segunda grande guerra, muitas mudanças foram introduzidas na sociedade brasileira. Nesse período, o Brasil vivenciava o processo de industrialização²⁴ por substituição de importações, se iniciam também os movimentos de ocupação dos grandes centros urbanos, o que trouxe à tona o problema do analfabetismo de adultos; porém, sem uma reformulação do modelo de educação que era oferecido as elites, pouca coisa adiantou.

Através do censo²⁵ realizado no período de 1940, constatou-se que mais da metade da população continuava sem saber ler nem escrever. Com graves problemas sociais, o país se deparava com a falta de mão de obra qualificada que atendesse as novas demandas de produção. O avanço industrial passou a demandar dos trabalhadores habilidades técnicas específicas e nesse contexto, a aquisição da capacidade de leitura e escrita não apenas possibilitava um maior crescimento social, mas também assegurava a ampliação da base de eleitores.

1.2 Do fim do Estado Novo ao processo de redemocratização (1945 – 1985)

Com o término do Estado Novo em 1945, o país passou por um período de transição política. No entanto, as políticas educacionais ainda refletiam carências estruturais e desigualdades regionais. A educação para pessoas adultas, nesse contexto, enfrentava obstáculos de acesso e qualidade, com a oferta concentrada nas áreas urbanas. Apesar das adversidades, movimentos sociais e educacionais emergiram, lutando por uma educação mais inclusiva. O período testemunhou a resistência de educadores, estudantes e comunidades, que

²⁴ Durante as décadas de 1930 a 1960, quando a industrialização ganhou força, o governo brasileiro compreendeu a importância de qualificar a mão de obra para atender às necessidades crescentes da indústria. Investimentos significativos foram feitos na expansão da educação básica, visando proporcionar às novas gerações as habilidades necessárias para trabalhar em um ambiente industrial em rápida evolução.

²⁵ Fonte: IBGE. Sinopse do Censo Demográfico, 1940. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/314/cd_1940_dadosgerais_edespecial_1947.pdf. Acesso em: 18/10/2023.

buscavam uma educação verdadeiramente popular. A educação para pessoas adultas foi incorporada a essas lutas, tornando-se um instrumento de emancipação para adultos que buscavam a continuidade de seus estudos.

Saviani (2011) expõe que, a terminologia "educação popular" estava vinculada à implementação dos sistemas nacionais de ensino, sendo associada à propagação da instrução elementar destinada a abranger toda a população. Essa abordagem, mediante a criação de escolas primárias acessíveis a todos, representava, sem dúvida, a maneira mais apropriada de combater o analfabetismo. No entanto, atenderia também a necessidade de ampliar o colégio eleitoral, para que o regime da época permanecesse no poder, as campanhas de alfabetização surgem nesse período. Segundo Saviani (2011)

O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural. Daí o surgimento de campanhas ministeriais que se estenderam do final da década de 1940 até 1963: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963) (SAVIANI, 2011, p. 116).

No desenrolar dessa crise essas foram algumas respostas às preocupações sobre os altos índices de analfabetismo que persistiam, principalmente nas regiões mais carentes e afastadas. Naquele momento, a educação começou a ser reconhecida como um organismo de conscientização em que a “educação popular” assumiu seu papel de ser voltada para o povo.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), as nações capitalistas, com economias centralizadas, enfrentaram fragilidades devido à perda da maioria de suas colônias e estavam em processo de reconstrução. Nesse cenário nasce a Organização das Nações Unidas (ONU), com o intuito de contribuir para a paz e segurança no mundo e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundada em 1946, atuando sobre as áreas da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Tais entidades, junto aos Estados Unidos, recomendavam aos países participantes, incluindo o Brasil, que preservassem a ordem social e o mundo livre. O objetivo era garantir o controle político, econômico e ideológico do maior número de países possível. Naquele período, o analfabetismo era percebido como um impulsionador expressivo do limitado desenvolvimento do país. A pressão das corporações internacionais

obrigou o Estado brasileiro a aumentar também sua presença na educação, produzindo políticas públicas sociais no campo da educação formal de adolescentes e de adultos. Essas políticas possuíam a finalidade de formar trabalhadores que atendessem à demanda de força de trabalho capacitada, base para o desenvolvimento da indústria nacional (MACIEL et al., 2014, p. 32).

É perceptível que a relação entre a educação de adultos no Brasil e o desafio de superação analfabetismo sempre foi estreita. Ao longo do tempo, o entendimento do conceito de educação de adultos passou por transformações e interpretações diversas, sendo notavelmente influenciado por documentos²⁶ internacionais.

Ao término da década de 1950 e no início da década de 1960, observou-se uma importante mobilização da sociedade civil em prol das reformas estruturais, o que impactou as iniciativas públicas relacionadas à educação de adultos. É importante ressaltar, a respeito do período que:

O amadurecimento do processo democrático, revelado nas eleições majoritárias de 1958; as experiências inovadoras na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade dos anos de 1950; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; e a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 1962; ao lado do enfraquecimento das campanhas nacionais, criaram as condições para novas experiências de educação de adultos, com a consequente redefinição de um conceito de alfabetização voltado apenas para ler, escrever e contar. Por isso, pode ser caracterizado como um momento de ruptura com a forma institucionalizada até então, viabilizando o repensar da Educação de Adultos no Brasil (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 369-370).

Nesse contexto, uma perspectiva renovada sobre o desafio do analfabetismo emergiu, coincidindo com o estabelecimento de uma abordagem pedagógica inovadora para a alfabetização de adultos, tendo como principal influência o pensamento de Paulo Freire. Saviani (2011), conclui que:

Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. (SAVIANI, 2011, p. 335).

De fato, Paulo Freire alterou a estrutura e a organização dos cursos destinados a adultos, introduzindo uma abordagem distinta daquela tradicionalmente aplicada às crianças,

²⁶ A Declaração dos Direitos Humanos e as Conferências Internacionais de Educação de Adultos são alguns exemplos.

algo que nenhuma das campanhas anteriores havia alcançado. Introduziu uma abordagem inovadora perante a questão do adulto analfabeto, assegurando-lhe um tratamento digno e proporcionando uma motivação substancial para uma aprendizagem efetiva, consciente e participativa. Essa mudança representou não apenas um avanço na alfabetização de adultos, mas também um impulso significativo para a promoção da autonomia e da cidadania, ao reconhecer a importância do aprendizado significativo na vida dos sujeitos. À época, Freire participou de um movimento alfabetizador empregando nessa experiência um método²⁷ que consistia na utilização de palavras integrantes do vocabulário dos alunos, visando acelerar a assimilação de significados. Recorria-se a slides para apresentar ilustrações associadas às palavras, e, após a aprendizagem, organizavam-se os "círculos de cultura", nos quais se discutia o significado do novo vocabulário no contexto social dos estudantes. O propósito da alfabetização a partir da concepção freireana era também instigar uma maior consciência e uma postura mais crítica por parte do indivíduo em relação ao mundo, ao término do processo. Essa nova proposta para a alfabetização estava alicerçada aos princípios da educação popular. Haddad e Di Pierro apontam que:

As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. [...]É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

É importante destacar que muitos programas estavam inseridos no contexto do Estado ou eram patrocinados por ele. Esses programas tinham como foco a democratização do acesso à educação básica para adultos. No entanto, além desse propósito, eles também desempenhavam um papel na disputa política, representando a luta de grupos que competiam pelo controle do aparelho do Estado em diferentes níveis. Essa competição não se limitava

²⁷ Para saber mais sobre o método implantado por Paulo Freire, sugiro a leitura do livro *O que é método Paulo Freire*, de Carlos Rodrigues Brandão.

apenas à educação, mas buscava legitimar ideais por meio da prática educacional, utilizando-a como uma ferramenta estratégica na disputa política.

Em nosso país, o discurso político que propõe melhorias na educação muitas vezes se apresenta como um compromisso nobre com o crescimento e emancipação dos sujeitos, no entanto, ao analisar tais declarações com um olhar crítico, observamos a possibilidade de motivações menos altruístas por trás das promessas. Em muitos casos, o foco no sistema educacional pode ser entendido como uma estratégia para manter políticos no poder e possibilitar manobras para perpetuar privilégios da elite brasileira. Cabe ressaltar que:

Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes (FERNANDES, 1960, p. 192).

Diante da perspectiva de Florestan Fernandes, enfrentamos um problema estrutural na governança do país. De fato, precisamos compreender que as raízes dos problemas educacionais remontam a períodos históricos de formação, apontando para a persistência de desigualdades sociais e estruturas de poder que se originaram nesse contexto. Desse modo, busco aqui apontar a necessidade de abordar não apenas questões superficiais e cronológicas da história da EJA, mas também as raízes profundas que contribuíram para a persistência desses desafios, visando uma transformação estrutural e efetiva do sistema educacional.

À medida que a necessidade do acesso universal ao conhecimento se juntou às ações conscientizadoras e organizativas de grupos sociais, a educação de adultos ganhou reconhecimento como uma ferramenta política eficaz. Essa mudança de perspectiva atribuiu à educação de adultos uma missão importante de preservar e valorizar o conhecimento proveniente das experiências populares. Nesse período, a educação de adultos passou a desempenhar um papel central em um amplo movimento que visava enaltecer a cultura popular. Pascoal Lemme (1961) afirma que a educação de adultos exerce um impacto transformador na sociedade, e que os movimentos populares, longe de serem puramente altruístas e ingênuos, são permeados por influências e recursos estatais, o que os torna inerentemente políticos. “Somente uma sociedade verdadeiramente democrática pode proporcionar educação completamente democrática, visto que o caráter da educação resulta do caráter da sociedade que a ministra e não o contrário” (LEMME, 1961, p. 21).

A Educação de Adultos no Brasil tem sido reconhecida como parte essencial da educação popular, estando intimamente conectada a ela devido à sua origem na estrutura seletiva e classista do sistema educacional. Conforme argumentado por Paschoal Lemme, a luta por melhores condições na educação e no ensino é uma batalha pela democratização do conhecimento, permitindo que as camadas populares assumam o controle de seus próprios destinos.

Com o golpe militar de 1964 o Brasil sofreu consequências drásticas para os movimentos de educação e cultura populares. Os líderes desses movimentos foram perseguidos, e suas ideias foram alvo de censura. O educador Paulo Freire enfrentou uma intensa perseguição por parte do governo ditatorial, sendo acusado de promover ideias consideradas contrárias e anárquicas ao regime político vigente. Conceitos como a conscientização do educando em relação à realidade, o estímulo ao pensamento crítico e a reflexão sobre o papel individual numa sociedade marcada pela divisão de classes eram percebidos como ameaças ao plano político dos militares na época. Além disso, o Programa Nacional de Alfabetização, que era parte desses movimentos, foi interrompido e desmontado. Os responsáveis pelo programa foram presos ou exilados, e os materiais utilizados no processo de alfabetização foram confiscados. Esse contexto reflete a repressão política e cultural imposta durante o regime militar. Substituindo sua abordagem, foram implementados programas de alfabetização de adultos mais conservadores, alinhados à perspectiva de controle total do governo sobre a educação nesse contexto.

Em 1967, o governo passa a gerenciar os programas de Alfabetização de Adultos, transformando-os em iniciativas assistencialistas e conservadoras. Nesse contexto, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL²⁸, e dele decorre o Programa de Educação Integrada (PEI), considerado a iniciativa mais significativa, o PEI propunha uma alfabetização funcional, concentrando-se na aquisição de habilidades elementares de leitura, escrita e cálculo. No entanto, Osmar Fávero e Marinaide Freitas (2011), relatam sobre o Mobreal:

Estruturou-se como fundação, com poderosa coordenação nacional e comissões coordenadoras em praticamente todos os municípios. Com integral apoio dos governos militares e recebendo transferências vultosas da Loteria Esportiva e doações do empresariado, deduzidas do Imposto de Renda por elas devido, foi a campanha de alfabetização mais ampla e mais rica, o que lhe permitiu produzir farto material didático, centralizado em plano nacional, e importantes investimentos na

²⁸ Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 114). “Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendessem aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendessem aos objetivos políticos dos governos militares”.

formação de pessoal. No entanto, o exame do material didático utilizado tanto para a alfabetização quanto para as classes ditas de ensino integrado, constituem-se, na verdade, uma reposição da primeira fase do ensino de 1º Grau, revelando a adoção das mesmas sistemáticas utilizadas nas escolas regulares. Sua concepção de educação permanente é a adotada pelos economistas da educação, justificando a necessidade de mais estudo para melhor desempenho nas tarefas profissionais, cada vez mais exigentes pela transformação dos meios de produção. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 374).

No final da década de 1960, o conceito de educação permanente²⁹ passa a ser difundido pela UNESCO, que reconhece a valorização do potencial humano como um dos meios mais importantes para impulsionar a produtividade econômica e promover o progresso do país. Ao abordar o assunto, os autores evidenciam que o enfoque na educação permanente estava centrado na instrução de adultos, especialmente no contexto europeu, destacando-se a ideia de formação destinada ao mercado de trabalho. Essa formação contínua se tornava imperativa devido às demandas dos novos sistemas de produção. Alguns estudiosos também exploravam, em alguns casos de maneira prioritária, a promoção de uma formação cultural mais abrangente. Eles sugeriam a realização de aprendizados sistemáticos ou informais durante o tempo de lazer ou férias, utilizando diversas formas como cinema, literatura, turismo, entre outras, para ampliar os horizontes educativos. Quanto ao cenário nacional os autores relatam:

Essa foi a perspectiva mais desenvolvida teoricamente, no Brasil e na América Latina. Mas as críticas feitas às experiências europeias, sobretudo francesas, denunciavam que as atividades consideradas de educação permanente ou de educação continuada eram promovidas, sobretudo, por empresas e sempre postas em termos de atualização profissional (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 374).

A respeito dessa ideologia educacional, Paiva (1977) complementa:

As campanhas efetivamente realizadas em diversos países, no entanto, deixaram saldos insatisfatórios: seus efeitos eram superficiais, regredindo frequentemente os atingidos ao analfabetismo, depois de algum tempo; os padrões de dominação e manipulação política vigentes no interior não foram em geral abalados pela alfabetização da população, ocorrendo mesmo — muitas vezes — certo aumento de poder eleitoral das oligarquias locais em consequência do aumento do número de eleitores nos seus "currais" (PAIVA, 1977, p. 95).

²⁹ O termo educação permanente aparece pela primeira vez na França em 1955 e foi oficializado no ano seguinte em um documento do Ministro Educacional sobre o prolongamento da escolaridade obrigatória e a reforma do ensino público. Para saber mais, sugiro a leitura do texto da professora Vanilda Paiva, intitulado *Educação Permanente: I – Ideologia Educativa ou Necessidade Econômico-Social?* Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2406/2669>

Precisamos reconhecer que a alfabetização não é uma solução isolada para questões profundas de desigualdade e dominação política. Mesmo quando a população é alfabetizada, os padrões estabelecidos de dominação e manipulação política muitas vezes persistem. Isso sugere que o acesso à educação por si só não é suficiente para transformar estruturas de poder arraigadas.

Em 1971, o governo militar implementou a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus³⁰ por meio de um processo legislativo no Congresso. Foi a implementação da Lei nº 5692/71, que buscou reestruturar o sistema educacional brasileiro, estabelecendo novos padrões para o então ensino de 1º e de 2º graus, além de organizar o Ensino Supletivo. O Mobral concentrou-se na alfabetização e na educação de jovens e adultos, destacando a importância do combate ao analfabetismo. Numa mudança significativa, o ensino de segundo grau teve sua principal ênfase redirecionada para a profissionalização. Há curto e médio prazo, todas as instituições de ensino desse nível, sejam públicas ou privadas, deveriam adotar uma abordagem profissionalizante. Entretanto, a legislação foi modificada sem que os sistemas educacionais, a infraestrutura física e os recursos humanos estivessem devidamente preparados para cumprir essa nova exigência. Esse período coincidiu com uma fase particularmente difícil do regime político vigente.

No ano de 1974, o Ministério da Educação propôs a implementação dos denominados "Centros de Estudos Supletivos" (CES), com o objetivo de proporcionar efetividade nos estudos para adultos em um período breve e com custos reduzidos. Estes cursos foram influenciados pelo tecnicismo, adotando módulos instrucionais que priorizavam a abordagem individualizada, autoinstrução e memorização. Isso resultou em uma elevada taxa de evasão, levando a certificações rápidas e superficiais. De acordo com Haddad e Di Pierro sobre o período:

Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar. As respostas vieram com a fundação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização –, em 1967, e, posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).

³⁰ Sobre a reforma implementada, sugiro a leitura do artigo de Tatiana Beltrão para o site Senado Notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura#:~:text=A%20Lei%205.692%20mudou%20a,n%C3%ADvel%20deveriam%20tornar%2Dse%20profissionalizantes>.

Fávero e Freitas (2011), afirmam também:

[...] neste período, a presença de adolescentes e jovens nos cursos de ensino supletivo, em parte porque expulsos do ensino regular por terem superado a idade dos 14 anos, prevista como limite para a obrigatoriedade do 1º Grau, hoje do Ensino Fundamental, cunhando-se a expressão juvenilização do supletivo. Mas também porque muitos jovens migravam para as metrópoles, em busca de trabalho nas grandes obras de infraestrutura: pontes, elevados, metrô etc. As próprias discussões sobre a educação permanente começam a incorporar a categoria juventude, recuperada como temática importante pela Sociologia (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 376).

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um modelo de escola inovadora e componente de um sistema educacional alinhado com a modernização socioeconômica observada no país durante os anos 70. Ao contrário dos movimentos de cultura popular que defendiam uma escola voltada para os interesses de uma classe específica, o Ensino Supletivo era concebido como uma instituição sem distinção de clientela, destinada a atender a todos através de uma dinâmica de atualização contínua. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), ao assumir esse desafio, o Ensino Supletivo buscava priorizar soluções técnicas, afastando-se do enfrentamento político da exclusão de grande parte da sociedade do sistema educacional. O objetivo era oferecer uma escolarização neutra, acessível a todos.

As lutas travadas nesse período pavimentaram o caminho para mudanças mais profundas nos anos que se seguiram. Durante o processo de redemocratização do país, foi incorporada a ascensão dos movimentos sociais que marcaram o início da abertura política. No campo educacional, os projetos de alfabetização se expandem para incluir turmas de pós-alfabetização. Em 1985, o MOBREAL, que estava desacreditado, é encerrado, sendo substituído pela Fundação EDUCAR³¹. Esta última oferece apoio financeiro e técnico tanto para as iniciativas governamentais quanto para as de entidades civis e empresas.

³¹ Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a Fundação Educar assumiu a responsabilidade de coordenar de maneira integrada o subsistema de ensino supletivo e a política nacional de educação de jovens e adultos. Sua atribuição incluía impulsionar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e aprimoramento dos educadores, desenvolver material didático, supervisionar e avaliar as atividades. A Educar estabeleceu uma estrutura nacional dedicada à pesquisa e produção de materiais didáticos, contando também com coordenações estaduais encarregadas da gestão de convênios e assistência técnica aos parceiros. Isso conferiu maior autonomia aos parceiros para definirem seus projetos político-pedagógicos. Contudo, justificando a necessidade de adotar medidas para redução de gastos, ajustes nas finanças públicas e um controle rigoroso da inflação, a administração de Fernando Collor de Mello optou por encerrar as atividades da Fundação Educar em março de 1990.

1.3 A Educação de Jovens e Adultos: da Constituição Cidadã aos dias atuais (1988 – 2023)

A promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, representa um avanço significativo ao reconhecer que todos têm direito à educação³², atribuindo ao Estado a responsabilidade de ofertar a EJA, como consta no artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 104).

Em síntese, a Constituição de 1988 consagra o direito público subjetivo à educação como um elemento essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa e para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Cabe ao Estado então, em todas as suas esferas, implementar políticas e ações que efetivem esse direito, garantindo a todos os cidadãos o acesso a uma educação de qualidade e contribuindo para o fortalecimento da democracia e do desenvolvimento sustentável do país. Com a implantação da oitava Constituição Brasileira, a designação "Educação de Adultos" (EDA) sofreu uma alteração, sendo substituída pela denominação "Educação de Jovens e Adultos" (EJA), em virtude do expressivo aumento de jovens que passaram a integrar o público atendido por essa modalidade de ensino.

Após o término do período da ditadura militar no Brasil, durante a década de 1990, houve ampla discussão e eventos em todo o país para abordar a erradicação do analfabetismo no Brasil. Nesse contexto, o Governo Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de reduzir em 70% o número de analfabetos em cinco anos. Para termos dimensão do desafio da proposta, Leite (2013), informa que no Brasil existiam 17,8 milhões de analfabetos com mais de 15 anos e para se atingir a meta, seria necessário alfabetizar 2,4 milhões de pessoas por ano. O Programa, contudo, teve apenas 1

³² A Constituição de 1988 abre espaço para o retorno das perspectivas educacionais inspiradas em Paulo Freire ao Brasil. Com isso, o pensamento libertário de Freire passa a influenciar o cenário educacional. Apesar da persistência de resquícios de modelos neoliberais deixados pelo regime militar, a Constituição de 1988 estabelece a obrigatoriedade da educação básica para todos os cidadãos. Isso representa uma mudança significativa, destacando a responsabilidade do Estado com a universalização do acesso à educação fundamental.

ano de duração e não atingiu os objetivos. Vale ressaltar que durante o período, o Brasil estava entre os nove países com o maior número de pessoas analfabetas.

Na segunda metade da década de 1990, dois marcos significativos merecem destaque: a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)³³ e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A LDB tornou-se o primeiro instrumento legal a incorporar explicitamente o termo "Educação de Jovens e Adultos" em seu texto, definindo-a como uma modalidade da Educação Básica.

O governo federal priorizou à implementação de uma reforma político-institucional da educação pública por meio da aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996, em que se estabelece uma distribuição de responsabilidades entre os entes federativos em relação à oferta do ensino fundamental. A responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços da EJA passou a ser de cada Unidade da Federação, parte essencial da reforma educacional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, apresenta aspectos controversos, quanto à modalidade. Os vetos do presidente, que excluíram as matrículas da EJA da redistribuição dos recursos do Fundef, reafirmam a marginalização da educação oferecida à população jovem e adulta, reforça a falta de atenção, visibilidade e prioridade que essa parcela da sociedade historicamente enfrenta por parte do poder público.

A responsabilidade de eliminar progressivamente o analfabetismo na população jovem, adulta e idosa foi delegada aos governos locais e à sociedade civil, com destaque para organizações não governamentais (ONGs) em geral. Foram implementados alguns Programas³⁴ no combate ao analfabetismo, como: Movimento de Alfabetização (MOVA), Programa Alfabetização Solidária (PAS), Recomeço e Educação na Reforma Agrária. Essas iniciativas, embora buscassem ajudar, podem ter funcionado apenas como paliativos, não abordando integralmente os desafios estruturais e de financiamento enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos.

³³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi um mecanismo criado no Brasil pela Emenda Constitucional nº 14/96, promulgada em 1996. O objetivo principal do Fundef era direcionar recursos específicos para o financiamento da educação básica, mais especificamente para o ensino fundamental, buscando assegurar a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação. O Fundef estabelecia que uma parcela dos recursos arrecadados pelos estados e municípios, provenientes de impostos e transferências constitucionais, seria destinada exclusivamente à educação fundamental. O fundo vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que ampliou sua abrangência para toda a educação básica, englobando desde a educação infantil até o ensino médio.

³⁴ Tais Programas podem ser vistos com mais detalhes em (SILVA, 2013, p. 239, 240 e 241).

No ano 2000 ocorreram várias discussões sobre as experiências na educação de jovens e adultos desenvolvidas durante a década de 1990. Em 10/05/2000, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais³⁵ para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes abordam as particularidades de tempo e espaço dos jovens e adultos, enfatizando a discussão presencial dos conteúdos curriculares. Além disso, ressaltam a importância de compreender as duas faixas etárias (jovens e adultos) inseridas nessa modalidade de educação, promovendo a formulação de projetos pedagógicos específicos para os cursos noturnos regulares e para a EJA. Essas diretrizes destacam a EJA como um direito, introduzindo a ideia de compensação e substituindo-a pelas noções de reparação e equidade. Para a realização de exames, as diretrizes normatizam sua oferta para maiores de 15 anos no ensino fundamental e maiores de 18 anos no ensino médio (BRASIL, 2002). Para atender a essa modalidade, é importante a criação de legislações que assegurem esse direito. A esse respeito Oliveira, Nicolau e Araujo, (2021) nos apontam tal necessidade.

Nesse sentido, fazem-se necessárias legislações, diretrizes curriculares, políticas de formação continuada próprias, entre outras providências, que atendam às especificidades dessa modalidade. O Parecer 11/2000, como parecer técnico específico para a EJA, com muita propriedade contribuiu para reconhecer e legitimar concepções fundamentais para a EJA e dele se desdobraram a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 – Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos [...]. Tendo completado 20 anos de sua publicação em 2020, de certa forma, pode ser considerado ainda hoje um dos documentos mais significativos para a modalidade em razão da atualidade e pertinência do seu conteúdo, frente as especificidades do público e função da EJA (OLIVEIRA; NICOLAU; ARAUJO, 2021, p. 310).

Em 2003, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi percebido como portador de esperança para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando valorizar e tratar adequadamente essa modalidade educacional com a urgência necessária. Como algumas iniciativas importantes³⁶, destaco a aprovação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundef, a partir de 2007 e que passou a incluir as matrículas da EJA na previsão

³⁵ O Parecer CNE/CEB n. 11 de 2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, representa um avanço para a modalidade ao definir as funções da EJA. Reparadora, por restaurar o direito negado aos sujeitos da EJA; equalizadora por possibilitar a equidade na distribuição dos bens sociais para garantia da igualdade e; qualificadora por proporcionar uma educação permanente com metodologias próprias e currículo específico.

³⁶ Foi realizada uma apresentação substancial, que não abarca todo o período intencionado. Para saber mais, sugiro a leitura do Volume 2 da Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>

dos seus recursos (Lei nº 11.494/07); os programas: Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)³⁷; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³⁸, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLA), em 2010, contribuindo para sua valorização e fortalecimento. A professora e pesquisadora Jane Paiva (2019b) afirma que:

Nos 13 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), pode-se afirmar que a EJA teve um percurso bastante intensificado, diferentemente de períodos históricos anteriores. Assumia-se politicamente a concepção de EJA como direito de todos e de que esse todos dever-se-ia traduzir em políticas públicas, em uma sociedade pluriétnica e cultural, como o Brasil (PAIVA, 2019b, p. 1144).

Apresentando uma análise crítica do período compreendido entre 2003 e 2006, Rummert e Ventura (2007) explicam que:

[...] referente ao primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, traz para a EJA um maior destaque do que o obtido nos governos anteriores da Nova República. Entretanto, se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33-34).

De fato, o período experimentou um aumento significativo no número de iniciativas em comparação com as décadas anteriores. No entanto, essas iniciativas podem ser compreendidas como ações urgentes na busca pela ampliação dos mecanismos de certificação, especialmente relacionados à conclusão do Ensino Fundamental. Além disso, destaca-se a

³⁷ A educação integrada no PROEJA é um importante instrumento conscientizador e mobilizador, mas, sozinho, não garante uma solução para o público-alvo (jovens e adultos trabalhadores), uma vez que a quantidade de campus ofertando o programa é irrisória frente ao número de jovens e trabalhadores que necessitam dessa formação. Sem a manutenção dessas ofertas, corre-se o risco de o PROEJA se tornar mais um programa emergencial sem possibilidades de êxito na sua consolidação (SILVA, 2020, p. 25).

³⁸ A SECAD foi estabelecida em 2004 por meio do Decreto 5.159/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Inicialmente conhecida como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2011, a temática da "inclusão" foi adicionada, resultando na mudança para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Nesse processo, as responsabilidades, ações e programas anteriormente vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP) foram incorporados à SECADI.

ênfase nas iniciativas de formação profissional, especialmente aquelas de caráter inicial, e, em menor medida, no término do Ensino Médio.

No Governo de Dilma Rousseff foi desenvolvido o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011. Esse programa tinha como objetivo principal ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no Brasil, buscando atender tanto os estudantes que concluíram o ensino médio quanto os trabalhadores que desejavam se qualificar ou se requalificar para o mercado de trabalho. No âmbito educacional, o Pronatec representava uma estratégia para atender à demanda por mão de obra qualificada, especialmente nas áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento do país. O programa envolvia parcerias com instituições de ensino técnico e empresas, visando oferecer cursos alinhados com as necessidades do mercado de trabalho.

Contudo, ao longo do tempo, o Pronatec enfrentou desafios e críticas. Houve questionamentos sobre a qualidade dos cursos oferecidos, a falta de infraestrutura em algumas instituições e a eficácia na inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Além disso, mudanças no cenário econômico e político, como a crise financeira global e a retração econômica no Brasil, impactaram os recursos disponíveis para o programa. Estava posto um conturbado cenário social, político e econômico brasileiro. O momento acalorado de uma forte polarização política se intensificou com os atos de protestos ocorridos em diversos estados brasileiros no ano de 2013. Uma crise agravada pelas articulações políticas, culminou com o golpe que removeu a Presidenta Dilma Rousseff do poder em 2016.

De governo em governo, de constituição em constituição, as reivindicações foram se tornando realidade e compondo um contexto de esperanças até que o país chega ao Golpe desferido na Democracia, com o *Impeachment* de Dilma e a instalação de um governo distanciado das classes populares (BARROS; GUEDES; ANDRADE, 2018, p. 3 e 4).

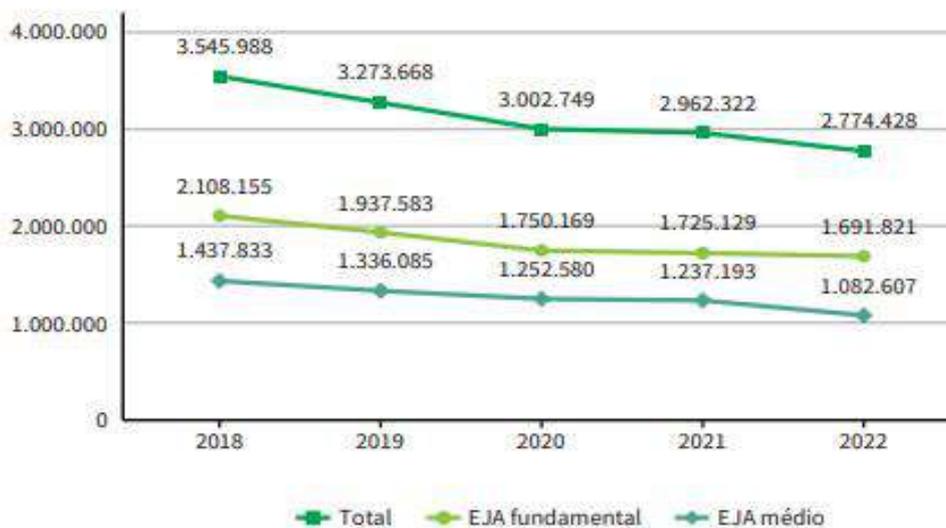
Todo esse movimento resulta em um projeto educacional alinhado que interage com a agenda política neoliberal conservadora, que não apenas ignora todo o progresso e conquistas em termos de direitos até aquele momento, mas também arquiteta um processo de desmonte. Os principais programas de apoio à EJA criados nas décadas anteriores passaram a perder força em 2016, com a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, implementada pelo governo de Michel Temer. Seguindo essa tendência, no começo de 2019, um dos primeiros atos do presidente Jair Bolsonaro foi extinguir a SECADI. Aos sujeitos da EJA, aparentemente, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, imputadas ao sentido de

promover a igualdade de oportunidades e a prática do exercício da cidadania, estão constantemente ameaçadas por manobras políticas. Os retrocessos eminentes aos quais as políticas educacionais em nosso país estão sujeitas, dificultam uma projeção de futuro em que não exista a necessidade de uma educação voltada para o público atendido pela modalidade EJA. Leite (2013) explica que:

O direito à Educação Básica para jovens e adultos que compõem a modalidade EJA no Brasil ainda se encontra muito distante da eficácia para deixar de ser necessária. Ao contrário, suspeitamos que a realidade delineie para o aumento da demanda de EJA se o processo de exclusão da aprendizagem permanecer com índices tão altos (LEITE, 2013, p. 8-9).

No que se refere a índices altos, segundo o Censo Escolar 2022³⁹, o total de alunos matriculados na EJA diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022 chegando a 2,8 milhões em 2022. A queda no último ano foi de 6,3%, ocorrendo de forma desigual nas etapas de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 1,9% e 12,5% respectivamente.

Gráfico 1 - Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – 2018-2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

³⁹ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022. O Censo Escolar desempenha um papel fundamental, sendo uma ferramenta essencial para que os diversos agentes envolvidos na educação possam analisar a realidade educacional do país. Ele proporciona uma compreensão abrangente da situação educacional em nível nacional, nas unidades federativas, nos municípios e no Distrito Federal, incluindo informações específicas sobre as escolas. Através desses dados, é possível monitorar e avaliar a eficácia das políticas públicas educacionais em vigor.

A questão a se debruçar é: Onde estão esses sujeitos potenciais educandos da EJA? Por que estão longe das salas de aula? Ao analisar a evolução ao longo do tempo, é possível perceber que as inscrições na modalidade vêm apresentando uma diminuição constante desde 2018, seguindo a queda sistemática nos investimentos públicos. O agravamento desses números entre 2019 e 2020 indica uma piora no cenário, influenciada pela pandemia de covid-19 e a crise econômica que atingiu principalmente as camadas mais vulneráveis da população. A partir desse contexto, a escola tem representado realmente uma necessidade básica na vida dessas pessoas?

O direito à educação continua sendo desrespeitado, e sua restauração se torna ainda mais urgente no cenário atual, marcado pelas crises econômicas e a busca pela sobrevivência. Oliveira (2015), conclui:

Ainda que a noção de direito esteja atrelada à de cidadania moderna, nos marcos de uma sociedade capitalista em que as relações fundamentais, como bem descrevia Marx e Engels (1984), se dão é na esfera da produção e não do mercado – lugar por excelência da diluição do trabalhador em cidadão –, a humanidade em seu conjunto pôde, claro que em determinados lugares mais que em outros, atingir maior bem-estar com o seu desenvolvimento. Esta sociedade que se erigiu fundada na noção de direitos contra uma estrutura de privilégios tradicionais sinalizou historicamente para a construção de relações mais justas e equitativas, mesmo considerando os limites que essa noção carrega. A educação constituiu-se, nesse modelo social, em um direito elementar, porta de entrada para os demais direitos, por isso a garantia da sua oferta pública e gratuita pelo Estado é um valor fundamental (OLIVEIRA, 2015, p. 629).

Além disso, a noção de direitos, como mencionada pela autora, muitas vezes enfrenta desafios e limitações na prática, como a desigualdade de acesso a esses direitos e a persistência de estruturas de privilégio. Portanto, a busca por relações mais justas e equitativas requer não apenas o reconhecimento dos direitos fundamentais, mas também esforços contínuos para superar barreiras e garantir sua implementação efetiva em toda a sociedade. É indispensável o desenvolvimento de políticas públicas eficazes que abordem de maneira específica as necessidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo e considerando suas particularidades.

A sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades sociais, resultado de diversos fatores históricos, culturais e econômicos. No contexto econômico, o modelo capitalista desempenha um papel significativo na perpetuação e acentuação dessas disparidades. Analisar as desigualdades sociais no Brasil requer uma compreensão ampliada, abrangendo aspectos como renda, educação, acesso a serviços básicos e oportunidades.

Os dados atualmente disponíveis sobre a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sugerem que o Estado brasileiro não dedicou investimentos adequados à educação formal dos grupos sociais que compõem a suposta população estudantil da EJA. Isso inclui a falta de recursos necessários para garantir a alfabetização de adolescentes e adultos, e ainda mais, para assegurar o pleno exercício do direito constitucional de acesso e permanência desses indivíduos nos cursos de Ensino Fundamental. Os números que indicam a presença desses sujeitos por si só evidenciam as falhas nas políticas sociais e educacionais direcionadas a esse grupo.

Diante desse contexto, a partir desse momento me dedico a apresentar sucintamente a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação e seus processos de construção e de evolução. Para maior aprofundamento, destaco os trabalhos desenvolvidos sobre a EJA na SME/RJ (FÁVERO, 2007; FERNANDES, 2012; OLIVEIRA, 2022) que podem auxiliar professores pesquisadores desejosos por conhecer mais sobre a modalidade na cidade do Rio de Janeiro.

1.4 A oferta da EJA no município do Rio de Janeiro: um breve histórico

Neste tópico, pretendo resumir o processo de implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública do Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Destaco a importância de apresentar a estrutura e o funcionamento atual da EJA no município, visto que o Projovem Urbano, foco deste trabalho, é implementado em nível municipal, desde 2012, na referida rede de ensino. Meu objetivo é destacar suas especificidades e reconhecer, a partir do seu histórico, a trajetória de avanços e desafios enfrentados na busca por uma educação realmente emancipadora.

Sua fase inicial está relacionada à criação do Programa de Educação Juvenil (PEJ), uma das metas do Programa Especial de Educação (PEE),⁴⁰ elaborado e coordenado por Darcy Ribeiro, educador e vice-governador no primeiro governo de Leonel Brizola no estado

⁴⁰ O PEE tinha em sua concepção três grandes metas centrais: a primeira consistia na expansão da rede pública de ensino, tendo por objetivo extinguir o terceiro turno e garantir, no mínimo, 5 horas-aula a todas as crianças e, também, na criação de 1.000 Casas da Criança; a segunda meta fundamental era a instituição das “escolas de dia completo”, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), também implantados em áreas de maior densidade populacional e de pobreza, que passaram a ser conhecidos como Brizolões; a terceira, era o aperfeiçoamento do magistério, tanto o que está em serviço, como o que ingressava na carreira (RIBEIRO, 1986). Para saber mais sobre a proposta, sugiro a leitura da obra: O livro dos CIEPS. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>

do Rio de Janeiro (1982-1986). Diante da constatação de uma significativa parcela de jovens analfabetos, especialmente nas camadas socialmente vulneráveis da população, com maior incidência na faixa etária entre 14 e 20 anos, o poder público incluiu a Educação Juvenil como parte essencial do Programa Especial de Educação. O projeto foi implementado já em 1985, inicialmente em 20 Cieps (Centros Integrados de Educação Pública), focando principalmente na alfabetização desses jovens. Sobre seu início em 1985, Fávero (2007), afirma:

Sua proposta pedagógica iniciava com a alfabetização, conforme concepção de Paulo Freire, explorando leitura e escrita e ampliando-as para o conteúdo específico do ensino elementar. Em atenção às necessidades desses jovens e na perspectiva do direito à cidadania, organizava a seguir as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental (EF) de forma inovadora, embrião dos atuais ciclos de estudos (FAVERO, 2007, p. 01).

Expandido em 1987 devido às demandas dos alunos e profissionais envolvidos, o projeto foi ajustado para atender aqueles que já eram alfabetizados, mas desejam dar continuidade a sua formação escolar. Além disso, passou a acolher os indivíduos que haviam sido alfabetizados no próprio Projeto de Educação Juvenil (PEJ) e desejavam prosseguir com seus estudos no âmbito do 1º segmento do então 1º grau. De acordo com o exposto, é observado que uma necessidade inicial foi se ampliando com as urgências presentes trazidas pelo nosso público, como apontado pelo documento de Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da SME-RJ:

O PEJ ofertava a alfabetização para o público entre 14 e 20 anos de idade. Constatando-se a procura pela EJA/Ensino Fundamental, para além da alfabetização, o projeto foi sendo ampliado e passou a atender, em seu decorrer, a todo o Ensino Fundamental. Assim, foi organizado em PEJ I (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e PEJ II (Anos Finais do Ensino Fundamental), cada um com dois blocos (RIO DE JANEIRO, 2023, p. 7-8).

A adaptabilidade do programa diante das demandas da comunidade, evidencia uma resposta efetiva do sistema educacional às necessidades da população. O reconhecimento oficial e as alterações realizadas representam uma abordagem dinâmica para atender às diferentes faixas etárias e garantir o acesso à educação de jovens e adultos, demonstrando um compromisso com a inclusão e a promoção da aprendizagem.

Em 1988, a educação para pessoas jovens e adultas recebeu um novo programa dentro da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, por meio da introdução do Ensino Regular Noturno (ERN). Andrea Fernandes (2012) relata que

[...] foi criado o ensino de 1º Grau Regular Noturno na Rede Municipal de Educação, representando mais uma oportunidade de estudo para as pessoas que não tinham podido completar sua escolaridade na idade considerada adequada, mas sem se sobrepor ao PEJ. Enquanto este, por sua vez, destinava-se originalmente aos jovens e adultos em fase de alfabetização ou de escolarização inicial, o ensino regular noturno visava à oferta de todo o 1º grau (atual Ensino Fundamental), para jovens e adultos a partir de 14 anos (FERNANDES, 2012, p. 69-70).

Chagas (2003) comenta sobre esse período,

Em 1988, a SMERJ, visando atender indivíduos dependentes do primeiro grau em EJA, implantou em 26 unidades escolares o Ensino Regular Noturno para jovens entre 12 e 20 anos. Em função disto, a Rede Municipal de Ensino passou a conviver com os dois programas de educação juvenil: o PEJ e o Ensino Regular (CHAGAS, 2003, p. 65).

Mesmo com as iniciativas sendo implementadas, ainda faltava o reconhecimento por parte das autoridades municipais para que essas ofertas pudessem se estabelecer como políticas públicas de Educação. Ainda sobre a fase inicial do Programa, Fávero (2007), aponta que no início, não havia a possibilidade de emitir certificados, pois o Programa não contava com o reconhecimento dos conselhos estadual ou municipal de educação. Nesse período, diferentes abordagens eram adotadas para encaminhar os alunos à 5ª série do ensino regular, sendo a transferência para o Ensino Supletivo a alternativa mais comum. Como já mencionado no transcorrer desse capítulo, a Educação de Jovens e Adultos ainda não era amplamente reconhecida como um direito dos cidadãos e não estava consolidada como política pública em nível nacional. Na realidade, estava predominantemente voltada para suprir deficiências educacionais, e era mais comumente associada a campanhas e programas governamentais.

O reconhecimento da educação como um direito universal garantido pela Constituição Federal de 1988, a inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte integrante da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro em 1996, e o Parecer 11/2000 muito contribuíram para isso.

A partir do ano de 2005, a EJA no município do Rio passou a adotar a nomenclatura Programa de Educação de Jovens e Adultos, sendo reconhecida pela sigla PEJA, conforme estabelecido pelo Parecer nº 06/2005, do Conselho Municipal de Educação, em substituição à designação anterior, que era Programa de Educação Juvenil (PEJ).

O Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por meio do Parecer CME nº 3, de 24 de março de 1999, oficialmente aprovou o PEJ na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Com o aumento da procura, inclusive por sujeitos com faixa etária superior a anteriormente definida, representando uma ampliação nas matrículas de 7.892, em 1999, para 32.869, em 2004, o PEJ sofreu alterações aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por meio do Parecer CME nº 06, de 25 de janeiro de 2005, inclusive passando a ser designado como Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Esse mesmo Parecer também reconheceu oficialmente o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), inaugurado em 2004 (RIO DE JANEIRO, 2023, p. 7-8).

Reconhecer a EJA como modalidade de ensino, proporcionou a inclusão dessa oferta educacional nas competências da Educação, indicando a importância de atender às demandas educacionais específicas de jovens e adultos.

As ações tomadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vão ao encontro da necessidade de se alinhar a legislação vigente quanto ao direito à educação. Sobre o processo evolutivo da oferta, segundo os “Documentos Norteadores do PEJA” (2017)

Além da significativa ampliação da oferta de vagas aos jovens interessados em retornar aos estudos no horário noturno, foi instituído, a partir de 2003, o atendimento diurno aos alunos impossibilitados de estudar no horário da noite. Algumas escolas, em diferentes áreas da cidade, funcionam com turmas do PEJA no turno da manhã e da tarde a fim de absorver alunos matriculados que não podem estudar no horário da noite. As Classes Anexas foram implantadas, também em 2003, visando possibilitar a ampliação de EJA e atendendo às necessidades do alunado quanto a horários alternativos e espaços de fácil acesso. Esta iniciativa criou possibilidades da utilização de espaços não-escolares para a formação de turmas de jovens e adultos, em comunidades com demanda não atendida pelo PEJA (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 10).

Uma iniciativa de grande relevância para a EJA na cidade, foi a criação do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)⁴¹ em 2004, situado no centro comercial do Rio de Janeiro. Essa medida tinha como objetivo atender a uma considerável parcela de trabalhadores atuantes no setor de comércio e prestação de serviços. O CREJA introduziu inovações na Educação de Jovens e Adultos do município, destacando-se pela implementação de uma escola exclusivamente voltada para ela. Isso significa que a instituição não compartilhava suas instalações com outros segmentos ou públicos, direcionando sua estrutura e funcionamento de maneira exclusiva para atender ao público jovem, adulto e idoso. Sobre o CREJA, Fávero (2007) destaca:

⁴¹ Para conhecer mais sobre a implementação e estrutura do CREJA, sugiro a leitura da tese de doutorado do professor Daniel de Oliveira, apresentada em 2023 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Foi criado para jovens e adultos do município, mas está atendendo a moradores da Baixada Fluminense e de outros municípios da Região Metropolitana, devido sua proximidade com locais de trabalho. A criação do CREJA era ideia antiga e concretizou-se em maio de 2004. Seu objetivo principal é oferecer a jovens e adultos oportunidades variadas de estudo, proporcionando o aumento da escolaridade, o compromisso com a educação permanente e o desenvolvimento de características essenciais ao perfil de trabalhador (FÁVERO, 2007, p. 10).

Essas possibilidades representam uma abordagem mais integrada e educacional para a EJA, indo além de simples assistência social, alinhando-se com a visão de que a educação é um direito e responsabilidade do Estado. Dessa forma, a LDB contribuiu para a ampliação do escopo da EJA, fortalecendo seu papel como uma política educacional essencial para a inclusão e formação completa dos jovens e adultos.

Até 2011, na cidade do Rio de Janeiro, o Projovem Urbano era coordenado pela Secretaria Municipal de Assistência Social. A Secretaria Municipal do Rio de Janeiro - SME atuava como co-gestora sendo responsável pela cessão das escolas municipais para a execução do Programa. A partir de 2012 a SME-Rio, em parceria com o MEC, passa a acolher em sua gerência de EJA o Programa Projovem Urbano, representando mais uma oferta dentro da modalidade.

Buscando atender plenamente às necessidades individuais apresentadas por cada sujeito que procura a EJA como espaço de elevação e continuidade de sua escolaridade, o Parecer CMERJ nº 02/ 2013 representou mais um avanço para a EJA carioca. Este documento “Aprova a implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs e a oferta da modalidade EJA, com abordagem metodológica de ensino semipresencial e de educação a distância, no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA e no CEJA”. No que se refere aos esforços empenhados, Oliveira (2023) ressalta:

Ao tratar das novas autorizações, o presente Parecer passa a se referir à EJA, o que nos leva a compreender que faz opção por atualizar uma denominação, exaltando a modalidade que, neste município, abrange o PEJA com sua metodologia presencial e as metodologias semipresencial e EaD, própria das Escolas Exclusivas de EJA. Por isso, a partir de 2021, a gestão da GEJA passou a assumir a denominação EJA Rio, por compreender que toda a fase de projeto e programa já haviam sido consolidadas por sua experiência histórica e pelo respaldo nos documentos oficiais do município, cabendo então se refletir na nomenclatura, que deveria fortalecer político-pedagogicamente a nomenclatura da própria modalidade “EJA” (OLIVEIRA, 2023, p. 70).

Como a história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por uma movimentação complexa de avanços e retrocessos, refletindo as dinâmicas sociais, políticas e econômicas ao longo do tempo, a cidade do Rio de Janeiro retrocedeu em 2020. Por meio do Decreto Rio nº 47.138 de 12 de fevereiro deste ano, a gerência que trata especificamente da implementação e gestão das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, dentro da estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), foi eliminada. Pelo ato, do então prefeito Marcelo Crivella, a cidade do Rio de Janeiro perdia a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), e a modalidade passou a ser responsabilidade da Coordenadoria de Educação Básica (CEB) da SME-RJ.

Como já retratado neste capítulo, o Brasil enfrentava, nesse período, uma postura político-administrativa de desmontes dos setores mais sensíveis e necessários à mudança e transformação social; o que mostra como a ideologia defendida pelo governo federal conversava diretamente com as práticas adotadas pelo governo municipal.

Diante de uma nova alteração na gestão da prefeitura e uma reorganização na SME Rio, por meio do Decreto Rio nº 49.324, datado de 23 de agosto de 2021, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) foi reincorporada à estrutura da SME-RJ.

Através desse percurso, tornou-se possível reconhecer certos aspectos históricos da criação, avanços e desafios na política de EJA da “cidade maravilhosa”. Atualmente, configurada como uma política pública educacional, a EJA Rio busca proporcionar aos jovens e adultos diversas oportunidades de estudo por meio da participação e construção de diferentes práticas. O principal objetivo é elevar o nível de escolaridade, promover o comprometimento com a educação contínua e desenvolver características fundamentais para o perfil do cidadão atuante e conhecedor de seus direitos.

1.4.1 A estrutura e funcionamento da EJA na cidade do Rio de Janeiro

A EJA do município do Rio de Janeiro possui uma história de 39 anos (desde 1985) e, atualmente, se faz presente nas 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). São 132 Unidades Escolares compartilhadas com a EJA, além de 1 Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) e 3 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), sendo o CREJA e os CEJAs escolas exclusivas de EJA. As Unidades Escolares estão localizadas em

83 bairros cariocas, passando pelas regiões do centro da cidade, zona norte, zona oeste e zona sul como é possível observar abaixo.

Quadro 1 – Oferta de EJA no município do Rio de Janeiro (2024)

CRE	BAIRROS COM EJA	UNIDADES ESCOLARES COM EJA
CREJA	Centro do Rio	01
1^a	Caju, Cidade Nova, Centro, São Cristóvão e Benfica.	07
2^a	Botafogo, Catete, Copacabana, Jardim Botânico, Leblon, Tijuca, Maracanã, Grajaú e São Conrado.	12
3^a	Abolição, Cachambi, Del Castilho, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Higienópolis, Inhaúma, Méier, Piedade, Pilares, Riachuelo, Rocha e Todos os Santos.	16
4^a	Bonsucesso, Brás de Pina, Cordovil, Jardim América, Manguinhos, Maré, Olaria, Penha Circular, Ramos e Vigário Geral.	16
5^a	Cascadura, Cavalcanti, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Oswaldo Cruz, Rocha Miranda, Turiaçu, Vila da Penha e Vila Kosmos.	15
6^a	Coelho Neto, Fazenda Botafogo, Guadalupe, Parque Anchieta, Pavuna e Ricardo de Albuquerque.	08
7^a	Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Curicica, Praça Seca, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande e Vargem Pequena.	15
8^a	Bangu, Jardim Bangu, Padre Miguel, Realengo, Senador Camará, Vila Aliança e Vila Kennedy.	17
9^a	Campo Grande, Cosmos e Inhoaíba	12
10^a	Guaratiba, Paciência, Palmares, Santa Cruz e Sepetiba.	14
11^a	Jardim Guanabara, Moneró e Bancários.	03
TOTAL		136

Fonte: GEJA, 2024. Quadro produzido pelo autor.

Sua estrutura está organizada em dois segmentos, identificados como EJA I: referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), separada em dois blocos de aprendizagem e EJA II: referente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), também dividida em dois blocos de aprendizagem. Em relação ao tempo de duração dos blocos, observa-se a subdivisão em três trimestres, e as avaliações acontecem ao fim de cada trimestre. Sobre a estrutura de funcionamento apresento o seguinte quadro

Figura 1 – Organização e estrutura da EJA Rio

EJA I (anos iniciais do Ensino Fundamental)						EJA II (anos finais do Ensino Fundamental)					
BLOCO 1 (1 ano letivo)*			BLOCO 2 (1 ano letivo)			BLOCO 1 (1 ano letivo)			BLOCO 2 (1 ano letivo)		
1° trimestre	2° trimestre	3° trimestre	1° trimestre	2° trimestre	3° trimestre	1° trimestre	2° trimestre	3° trimestre	1° trimestre	2° trimestre	3° trimestre

Fonte: Acervo da GEJA, 2023.

De acordo com o documento de Orientações Curriculares, produzido coletivamente com os professores da EJA Rio,

A duração média de cada um dos blocos é de 01 ano, uma estimativa de tempo dentro do ano letivo, pois é assegurado o caráter acelerativo da modalidade. Assim, é conferido aos(às) estudantes a possibilidade de concluir os blocos em menor tempo, ao demonstrarem que atingiram os objetivos de aprendizagem definidos nas Orientações Curriculares próprias. Nesse mesmo sentido, de respeito ao tempo de aprendizagem individualizado de cada sujeito, os(as) estudantes também podem obter um tempo maior para concluir os objetivos de aprendizagem: ao chegar à Avaliação 3 (AV3) ou Unidade de Progressão 3 (UP3) e demonstrarem não terem atingido ainda os objetivos do bloco de aprendizagem, podem ser retidos permanecendo no mesmo bloco por mais um a três trimestres, caso necessário. Esse conceito de “retenção” se diferencia de “reprovação”, pois o(a) estudante não fica condicionado a repetir o ano, ele(a) permanece por mais um, dois ou três trimestres no mesmo bloco, conforme necessário, trabalhando especificamente nos objetivos em que foram percebidas fragilidades em sua avaliação (RIO DE JANEIRO, 2023, p. 09).

Reconhecendo as diversas especificidades da EJA, partindo das características dos sujeitos que abrangem as diferentes gerações, os variados grupos étnicos, os contextos socioculturais e identidades de gênero, entre outros fatores, é fundamental garantir que os estudantes sejam respeitados quanto ao ritmo individual de aprendizagem considerando o caráter acelerativo da modalidade.

Na EJA Rio são ofertadas três modalidades diferentes de ensino, sendo elas:

- O ensino presencial – acontece presencialmente nas unidades escolares que também ofertam outros segmentos. Nesse modelo, os estudantes da EJA podem encontrar escolas no período da manhã, tarde e noite.

- O ensino semipresencial – acontece nas escolas exclusivas de EJA (CREJA e CEJAs). Nesse modelo, os(as) estudantes cumprem presencialmente uma carga horária diária de duas horas e complementam as duas horas restantes a partir da realização de atividades complementares⁴² fora do espaço escolar.
- A educação a distância - acontece nas escolas exclusivas de EJA (CREJA e CEJAs). Esse modelo atende especificamente à EJA II Bloco 2, correspondente ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental obrigatório, que tenham disponibilidade para estudar remotamente. Os estudantes dessa metodologia recebem o material de estudo produzido especialmente para eles, além do atendimento presencial agendado com os professores de cada componente curricular para tirarem suas dúvidas.

A EJA no município possui um calendário próprio onde estão marcados, além dos dias letivos, os períodos avaliativos, planejamentos, centro de estudos e ações relacionadas exclusivamente à modalidade. As matrículas acontecem durante todo o ano nas unidades escolares, sendo realizada também através do site oficial de matrículas da prefeitura, em períodos específicos. De acordo com minha experiência lecionando na EJA dessa rede e a partir de minhas leituras, percebo que a estrutura pedagógica foi pensada e organizada no intuito de garantir que os sujeitos não sejam prejudicados ao ingressarem no decorrer do ano letivo já iniciado.

Atualmente, a SME-Rio, por meio da gerência responsável pela modalidade, desenvolve diversas atividades necessárias para o fortalecimento da política pública em EJA, como alguns exemplos trago:

- Produção de material didático e programas específicos para a EJA – Livros didáticos e vídeo aulas;
- Ações de chamada pública por meio de parcerias com outras secretarias, empresas responsáveis pelo transporte público, redes comerciais, redes sociais, programas de rádio locais, entre outros;
- Formação docente continuada, atendendo todos os professores e professores orientadores do PEJA;
- Projovem Urbano;
- Projetos em parceria;

⁴² Sobre essas atividades, de acordo com o documento de Orientações Curriculares da EJA Rio, representam uma Atividade Curricular de Interatividade Indireta: Atividades Disciplinares, Atividade de Integração e Agenda Cultural.

- Classe Anexa⁴³;
- Eventos exclusivos da modalidade – Encontro de Alunos e Alunas da EJA Rio, ExpoEJA, Seminário Municipal das Escolas Exclusivas de Educação de Jovens e Adultos (SMEEEJA) e Seminário de Práxis.

Apresentei aqui um resumido histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Atualmente, a rede pública de ensino da cidade possui um dos sistemas mais extensos do país, enfrentando desafios significativos devido à vasta diversidade de alunos atendidos e às diversas características territoriais. O percurso delineado neste capítulo teve como propósito apresentar tanto os progressos quanto os obstáculos enfrentados na implementação e manutenção da EJA. Com base nas fontes documentais utilizadas nesta pesquisa e em outras publicações referentes ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), foi possível observar que, apesar dos percalços associados a movimentações políticas e administrações municipais, a EJA Rio segue elevando a escolaridade da população carioca e fortalecendo o compromisso com a educação transformadora.

No capítulo subsequente, abordo de forma detalhada a implementação do Projovem Urbano, investigando a estrutura organizacional do programa e os empenhos voltados para sua ampliação. Apresentando os diversos aspectos do Projovem Urbano, teremos a oportunidade de compreender como essa política pública em EJA se torna mais um instrumento na construção de caminhos educacionais acessíveis e relevantes para as juventudes brasileiras.

⁴³ As Classes Anexas de Educação de Jovens e Adultos funcionam em espaços alternativos fora das unidades escolares. São certificadas pelo Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA.

2 PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS

Neste capítulo, é realizada uma exposição da evolução histórica do Projovem Urbano, no contexto da Política Nacional de Juventude, desde sua concepção aos esforços dedicados à sua ampliação. Ao compreendermos esses aspectos, poderemos vislumbrar de maneira abrangente o papel desempenhado pelo Programa como uma política pública para as juventudes na promoção de oportunidades e no enfrentamento dos desafios que permeiam a realidade dos jovens brasileiros. Em seguida, descrevo sua finalidade, estrutura e organização do PJU, destacando as fragilidades e dificuldades que comprometem a garantia do direito à educação. Por fim, apresento o histórico e o funcionamento do Projovem Urbano na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Esta apresentação é construída a partir de uma análise de fontes bibliográficas e documentais disponíveis. O Parecer CNE/CEB nº 18/2008, que trata do funcionamento do Projovem Urbano, o Projeto Político Integrado - PPI (2008) e o Manual do Educador: Orientações Gerais (2012), são documentos oficiais que me forneceram um registro histórico sobre a fundação e os objetivos operacionais do Programa. São fontes importantes para conduzir uma análise documental abrangente. Através deles, foi possível identificar aspectos fundamentais da apresentação de sua estrutura e das entidades envolvidas, permitindo uma melhor compreensão de seu funcionamento.

É importante enfatizar o desenvolvimento de iniciativas coordenadas entre diferentes ministérios e representantes da Secretaria-Geral da Presidência da República. É importante ressaltar que, dentro das modalidades oferecidas pelo Projovem Integrado, o Projovem Urbano será o foco principal das discussões deste estudo.

2.1 Conhecendo o ProJovem: Uma Política Pública para as Juventudes

Na década de 2000, houve um avanço significativo na compreensão e atenção à juventude no Brasil, com a realização de estudos, pesquisas e debates focados em entender a situação dos jovens e suas necessidades. Essas iniciativas buscaram mudar a percepção negativa da juventude como um problema, passando a reconhecer os integrantes desse grupo como sujeitos de direitos e demandando políticas públicas que considerem suas

particularidades. Durante o período, iniciativas importantes foram realizadas para abordar as questões relacionadas à juventude. Entre essas iniciativas, Castro e Aquino (2008) destacam: a realização da Conferência Nacional de Juventude, que promoveu debates em todo o país para identificar as principais preocupações dos jovens e possíveis soluções para seus problemas; a criação de um Grupo Interministerial ligado à Secretaria Geral da Presidência da República, que conduziu uma análise detalhada das condições de vida dos jovens e dos programas do governo federal voltados para eles; o Projeto Juventude do Instituto Cidadania, que realizou uma pesquisa nacional para entender o perfil da juventude; o encaminhamento da Proposta de Emenda à Constituição (PEC nº 394/2005), que propôs incluir a expressão jovem no título do capítulo VII da Constituição; o envio de um Projeto de Lei propondo a criação do Estatuto de Direitos da Juventude (PL nº 27/2007); e o envio de um Projeto de Lei para estabelecer o Plano Nacional de Juventude (PL nº 4.530/2004), que define os objetivos e metas para melhorar as condições de vida dos jovens brasileiros.

Em meio a esse cenário, o ProJovem foi implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Segundo o PPI do Projovem Urbano (2008), em 2005, o governo federal lançou a Política Nacional de Juventude (PNJ)⁴⁴, um conjunto de diretrizes e medidas destinadas a atender às necessidades e demandas dos jovens brasileiros. De acordo com Mascarenhas (2022),

O Plano Nacional de Juventude inclui uma série de temáticas assim definidas: emancipação juvenil (incentivo permanente à educação; formação para o trabalho e garantia de emprego e renda); bem-estar juvenil (promover a saúde integral do jovem; incentivar o esporte, oportunizar o lazer e preservar o meio ambiente ecologicamente equilibrado); desenvolvimento da cidadania e organização juvenil (formação da cidadania; protagonismo e organização juvenil); apoio à criatividade juvenil (estímulo à produção cultural e acesso aos bens de cultura; desenvolvimento tecnológico e comunicação); e equidade de oportunidades para jovens em condições de exclusão (jovem índio e jovem afrodescendente; jovem rural; jovem portador de deficiência; jovem homossexual; jovem mulher) (MASCARENHAS, 2022, p. 57).

Essa abordagem levanta questões importantes sobre os objetivos por detrás das políticas para a juventude e a eficácia de tais medidas em promover uma verdadeira transformação social. Esses discursos almejam uma conciliação entre classes sociais e

⁴⁴ Para aprofundar a reflexão e ampliar o repertório de temas e questões que são cruciais para a compreensão da temática juvenil no âmbito da ação pública, sugiro a leitura de *Juventudes e Políticas Sociais no Brasil*.

promovem a ideia de responsabilidade social, na qual diferentes atores devem unir esforços para impulsionar o desenvolvimento nacional. Além disso, enfatizo a necessidade de uma análise crítica das motivações e impactos dessas políticas, a fim de garantir que elas realmente atendam às necessidades e aspirações dos jovens, ao invés de simplesmente servir aos interesses daqueles que detêm o poder político e econômico.

Como parte dessa política, foi criado o ProJovem, um programa abrangente que visava especificamente os jovens mais vulneráveis e menos atendidos pelas políticas públicas então existentes. O ProJovem tinha como objetivo oferecer educação, qualificação profissional e engajamento comunitário a esse grupo de jovens.

Contudo, como parte da implementação da Política Nacional de Juventude, foi estabelecida a Secretaria Nacional de Juventude⁴⁵ (SNJ), que estava diretamente vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República. Esta secretaria tinha diversas responsabilidades, incluindo a formulação, supervisão, coordenação, integração e articulação de políticas públicas voltadas para os jovens. Também era incumbida de promover programas de cooperação com organizações nacionais e internacionais, tanto públicas quanto privadas, visando implementar políticas direcionadas à juventude.

Além disso, foi criado, também, o Conselho Nacional de Juventude⁴⁶ (Conjuve), um órgão colegiado que fazia parte da estrutura básica da Secretaria-Geral da Presidência da República. Este conselho era composto por representantes de diversos setores, incluindo órgãos governamentais, organizações juvenis, organizações não governamentais e indivíduos reconhecidos por seu trabalho com jovens. O objetivo desse conselho era criar um espaço para discussão e formulação de políticas relacionadas à juventude, garantindo a participação e representação de diferentes segmentos da sociedade. Sobre as ações desenvolvidas, Romão (2007), afirma que:

A novidade do Conjuve é que pela primeira vez o governo federal traz para si a responsabilidade de dar funcionamento a um órgão formado majoritariamente pela sociedade civil destinado à discussão de políticas públicas de juventude, com participantes de todo o Brasil. [...] É claro que não se trata de tarefa fácil. A temática juvenil, por sua especificidade, concentra campos de disputa política organizados previamente nas discussões sobre educação, trabalho, cultura, saúde, esporte e todas

⁴⁵ Segundo Mascarenhas (2022), em 2012, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) teve sua atribuição de executar programas direcionados aos jovens, como o ProJovem, retirada. Isso resultou na perda de uma parte significativa de seu orçamento anual, além de reduzir sua capacidade de estabelecer um diálogo direto com os ministérios e administrações estaduais e municipais responsáveis por esses programas. A partir desse momento, sua principal função passou a ser o diálogo com a juventude brasileira e a articulação das políticas de juventude executadas por diversos ministérios.

⁴⁶ Para conhecer as políticas públicas pensadas para as juventudes durante o período, sugiro a leitura do livro: *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*.

as outras áreas, que tem já seus consensos e dissensos relativamente maturados. Ao se considerar a experiência juvenil e a construção de políticas específicas como elemento novo dessa equação, novos arranjos conceituais, novas reivindicações e novos conteúdos políticos aparecem e confundem o já estabelecido. (ROMÃO, 2007, p. 123).

Dialogando com o que diz Romão e trazendo um breve panorama histórico, segundo Helena Abramo (1997), o poder público municipal e estadual começou a desenvolver políticas específicas direcionadas aos jovens, apenas ao final da década de 1990. Essas iniciativas englobavam programas de capacitação profissional e a oferta de serviços especializados nas áreas de saúde, cultura e lazer. Além disso, é observado um interesse crescente no âmbito federal em abordar essa questão. Reafirmando essa realidade, Novaes (2009) aponta que na década de 1990, surgiram as primeiras preocupações sobre como integrar os jovens de forma produtiva à sociedade. Essas preocupações foram levantadas por uma variedade de agentes, incluindo organizações internacionais, autoridades governamentais, ONGs, grupos empresariais e religiosos. No entanto, também houve participação ativa de grupos, redes e movimentos juvenis nesse processo.

A partir do exposto, observa-se que o processo de constituição de políticas públicas de juventude em nosso país é algo relativamente recente e grande parte das ações destinadas aos jovens, obtinham, caráter assistencialista. A análise realizada por Abramo (1997), ressalta que:

[...] a maior parte dos programas desenvolvidos por estas instituições dividem-se em dois grandes blocos, todos eles visando dirimir ou pelo menos diminuir as dificuldades de integração social desses adolescentes em desvantagem: programas de ressocialização (através de educação não-formal, oficinas ocupacionais, atividades de esporte e “arte”) e programas de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho (que, muitas vezes, não passam de oficinas ocupacionais, ou seja, não logram promover qualquer tipo de qualificação para o trabalho). [...] o que se busca, explícita ou implicitamente, é uma contenção do risco real ou potencial desses garotos, pelo seu “afastamento das ruas” ou pela ocupação de “suas mãos ociosas” (ABRAMO, 1997, p. 26).

Diante do exposto, acredito ser necessário destacar a importância da existência de uma Política Nacional de Juventude para lidar com as dinâmicas em constante evolução no âmbito das políticas públicas de juventude nas esferas estaduais e municipais, a fim de atender às demandas e aspirações desse segmento da população de forma eficaz e inclusiva. Reconhecendo a existência de lacunas devido à complexidade da articulação entre os três níveis de governo, é fundamental compreender e analisar os processos de avaliação e

monitoramento para sabermos como os entes federados desenvolvem, ou não, a política para as juventudes a partir das realidades locais. A importância de uma análise mais abrangente e crítica das relações entre Estado e sociedade civil na formulação das políticas públicas para a juventude, envolve não apenas considerar as necessidades e perspectivas dos jovens, mas também examinar os contextos políticos mais amplos nos quais essas políticas são concebidas e implementadas. A esse respeito, Sposito e Carrano (2007), afirmam que

Mesmo no interior do aparelho de Estado, as políticas de juventude comportam diversidade de orientações e podem disputar recursos e operar diferentes definições de prioridades em face de outras políticas. Podem estar mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidos com base no que, no Brasil, tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada, ou apenas como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos que estão na base da pirâmide social (SPOSITO; CARRANO, 2007, p. 185 e 186).

Nessa perspectiva, quando buscamos compreender o cenário em que se idealizou o Projovem, Rummert e Gaspar (2017), trazem a seguinte contribuição:

O Programa surge em meio a um processo de correlações de forças em que se torna cada vez mais presentes as necessidades de controle social sobre uma parcela da população praticamente ignorada, até então, pelas anteriores políticas de governo. De modo geral, podemos afirmar que o PROJOVEM colocou a juventude no centro de uma discussão em que a desqualificação profissional era apresentada como um dos principais motivos da baixa produtividade e da crescente oscilação das taxas de desemprego juvenil, bem como causa do vertiginoso crescimento dos considerados grupos perigosos para a sociedade (RUMMERT; GASPARG, 2017, p. 399).

A educação, em muitos casos, torna-se um fator de inclusão e exclusão, podendo ampliar ou restringir as oportunidades de crescimento. Portanto, a reflexão sobre as políticas educacionais destinadas às juventudes deve transcender a análise superficial e considerar as implicações mais profundas das relações de poder presentes nesse contexto. Compreender a educação como uma expressão das correlações de forças na luta de classes é fundamental para desenvolver abordagens críticas e transformadoras, capazes de promover uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória para a classe trabalhadora.

Destaco que, embora possamos encontrar representações idealizadas das políticas públicas, é importante ressaltar que a política não pode ser exercida de forma isolada e, portanto, requer a interação entre os atores - neste caso, os diferentes segmentos da nossa sociedade. Dentro de uma sociedade capitalista, essa interação é ainda mais complexa.

Enquanto alguns buscam preservar seus privilégios e acumular riqueza, outros lutam por igualdade de oportunidades e justiça social. Essa dinâmica de conflito e competição permeia todas as esferas da política pública, incluindo o campo da educação.

Entre os anos de 2003 e 2006, o Brasil testemunhou uma virada significativa em relação à educação e à formação profissional de jovens e adultos. Consciente do desafio representado pela baixa certificação no nível da educação básica e profissional dessa população, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva implementou uma série de políticas voltadas para reverter esse quadro e promover uma inclusão mais efetiva no sistema educacional. Sobre o assunto, Rummert e Ventura (2007) afirmam que durante esse período, a Educação de Jovens e Adultos foi alvo de um número consideravelmente maior de esforços do que antes, no entanto, essas iniciativas parecem ser apenas repetições claras do panorama já estabelecido.

Durante esse período, o governo federal implementou seis programas emergenciais por meio de cinco ministérios diferentes, voltados especialmente para jovens que estavam à margem do mercado de trabalho, com baixa escolaridade e pouca qualificação profissional, são eles: o ProJovem, sob responsabilidade da Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude; o Consórcio Social da Juventude e o Juventude Cidadã, ambos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Agente Jovem, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); a Escola de Fábrica, do Ministério da Educação (MEC); e o Saberes da Terra, gerido pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

A partir das teses e dissertações pesquisadas, observo que esses programas compartilhavam o objetivo comum de aumentar a escolaridade, oferecer formação profissional e fornecer apoio financeiro aos jovens. No entanto, a implementação e administração desses programas diferiam consideravelmente entre si, e não conseguiram atender plenamente às necessidades dos jovens como público-alvo. Eles se destacavam mais por ações isoladas e realizadas em paralelo.

Concebido como um programa nacional de caráter emergencial, o ProJovem buscou resgatar a dívida social do país, atendendo aos jovens excluídos e promovendo a elevação da escolaridade, a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho. Silva e Andrade (2009) relatam que o ProJovem Original se direcionava a jovens com idades entre 18 e 24 anos que haviam finalizado a quarta série, mas não concluído a oitava série do ensino fundamental, e que, adicionalmente, não estavam empregados. Este programa abrangia

iniciativas para aceleração do processo educacional, qualificação profissional e implementação de ações comunitárias.

Quanto ao objetivo e a meta desejada, segundo o PPI do ProJovem Urbano (2008), na fase inicial, a partir de 2005, o ProJovem concentrou seus esforços nas capitais do Brasil e no Distrito Federal. A partir de 2006, sua atuação foi expandida para incluir também as regiões metropolitanas de diversas capitais, abrangendo cidades com uma população mínima de 200 mil habitantes, conforme os dados do Censo Demográfico de 2000. Uma das ações mais significativas durante a implementação do ProJovem foi o estabelecimento do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa. Esse sistema foi criado com o propósito de supervisionar as condições de oferta do programa em nível local, realizar avaliações externas dos alunos, acompanhar a matrícula, frequência e participação nas atividades pedagógicas, além de avaliar globalmente o desempenho do programa.

De acordo com o Guia de Políticas Públicas de Juventude (2006), os jovens eram admitidos no Programa por meio do *Call Center*, acessível tanto de telefones residenciais quanto públicos em todas as cidades onde o programa estava sendo lançado. Após a inscrição, eles receberiam uma correspondência em seu endereço indicando o local de matrícula. Se o número de inscritos ultrapassasse a meta estabelecida, um sorteio era realizado na presidência da República na presença de coordenadores nacionais, locais e auditores da CGU – Controladoria Geral da União – para definir quem seria matriculado.

A participação do jovem no programa era de 12 meses consecutivos, divididos em 4 Unidades Formativas: Juventude e Cidade, Juventude e Trabalho, Juventude e Comunicação e Juventude e Cidadania, que interagiam com os Eixos estruturantes para implementar o currículo próprio com características específicas. Quanto a organização local, a equipe do ProJovem era formada por uma Coordenação Municipal e um Comitê Gestor Municipal, formado por secretarias parceiras e Estações Juventude⁴⁷, responsáveis pelo suporte pedagógico e administrativo. O programa foi organizado para operar em todo o país através da formação de núcleos, compostos por cinco turmas (com um máximo de trinta alunos por turma), e existiam também as Estações Juventude (formadas por oito núcleos). A instalação dos núcleos precisava ser em locais apropriados para as aulas do programa, como escolas, associações, igrejas ou clubes. Os estudantes eram atendidos por professores de diferentes áreas do Ensino Fundamental: Ciências Naturais, Ciências Sociais, Língua Estrangeira,

⁴⁷ As Estações da Juventudes eram espaço de referência para os jovens, local onde aconteciam os encontros e onde obtinham informações e orientação. Lá também aconteciam eventos culturais e outras ações favorecedoras do processo formativo, da expressão cultural e da participação cidadã dos alunos.

Língua Portuguesa e Matemática, que também atuavam como professores orientadores – P.O. (um por grupo). Além deles, havia também professores de qualificação profissional e ação comunitária, que podiam trabalhar em mais de um núcleo. A função do professor orientador era acolher e auxiliar o grupo durante as aulas, fortalecendo os laços com os jovens e proporcionando uma orientação educacional eficaz, ligada aos temas integradores do programa. Como diferencial, recebiam um incentivo mensal de R\$ 100,00 desde que cumprissem 75% da frequência às aulas e demais atividades previstas. Ao final do curso, eram submetidos a uma avaliação nacional para receberem os certificados de conclusão do Ensino Fundamental.

No que se refere aos desafios e obstáculos para atingir tais objetivos, as pesquisas realizadas à época, mostraram que a situação precária de vida das juventudes impacta desde o ingresso a conclusão, passando pelos obstáculos de se manterem em sala de aula. Ainda de acordo com o PPI,

De acordo com dados levantados pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação, as razões para a defasagem entre inscrição inicial e matrícula são inúmeras, indo da falta de cumprimento dos pré-requisitos do Programa (como limite de idade, comprovação de escolaridade ou de inexistência de vínculo empregatício) até a desistência em função de trabalho em horário incompatível com o curso, cansaço resultante do trabalho, dificuldades para guarda dos filhos, acesso difícil ao núcleo, medo da violência, falta de apoio familiar. [...] A necessidade de trabalhar, ainda que sem carteira profissional assinada ou em atividade informal, mostra-se de fato como uma das principais barreiras ao esforço de recrutamento e permanência no curso. Em alguns casos, a própria obtenção de emprego com carteira assinada foi indicada como causa de evasão do Programa (BRASIL, 2008, p. 31).

No que se refere à EJA e à necessidade de uma formação profissional que atenda as juventudes, Fávero (2019), reconhece que:

A discussão sobre o atendimento aos jovens esteve presente em vários seminários anuais, realizados no período 2002/2007, revelando, de um lado, as dificuldades de sua formação para um mercado de trabalho que não os recebe, e, de outro, atualizando-se com a discussão sobre a problemática da juventude – ou das juventudes -, provocada tanto pela criação da Secretaria e Comissão Nacional de Juventude, junto à Presidência da República, quanto pela produção acadêmica, que se tornou mais visível no período. [...] os relatórios afirmam impossibilidade de atender às juventudes apenas pelo eixo do trabalho, inclusive porque muitos jovens não têm ainda experiência profissional, o que limita a metodologia usada com os adultos. O CET considerava ainda importante associar a dimensão cultural à formação profissional, realizar uma “escuta sensível” e entender as “faixas de vulnerabilidade” e, sobretudo, partir da afetividade para conquistar a confiança dos jovens (FÁVERO, 2019, p. 79).

A educação não existe apenas para capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também contribui para a construção de uma sociedade melhor, embora isso não seja o suficiente para a construção de uma sociedade mais igualitária. Essa abordagem multidimensional, que reconhece a complexidade das demandas e desafios enfrentados pelos jovens, sugere a necessidade de políticas e práticas mais abrangentes e inclusivas, que considerem não apenas a inserção no mercado de trabalho, mas também aspectos sociais, culturais e afetivos. Ao reconhecer a diversidade de experiências e vivências dos jovens, e ao valorizar a importância do diálogo e da qualidade das relações, é possível construir estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento integral e a inclusão social dessa parcela fundamental da população.

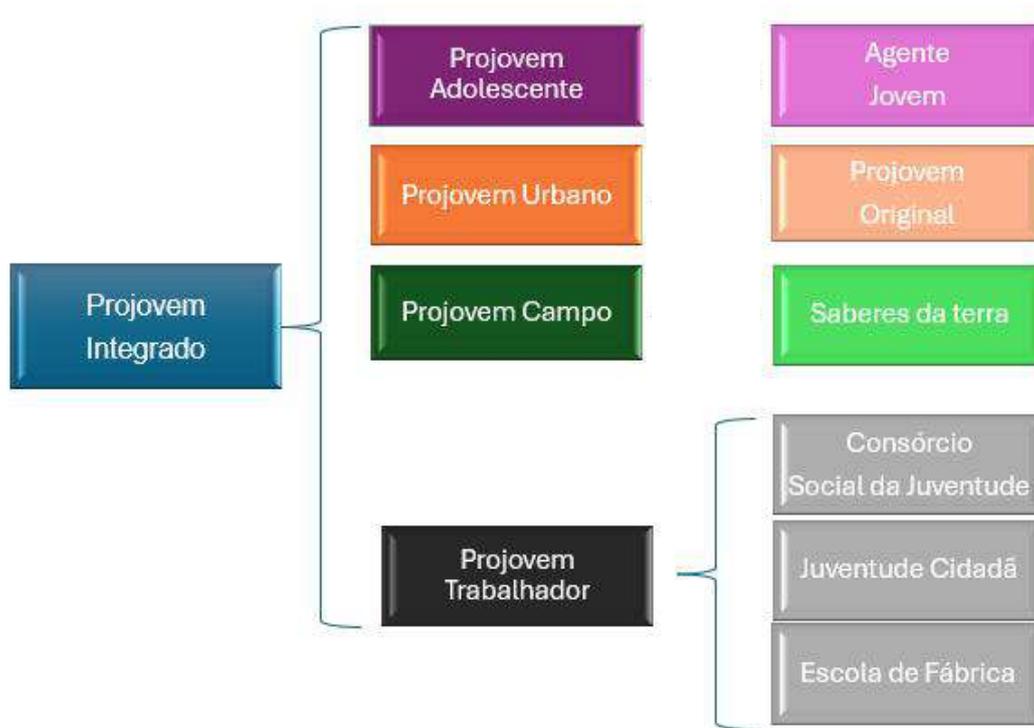
Após dois anos de sua criação, segundo o PPI, a iniciativa mostrou resultados significativos e animadores, demonstrando a eficácia de expandir, fortalecer e unificar as ações destinadas à juventude que estavam sendo desenvolvidas em diferentes ministérios. Silva e Andrade (2009) lembram, que após o processo de discussões e avaliação, os programas não foram encerrados, mas sim consolidados sob um único nome: ProJovem Integrado, que foi lançado em setembro de 2007. Com o objetivo de articular essa experiência acumulada em um programa integrado, foi estabelecido, o grupo de trabalho GT Juventude. Esse grupo reuniu representantes da Secretaria-Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social, Trabalho e Emprego, Cultura, Esporte e Planejamento. Sobre o processo de reformulação, segundo a fonte documental utilizada, o Projovem sofre alterações estruturais e organizacionais bastante relevantes:

Em 10 de junho de 2008, a Medida Provisória nº 411/ 2007 foi convertida na Lei nº 11.692/2008, que dispõe sobre o Programa de Inclusão de Jovens – Projovem e determina, em seu art. 2º: “O Projovem, destinado a jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das modalidades: (I) Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; (II) Projovem Urbano; (III) Projovem Campo - Saberes da Terra; e (IV) Projovem Trabalhador”.

[...] A Lei nº 11.692/2008 estabelece, ainda, em seu artigo 12:” O Projovem Urbano atenderá a jovens de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) que saibam ler e escrever e não tenham concluído o Ensino Fundamental.” O novo Programa foi regulamentado pelo Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. Em 12 de novembro de 2008, foi publicado no Diário Oficial da União o Parecer CNE/CEB nº 18/2008 aprovando a proposta de implantação, execução e gestão compartilhada do Projovem Urbano, em continuidade ao Projovem original (BRASIL, 2012, p. 14 e 15).

Conforme a figura apresentada a seguir, é possível identificar os seis programas que constituem a organização do Projovem Integrado:

Figura 2 - Organização do Projovem Integrado



Fonte: Diagrama da organização do Projovem Integrado. Figura produzida pelo autor, 2024.

Ainda sobre as mudanças ocorridas a respeito do público atendido, segundo o PPI, o Programa, buscando promover uma inclusão social abrangente e tendo como público-alvo jovens em condições etárias e educacionais específicas, inclui aqueles que estão cumprindo pena em regime fechado em penitenciárias estaduais. Além disso, o Programa abrange jovens de 15 a 21 anos que estão internados em instituições socioeducativas de privação de liberdade.

2.2 Projovem Urbano: implementação e estrutura

Conforme exposto, o ProJovem Urbano representa uma parte da reformulação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, situando-o em um novo contexto de políticas governamentais integradas voltadas para a juventude. Essa reformulação se baseia

nos resultados da avaliação tanto interna quanto externa do programa, visando fortalecer aspectos bem-sucedidos e propor estratégias para lidar com as dificuldades e obstáculos encontrados durante sua implementação. O PJU surgiu como uma resposta às demandas educacionais e sociais enfrentadas por jovens residentes em áreas urbanas que, por diversas razões, encontraram-se excluídos do processo de escolarização.

Em 2008, o Programa passou por alterações em sua estrutura, tornando-se mais inclusivo em relação às diferentes camadas sociais atendidas. No entanto, ainda conservou sua natureza fragmentada, focada em proporcionar uma rápida preparação para o mercado de trabalho. Através da leitura do quadro abaixo, é possível observar a evolução do programa original do ProJovem para o Projovem Urbano

Quadro 2 - Principais mudanças com o redesenho do Projovem Original para o Projovem Urbano

❖ Ampliação da faixa etária de 24 para 29 anos
❖ Extensão da duração do programa de 12 para 18 meses
❖ A estrutura do currículo do Programa é expandida com a inclusão de novas Unidades Formativas, como Juventude e Cultura, e Juventude e Tecnologia.
❖ A mudança de nomenclatura de uma das dimensões do currículo - de Ação Comunitária para Participação Cidadã.
❖ Atendimento estendido para as unidades prisionais ou socioeducativas para aqueles(as) com privação de liberdade ⁴⁸ .
❖ Possibilidade de ingresso para quem está formalmente empregado.
❖ Fim da exigência de convênio para repasse aos municípios, estados e Distrito Federal, passando a ocorrer através de transferência automática

⁴⁸ Segundo Ferreira (2014), o ProJovem Urbano Prisional, tem como objetivo garantir o direito à educação para jovens de 18 a 29 anos enquanto estão cumprindo pena, visando sua reintegração social após o período de encarceramento. Este programa foi iniciado em 2009, por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP) e o Ministério da Justiça (MJ), com financiamento do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), além de outras parcerias. As primeiras experiências foram realizadas nas cidades do Rio de Janeiro (RJ), Rio Branco (AC) e Belém (PA). Quanto ao auxílio financeiro de R\$ 100,00, os detentos beneficiados pelo ProJovem Prisional não recebem diretamente esse subsídio, que é repassado a um representante indicado pelo estudante através de procuração.

❖ Substituição das Estações Juventude pela criação de Polos ⁴⁹ de atendimento para cada grupo de 2.400 jovens.
❖ Obrigatoriedade da realização de atividades educacionais em escolas públicas.
❖ A Coordenação Geral passa a ser formada por um coordenador geral, um assistente administrativo e um assistente pedagógico, e deve ser diretamente ligada à coordenação de educação de jovens e adultos de cada secretaria, eliminando os coordenadores de qualificação profissional e de ação comunitária.

Fonte: PPI do Projovem Urbano, 2008. Quadro produzido pelo autor.

Para estabelecer o programa ProJovem Urbano durante o desenvolvimento de uma política nacional para a juventude, foi necessário passar por uma série de lutas e processos ao longo da história do Brasil. Esses acontecimentos se deram em meio a disputas de interesses que envolviam legislações em favor das crianças e adolescentes, bem como a promoção da educação popular. Tais acontecimentos são parte de trajetórias históricas que refletem tanto os obstáculos quanto os progressos das forças que moldam a sociedade brasileira. Considerar alguns elementos anteriores à criação do ProJovem significa refletir sobre os processos que moldaram as políticas públicas e suas intenções.

Em 2011, a Secretaria-Geral da Presidência da República e o Ministério da Educação (MEC) anunciaram através de comunicado à imprensa que o ProJovem Urbano estava passando por uma transição da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) para o MEC. Segundo o governo federal, essa mudança tinha como objetivo garantir a atualização, aprimoramento e expansão do programa, transformando-o em uma política pública dentro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com gestão direta vinculada ao MEC e às secretarias estaduais e municipais de Educação em nível local. A partir de 2011, o Programa passou a ser gerido exclusivamente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, com o objetivo de avançar para além da fase inicial de implementação, tornando-se uma política pública integrada ao sistema educacional brasileiro. Segundo a Resolução/CD/FNDE nº 60, de 9 de novembro de 2011:

⁴⁹ O Polo representa uma unidade de administração do Projovem Urbano, operando dentro do espaço físico da região educacional correspondente e está sob a supervisão da coordenação geral do Programa do órgão parceiro.

Art. 3º São agentes do Projovem Urbano:

1. a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC, gestora nacional do Programa;
2. o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC, executor das transferências de recursos financeiros do Programa;
3. o Distrito Federal, os Estados e os Municípios listados no Anexo I desta Resolução, doravante denominados entes executores (EEx) das ações do Projovem Urbano.

A nova gestão assumiu as turmas do ProJovem Urbano a partir de 2012 e de acordo com o Manual do Educador: Orientações Gerais (2012), em março, do referido ano, o Decreto nº 7.690 aprova a criação da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude que entre suas atribuições é responsável pela coordenação nacional do Projovem Urbano. Em âmbito local, passou a ser coordenado pelas secretarias de educação dos estados e/ou dos municípios e do Distrito Federal, que a ele fizeram adesão.

Importantes alterações feitas, incluindo a introdução das salas de acolhimento, solicitadas pelos próprios jovens estudantes, professores, coordenadores e pelo Conselho Nacional de Juventude desde as primeiras versões do programa. Essas salas fornecem suporte para estudantes que não têm cuidadores disponíveis para seus filhos durante o período escolar, oferecendo uma solução viável para essa necessidade.

As matrículas passam a ser realizadas diretamente nas unidades escolares onde os núcleos do programa estão localizados. Os jovens são registrados no Censo Escolar do INEP/MEC, assim como nos registros da escola e da turma nos sistemas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Durante a matrícula, os estudantes devem indicar se necessitam usar a sala de acolhimento para seus filhos ou filhas, informando o número de crianças sob sua responsabilidade e suas idades. Com base nessas informações, os responsáveis pela execução do programa devem estabelecer uma ou duas salas de acolhimento por núcleo, conforme a demanda apresentada. Sobre as salas de acolhimento, mais adiante, dedico uma parte desse trabalho sobre essa oferta.

A partir deste momento, os professores contratados para o Programa devem passar por formação relacionada à modalidade, abrangendo tanto aspectos gerais do ProJovem Urbano quanto aspectos específicos de cada disciplina. Todos os educadores participam de formação inicial e continuada, que os formam não apenas quanto aos conteúdos a serem ensinados, mas também na compreensão e implementação do projeto pedagógico integrado do PJU.

2.2.1 A formação integrada do ProJovem Urbano

O Projovem Urbano propõe um currículo integrado que inclui formação básica, qualificação profissional e participação cidadã. Esses componentes são organizados através da criação de sínteses integradoras. Além disso, o currículo do Programa incorpora a inclusão digital, o que significa que a informática deve ser integrada a todos os componentes curriculares. Nesse sentido, cada professor responsável pela formação básica deve ministrar uma aula de informática por semana para a turma que acompanha, promovendo uma abordagem integradora da tecnologia ao ensino.

O currículo é descrito nos documentos do Projovem Urbano como um processo que envolve tomadas de decisão, confrontos e consensos que ocorrem em contextos específicos. De acordo com o Manual do Educador: Orientações Gerais, o Programa procurou proporcionar aos jovens a chance de explorar diferentes interações, adquirir novos conhecimentos e reconstruir suas experiências e perspectivas. Isso permitiu que eles se repositonassem em termos de sua inserção social e profissional, enquanto desenvolviam suas habilidades e ampliavam seu entendimento do mundo ao seu redor.

Quadro 3 - Apresentação das três dimensões do currículo.

Formação Básica	<p>A Formação Básica responde pelo direito subjetivo de todos os cidadãos à Educação e pelo dever do Estado de oferecê-la, com qualidade. [...] parte da constatação de que não faz sentido obrigar o estudante a repetir, mais uma vez, da mesma forma, o Ensino Fundamental que não conseguiu concluir na idade esperada. Não se procura, portanto, comprimir conteúdos em um tempo menor, mas sim apostar no desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para tratar informações e</p>
------------------------	---

	construir conhecimento.
Qualificação Profissional Inicial	<p>A Qualificação Profissional Inicial representa uma proposta singular que, sem chegar à profissionalização completa, oferece ao jovem uma formação inicial capaz de desenvolver suas aptidões profissionais proporcionando-lhe novas oportunidades e escolhas no mundo do trabalho. A Qualificação Profissional (QP) organiza-se em: (i) Formação Técnica Geral (FTG), que aborda conhecimentos necessários a quaisquer atividades de trabalho e permite ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo.</p>
Participação Cidadã	<p>A Participação Cidadã (Ação Comunitária – AC) é uma dimensão essencial do currículo integrado, permitindo a realização de trabalhos coletivos e associados a outros componentes curriculares. [...] os jovens aprendem a avaliar o alcance de suas ações, as formas de encaminhamento das demandas dos cidadãos/grupos sociais e os meios de resposta possíveis, sendo levados a compreender a importância e a eficácia do trabalho coletivo e solidário e tudo que isso pode representar em termos de aprendizado e desenvolvimento de competências e habilidades, visando à participação social e ao exercício da</p>

	cidadania.
--	------------

Fonte: Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012. Quadro produzido pelo autor.

A matriz curricular do PJU, está diretamente relacionada aos eixos estruturantes e as áreas de conhecimento. O eixo estruturante da formação básica em cada unidade formativa do Programa consiste em uma problematização relevante para a vida cotidiana dos jovens, desafiando-os de maneira específica. Esses eixos incluem temas como: juventude e cultura, juventude e cidade, juventude e trabalho, juventude e comunicação, juventude e tecnologia, e juventude e cidadania. O objetivo dessas ações curriculares é transcender a estrutura tradicional do currículo baseado em disciplinas isoladas. Mascarenhas (2022), faz uma importante reflexão acerca do discurso da centralidade do jovem estudante quanto a questão da qualificação profissional:

[...] a matriz curricular do ProJovem Urbano, formada a partir de eixos estruturantes, nos remete aos direcionamentos das pedagogias pautadas no lema aprender a aprender. Esse lema significa para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, uma posição pedagógica inovadora, capaz de atender às necessidades dos indivíduos e da sociedade. Contudo, ao trazer a responsabilidade da construção do conhecimento para o jovem a partir de sua experiência e do conhecimento do senso comum, sem uma intervenção que busque superá-lo, essa pedagogia pode se tornar conservadora, na medida em que limita o conhecimento ao senso comum e ao pragmatismo. [...] Essa integração é apresentada sob a óptica de inter-relacionar ideias de modo a construir um todo que faça sentido. “Todo” esse pautado numa formação que engloba as dimensões da educação, trabalho e cidadania a partir de um determinado projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento de competências que representa o projeto de sociedade volvido para uma suposta colaboração (MASCARENHAS, 2022, p. 106 e 107).

Dessa forma, por meio da qualificação profissional, espera-se que os jovens adquiram habilidades, competências e capacidade de interação social que os preparem para ingressar no mercado de trabalho, alinhados com abordagens educacionais que valorizam a subjetividade do aluno e com políticas que buscam promover a participação social. Isso supostamente levaria a um maior autoconhecimento e autonomia profissional. No entanto, a verdadeira autonomia nesse contexto é questionável, uma vez que a inserção no mercado de trabalho proposta pela qualificação profissional é limitada a certos setores ocupacionais predefinidos. Assim, a qualificação profissional oferecida pelo Projovem Urbano permite a certificação em

um conjunto de 22 arcos de ocupações⁵⁰, geralmente relacionadas a trabalhos de natureza simples. Em relação à Qualificação Profissional, os objetivos destacam sua natureza inicial, indicando que o curso abordará conceitos fundamentais sobre trabalho e profissões, considerando sua duração curta.

Sobre a lógica de uma formação integrada, o currículo pedagógico apresentado de forma interdisciplinar, em certa medida, representa a fragmentação das dimensões, visto o caráter acelerativo da proposta de formação. Mesmo sabendo que o objetivo central do estudo não é me debruçar sobre a qualidade da formação integral fomentada pelo PJU, reconheço que, ao analisar a relação entre a condição social dos estudantes, as demandas do mercado de trabalho e o tipo de educação oferecida, torna-se evidente que os formandos desses programas geralmente estão limitados a ocupações de baixa qualificação. Nesse sentido, Rummert e Gaspar (2017), reforçam:

[...] no PROJOVEM Urbano, a inclusão por meio da educação não corresponde, necessariamente, à inserção do trabalhador no mercado de trabalho. No projeto neoliberal de educação, voltado aos jovens e adultos trabalhadores, a inserção profissional depende do esforço do trabalhador para se adaptar às atuais relações de trabalho precarizado e das possibilidades de inserção produtiva que não conduzem, necessariamente, ao trabalho formal. Desse modo, o PROJOVEM Urbano tem por objetivos a inclusão fundamentada nas experiências dos jovens e adultos

⁵⁰ Os arcos oferecidos e suas respectivas ocupações são: Administração (Arquivador, Almoxarife, Contínuo (Office-Boy/Office-Girl) e Auxiliar Administrativo), Agroextrativismo (Trabalhador em cultivo regional, Extrativista florestal de produtos regionais, Criador de pequenos animais e Artesão regional), Alimentação (Chapista, Cozinheiro Auxiliar, Repositor de Mercadorias, Vendedor Ambulante, Arte e Cultura I (Assistente de Produção Cultural, Auxiliar de Cenotecnia, Assistente de Figurino e DJ/Mc), Arte e Cultura II (Revelador de Filmes Fotográficos, Fotógrafo Social, Operador de Câmera de Vídeo - Cameraman e Finalizador de Vídeo), Construção e Reparos I (Ladrilheiro, Gesseiro, Pintor e Reparador de revestimento), Construção e Reparos II (Eletricista de Instalações (Edifícios), Trabalhador da Manutenção de Edificações, Instalador-Reparador de Linhas e Aparelhos de Telecomunicações e Instalador de Sistemas Eletrônicos de Segurança), Educação (Auxiliar de Administração Escolar, Contador de Histórias, Inspetor de estudantes e Recreador), Gestão Pública e Terceiro Setor (Agente Comunitário, Agente de Projetos Sociais, Coletor de Dados de Pesquisas e Informações Locais e Auxiliar Administrativo), Gráfica (Guilhotineiro (Indústria Gráfica), Impressor Serigráfico, Operador de Acabamento (Indústria Gráfica) e Encadernador), Joalheria (Ourives na Fabricação e Reparação de Joias, Fundidor, Auxiliar na Confecção de Bijuterias e Vendedor de Comércio (Joias, Bijuterias e Adereços), Madeira e Móveis (Marceneiro, Reformador de Móveis, Auxiliar de Desenhista de Móveis e Vendedor de Móveis), Metalmeccânica (Serralheiro, Funileiro Industrial, Auxiliar de Promoção de Vendas e Assistente de Vendas (Automóveis e Autopeças), Pesca e Piscicultura (Trabalhador na Pesca Artesanal, Trabalhador na Piscicultura, Trabalhador em Unidades de Beneficiamento e Processamento de Pescados e Vendedor de Pescados), Saúde (Auxiliar de Administração em Hospitais e Clínicas, Recepcionista de Consultório Médico e Dentário, Atendente de Laboratório de Análises Clínicas e Atendente de Farmácia – Balconista), Serviços Domésticos I (Faxineira, Porteiro, Cozinheira no Serviço Doméstico e Caseiro), Serviços Domésticos II (Cuidador de Idosos, Passador de Roupas, Cuidador de Crianças (Babá) e Lavadeiro), Serviços Pessoais (Manicura e Pedicura, Depilador, Cabeleireiro e Maquiador), Telemática (Operador de Microcomputador, Helpdesk, Telemarketing (Vendas) e Assistente de Vendas (Informática e Celulares), Transporte (Cobrador de Transportes Coletivos, Despachante de Tráfego, Assistente Administrativo e Ajudante Geral em Transportes), Turismo e Hospitalidade (Organizador de Eventos, Cumim (Auxiliar de Garçom), Recepcionista de Hotéis e Monitor de Turismo Local) e Vestuário (Costureiro, Montador de Artefatos de Couro, Costureira de Reparação de Roupas e Vendedor de Comércio Varejista). Lista presente no Manual do Educador: orientações gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2012.

trabalhadores que devem recorrer à própria “sorte” para conquistar inserções subalternas e precárias no mercado (RUMMERT; GASPARI, 2017, p. 405).

Mediante essas reflexões a estruturação organizacional do PJU e a concepção de programas com essas características são convenientes para o Estado, já que sustentam a narrativa de "inclusão social", utilizando estatísticas que muitas vezes não refletem a verdadeira situação, nem priorizam a qualidade educacional de acordo com as necessidades sociais reais. Entretanto, dentre os problemas enfrentados pelas juventudes brasileiras, Bertholini (2011), destaca sobre a criação do Projovem:

[...] a relevância que o tema juventude tem conquistado no cenário político internacional finalmente parece se concretizar no Brasil e a política de juventude, mesmo que embrionária, passa a ser uma realidade a partir da implementação do Projovem. Pode-se tecer uma série de críticas em relação ao programa, desde a concepção até a avaliação no contexto brasileiro. Essa possibilidade, no entanto, evidencia um fato ulterior, que precisa ser destacado: finalmente se pode criticar uma política de juventude porque finalmente ela há. Sonegar a importância deste fato ou tomá-lo como dado é ignorar a trajetória histórica do processo político que desemboca no Projovem (BERTHOLINI, 2011, p. 169).

O Projovem Urbano passou por períodos de adaptações desde sua criação em 2005 até sua incorporação ao Ministério da Educação em 2012. Mesmo após essa mudança, o programa continua ativo como parte integrante da Política Nacional de Juventude. A introdução do Programa no Brasil representa um marco na abordagem da política de juventude no país. Apesar de suas críticas, que vão desde a concepção do programa até sua avaliação no contexto político brasileiro, é importante reconhecer que sua existência possibilita o debate e a análise crítica sobre as políticas direcionadas à juventude e a EJA. A possibilidade de analisar e debater políticas públicas indica um amadurecimento político e social, principalmente em um período em que o projeto neoliberal, conforme mencionado anteriormente, promove uma diminuição do papel do Estado na garantia dos direitos, substituindo a cidadania pelo mercado.

Nesse contexto, percebe-se que o Programa se posiciona como uma alternativa adicional dentro da oferta da Educação de Jovens e Adultos, sendo considerado, de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico, como parte de um processo educacional contínuo. Ele representa uma oportunidade para que os jovens que foram excluídos do sistema educacional, do mercado de trabalho e da sociedade em geral, possam completar o Ensino Fundamental e, posteriormente, avançar para o Ensino Médio.

2.3 O Projovem Urbano no município do Rio de Janeiro: um desafio constante

O Rio de Janeiro é parte dos governos locais que oferecem o Projovem desde o início. Até o MEC assumir o programa e a SME- RJ começar a liderar a implementação em 2012, a responsabilidade pelo Projovem e pelo Projovem Urbano estava com a Secretaria Municipal de Assistência Social e a Subsecretaria de Proteção Social Especial da cidade. Devido à escassez de fontes disponíveis sobre o período em que o Projovem estava sob responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, este trabalho concentrará sua análise na oferta do programa a partir de 2012, quando sua gestão foi transferida para a Secretaria Municipal de Educação. Especificamente, o foco será no período compreendido entre 2022 e 2023.

2.3.1 O início do Projovem Urbano “carioca”⁵¹

De acordo com o livro “Uma Plataforma de Desafios”, criado em 2007 pela Coordenação Municipal do Projovem Rio de Janeiro/RJ, que traz um breve panorama da experiência no Programa e que traça o perfil dos professores e estudantes do Projovem na cidade à época, a escolha dos professores de Formação Básica, de Qualificação Profissional e Ação Comunitária, ocorria através de seleção pública aberta⁵². Segundo Solange Dacach (2007), socióloga e formadora do Projovem (2005/2006):

A banca foi composta por representantes das Secretarias Municipais de Educação, de Assistência Social, e de Governo, que deram nota aos currículos. Todos os professores selecionados passaram por um processo de capacitação para

⁵¹ Termo utilizado pelo autor, visto que carioca se refere a quem nasceu na cidade do Rio de Janeiro.

⁵² Era considerada a relativa experiência, a formação acadêmica e com base na análise de currículos, uma determinada pontuação era atribuída. A essa pontuação, eram aplicados multiplicadores, de 1,25 caso o educador fosse ativo na rede municipal e 1,5 caso fosse aposentado da rede municipal de ensino. Ao término desse processo, os professores selecionados eram alocados, por ordem decrescente, em seus territórios de preferência. Em relação aos educadores de QP, os profissionais eram indicados pelas instituições executoras e referendadas pela Coordenação Municipal e quanto aos profissionais de Participação Cidadã, estes eram assistentes sociais, servidores da Secretaria Municipal de assistência Social, indicados para atuarem no Programa por suas chefias imediatas.

compreensão do Programa, suas propostas, estrutura e metodologia. No Rio de Janeiro, nove mil pessoas se inscreveram, quatro mil selecionadas e cerca de mil de duzentas fizeram a capacitação nos conteúdos discriminados nas quatro Unidades Formativas, e na metodologia do Projovem – a interdisciplinaridade (DACACH, 2007, p. 68).

Sobre os atributos indispensáveis para a atuação, os professores deveriam assumir múltiplas responsabilidades, o que assegura, de acordo com a obra pesquisada, o perfil de um profissional polivalente.

O professor precisaria estar preparado para trabalhar:

- a) com um paradigma educacional inovador, pautado na interdisciplinaridade e interdimensionalidade;
- b) com grupos multisseriados – jovens que concluíram a 4ª série do ensino fundamental, mas não concluíram a 8ª;
- c) com as juventudes; estas, embora façam parte de um mesmo tempo histórico, guardam singularidades se for considerada sua origem de classe, o lugar onde moram etc.;
- d) na perspectiva de autogestão compartilhada⁵³ em que se precisa assumir diferentes nuances, atuando como professor especialista, professor orientador, professor de referência⁵⁴ e professor plantonista⁵⁵ (Rio de Janeiro, 2007, p. 2).

Embora seja importante que os professores sejam flexíveis e capazes de se adaptar a diferentes situações, colocar a polivalência como um atributo indispensável pode ser bastante complexo. Ainda que seja válido discutir ideias como interdisciplinaridade e gestão compartilhada, não é realista esperar que todos os professores estejam igualmente preparados para lidar com paradigmas educacionais inovadores, grupos multisseriados, diversidade cultural e gestão de espaços e pessoas. Endossando essa temática, essa proposta torna mais

⁵³ Articulada as diretrizes do Programa, os professores são responsáveis pelo funcionamento e organização das atividades realizadas no núcleo (escola) em que trabalham. Este trabalho deve ser articulado também com as atividades realizadas pelos outros núcleos que fazem parte da mesma Estação da Juventude.

⁵⁴ Função criada pelo Projovem – Rio de Janeiro/RJ com o objetivo de descentralizar as ações e potencializar a autonomia dos núcleos, visto que a Coordenação Pedagógica e administrativa do Programa não conseguia acompanhar todas as escolas simultaneamente. Cabia ao professor de referência: auxiliar na comunicação entre o núcleo e a Coordenação Pedagógica da Estação da Juventude; recepcionar os visitantes e repassar, na ausência da Coordenação da Estação da Juventude, as informações solicitadas e responder às questões que comprometam o bom funcionamento do núcleo; representar o corpo docente, quando possível, em reuniões extraordinárias; auxiliar o Coordenador Administrativo da Estação da Juventude no monitoramento dos dados referentes à frequência e pagamento do auxílio financeiro; requisitar materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho no núcleo; dentre outras.

⁵⁵ Esta função também foi criada pelo Município do Rio de Janeiro para facilitar o funcionamento do núcleo (escola). Cada profissional do núcleo assume uma vez por semana as seguintes responsabilidades: registro do fluxo de entrada e saída de pessoas na escola, distribuição do lanche aos estudantes, observação atenta quanto a conservação e preservação do espaço físico. Para a realização desta função, foi criado um instrumento, denominado “caderno de registro do núcleo”, onde anotações são feitas referentes aos fatos relevantes ocorridos diariamente. Segundo a fonte pesquisada, este instrumento era, na maioria das vezes, utilizado apenas como um livro de ocorrências de problemas.

evidente o quanto o profissional precisa estar em formação constante para atuar não só com a formação do estudante, mas também para atender aos critérios estabelecidos.

Amilcar Araujo Pereira e Cláudia Bisinella, ambos formadores do Projovem pelo Instituto Via Brasil, na cidade do Rio de Janeiro durante o período relatam:

Desde setembro de 2005, o Instituto Via Brasil vem participando do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Projovem, através do trabalho de formação, inicial e continuada, de todos os profissionais envolvidos com a implementação do Programa na cidade do Rio de Janeiro. Entre outubro de 2005 e fevereiro de 2007, foram cerca de mil e quatrocentos profissionais capacitados pelos formadores do Instituto, entre professores de educação básica, educadores de qualificação profissional, assistentes sociais e coordenadores pedagógicos. O Instituto Via Brasil também mantém, junto aos profissionais que atuam no Projovem, desde novembro de 2005, as atividades de acompanhamento, assessoramento e formação continuada em todas as estações do Programa na mesma cidade (PEREIRA; BISINELLA, 2007, p. 7).

Um dos obstáculos enfrentados pelo Programa refere-se ao aumento das responsabilidades impostas aos professores, que vão além das suas funções pedagógicas, o que sugere uma sobrecarga de trabalho significativa, onde os profissionais precisam se desdobrar para atender às demandas que surgem, muitas vezes sem o devido suporte ou reconhecimento adequado. A sobreposição de papéis dentro da mesma escola entre professores, diretores e coordenadores pode criar ambiguidades e conflitos de interesse. Por exemplo, a alternância de papéis entre professora e diretora durante diferentes períodos do dia pode diluir as fronteiras entre autoridade administrativa e pedagógica, potencialmente comprometendo a objetividade e imparcialidade das decisões dentro do Programa. Dentre os problemas apontados, destaco também uma prática que ainda se aplica em unidades escolares que ofertam o PJU no município:

O desdobramento do professor em inúmeras atividades pedagógicas além do Programa não apenas reflete a intensidade da precarização do trabalho docente, mas acaba, também, gerando situações muito particulares dentro dos núcleos do Projovem, em que as relações de poder se confundem e se intervêm. Há casos interessantes em que professora e diretora de uma mesma escola municipal regular alternam os papéis para tornarem-se, à noite, coordenadora pedagógica e educadora, respectivamente, de um mesmo núcleo do Projovem, que funciona nessa escola municipal (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 51).

A situação descrita no texto sugere uma reflexão mais ampla sobre as condições de trabalho dos professores e a gestão educacional. A precarização do trabalho docente,

evidenciada pela sobrecarga de funções e pela confusão de papéis, não apenas compromete o bem-estar dos profissionais envolvidos, mas também pode minar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Sobre o perfil dos professores em atuação, uma pesquisa realizada em 2007 pela SMAS-RJ, por meio da Coordenação Municipal do Programa Projovem, mostrou que 19,61% possuíam mais de 5 anos de experiência na área da EJA, 22,28% entre 2 e 5 anos, 23,49% possuíam até 2 anos de experiência e 34,62% não possuíam nenhuma experiência com a modalidade.

Diante do exposto, cabe ressaltar que Paulo Freire defendia uma abordagem educacional centrada no diálogo, na problematização da realidade e na conscientização. Ele enfatizava a importância de os professores estarem engajados em uma constante reflexão sobre sua prática e em um processo contínuo de formação. No contexto da EJA, especificamente com as juventudes, a falta de formação adequada dos professores pode resultar em dificuldades para compreender as especificidades desse público e suas demandas educacionais. Muitos desses jovens enfrentam desafios socioeconômicos, têm trajetórias escolares interrompidas por variados motivos e podem enfrentar barreiras para a aprendizagem. Portanto, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com essas questões e para oferecer um ensino que seja significativo e relevante eles(as), visto que a motivação e a garantia de permanência dos(as) estudantes são desafios frequentes.

Ao pensar nos jovens atendidos, conforme a análise apresentada por Dacach (2007), constatamos que:

A apreensão com a procura ou perda de postos de trabalho, diretamente relacionada à percepção da dificuldade de conseguir o primeiro emprego e da falta de oportunidades no mercado, é uma constante na vida dos jovens, especialmente daqueles dos setores populares, em sua maioria negros. São eles que, nesta faixa etária, mais sofrem pressão para a inserção no mercado de trabalho, haja vista os baixos níveis de renda das suas famílias, que esperam do jovem a melhoria de vida e um aporte de recursos à renda familiar. [...] O público beneficiado pelo Projovem no Rio de Janeiro é em sua grande maioria morador de favelas e bairros periféricos. Nestes territórios, ou próximo a eles, foram implantadas as Estações da Juventude para oportunizar a este segmento completarem o ensino fundamental, adquirirem noções de uma profissão e desenvolverem ações comunitárias (DACACH, 2007, p. 66 e 67).

Em uma pesquisa realizada pela assistente social Denise Silva de Barros sobre o Projovem Urbano na cidade, com jovens moradores dos bairros de Costa Barros e Rocinha que participaram do programa entre 2005 e 2010, foram identificados obstáculos relacionados

à infraestrutura física e à baixa qualidade na qualificação profissional. Ao concluir o estudo, a pesquisadora relatou:

Como podemos perceber, o trabalho informal se apresenta como uma constante na vida da maioria dos jovens entrevistados. A passagem por um programa de aumento de escolaridade não lhes garantiu e nem garante o acesso imediato ao mercado formal de trabalho, embora facilite “um pouco”, por poderem incluir em seus currículos a conclusão do ensino fundamental. [...] podemos dizer que a experiência de trabalho precário vivenciada por estes jovens parece estar diretamente relacionada à negação da escolaridade ou mesmo ao seu acesso precário pela necessidade da sobrevivência imediata (BARROS, 2011, p. 77).

Segundo a autora, é evidente que o ProJovem Urbano tem um impacto positivo na vida dos jovens, no entanto, sua execução ainda é insuficiente. De acordo com a pesquisa de Denise Barros (2011) sobre a experiência profissional dos jovens que participaram do Programa entre 2005 e 2010 nos bairros de Costa Barros e Rocinha, foram encontrados diversos problemas significativos. Estes incluem a falta de professores, atrasos no pagamento das bolsas auxílio, a não emissão dos certificados de conclusão e a dificuldade em aplicar um currículo integrado e estruturado que garanta uma aprendizagem de qualidade. No entanto, ainda sobre o Programa, Barros (2011) reconhece que:

O Programa embora com muitas deficiências parece significar um espaço de convivência com novas pessoas e a oportunidade de fazer novos amigos. Pelo perfil dos entrevistados todos se encontravam sem perspectiva e foram buscar no ProJovem Urbano, sem sucesso, novos caminhos e o despertar para outras alternativas profissionais. Ao lado disso, a conclusão do ensino fundamental aparece, de forma recorrente, além de outros aspectos considerados positivos, como a melhora da autoestima e a possibilidade de novas amizades. O Programa significa, portanto, um incentivo para o jovem continuar estudando. As políticas para a juventude, como também todas as outras, não devem apenas ser bem escritas, mas principalmente bem executadas. Devem-se levar em conta que aqueles que a demandam são seres humanos que possuem um histórico de privações e que estão buscando uma oportunidade de terem e proporcionarem a suas famílias uma vida digna (BARROS, 2011, p. 89).

É importante ponderar sobre essa questão. Desde o estágio inicial de elaboração das políticas públicas, é fundamental reconhecer que trabalhamos com seres humanos, que enfrentam diversas privações diárias. Embora o programa possa falhar em atender plenamente às expectativas de todos os participantes, ele ainda serve como um catalisador para despertar o interesse em outras alternativas. Através de suas atividades e interações, os jovens são desafiados a explorar suas potencialidades. O Programa pode não ser a solução para os

problemas enfrentados pelos jovens, porém, é inegável a importância de oferecer um espaço de convivência, aprendizado e descoberta. Além das juventudes, os professores e gestores públicos, principalmente da EJA, precisam entender que tais políticas não são favores, são direitos. O mínimo que merecem é respeito e a garantia da oferta desses seus direitos de forma qualificada.

2.3.2. Projovem Urbano sob a responsabilidade da SME-RJ

A partir de 2012 a adesão ao Projovem Urbano dentro da rede municipal passa a ser de responsabilidade exclusiva da Secretaria Municipal de Educação e sua execução, administração e coordenação se incorpora às obrigações da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), pasta responsável pela política pública em EJA na cidade. De acordo com o Manual do Educador: orientações gerais (2012), a equipe de coordenação local (estadual, municipal ou do DF) será composta por um coordenador, um assistente pedagógico e um assistente administrativo, ficando vinculada à área da Educação de Jovens e Adultos, na Secretaria de Educação.

Quadro 4 - Funções atribuídas a equipe de coordenação local (estadual, municipal ou do DF)

❖ Participar da seleção de educadores
❖ Acompanhar a contratação dos educadores selecionados
❖ Organizar a mobilização e a matrícula dos jovens
❖ Acompanhamento de frequência e certificação do Projovem Urbano
❖ Acompanhar a designação ou contratação dos formadores e/ou instituição formadora para a organização da formação continuada dos educadores sob sua jurisdição
❖ Receber, armazenar, guardar e distribuir o material didático enviado pelo Ministério da Educação, por meio da SECADI, para estudantes, educadores

e formadores
❖ Monitorar o funcionamento das salas de acolhimento das crianças de 0 a 8 anos, filhas dos jovens estudantes do Projovem Urbano
❖ Supervisionar o trabalho, a frequência e a pontualidade dos educadores e formadores contratados
❖ Acompanhar e validar os registros de frequência e de aproveitamento dos estudantes, que devem estar atualizados no Sistema de Matrícula
❖ Acompanhar o processo de formação dos educadores
❖ Providenciar o certificado de conclusão de formação para os educadores, que alcancem 75% de frequência nas atividades presenciais
❖ Organizar o processo de certificação de conclusão do Projovem Urbano – Ensino Fundamental/EJA, Qualificação Profissional Inicial e Participação Cidadã – dos estudantes que completarem o curso

Fonte: Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012. Quadro produzido pelo autor, 2024.

Quadro 5 - Funções atribuídas às direções de escolas que acolhem as turmas do Projovem Urbano.

❖ Manter constante interlocução com as equipes gestoras do Polo e/ou da coordenação geral.
❖ Acompanhar o desenvolvimento do Programa na unidade escolar sob sua responsabilidade
❖ Manter a direção do Polo e/ou a coordenação geral devidamente informadas
❖ Efetuar a matrícula dos jovens no Sistema de Matrícula
❖ Acompanhar de frequência dos jovens
❖ Acompanhar a distribuição do material didático para os estudantes e educadores, informando à direção de Polo e/ou coordenação geral sobre

qualquer dificuldade nessa distribuição
❖ Incentivar a boa relação entre os educadores da escola e os educadores do Programa, promovendo também a harmonia entre os demais estudantes da escola e toda a comunidade escolar
❖ Apoiar o desenvolvimento da Qualificação Profissional e da Participação Cidadã do Projeto Pedagógico Integrado, que necessitam da utilização de espaços e tempos especiais para sua execução
❖ Apoiar o uso dos laboratórios de Informática e demais espaços escolares pelos estudantes e educadores do Projovem Urbano
❖ Monitorar a oferta de lanche para os jovens do Programa ⁵⁶
❖ Apoiar o desenvolvimento das atividades pedagógicas específicas do Projeto Pedagógico
❖ Monitorar o funcionamento das salas de acolhimento das crianças de 0 a 8 anos, mantendo a direção do Polo e/ou coordenação local informadas sobre as dificuldades encontradas em sua execução para a busca de soluções cabíveis e socialização dos resultados positivos
❖ Supervisionar o trabalho, a frequência e a pontualidade dos educadores lotados no Núcleo
❖ Manter registro atualizado do aproveitamento e frequência dos estudantes, conforme solicitação do Sistema de Matrícula, Acompanhamento de Frequência
❖ Certificar por meio do referido Sistema os alunos concluintes do curso
❖ Arquivar toda a documentação do estudante segundo determinações de cada sistema de ensino e orientações do Programa.

Fonte: Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012. Quadro produzido pelo autor, 2024.

⁵⁶ No município do Rio de Janeiro, desde que a SME-RJ assumiu o Programa, as unidades escolares tentam se organizar estruturalmente para que possam ofertar aos estudantes e as crianças da sala de acolhimento um jantar no lugar do lanche.

Após implementado o PJU, podemos visualizar que sua operacionalização não configura tarefa simples. Os quadros apresentados acima foram construídos com o objetivo de facilitar o entendimento daqueles que não conhecem o Programa ou pouco sabem a seu respeito. Diante disso, Cardoso (2018) observa que:

É importante frisar que, embora idealmente o Projovem Urbano esteja no meio das lutas das juventudes, o Programa está, na prática, sob as escolas e não nas escolas. Esta organização local se configura como mais um dos grandes entraves para a plena operacionalização do Programa, pois falta a oportunidade de reconhecimento sobre a sua dimensão e importância social por parte de alguns gestores escolares (CARDOSO, 2018, p. 36).

Durante o processo de pesquisa, foi possível perceber que o Programa é entendido como uma iniciativa periférica e menor, em vez de ser integrado como parte central da missão educacional da EJA na escola. Primeiramente, a baixa priorização do Projovem Urbano por parte dos gestores escolares pode afetar negativamente a motivação e o comprometimento dos professores que atuam no Projovem Urbano. Sem o respaldo institucional adequado, esses profissionais podem se sentir desvalorizados e desmotivados, impactando diretamente na qualidade do ensino oferecido aos jovens participantes do Programa. O PJU deveria servir como uma ponte entre a escola, as demandas e realidades locais dos jovens, promovendo uma educação contextualizada e relevante para suas vidas. No entanto, quando a oferta não é plenamente integrada à vida escolar e comunitária, essa conexão fica comprometida.

Até o momento, a SME-RJ aderiu a todas as edições do Programa, como é possível visualizar no quadro abaixo

Quadro 6 - Edições do Projovem Urbano a partir de 2012

Edição por período	Arco Ocupacional oferecido	Local (CREs e bairros)
2012/2013	Turismo e Hospitalidade e Administração	1ª CRE – Rio Comprido 2ª CRE – Tijuca e Vila Isabel 4ª CRE – Penha e Olaria 6ª CRE – Guadalupe e Pavuna 7ª CRE – Taquara 10ª CRE – Santa Cruz
2013/2014	Turismo e Hospitalidade	1ª CRE – Rio Comprido

		4ª CRE – Penha e Olaria 6ª CRE – Pavuna 7ª CRE – Taquara e Anil 8ª CRE – Realengo 10ª CRE – Santa Cruz
2014/2016	Turismo e Hospitalidade	1ª CRE – Rio Comprido 4ª CRE – Penha e Olaria 6ª CRE – Pavuna 7ª CRE – Taquara, Anil e Vargem Pequena 10ª CRE – Santa Cruz
2017/2020	Turismo e Hospitalidade	3ª CRE – Del Castilho 4ª CRE – Olaria 7ª CRE – Taquara e Rio das Pedras 10ª CRE – Sepetiba
2021/2023	Turismo e Hospitalidade	6ª CRE – Costa Barros 7ª CRE – Cidade de Deus e Rio das Pedras 8ª CRE – Senador Camará 10ª CRE – Santa Cruz e Sepetiba

Fonte: SME-RJ – GEJA. Quadro produzido pelo autor, 2024.

Conforme já anunciado, esse estudo se debruça sobre a edição ofertada nos anos de 2021 a 2023 pela rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, período em que atuei como assistente pedagógico do Programa. Durante este período, pude observar e participar ativamente das dinâmicas administrativas e pedagógicas necessárias para sua implementação na rede escolar. É importante ressaltar que as edições anteriores não serão priorizadas neste trabalho, uma vez que o foco está nas práticas pedagógicas que moldaram a experiência afetiva e acolhedora com as juventudes durante minha interação com os professores. De acordo com o relatório final da quarta edição do Programa, em edições anteriores, dentro da Secretaria de Educação, o Projovem Urbano não era reconhecido como uma oferta adicional de Educação de Jovens e Adultos. Às vezes, era até considerado como concorrente, já que atendia pessoas na mesma faixa etária. Isso resultava em resistência significativa nas escolas durante sua implementação.

O que de fato aproxima a EJA Rio do PJU são as características de seu público. Os jovens estudantes possuem diferentes histórias e trajetórias. Em sua maioria, são sujeitos periféricos da classe trabalhadora (empregados ou não) e representam a diversidade étnica, cultural, de gênero e social do nosso país. Entre as duas propostas de formação, uma semelhança identificada por mim é a valorização que esses sujeitos atribuem à educação.

Com relação à referida edição, inicialmente, as ações no município do Rio de Janeiro mobilizaram sete Coordenadorias Regionais de Educação, que incluíam as regiões da 1ª, 4ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª e 10ª. Essas Coordenadorias abrangiam um total de 14 unidades escolares da rede municipal, identificadas pelo programa como núcleos. Essa seria a maior oferta do PJU no município até então. Para atender às exigências do Governo Federal, o programa foi segmentado em duas fases de admissão, conhecidas como primeira e segunda fase, com início das atividades escolares agendado para o mês de abril de 2022.

Na primeira fase do programa, que teve início em 03/03/2022, o objetivo era matricular 1750 estudantes. As escolas participantes foram distribuídas entre várias Coordenadorias Regionais de Educação (CRE): na 1ª CRE, as escolas foram E.M. Mário Cláudio e E.M. Tiradentes; na 4ª CRE, Luiz Cesar Sayão Garcez e E.M. Olimpíadas Rio 2016; na 6ª CRE, E.M. Fernando Rodrigues da Silveira e E.M. Levy Miranda; na 7ª CRE, E.M. Adalgisa Monteiro e E.M. Alphonsus de Guimarães; na 8ª CRE, CIEP Marechal Henrique Teixeira Lott e E.M. Professora Ivone Nunes Ferreira; na 9ª CRE, E.M. Alzira Araújo e E.M. Medalhista Olímpico Diego Hypólito; e na 10ª CRE, E.M. Emilinha Borba e E.M. Professora Zélia Carolina da Silva.

Na segunda fase do programa, foi estabelecida uma nova meta de matricular 1050 estudantes, organizados em turmas de quinze alunos cada. As escolas que alcançaram essa meta e continuaram participando foram: na 6ª CRE, E.M. Fernando Rodrigues da Silveira; na 7ª CRE, E.M. Adalgisa Monteiro e E.M. Alphonsus Guimarães; na 8ª CRE, GEO Professora Ivone Nunes Ferreira; e na 10ª CRE, E.M. Professora Zélia Carolina da Silva Pinto e E.M. Emilinha Borba.

Das quatorze escolas inicialmente selecionadas, apenas seis conseguiram manter-se envolvidas até o fim do programa, resultando na matrícula de um total de 407 estudantes. No que diz respeito ao encerramento das turmas do Projovem Urbano nas 08 Unidades Escolares que não conseguiram completar o número mínimo de 3 turmas, com 15 estudantes matriculados em cada uma, foi observado o disposto na Cláusula Terceira, 1.2, da Resolução Nº 13, de 10 de setembro de 2021. Essa cláusula estabelece, na diretriz III, que os jovens atendidos pelo Programa devem ter acesso à oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

nas escolas de sua rede, garantindo assim a continuidade de seus estudos. Portanto, as equipes gestoras das unidades escolares foram orientadas a encaminharem os estudantes a uma escola de PEJA mais próxima de sua residência ou de sua preferência.

A dificuldade em completar o número mínimo de matrículas reflete alguns pontos observados nesse estudo. Em primeiro lugar, destaco o momento sensível após um período pandêmico⁵⁷, em que a população brasileira enfrentou muitos desafios no que se refere a sobrevivência, principalmente aqueles que compõem as camadas mais vulneráveis da sociedade. Preciso ressaltar que durante esse período, a busca pela sobrevivência impactou os jovens, afetando suas condições de vida e suas oportunidades de educação. Muitos se viram obrigados a buscar trabalho para sustentar a si mesmos e suas famílias. Infelizmente, a maioria desses jovens é absorvida pela economia informal, caracterizada por baixos rendimentos, falta de acesso a redes de proteção social e incerteza quanto à estabilidade do emprego. O desemprego⁵⁸ entre os jovens é consistentemente um problema geral da população, e a situação se agravou ainda mais após a pandemia. Além disso, a falta de incentivo financeiro adequado aos estudantes também foi um desafio significativo. Muitos jovens participantes não contavam com suporte financeiro suficiente para cobrir despesas básicas. Essa falta de recursos financeiros adicionais tornava difícil para muitos estudantes continuarem no programa de forma consistente ao longo dos 18 meses.

O segundo ponto observado se refere as dificuldades em trazer os diretores e coordenadores das escolas públicas para a realidade do Projovem Urbano. Como já discutido neste capítulo, uma grande dificuldade enfrentada pela Coordenação local, é o processo de convencimento e transformação na forma como o Projovem Urbano é concebido e implementado nas escolas. É importante que os gestores escolares reconheçam a importância e o potencial transformador do programa, integrando-o de forma efetiva à missão educacional da escola e garantindo os recursos e apoios necessários para sua plena operacionalização.

Diante desses desafios compartilhados, é fundamental que as políticas educacionais destinadas à EJA e ao PROJOVEM estejam alinhadas e integradas, de modo a maximizar o

⁵⁷ A pandemia deixou marcas evidentes em nosso país e em todo o mundo. No Brasil, a pandemia de COVID-19 teve início em 26 de fevereiro de 2020 com a confirmação do primeiro caso na cidade de São Paulo. Em 5 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública da pandemia da Covid-19 em todo o planeta. O anúncio ocorreu mais de três anos depois que a pandemia foi decretada pela entidade, em 2020, quando o quadro era de explosão do número de casos e mortes pelo vírus.

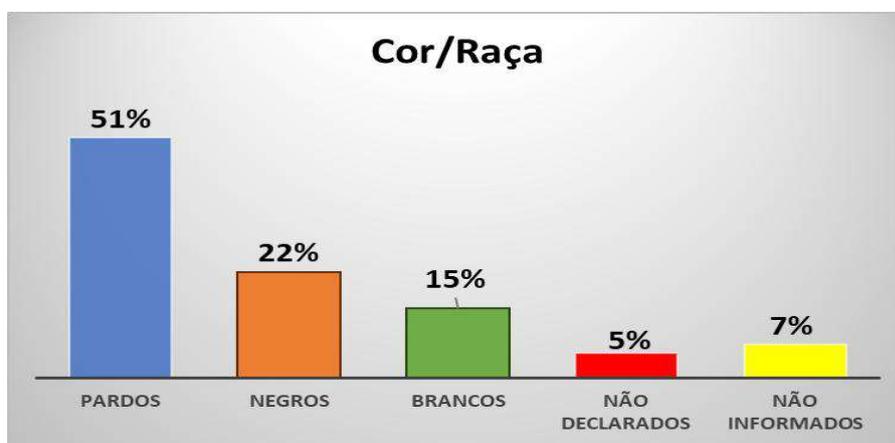
⁵⁸ Segundo a Agência de Notícias IBGE, entre os jovens de 15 a 29 anos do país, 10,9 milhões não estudavam nem estavam ocupados em 2022, o equivalente a 22,3%, ou um em cada cinco integrantes deste grupo etário. Dentro desses dados, 43,3% eram mulheres pretas ou pardas, 24,3% eram homens pretos ou pardos, 20,1% eram mulheres brancas e 11,4% eram homens brancos.

impacto e a eficácia dessas iniciativas na promoção da formação dos sujeitos e no desenvolvimento humano.

2.3.3 Perfil dos jovens cariocas atendidos pelo Projovem Urbano

Os jovens, a partir de recortes culturais, econômicos, étnicos, de gênero e territoriais, são distintos entre si; no entanto, identificamos que o Projovem Urbano ofertado no município do Rio de Janeiro no período de 2021/2023 é composto, em sua maioria, por mulheres que se declaram pardas ou negras, periféricas e com histórico de abandono escolar por motivos de sobrevivência e/ou causado pela maternidade precoce. Os dados apresentados a seguir se referem ao perfil dos 407 estudantes matriculados no PJU e foram levantados através da leitura do mapeamento realizado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos da SME-Rio.

Gráfico 2 - Autodeclaração de cor/raça



Fonte: GEJA - Mapeamento Projovem Urbano edição 2021/2023

Gráfico 3 - Estudantes do Projovem Urbano por sexo

Fonte: GEJA, Mapeamento Projovem Urbano edição 2021/2023

Os dados sobre o perfil dos estudantes que retornaram a estudar pelo Projovem Urbano revelam aspectos importantes que merecem uma reflexão crítica sobre a educação e suas políticas inclusivas. Primeiramente, a composição étnico-racial dos estudantes, onde 51% são pardos, 22% são negros e 15% são brancos, destaca uma diversidade significativa. Essa distribuição reflete não apenas a realidade demográfica do país, mas também expõe as desigualdades históricas no acesso à educação. Além disso, a predominância de mulheres entre os participantes, com 74% do total, é um dado marcante que merece atenção especial. Isso pode refletir tanto uma maior disposição das mulheres em buscar oportunidades educacionais quanto a existência de um número maior, pois representa o grupo que encontra maiores barreiras em se manter nas escolas.

De acordo com Paiva (2019),

O protagonismo das mulheres, apontado por dados dos Censos demográficos, como chefes de família uniparental e com responsabilidades de manter e prover filhos e muitas vezes ascendentes, demonstrava a potência desses sujeitos que emergiam, em poucos anos, como as mais escolarizadas em todos os níveis da educação, com exceção das faixas de idade mais elevadas entre idosos (PAIVA, 2019, p. 1146 e 1147).

O retorno às atividades escolares para essas mulheres envolve desafios significativos na conciliação entre o ambiente profissional e familiar. Muitas vezes, são necessárias adaptações e ajustes em seus lares, enfrentando desafios diários que nem sempre são compreendidos pelos filhos, companheiros ou companheiras e até mesmo pela própria família. Essa decisão se manifesta na busca pelo retorno às salas de aula, vista como uma oportunidade para adquirir conhecimentos e habilidades que possam abrir portas para uma

profissão, uma vez que acreditam que a educação é fundamental para o desenvolvimento de suas capacidades e a realização de seus sonhos.

Analisar essas trajetórias, torna mais visível as desigualdades quanto às oportunidades de acesso e permanência nos espaços escolares. Tendo como referência a pedagogia crítica, Arroyo (2017) afirma:

Aprofundando-nos nessa questão nos aproximaremos do conhecimento de quem são os educandos/as na educação de jovens e adultos. Nos aproximaremos dos significados sociais e políticos desse tempo de educação e da docência. Educação dos periféricos. Não é essa a função das escolas públicas? Educar, acolher a infância periférica das cidades e dos campos? (ARROYO, 2017, p. 33).

É importante uma reflexão sobre o papel dos professores nesse contexto, haja vista que precisamos atuar sabendo que não é apenas uma questão de ensinar conteúdos, mas também de compreender e lidar com as realidades sociais e políticas das juventudes do PJU. Assim, destaco a importância de uma abordagem pedagógica sensível às especificidades das populações periféricas, contribuindo para a promoção da equidade e inclusão no sistema educacional. Quanto à nossa natureza, Brandão (2002), diz:

Não somos destinados a nos educarmos para nos subordinarmos a uma ordem social pré-existente, imposta a nós e colonizadora de nossos saberes, de nossos significados, de nossas escolhas e de nossas ações sociais. Mutuamente nos ensinamos-e-aprendemos para sermos, em cada pessoa e em nossas autônomas e solidárias coletividades, os agentes de transformação de nossas vidas e de nossos mundos de vida (BRANDÃO, 2002, p. 129).

Os educandos da EJA e os jovens educandos do Projovem Urbano são passageiros⁵⁹ percebidos como sujeitos do não direito. A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educacional, encara em sua concepção, uma trajetória de luta pelo direito à educação⁶⁰. Isso implica em dizer que o acesso e a permanência é um desafio bastante complexo. O texto presente no Art. 3º, inciso I da LDB apresenta o seguinte princípio: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Partindo da realidade

⁵⁹ Terminologia utilizada para se referir a educandos e educadores da EJA no livro: Passageiros da Noite - do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa de Miguel Arroyo (2022).

⁶⁰ No Brasil, a Educação é um direito de todos. Segundo o art. 205 de sua Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Disposição inclusive reiterada pelos art. 4º e 53 da Lei nº 8.069/ 1990 (ECA) e art. 4º da Lei nº 9.394/ 1996 (LDB).

vivenciada por nossos jovens adultos, em situações de vulnerabilidade social, notamos a dificuldade em garantir, ou simplesmente criar, condições para nossos(as) estudantes permanecerem nas escolas.

Dialogando com nossa prática, precisamos repensar à maneira como compreendemos os nossos jovens trabalhadores-educandos num processo de deslocamento entre percursos em busca de direitos. Segundo o Art. 22º da LDB, a finalidade da Educação Básica é o desenvolvimento do(a) educando(a), assegurando a ele(a) as condições necessárias para exercer a cidadania e possibilitando maneiras para progredir no trabalho e dar continuidade em seus estudos. No que tange à legislação, percebemos que a trajetória desses sujeitos que anseiam por uma vida justa deve ultrapassar a procura pela certificação.

Portanto, os jovens abarcados por essa política pública enfrentam desafios contemporâneos que os colocam em desvantagem no mercado de trabalho, uma vez que competem com aqueles que possuem mais oportunidades ou simplesmente não precisam se preocupar diariamente com a sua sobrevivência. As particularidades e as experiências desses jovens envolvidos no Programa serão exploradas no próximo capítulo.

3 AS JUVENTUDES

Eu acredito é na rapaziada
 Que segue em frente e segura o rojão
 Eu ponho fé é na fé da moçada
 Que não foge da fera e enfrenta o leão
 Eu vou à luta com essa juventude
 Que não corre da raia a troco de nada
 Eu vou no bloco dessa mocidade
 Que não tá na saudade e constrói
 A manhã desejada
Gonzaguinha

Ao trazer o trecho da música de Gonzaguinha, que considero um hino à coragem e determinação da juventude, celebro aqueles que, apesar dos desafios, seguem em frente, enfrentando as adversidades com bravura e esperança. Observando a força e a resiliência dos jovens, destaco a importância de não recuar diante das dificuldades, mas sim encará-las de frente, sem medo. Considerando as diversas realidades da sociedade contemporânea, as juventudes emergem como um grupo dinâmico, multifacetado e muitas vezes incompreendido. Este capítulo se dedica a explorar os principais conceitos e desafios associados a esse segmento da população. A juventude não representa apenas um período de transição entre a infância e a idade adulta, mas sim uma fase vital de autoafirmação, construção de identidade e busca por oportunidades que moldam não apenas o presente, mas também o futuro das sociedades.

Minha abordagem reflete sobre as juventudes atendidas pelo Projovem Urbano e, simultaneamente, pelas juventudes da Educação de Jovens e Adultos. Garantir os direitos dos jovens está diretamente relacionado ao reconhecimento desses indivíduos como cidadãos, levando em conta seu processo de crescimento e suas diversas identidades e experiências. Isso implica vê-los como parte da sociedade, respeitando suas peculiaridades e singularidades.

É fundamental reconhecer os avanços alcançados dentro das legislações que tratam especificamente das juventudes brasileiras. Conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, as crianças e os jovens devem ser prioritários na formulação e implementação das políticas públicas sociais. No entanto, apesar dessa garantia legal, muita coisa precisa ser feita. Essas políticas precisam ser debatidas para que sirvam não apenas para proteger os direitos dos jovens, mas também para promover sua participação ativa na sociedade e proporcionar-lhes condições para desenvolver

todo o seu potencial. No entanto, apesar desses avanços, ainda há muito a ser feito para garantir que as juventudes brasileiras tenham acesso igualitário à educação de qualidade, emprego formal com direitos assegurados e condições de vida dignas. Abordando as juventudes do Projovem Urbano e trazendo os jovens na EJA, Eliane Ribeiro Andrade (2004) declara que:

[...] a realidade que muitas vezes incomoda o sistema educacional, é o fato de que, apesar desses jovens terem todos os motivos para não voltar à escola, a ela retornam, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que lhe são colocadas para construir uma trajetória escolar bem-sucedida (ANDRADE, 2004, p. 50).

Dialogando com Andrade, a professora pesquisadora Analise da Silva (2021) afirma que:

Para incorporar o “J” da EJA, essa modalidade precisa ir além da concepção compensatória de educação de jovens e adultos, que pensa pela ótica da reposição de conteúdos curriculares que não foram ensinados na idade considerada adequada para que se aprenda (SILVA, 2021, p. 34).

A abordagem da EJA muitas vezes se concentra apenas em preencher lacunas educacionais, oferecendo aos jovens e adultos a oportunidade de adquirir conhecimentos que não foram compartilhados durante seu percurso educacional convencional. No entanto, essa abordagem pode ser limitada e insuficiente para atender às necessidades complexas desses sujeitos. Este capítulo se propõe a examinar essas questões, destacando tanto os desafios enfrentados pelas juventudes quanto os esforços empreendidos para superá-los.

3.1 A pluralidade do conceito

Ressalto que o termo juventudes no plural foi empregado neste trabalho, devido a observação deste conceito ser aplicado em diversos estudos sobre os educandos da EJA. Compreendo que as inúmeras individualidades dos sujeitos devem ser respeitadas, já que os processos identitários envolvem múltiplos contextos e as experiências vividas são únicas. É preciso garantir o sentido de pertencimento dentro dos grupos, portanto, segundo Aquino (2009), empregar a expressão juventudes para enfatizar que, a despeito de constituírem um

grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidades às demandas e necessidades dos jovens.

Conforme estabelecido pelo Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 2013, considera-se jovem o indivíduo situado na faixa etária entre 15 e 29 anos. Segundo a Política Nacional de Juventude (PNJ), esse período que abrange as juventudes pode ser subdividido em três grupos etários: jovens-adolescentes, compreendendo a faixa de 15 a 17 anos; jovens-jovens, na faixa de 18 a 24 anos; e jovens-adultos, abrangendo a faixa de 25 a 29 anos. Partindo dessa premissa, as juventudes não representam um conceito estático, mas sim vários conceitos, que são fruto de uma histórica representação específica dessa população. As juventudes referem-se a um período, não necessariamente delimitado pela idade, mas que compreende outros fatores, relacionados a intensas transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam de acordo com as diferentes classes sociais, culturas, épocas, etnias, gênero, dentre outros determinantes.

As pesquisas sobre as juventudes têm ganhado crescente destaque no âmbito da investigação científica, especialmente nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI. Esses estudos esclarecem questões relevantes que trazem à tona as realidades desse grupo. A historiadora e pesquisadora Mary Del Priore traz relevantes informações quanto a identidade desses jovens na sociedade brasileira da primeira metade do século passado. Ela descreve:

A partir da década de 40, os jovens já gozavam de autonomia e viviam sociabilidades específicas dessa fase. Entre a elite, por exemplo, a palavra “adolescente”, existente desde o século XVI, passou a designar a juventude burguesa. Uma juventude que multiplicou as ofertas de uma cultura assentada sobre condições econômicas e expandiu o mercado a ela destinado: o dos festivais de música, o das telas de televisão, o das revistas, o do esporte, o da moda, o da droga, entre outras atividades. Na base da pirâmide econômica, entretanto, outros jovens continuaram a lutar contra a desigualdade, o racismo, a precariedade de oportunidades, as dificuldades de acesso à educação. Sim, existem juventudes socialmente desiguais e, segundo a pertença social, elas são pensadas e vividas diferentemente (DEL PRIORE, 2022, p. 08).

Na contemporaneidade, as juventudes representam uma questão social sob duas óticas principais. Primeiramente, ela é frequentemente associada a uma série de "problemas" que demandam ações de enfrentamento por parte da sociedade, tais como delinquência e comportamento de risco. É interessante notar que à medida que a noção de juventudes se solidifica como uma categoria sociológica específica, ela se torna quase automaticamente ligada à ideia de desordem social, levando à percepção de que os jovens são o grupo

prioritário para intervenções de controle social e repressão por parte da sociedade e do poder público.

Por outro lado, as juventudes também são, tradicionalmente, vistas como uma fase de transição para a vida adulta, exigindo esforços coletivos, principalmente da família e da escola, para "preparar esse jovem" para se tornar um adulto socialmente adaptado e produtivo. O desfecho desse processo colaborou para impulsionar reformas educacionais voltadas para as demandas do mercado. Essa abordagem, centrada no conceito de socialização, sugere que essa transição é marcada por etapas sucessivas que garantem a assimilação, pelo jovem, dos elementos socioculturais que definem os papéis típicos do mundo adulto, como trabalhador, chefe de família, pai e mãe, entre outros.

Brenner e Carrano (2023), ao apresentarem a realidade daqueles que não realizam suas transições, demonstram que os jovens estendem sua juventude devido à dificuldade em encontrar oportunidades de transição social e econômica para a vida adulta. Optam por permanecer na casa dos pais, prolongam sua educação formal ou não conseguem se tornar independentes, enfrentando a dependência econômica da família devido à escassez de empregos, resultante do desemprego estrutural que se espalhou globalmente.

O prolongamento da fase juvenil não se deve apenas à falta de oportunidades de emprego para os jovens. Os contextos sociais em que eles estão inseridos são relevantes na duração e na qualidade da transição para o mercado de trabalho. É importante reconhecer que as juventudes são experimentadas de maneiras diversas, dependendo das condições sociais e econômicas em que o jovem se encontra. Essa transição pode ser mais breve ou mais prolongada, dependendo da configuração social e econômica em que o jovem está envolvido. A pobreza não se limita apenas à escassez de recursos básicos para sobrevivência, mas também resulta na restrição da autonomia para tomar decisões sobre como utilizar os recursos materiais e sociais disponíveis para sua inserção na vida adulta.

3.1.1 As juventudes na EJA

De acordo com o professor pesquisador José Humberto da Silva (2019), por muitos anos, as salas de aula da EJA no Brasil foram predominantemente frequentadas por adultos e idosos, o que ainda hoje leva muitos a associarem essa modalidade de ensino exclusivamente a pessoas mais velhas. No entanto, devemos romper com esse estigma, pois os dados de matrículas na EJA, desde os anos 1990, revelam um aumento significativo na presença de

jovens nessa modalidade de ensino. A longa estrada percorrida historicamente pela EJA no Brasil, contribuiu para deixar marcas que acabam por caracterizar, identificar e classificar o seu público. Quanto a essa definição, Fazzi (2007), destaca que:

Em outros países da América Latina e na Espanha fala-se na Educação de Adultos (EA) e não na Educação de Jovens e Adultos. Nesses países, o corte do público é bem mais preciso que no Brasil. A educação é a educação para adultos. No Brasil, a dificuldade está em definir o jovem e o adulto. Não trata-se exclusivamente de uma definição pela idade, como quer definir a lei. Fugindo a tal definição a lei simplesmente estabelece a idade permitida a frequentar a modalidade de EJA. A idade não é o único fator a definir o jovem ou o adulto. Ela não expressa o grau de maturidade de uma pessoa, nem diz dos conhecimentos que ela acumula ou acumulou durante seu tempo de vida. Em geral, jovens nas classes populares deixam muito cedo de viverem a vida de jovens. Um jovem de 18 anos muitas vezes tem uma experiência de vida já acumulada que o retira, de alguma forma, da condição de ser jovem e o lança na vida adulta. E, de fato, vive no mundo adulto, sendo obrigado pelas circunstâncias a tomar decisões e a assumir responsabilidades sobre sua vida (FAZZI, 2007, p. 39).

Conforme já mencionado, a EJA é atravessada constantemente por caminhos de luta. Eis que me faço, constantemente, uma pergunta profundamente política, necessária e basilar: Por que lutam os jovens adultos que chegam a EJA? O que buscam?

Respondendo meu questionamento, Arroyo diz que:

Lutam por percursos humanos de direitos, por justiça, pela dignidade humana que lhes é roubada. Lutas aprendidas com as mulheres-mães que levam na mão seus filhos, suas filhas, pobres, negros, dos campos e das periferias para os Centros de educação Infantil ou para as escolas públicas. Por anos, a cada dia, fazem esses itinerários por um justo, digno, humano viver de seus filhos/as. (ARROYO, 2017, p. 93).

A importância do reconhecimento da dignidade humana, em todos os seus aspectos, tornou-se muito mais do que uma luta, mas se fez desafio constitutivo da sociedade. A noção que Arroyo evidencia é a de não haver um condicionante ao reconhecermos o direito à dignidade humana. A busca pelo reconhecimento como humanos é uma das dimensões frente as lutas populares por educação. Quanto à formação integral do ser humano, Arroyo dialoga com Rummert (2008), que:

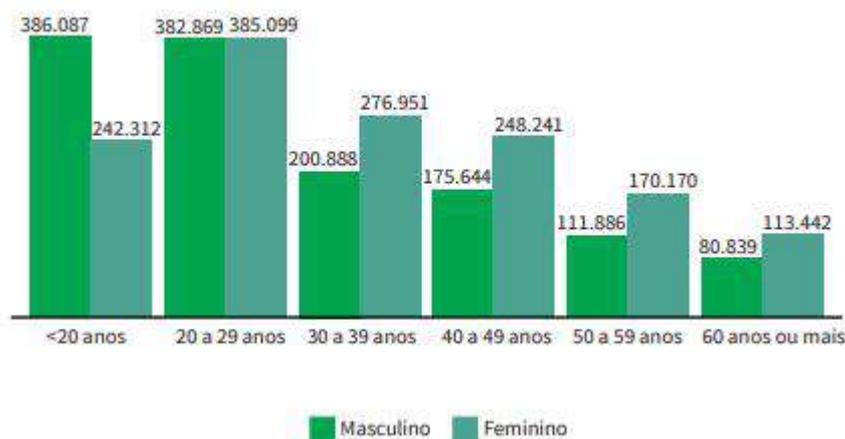
A emancipação humana pressupõe a superação dos múltiplos obstáculos impostos à vida individual e coletiva pela alienação do trabalho no modo de produção capitalista. Como construção comum a todos, a emancipação humana se caracteriza

pela imposição do controle do homem coletivo sobre as condições sociais de produção da existência (RUMMERT, 2008, p. 188).

Para Paulo Freire (2000), a emancipação humana representa uma importante conquista política que deve ser realizada através da ação humana, na contínua luta pela libertação das pessoas de vidas desumanizadas pela opressão e pela dominação social. Mesmo diante das diversas formas de opressão e dominação em um mundo marcado por políticas neoliberais e excludentes, homens e mulheres têm o direito e o dever de transformar o mundo. Isso ocorre por meio de uma análise rigorosa da sociedade, levando em consideração tanto as necessidades materiais quanto as subjetivas, e incluindo a valorização da alegria de viver e das celebrações festivas. A esse respeito, de acordo com Freire (1987, p. 48), “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.”

Em nosso país, as juventudes representam a maioria das matrículas em turmas de EJA. Segundo o resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, a EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 50,3% das matrículas, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2022.

Nos últimos anos, observa-se um aumento significativo de jovens na composição das turmas na EJA, o que indica também um problema no êxito do ensino no que diz respeito a esse grupo. Isso ocorre por diversos motivos, entre eles a necessidade de trabalhar, a pouca

motivação pelo ensino convencional, resultando em uma falta de significado atribuída a experiência escolar. Isso se confirma ao analisarmos os dados já apresentados na introdução dessa dissertação, onde mostra que o conjunto total de jovens com idades entre 14 e 29 anos no país, que corresponde a quase 52 milhões de pessoas, aproximadamente 18% não concluíram o ensino médio. Esse percentual inclui aqueles que abandonaram a escola antes de concluírem essa etapa e aqueles que nunca a frequentaram. Ainda, segundo a pesquisa:

Ao analisar a idade que estes jovens de 14 a 29 anos deixaram a escola, é importante observar que os maiores percentuais de abandono a escola se deram nas faixas a partir dos 16 anos de idade (entre 15,3% e 19,3%). Mesmo assim, ainda existe abandono precoce na idade do ensino fundamental, que foi de 7,2% até os 13 anos e de 7,6% aos 14 anos (BRASIL, 2022, p. 09).

O elevado índice de abandono escolar entre as juventudes, sobretudo quando analisado à luz das disparidades raciais, revela uma problemática profunda e preocupante em nosso cenário educacional. Os dados apontam que 27,9% dos jovens que abandonaram a escola eram brancos, enquanto a expressiva parcela de 70,9% era composta por indivíduos pretos ou pardos.

Figura 3 - Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça.

Sexo e cor ou raça	Total	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	9,5	100,0
Sexo		
Homem	5,6	58,8
Mulher	3,9	41,2
Cor ou raça		
Branca	2,6	27,9
Preta ou parda	6,7	70,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

(1) Inclusive as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

Essa discrepância reflete não apenas as dificuldades estruturais enfrentadas pelo sistema educacional, mas também evidencia a interseção entre a questão educacional e as

desigualdades sociais, em particular as relacionadas à cor ou raça. O abandono escolar, nesse contexto, não pode ser analisado isoladamente, mas deve ser compreendido como parte de um conjunto mais amplo de desafios enfrentados pelas juventudes, especialmente aquelas que pertencem a grupos racialmente marginalizados. Segundo Arroyo (2007)

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais [...] (ARROYO, 2007, p. 29).

Ao refletirmos sobre esses dados, é urgente questionar e desafiar as estruturas coloniais que perpetuam tais desigualdades. Somente por meio de uma abordagem abrangente e um combate consciente, centrado na justiça social, podemos aspirar a uma transformação significativa no panorama educacional, proporcionando a todas as juventudes a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial, independentemente de sua cor ou raça. A situação relatada nos permite pensar nas estratégias que tenham o nítido objetivo de garantir um direito historicamente negado. Inclusive, a pesquisadora Fabiana Costa (2022), nos diz que:

Na primeira década do século XXI, temos um aumento no nível de escolaridade da população afro-brasileira, que buscava uma mobilidade social por meio dos estudos, mas, mesmo assim, as desigualdades permanecem. [...] leis e decretos são sancionados com o propósito de ajudar a população afro-brasileira a ingressar e sobretudo permanecer em diversas etapas da educação. Eis alguns exemplos: Decreto nº 4.228/2002 (Programa Nacional de Ações Afirmativas) que instituiu apoio financeiro e operacionais para essa parcela da população; reserva de vagas para negros em universidades públicas (Sistema de Cotas – desde 2002); Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro – desde 2005). [...] Essas políticas e ações, apesar de muito debatidas nas últimas décadas, infelizmente ainda não são suficientes para diminuir as desigualdades na escolarização entre brancos e afro-brasileiros, embora tenham contribuído para melhorar as estatísticas quanto a autoclassificação como negro no Brasil – com a implementação das políticas afirmativas, muitas pessoas acabam por se autodeclarar afrodescendentes para que pudessem concorrer e ter uma real chance a uma vaga nos bancos do ensino superior e no próprio serviço público (COSTA, 2022, p. 402-403).

A utilização do termo "infelizmente" sugere uma visão crítica em relação à eficácia das políticas e ações existentes. O relato permite pensar a necessidade de medidas mais robustas e abrangentes para superar as barreiras persistentes que afetam a equidade na educação. Apesar de melhorias nas estatísticas de autoidentificação como negro, a realidade implica que esses ganhos não se traduziram de maneira proporcional em termos de igualdade de oportunidades educacionais.

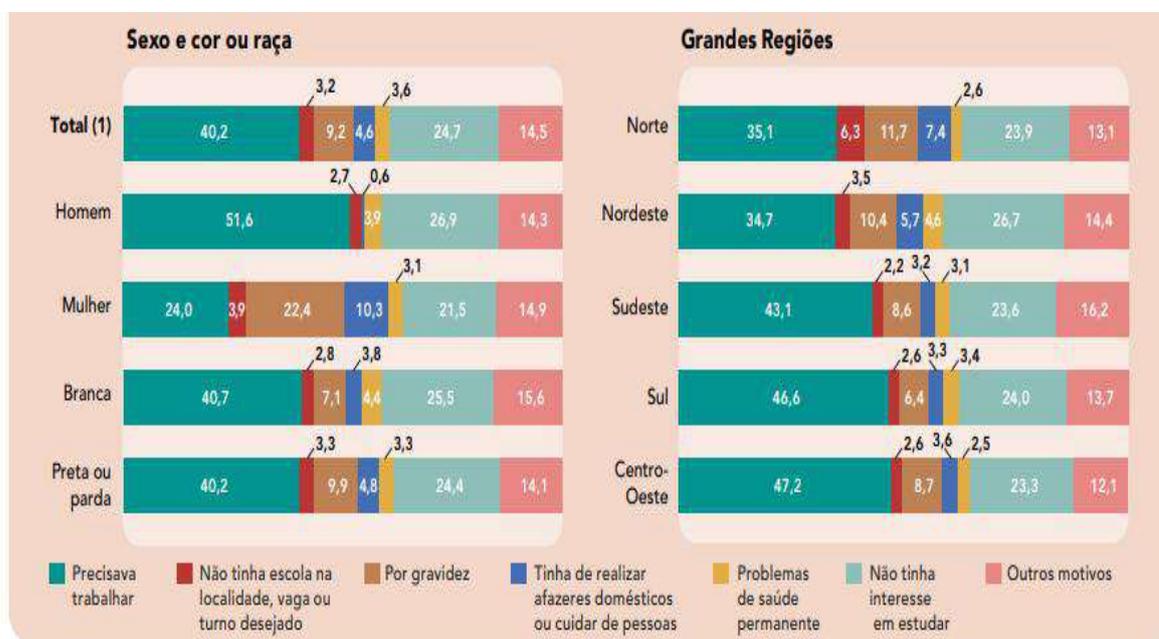
Nesse sentido, observa-se que, quanto à questão do abandono, a necessidade de sobreviver, por meio do trabalho, é o principal motivo apontado pelos jovens que não estão frequentando as salas de aula. No entanto, enquanto educador, destaco a importância de nos questionarmos e compreendermos por que a falta de interesse pela escola foi apontada como um motivo para o abandono escolar. Sendo assim, precisamos estar atentos para a realidade que se estabelece, onde a presença das juventudes na EJA também representa um potencial abandono. Sob essa perspectiva Silva (2021), considera que:

A adoção de uma pedagogia das juventudes presentes na EJA pressupõe considerar as especificidades de jovens educandos em que se constituam processos educativos adequados, no trabalho com o corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios desse momento do desenvolvimento humano e de suas demandas de inserção. Para tal, será necessário aderir a uma concepção que compreenda a escola como um espaço de produção de ações, de saberes, de sabores e de relações, valorizando as vivências e a criatividade dos jovens presentes na escola, apostando no que elas e eles sabem e querem saber, e em sua disposição para aprender (SILVA, 2021, p. 224).

Reafirmando a concepção dessa prática pedagógica, a autora afirma, indiretamente, que apenas criticar o que se distancia dessa pedagogia não possibilita a mudança. Para isso, o desenvolvimento de estratégias eficazes que promovam a permanência e o envolvimento dos estudantes é movimento indispensável.

Observa-se que é expressiva também a diferença entre os motivos apontados por homens e mulheres que abandonaram ou nunca frequentaram a escola.

Figura 4 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Os dados apresentados evidenciam uma realidade complexa em relação ao abandono escolar e à falta de interesse pela escola por parte dos jovens no Brasil. O principal motivo apontado por eles é a necessidade de trabalhar, atingindo um expressivo percentual de 40,2% no país. Ao mencionar a falta de credibilidade dos jovens ao ensino escolar e as condições objetivas de trabalho, Brenner e Carrano (2023), avaliam que:

Os jovens das classes populares empreendem uma dura e desprotegida luta que combina trabalho e permanência na escola. Contudo, é preciso dizer que nesse quadro de crescentes incertezas e de diminuição das margens de previsibilidade de futuro, jovens, ainda que não renunciem à escola, desconfiam da força dos diplomas e da validade dos saberes escolares formais na busca pelo trabalho. E, em especial, almejam trabalhos protegidos não apenas pela existência da carteira assinada, mas também que sejam um trabalho fixo que lhes permita remuneração e tempo livre suficientes para viver a vida (BRENNER; CARRANO, 2023, p. 5).

Nesse contexto, o desafio da escola é imenso, visto que precisa resgatar a confiança na instituição e promover o acolhimento a essas juventudes que percebem que a educação formal não está necessariamente alinhada com as demandas do mercado de trabalho e enfrentam uma realidade na qual a obtenção de um diploma não garante mais segurança econômica ou estabilidade profissional. Para os sujeitos educadores, a subjetividade e a diversidade dos jovens educandos, pode ser algo desafiador. Paiva (2019b), observa que

Veza por outra nos deparamos com esses professores, em franco processo de recriação, reinventando currículos com sujeitos jovens e adultos, possibilitando que, de novo, possam sonhar com uma educação que não existe, mas que animou a vida deles desde sempre e o sonho de voltar à escola (PAIVA, 2019b, p. 1154).

Para enfrentar esse desafio, enfatizo a importância de promovermos uma pedagogia das juventudes⁶¹, como proposta pela professora Analise da Silva (2021).

Retomando a análise do gráfico, a pesquisa por gênero revela nuances importantes. Os homens destacam-se, com 51,6%, ao apontar a necessidade de trabalhar como o principal motivo para abandonar ou não frequentar a escola, enquanto para as mulheres, esse motivo também é predominante, mas em um percentual ligeiramente menor, de 24,0%. A gravidez aparece como um fator significativo para as mulheres, com 22,4%, evidenciando as complexas interseções entre questões de gênero e educação.

Outro ponto de destaque é a discrepância entre homens e mulheres no que se refere às responsabilidades domésticas. Para 10,3% das mulheres, realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas foi o principal motivo para o abandono escolar, enquanto esse percentual foi inexpressivo 0,6% para os homens. Tal disparidade reflete desigualdades de gênero arraigadas na sociedade, onde o cuidar está relacionado a uma atividade essencialmente feminina. Essas expectativas muitas vezes restringem as oportunidades educacionais das mulheres, pois dedicam grande parte de seu tempo e energia a essas responsabilidades não remuneradas.

Tanto homens quanto mulheres, trabalhadores ou desempregados enfrentam a falta de oportunidades educacionais no momento apropriado, o que gera inseguranças em relação ao futuro. Considerando a diversidade sociocultural, alguns nunca frequentaram instituições escolares, enquanto outros são obrigados a equilibrar ainda na infância ou adolescência, a vida escolar e o mercado informal de trabalho. Com suas trajetórias educacionais interrompidas, a Educação de Jovens e Adultos representa uma oportunidade válida, garantida também como direito constitucional.

⁶¹ Segundo a professora Analise da Silva, a formação de professores e, conseqüentemente, sua atuação com as juventudes, apresenta desafios adicionais ao considerarmos a realidade das escolas no Brasil. Diante disso, é fundamental que a prática docente voltada para os jovens seja dinâmica e reflexiva, construída em colaboração com eles e para atendê-los. Compreender as diversas identidades e os múltiplos papéis sociais que os jovens desempenham é essencial para promover essa interação e reflexão contínuas.

3.1.2 As políticas de permanência na EJA

Arroyo (2007), afirma que a modalidade ainda traz em sua história diversas marcas da negação. Portanto, é fundamental garantir condições materiais para a permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos e reconhecer que isso vai além do simples acesso à escola. A interação entre políticas educacionais e outras políticas setoriais é essencial para promover uma abordagem efetiva no desenvolvimento social.

A educação, embora seja uma peça-chave, não pode operar isoladamente, pois está intrinsecamente ligada a uma série de outros aspectos que influenciam diretamente a vida dos cidadãos. Portanto, é imperativo reconhecer que existem limites quando se trata da capacidade da educação de enfrentar desafios complexos sem a colaboração de outras esferas políticas.

Primeiramente, precisamos conhecer essas pessoas, compreender os fatores que dificultam a sua permanência, entender que dificuldades enfrentam cotidianamente para chegarem às nossas salas de aula. Tais dificuldades devem ser compreendidas respeitando a heterogeneidade e diversidade presentes, incluindo diferenças geracionais, socioculturais, étnico-raciais, de gênero, bem como variações nas histórias de vida. Enquanto professores da modalidade, precisamos reconhecer a existência de muitos motivos para um estudante da EJA chegar cansado, atrasado, disperso ou sem vontade de estudar.

Um dos fundamentos da educação reside na capacidade de atender às necessidades de aprendizagem, proporcionando aos estudantes as ferramentas necessárias para uma visão crítica de mundo e da própria realidade. A efetividade da EJA não depende apenas de estratégias pedagógicas, mas também da implementação de políticas intersetoriais⁶² que abordem as múltiplas dimensões que influenciam a permanência dos estudantes nas salas de aula. Políticas que integrem diferentes setores, como emprego, assistência social e transporte, por exemplo, são essenciais para superar obstáculos. E qual é a vontade política para isso em tempos de hegemonia neoliberal e de enxugamento dos gastos com as políticas sociais?

A necessidade de políticas integradas se torna evidente ao considerarmos áreas como, por exemplo, geração de emprego e renda. Uma população economicamente ativa, que retorna às salas de aula ou inicia seu percurso escolar, é mais propensa a valorizar a educação como

⁶² Em resumo, políticas intersetoriais são estratégias que buscam abordar problemas sociais complexos por meio da colaboração e coordenação entre diferentes setores e áreas de atuação, reconhecendo a interdependência entre diferentes aspectos da vida social e econômica. As políticas intersetoriais envolvem a colaboração e o compartilhamento de recursos, conhecimentos e experiências entre diferentes setores, como saúde, educação, assistência social, habitação, trabalho, meio ambiente, entre outros.

meio de ascensão social. Muitos entendem o conhecimento escolar como o caminho para alcançarem um bom emprego. A interconexão entre políticas de emprego e educação é importante para garantir que os indivíduos possam ter oportunidades significativas para alcançarem seus objetivos. Mesmo não pretendendo me aprofundar muito sobre essa questão, reconheço que é preciso tomar cuidado para não cairmos no discurso esvaziado de uma educação redentora dos males sociais. Barbosa, Silva e Lira ressaltam que:

[...] de uma forma bem generalista, podemos pressupor que nem sempre “ter acesso à educação” significa “ter uma vida melhor”, porque para a qualidade de vida e para a perspectiva efetiva de mudança, implica a conjuntura de fatores diversos, que não residem apenas no sítio educacional (BARBOSA; SILVA; LIRA, 2022, p. 48.002).

Quando observo o papel da educação no capitalismo, identifico uma escola vinculada aos interesses dos mundos do trabalho, servindo como uma promessa para uma carreira profissional bem-sucedida ou para uma posição social de prestígio. Nesse contexto, enfatizo que, culturalmente, as sociedades têm reproduzido, cada uma em sua época e de sua maneira, a ideia de que a escola, ao conferir títulos e certificados, oferece ao indivíduo a oportunidade de se afirmar como detentor de habilidades e competências diferenciadas, destacando-se dos outros que não possuem essa qualificação. Acreditando numa perspectiva humanizada, estabeleço uma relação entre educação, trabalho e crescimento social, mas me preocupo com a tendência de vincular o propósito da educação exclusivamente à preparação para o mercado de trabalho.

Do ponto de vista da permanência, no que diz respeito à alimentação, políticas alimentares equilibradas podem ter um impacto significativo no desempenho. A nutrição adequada é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, e garantir que os estudantes tenham acesso a refeições no ambiente escolar é também garantir que esse sujeito fará no mínimo uma refeição saudável no dia. Outro fator de grande relevância é a mobilidade urbana, um elemento muitas vezes negligenciado na equação educacional. Políticas eficazes nessa área não apenas facilitam o deslocamento dos alunos até as instituições de ensino, mas também contribuem para a garantia da frequência escolar. Ao pensar nos trajetos percorridos até as salas de aula, estamos abordando um tema sensível e ao mesmo tempo complexo. Ao focar a realidade dos estudantes, Arroyo (2017), afirma que:

Podemos ver itinerários pelo direito a um justo viver. Reconhecer esses vínculos entre ida e volta à escola e lutar pelo reconhecimento como sujeitos do direito a um

justo viver confere novos significados político-pedagógicos à escola, à EJA e à docência. [...] São trabalhadores/as das periferias submetidos ao padrão classista, sexista, racista do trabalho, mas lutando pelos direitos do trabalho, reagindo a serem submetidos aos trabalhos mais precarizados. São os jovens do campo condenados a “sem terra”, “sem trabalho”. A EJA aparece como um itinerário, uma *porta de emergência* para um viver digno, menos indigno, para um trabalho justo, menos injusto. Pelo direito à terra, ao trabalho, à vida justa na agricultura camponesa. Lutar por humanidade no viver é a maior radicalidade política e pedagógica (ARROYO, 2017, p. 110). Grifos do autor.

Para o autor, o sentido maior de nossa prática está presente no poder humanizador e libertador do processo educativo. Nesse processo, a Educação de Jovens e Adultos é um espaço necessário para a construção de processos de emancipação, diante da problematização e reflexão crítica das realidades das pessoas historicamente oprimidas. O que é a EJA, se não o espaço para expressar suas identidades sociais? Se atravessarmos a “porta de emergência” e não valorizarmos a diversidade das pessoas, com suas diferentes formas de ser, seus conhecimentos legítimos, suas experiências e práticas de vida, o que podemos esperar da escola em sua função de humanizar e formar?

No próximo capítulo abordo alguns conceitos sobre a afetividade e o acolhimento entendidos aqui também como estratégias de permanência na EJA. A partir da pesquisa bibliográfica apresento o tema sob o ponto de vista de estudiosos sobre o assunto, dando destaque para a abordagem trazida pelo educador Paulo Freire. Visito também a teoria dos afetos de Baruch de Espinosa, um filósofo do século XVII, que oferece uma perspectiva rica e profunda sobre a natureza das emoções humanas e sua interação com o mundo ao nosso redor. Proponho, assim, analisar a importância de práticas afetivas e acolhedoras com as juventudes atendidas pelo Programa Projovem Urbano.

4 CAMINHOS DA AFETIVIDADE E AS BASES DO ACOLHIMENTO

Por isso, porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana.

Rubem Alves

Começo esse capítulo trazendo no prefácio um trecho do poema "A complicada arte de ver" de Rubem Alves, propondo uma reflexão sobre a essência da educação. O educador destaca a importância fundamental de ensinar a habilidade de observar e compreender o mundo ao nosso redor. O trecho em questão enfatiza a necessidade de um novo tipo de professor, cuja principal função não seja a transmissão de conhecimento convencional, mas sim a orientação para a percepção aguçada dos detalhes que muitas vezes passam despercebidos na rotina banal.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que serve de referência para a modalidade EJA, mostra que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

No tocante a essa questão, Lourenço Filho (1945), afirma que:

Quem pretenda ensinar a adultos, como às crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na verdade, uma pedagogia especial para adultos (FILHO, 1945, p. 180).

Nesse percurso de reflexão, algo capturou minha atenção e, de fato, foi necessário encontrar seu devido lugar na evolução deste texto. Em tempos atuais, testemunhamos um fenômeno peculiar: o esvaziamento progressivo das palavras, uma prática que transcende as páginas de dicionários e se instala no tecido da comunicação cotidiana. Palavras que carregam consigo um sentido amplificado e subjetivo, têm sido, muitas vezes, empregadas de forma superficial e desprovida de sua verdadeira essência.

As expressões ou os conceitos que representam a afetividade, o amor e a humanização não podem ser negligenciados neste contexto. Portanto, parto com o propósito de solidificar as bases deste trabalho, resgatando as palavras e o conteúdo ideológico que elas carregam, conforme observado nas leituras dos autores consultados. Isso se traduz em uma iniciativa de retirá-las do âmbito estático das páginas de um dicionário para, posteriormente, revelar o aprofundamento que alcançamos em relação aos seus significados do contexto educacional.

Neste capítulo, estabeleço também um diálogo sobre a compreensão dos afetos entre dois pensadores: Paulo Freire, que nos alerta para o perigo de uma visão ingênua da educação como redentora de todos os males sociais e Baruch de Espinosa, que embora não tenha desenvolvido uma teoria pedagógica propriamente dita, suas contribuições para a compreensão dos afetos são de grande relevância para as reflexões sobre desenvolvimento humano.

Se considerarmos que a afetividade é uma dinâmica inerente às interações humanas, então o ato de ensinar e aprender é igualmente uma experiência relacional que vai além do aspecto puramente cognitivo. Envolve, também, a dimensão emocional e afetiva, que influencia e é influenciada pelas relações estabelecidas durante o processo educativo.

4.1 O entendimento dos afetos e sua dimensão na EJA

De acordo com o dicionário brasileiro da Língua Portuguesa⁶³, a palavra afetividade representa a qualidade ou caráter daquele que é afetivo. A definição atribuída a psicologia trazida pelo mesmo dicionário, diz que se trata de um conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoções e de sentimentos e/ou a capacidade do ser humano de reagir

⁶³ Foi utilizado o Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis Moderno.

prontamente às emoções e aos sentimentos. Considera-se, pois, a dimensão afetiva como parte fundamental no processo de constituição da existência do ser humano.

A palavra afetividade é de origem latina, significa tudo o que nos afeta, sejam esses fatores positivos ou negativos. Cotidianamente, afeições são confundidas com as emoções, e vale lembrar, que os valores afetivos são fundamentais para que surjam os valores emocionais, porém, não são a mesma coisa.

A concepção dualista no pensamento ocidental traz uma abordagem filosófica que busca compreender a natureza da realidade e da existência humana através da dicotomia entre dois princípios fundamentais, muitas vezes opostos ou contrastantes. Esta visão dualista tem influenciado significativamente a forma como os seres humanos compreendem a si mesmos e ao mundo ao seu redor. De acordo com Sérgio Antônio da Silva Leite e Daniela Gobbo Donadon Gazoli (2012)

Os efeitos da concepção dualista, com ênfase no racionalismo, são visíveis no pensamento e nas práticas educacionais: durante séculos, o trabalho educacional foi dirigido, essencialmente, para os aspectos cognitivos dos objetos abordados, mediados, portanto, pela razão, ficando a afetividade, praticamente, marginalizada nesse processo. [...] A concepção dualista tem sido contestada desde o século XVII, com o filósofo Baruch de Espinosa. Mas somente com o advento de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais é que se criaram as condições para o fortalecimento da concepção monista, onde razão e emoção são entendidas como dimensões indissociáveis, vistas como “dois lados de uma mesma moeda”, mantendo entre si múltiplas relações de determinação; assim, não é mais possível analisá-las separadamente (LEITE; GAZOLI, 2012, p. 80-81).

Reconhecer e integrar tanto a razão quanto a emoção de forma equilibrada e complementar pode levar a uma compreensão mais profunda e holística da condição humana, permitindo uma abordagem mais completa e enriquecedora da vida e do conhecimento. Assim, embora a concepção dualista tenha desempenhado um papel significativo na história do pensamento ocidental, é importante questionar suas limitações e buscar uma visão mais integradora e inclusiva da experiência humana.

O dicionário Paulo Freire aborda a afetividade fazendo uma sensível analogia com um elemento natural essencial à vida humana:

Assim como a amorosidade permeia o universo e lhe dá integração dinâmica e criativa, a Afetividade em nós está presente em todas as dimensões do nosso ser e da nossa ação. O afeto é o dinamismo que está na origem, na base, no processo, nas estruturas e no significado de tudo que somos e fazemos. É semelhante à água, que se relaciona a todas as dimensões do nosso corpo quando estamos imersos nela. A Afetividade envolve a totalidade de nosso ser (DALLA VECCHIA, 2005, p. 54-55).

A afetividade pode ser compreendida como a dimensão emocional das relações humanas, envolvendo sentimentos de empatia, cuidado, respeito e vínculo afetivo. Na educação, a afetividade é abordada como um fio condutor que perpassa as interações sociais, revelando-se como uma força dinâmica que contribui para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Com os afetos atribuímos significado ao movimento do aprender.

Em nossa sociedade, é comum observar uma subestimação das emoções, frequentemente colocadas em segundo plano em comparação com a lógica e a razão. Maturana (1999), ressalta que vivemos em uma cultura que, muitas vezes, tende a desvalorizar as emoções, relegando-as a um segundo plano em relação à racionalidade. No entanto, o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção é uma realidade intrínseca ao viver humano. Ignorar essa interconexão é negligenciar uma parte essencial da nossa experiência de existir. Cada pensamento, decisão ou ação que tomamos é influenciado, em maior ou menor grau, por nossas emoções e sentimentos. Não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional subjacente, que molda nossas percepções, valores e julgamentos. Somente quando reconhecemos e integramos plenamente nossas emoções no processo de tomada de decisões e na forma como interagimos com o mundo ao nosso redor, podemos verdadeiramente compreender a complexidade e a riqueza da experiência humana.

Através da natureza biológica no que se refere as emoções e pela natureza psicológica que abrange os sentimentos, a afetividade se desenvolve à medida que o indivíduo assimila os processos simbólicos da cultura, que permitem as formas de expressão da própria dimensão afetiva.

Na educação, a afetividade é uma dimensão fundamental e uma relação saudável entre educador(a) e educando(a) pode contribuir no processo contínuo de formação e transformação de ambos. Dialogando especificamente com a educação de jovens e adultos, observa-se que:

A área de EJA parece ser, por excelência, uma instância que exige um cuidado extremo no planejamento das condições concretas de ensino, no sentido de garantir um ambiente afetivamente favorável para os alunos, visando ao estabelecimento de vínculos de “aproximação” com os conteúdos e práticas desenvolvidas (LEITE, 2012, p. 83-84).

Como seres de interação, somos capazes de criar ou romper laços. A correlação entre afetos está em constante movimento e precisa ser alimentada por estímulos positivos. As

relações pessoais se estruturam emocionalmente a partir de experiências vividas, sendo assim, podemos dar visibilidade à importância do acolhimento no processo de humanização do educando. Como vimos, as vulnerabilidades comuns à EJA fazem parte de um problema socialmente imposto e a resistência dessa modalidade existe por acreditar no poder transformador da educação. Entendemos que as juventudes do Projovem Urbano precisam, primeiramente, do cuidado e acolhimento, para que se sintam respeitadas e compreendidas. No tocante a prática pedagógica e a consciência da negatividade da condição humana via segregação, Arroyo (2017) destaca a educação e o cuidado, declarando que:

Ser educadores em confronto com o inumano, com jovens, adultos e até crianças roubadas em sua humanidade desconstrói as formas pedagógicas de pessoas e de educar, exige outras formas pedagógicas, docentes, educadoras. Exige avançar no reconhecimento da estreita relação entre o direito a uma vida justa, às resistências, à justiça, à ética e à educação (ARROYO, 2017, p. 99).

Os relacionamentos que ocorrem no espaço escolar precisam ser legítimos e embasados por uma postura ética. A afetividade está relacionada à disposição do ser humano de ser afetado e de afetar o que está a sua volta. Tal domínio nos atinge do ponto de vista interno e externo, o que configura o modo como agimos ou reagimos a determinadas sensações. Da perspectiva educacional, o amor é fundamental, pois ele torna o aprender mais prazeroso e, conseqüentemente, mais relevante. Uma boa relação é alicerçada no respeito ao outro, portanto: “Não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo. Não respeita” (FREIRE, 1996, p. 29).

Neste estudo, minha intenção foi investigar também a noção de acolhimento presente nas referências bibliográficas. É preciso compreender que acolher é fundamentalmente estar aberto ao outro e para isso precisamos olhar para dentro de nós. Será que estamos realmente disponíveis para acolher? Apontando essa disponibilidade, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire diz que:

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apeiam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 1996, p. 69).

Estar disponível é mais do que simplesmente estar presente; é estar sensível aos sinais sutis que permeiam nosso entorno. O acolhimento é uma postura ativa e as relações de afeto e as práticas acolhedoras podem ser responsáveis pelo entusiasmo daqueles ao nosso redor. Ao apontar a relação vertical centrada na figura do professor, característica da educação tradicional, bell hooks diz que

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. [...] Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. (HOOKS, 2013, p. 17-18).

Além desse contexto, identifiquei também na leitura de bell hooks (2013) que a prática pedagógica e o amor podem ser compreendidos como um ato político e de resistência. A autora acredita que o amor verdadeiro é um ato de vontade, que envolve comprometimento, cuidado e respeito mútuo. Quando os educadores e educandos se relacionam bem, são capazes de criar um ambiente de aprendizagem mais seguro, aberto e inclusivo. Ao se referir aos espaços educativos, a autora enfatiza a necessidade de “fazer da sala de aula um contexto democrático em que todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da educação transformadora” (HOOKS, 2013, p. 56).

Com base nas ideias de Wallon (2008) e Vygotsky (1998), diversos estudos exploraram o papel dos sentimentos na interação entre educador e educando, assim como seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os afetos contribuem para a formação e o crescimento do indivíduo, integrando-se a todas as vivências experimentadas por cada um de nós. A afetividade nutre o processo da aprendizagem, da mesma forma que aprendemos com a cognição, aprendemos também motivados pela emoção. Com as emoções e a afetividade atribuímos significado ao movimento do aprender. De acordo com Leite e Gazoli (2012), esses pensadores contribuíram para estabelecer um arcabouço teórico que enfatiza a singularidade do ser humano, que é capaz de pensar e sentir ao mesmo tempo, com

a emoção sempre presente na interação do ser humano com sua cultura. Assim, razão e emoção são aspectos inseparáveis e interligados.

Nesse contexto, Wallon (2008) e Vygotsky (1998) exploram em suas pesquisas o papel das interações sociais no amadurecimento do indivíduo, estabelecendo uma conexão entre o ambiente social, os processos mentais e emocionais, os quais se influenciam mutuamente. Ambos os estudiosos adotam uma visão monista do ser humano, onde afeto e cognição são entrelaçados, procurando compreender o desenvolvimento humano através da integração de todas as facetas que compõem a pessoa. Eles analisam as emoções e sentimentos como elementos centrais no desenvolvimento, ao contrário de outras correntes psicológicas contemporâneas, que os viam principalmente como instintos.

Segundo Wallon (2008, p. 73):

A afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se as emoções dessa forma, podendo entender que sobre a influência do ambiente, as emoções tendem a realizar, por meio de manifestações intensas, uma ligação entre o indivíduo e a aprendizagem.

Considerando essa abordagem, acredito que as relações de afeto estabelecidas dentro do ambiente educativo podem contribuir durante o processo na troca de aprendizagens, possibilitando entender a diversidade de culturas e sabedorias construídas no decorrer da vida. É preciso compreender que as memórias dos jovens adultos educandos da EJA podem estar permeadas por emoções que podem estar ligadas à sensação de incompetência, impossibilidade e falta de compreensão, influenciando, de certa maneira, a relação desses estudantes com a escola, o conhecimento e, especialmente, com a leitura e a escrita, resultando em distanciamento. Por outro lado, o retorno à escola é caracterizado por uma variedade de necessidades, relacionadas ao projeto de vida de cada um, como expectativas de melhorias na vida, busca por oportunidades de emprego, entre outras demandas, que podem evocar sentimentos que os aproximem do ambiente escolar. Para Gadotti (1996), podemos observar que “a educação deve ter uma visão do aluno como pessoa inteira, com sentimentos e emoções”. Portanto, a prática docente na EJA influencia diretamente a dinâmica das relações, tendo um impacto significativo na motivação das juventudes que retornam e permanecerem nesse contexto educacional.

Conforme Leite e Gazoli (2012, p. 83),

Deve-se lembrar que, historicamente, o sistema educacional brasileiro tem sido fortemente caracterizado pelo fenômeno conhecido na literatura como “fracasso escolar”, representado por altos índices de reprovação e evasão observados nas escolas. Do ponto de vista afetivo, tal processo corresponde a histórias de mediação marcadas por impactos afetivamente negativos, que acabam por produzir um movimento de “afastamento” entre o aluno e os conteúdos, movimento este cujos efeitos, frequentemente, generalizam-se para a escola como um todo.

Devemos estar dispostos a aprender com os educandos, promovendo diálogos sobre como eles se veem, como veem os seus educadores, como se constituem as suas trajetórias de vida e o que lhes perturbam nesses percursos. Segundo Arroyo (2013), as atividades educativas acontecem em diversos espaços e estamos aprendendo também durante nossos trajetos, a educação que acontece fora da escola precisa ser trazida para dentro. Dessa forma, podemos problematizar e discutir questões referentes a vida dos sujeitos, possibilitando que eles se entendam como pessoas de direitos. Além de ser necessário trazermos esse tema, nossos educandos precisam compreender a injustiça e a desigualdade estruturadas no mundo por meio de discursos e projetos de manutenção do poder que inviabilizam uma vida mais justa.

4.2 Sentidos e significados dos afetos: um encontro com Paulo Freire e Baruch de Espinosa

O encontro com os pensamentos do filósofo holandês Baruch Espinosa e com os ensinamentos do educador brasileiro Paulo Freire me proporcionou uma fascinante perspectiva sobre dois pensadores que desafiaram os paradigmas estabelecidos por suas respectivas épocas e contextos sociais. Apesar das diferenças temporais e geográficas que os separam, Espinosa e Freire compartilham uma profunda preocupação com a libertação humana e a transformação social, contestando as estruturas de poder e as hierarquias sociais vigentes.

De acordo com a professora Marilena Chauí⁶⁴ (1995), Baruch de Espinosa (também conhecido como Bento em português, e Benedictus em latim) nasceu em Amsterdã, em 24 de

⁶⁴ Uma importante pesquisadora e estudiosa brasileira de Espinosa, é a filósofa Marilena Chauí, autora de "Espinosa: uma filosofia da liberdade". Essa obra representa a introdução mais completa e acessível aos complexos conceitos da filosofia.

novembro de 1632. Ele foi o primogênito de uma família judaico-portuguesa. Os poucos registros disponíveis indicam que Espinosa falava português, tinha conhecimento do hebraico e estava destinado a se tornar um comerciante educado, e não um rabino, como se acreditava anteriormente. Desde sempre, Espinosa foi um pensador da virtude, da potência, dos afetos, da alegria, de Deus e da Razão. Ele desafiou o racionalismo do filósofo René Descartes⁶⁵ e as prescrições religiosas, resistiu ao despotismo governamental e até mesmo ao que existe dentro de cada um de nós. Sua vida foi encurtada prematuramente em 1677, aos 44 anos.

A principal obra de Espinosa, sem dúvida, é a "Ética", publicada após sua morte e rapidamente proibida por todas as autoridades religiosas e políticas da época. Seu "Tratado Político" permaneceu incompleto. Gilles Deleuze, filósofo francês, a considera como o maior livro já escrito! No entanto, é inegável que percorrer os princípios, definições e proposições sem enfrentar algumas dificuldades não é uma tarefa simples. Espinosa é um daqueles filósofos que representam um perigo para o status quo da sociedade; é impossível não ser impactado pela força de seus pensamentos. Sua obra reflete sua vida: pensamento e ação se fundem em uma única entidade. Espinosa é um filósofo essencial para aqueles que desejam aprofundar seu entendimento sobre o pensamento e refletir profundamente sobre a vida.

Baruch Espinosa, desafiou as normas religiosas e filosóficas de sua época ao propor uma visão radicalmente nova do universo e da natureza humana. Sua defesa da liberdade de pensamento e sua crítica às instituições religiosas e políticas lhe renderam a condenação pela comunidade judaica e a excomunhão pela Igreja Católica. No entanto, sua obra influenciou profundamente o pensamento moderno, especialmente no que diz respeito à ética, à política e à compreensão dos afetos humanos.

Paulo Freire, por sua vez, emergiu como uma voz poderosa no contexto educacional brasileiro do século XX, propondo uma pedagogia revolucionária centrada na conscientização e na libertação dos oprimidos. Sua abordagem educacional, baseada no diálogo, na problematização e na valorização da cultura popular, confrontou as estruturas de poder e as desigualdades sociais que caracterizavam a realidade brasileira. Freire foi perseguido e exilado durante a ditadura militar no Brasil, mas sua obra continuou a inspirar movimentos sociais e educacionais em todo o mundo. Sua proposta educativa enfatiza uma interconexão

⁶⁵ René Descartes foi um filósofo, matemático e cientista francês do século XVII, amplamente considerado uma das figuras centrais da Revolução Científica. Nascido em 1596, ele é mais conhecido por sua contribuição à filosofia moderna e ao desenvolvimento da matemática. Na filosofia, Descartes é famoso por seu princípio fundamental, "Cogito, ergo sum" ("Penso, logo existo"), que ele usou como base para a sua teoria do conhecimento.

constante entre esses dois aspectos, que se concretiza na práxis pedagógica. Ao falar em transformação, é importante considerar a interdependência entre transformar, formar e agir. A realização desses eixos deve ser um processo de emancipação e melhoria das condições de vida dos indivíduos e grupos sociais. Em contraste, compreendemos que a transformação, por si só, envolve um enfrentamento, um choque com a realidade de um contexto específico, no qual os envolvidos não percebem a necessidade de instaurar a mudança, que frequentemente desestabiliza, seja no nível subjetivo do indivíduo ou da sociedade como um todo. Para Freire, a afetividade e a amorosidade envolvem um conjunto de qualidades relacionadas ao resgate humanitário, que inclui o cuidado com o outro e a compreensão de suas experiências e vivências. Freire acreditava que a amorosidade deve estar presente nas relações de ensino e aprendizagem, promovendo respeito e cordialidade entre educandos e educadores. Segundo ele, o conhecimento do professor não deve levar à subestimação do saber do estudante, mas sim ao reconhecimento e respeito incondicional do educando como um ser humano digno. Além disso, não se encontra em seu trabalho nenhum indício de ausência de amorosidade; pelo contrário, essa qualidade está presente em seus livros e escritos, e é evidente para aqueles que tiveram a oportunidade de vivenciar e compartilhar suas práticas educativas.

Ao me aproximar das perspectivas de Paulo Freire e Baruch de Espinosa sobre os afetos, percebi importantes convergências entre esses dois pensadores. Ambos enfatizam a importância de uma abordagem ética e reflexiva em relação aos afetos, que leve em conta não apenas as dimensões individuais, mas também as dimensões sociais e políticas de nossa existência e, portanto, de nossa prática. Nesse sentido, o diálogo entre Freire e Espinosa nos convida a repensar a maneira como concebemos a educação e a convivência em sociedade. Propõe uma abordagem mais humanizada e solidária, que reconheça a complexidade e a diversidade dos afetos humanos e busque promover uma cultura de diálogo, respeito e cooperação.

Pelo olhar de Freire, a pedagogia não é um mero processo de transmissão de conhecimentos, mas uma prática libertadora que se constrói na relação dialógica entre educador e educando. Freire enfatiza a importância de uma abordagem crítica, que reconheça as contradições e desigualdades presentes na sociedade, e que busque promover uma transformação radical, baseada na conscientização e na luta. Nesse contexto, o educador brasileiro concebe os afetos como forças dinâmicas que permeiam as relações humanas, influenciando a maneira como nos relacionamos conosco, com os outros e com o mundo.

Por sua vez, Espinosa, oferece uma perspectiva singular sobre os afetos em sua obra, "Ética". Para o filósofo, os afetos não são simplesmente estados passageiros da alma, mas expressões da própria essência do ser humano. Ele argumenta que os afetos são modificações do corpo e da mente que resultam da interação complexa entre o indivíduo e o ambiente em que está inserido. Para o filósofo, a liberdade e a felicidade estão intrinsecamente ligadas à capacidade de compreender e transformar nossos afetos. Ele propõe uma abordagem ética dos afetos, que busca não apenas controlá-los, mas compreendê-los em sua totalidade, de modo a agir de forma mais consciente e autônoma.

4.2.1 A amorosidade em Paulo Freire e os caminhos para uma práxis humanizadora

Mesmo sem ter me dado conta, a Educação de Jovens e Adultos acompanha minha trajetória desde o começo, e ainda como normalista⁶⁶, iniciando a caminhada pela estrada do magistério, fui apresentado a visão humanizadora e amorosa de Paulo Freire. Por certo a formação normal me proporcionou uma maior afinidade com o patrono da educação brasileira, já que pouco destaque foi dado à Freire nas aulas do curso de licenciatura em história. As leituras de Freire me causaram uma profunda admiração e muito aprendi com alguém que compartilhava de uma ideologia que vai além da teoria. A *práxis* freiriana⁶⁷ contribuiu sobremaneira sobre meu fazer pedagógico; encontrei um real significado para me motivar todos os dias quando sigo em direção ao trabalho e, como docente, compreendi a magnitude e seriedade do meu papel na sociedade.

Através das obras de Paulo Freire, pude observar uma preocupação necessária quanto a postura do professor em relação a dimensão de sua prática. O processo de formação, no ato educativo, observada na teoria Freireana, é apontada por Arroyo (2001) da seguinte forma:

Para Paulo Freire, educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos

⁶⁶ O termo "normalista" refere-se a uma pessoa que estude ou tenha se formado em uma escola normal, que historicamente é uma instituição de ensino dedicada à formação de professores para atuarem no magistério na etapa que compreende a Educação Infantil e a primeira parte do Ensino Fundamental compreendendo os anos iniciais (do 1º ao 5º ano).

⁶⁷ Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. Definição de Ricardo Rossato no dicionário Paulo Freire.

no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação (ARROYO, 2001, p. 47).

O autor complementa, dizendo que:

A pedagogia e a docência não nascem como o ofício, a ciência, a arte de entender, acompanhar, defender o direito à formação humana? Paulo Freire, que tem marcado a radicalidade pedagógica da educação de jovens e adultos, dos adolescentes e das crianças populares, aponta-nos partir de como se pensam e se afirmam sujeitos de outras pedagogias. Pedagogias dos oprimidos. Coloca-nos como ponto de partida aproximar-nos de como os educandos pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais (ARROYO, 2013, p. 8).

A partir do exposto, não creio ser possível compreender e agir nessa direção sem nos envolvermos afetivamente com as pessoas que entram em nossas salas de aula, sem nos preocuparmos com seus objetivos de vida, sem entendermos que as realidades de vida deles, em certa medida, também se assemelham as nossas. Afinal, dividimos o mesmo mundo que nos oprime, nos invisibiliza, nos roubam a humanidade e a esperança.

Refletindo sobre a necessidade de nos aproximarmos das pessoas, me veio a memória um texto lido por mim há um tempo que desperta a reflexão sobre a diferença entre o ver e o olhar. A filósofa Márcia Tiburi (2023), diz que o ato de ver não necessariamente nos leva a pensar; muitas vezes, apenas nos impacta superficialmente ou nem mesmo nos afeta.

Na prática docente junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a diferença entre o simples ato de ver e o profundo exercício de olhar revela-se como um aspecto fundamental para uma educação humanizadora. A reflexão da filósofa oferece um ponto de partida interessante para entendermos a qualidade das relações no contexto educacional. Estamos realmente olhando para nossos jovens ou apenas os vendo chegar e ir embora? O simples ato de ver pode levar a interpretações rápidas e generalizadas sobre os estudantes da EJA, ignorando suas individualidades e potencialidades, suas histórias de vida e suas necessidades específicas de aprendizado.

Certa vez em uma entrevista para TV Cultura em 1993, quando perguntado sobre qual é o perfil de um professor ou professora de uma escola pública de qualidade, Paulo Freire responde:

É muito difícil você fazer, assim, perfis absolutos, porque até no ato de perfilar você revela de um lado poder do outro sua posição política e ideológica, mas eu acho uma professora de uma escola séria é séria. Segundo é uma professora competente e permanentemente envolvida na busca de ficar mais competente, é uma pessoa curiosa, justa, amorosa, quer dizer, é uma professora que não tem medo de dizer que ama, que não tem medo de dizer que quer bem e de expressar o seu bem ao aluno, um professor que ama também o que faz, que sabe por que faz, que indaga, que procura, que pesquisa. Quer dizer, no fundo uma professora de uma escola tal como

tu perguntaste é uma pessoa viva e que não se satisfaz com jamais parar. Ela recusa o imobilismo porque ela sabe que é só no fazer-se permanente é que a gente se faz e refaz (FREIRE, 1993, 13min54s a 15min21s <https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfhYE>).

Revivendo novamente minhas memórias de formação e de sala de aula, percebo que não cabe saber que tipo de professor eu sou, mas sim, me questionar frequentemente sobre o tipo de professor que estou me tornando. Sou capaz de dizer que a escola pública me (trans)formou⁶⁸ e continua me (trans)formando, além de me mover primeiramente como ser humano, para poder agir, e depois como educador. Estamos acostumados a ouvir que a educação é um caminho importante em um processo que transforma as pessoas e que o conhecimento possibilita melhorar as condições de vida de todo o indivíduo. Dentro deste contexto, é preciso saber que tipo de educação estamos oferecendo aos nossos estudantes.

Os relacionamentos que ocorrem no espaçotempo⁶⁹ escolar precisam ser legítimos e embasados numa postura ética. A afetividade está relacionada à disposição do ser humano de ser afetado e de afetar o que está a sua volta. Tal domínio nos atinge do ponto de vista interno e externo, o que configura o modo como agimos ou reagimos a determinadas sensações. Da perspectiva educacional, o amor é fundamental, pois ele torna o aprender mais prazeroso e conseqüentemente mais relevante. A educação sendo uma prática fundamentada no diálogo, está impregnada de sentimentos. Para Freire (1987, p. 51), “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.

Na prática educativa, para a ideologia freireana, não existe apenas uma educação, mas educações e dentre elas precisamos nos aproximar de uma educação libertadora que garanta a consciência crítica da realidade em que o sujeito está inserido. A educação deve estar impregnada de esperança e alegria. No envolvimento dos atores pedagógicos, Freire destaca:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana (FREIRE, 1996, p. 37).

⁶⁸ De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, o prefixo trans é um elemento que significa além de, para além de, portanto, destaco no texto entre parênteses em atenção a intensidade do verbo formar.

⁶⁹ Ao invés de considerar o espaço e o tempo como entidades separadas e distintas, a ideia de "espaçotempo" sugere uma compreensão mais holística, onde eventos e fenômenos são vistos como inseparavelmente ligados pelas relações que acontecem.

A partir do exposto, existe na educação o poder de transformação embasado na esperança de nos tornarmos pessoas melhores e conseqüentemente mais humanas diante da reflexão sobre nossas ações no mundo. A esperança dentro dessa lógica implica num compromisso com a mudança não somente da pessoa, mas principalmente a mudança da sociedade. A estrutura mercadológica que atinge também as escolas é sinalizada por Freire ao afirmar que:

É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “*pragmatismo*” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnica técnico-científica dos educandos porque se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (FREIRE, 2000a, p. 43-44, grifos do autor).

O pensamento educacional freiriano não admite a neutralidade do educador e o posicionamento político não partidário, ético e acolhedor faz parte de sua práxis. Diante do exposto, pretendemos construir uma estrutura analítica que contribua com a reflexão sobre a importância de implementar políticas públicas de abrangência nacional voltadas para os jovens, sendo o Programa ProJovem Urbano uma oferta inovadora dentro da modalidade EJA.

A escola possui em sua essência a função formadora, no entanto, Nóvoa (2007), nos aponta que:

Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos (NÓVOA, 2007, p. 06).

Não podemos esquecer que a escola é feita por gente e para gente, sendo assim tudo que se relaciona às relações humanas acaba refletindo nas escolas. O termo “transbordamento” pode ser analisado como o motivo pelo qual nossas escolas estão encontrando dificuldades em focar no próprio estudante. Embora a construção do conhecimento dos alunos e alunas seja o objetivo principal, devemos analisar os caminhos

escolhidos para atingir tal objetivo. A liberdade de expressão individual está sendo respeitada? Existe o diálogo entre os sujeitos envolvidos?

A educação escolar se entrelaça com a educação presente em diferentes espaços sociais. A construção de uma pessoa se dá a partir da educação, que se diferencia de acordo com a cultura de cada sociedade. Desta forma, compreendemos que a educação é um processo contínuo e construtivo, que parte da vida cotidiana e se estende para a escola. Ela está ligada à forma de viver, mas não se limita a isso, pois envolve a pessoa como um todo. É essencial para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. Nesse sentido, o conceito de educação torna-se relativo, visto que educar possui uma responsabilidade ampla, que caracteriza o histórico de um determinado local. A educação está presente nos mais diferentes setores da sociedade, tem caráter histórico e cultural tornando-se instrumento essencial para a autorrealização, o desenvolvimento das pessoas e manutenção de uma determinada comunidade.

Segundo Brandão (1981, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: seja para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

De acordo com o autor, é possível compreender que o ato de educar torna-se inseparável ao desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito ativo de uma sociedade. Desta forma, o que se aprende na escola representa uma oportunidade baseada no encontro, feito de conflitos e integrações, de diferentes tipos de conhecimento, saberes cotidianos que estudantes e educadores trazem de suas vivências familiares e sociais. A educação acontece em condições propícias para que ocorra as interações dos(as) estudantes entre si e com os(as) educadores(as).

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educacional, tem em sua concepção uma trajetória de luta pelo direito a educação, garantida por meio da Constituição Federal de 1988. Isso implica em dizer que o acesso e a permanência no sistema educacional é um desafio bastante complexo. O texto presente na LDB nº 9394/96 apresenta no Art. 3º, inciso I o seguinte princípio: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, partindo da realidade vivenciada por nossos jovens adultos, notamos a dificuldade de garantir ou simplesmente criar condições para eles permanecerem nas escolas.

Dialogando com a pedagogia crítica de Paulo Freire, a educadora bell hooks estabelece a diferença entre uma educação que favoreça a dominação vigente e uma educação libertadora, sendo assim, a neutralidade da educação é algo insustentável. Nesse sentido, trabalhar a educação como prática da liberdade é desafiador e naturalmente transgressor a vista das engrenagens sociais opressoras. Nossa postura enquanto educadores diz muito, como nos lembra Paulo Freire (1996, p. 113):

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.

O conhecimento não surge de maneira isolada ou individual; ele surge da interação entre os sujeitos e é compartilhado pelos objetos que estão sendo estudados. Sob essa visão, o processo educacional é essencialmente um diálogo. Dentro dessa abordagem, para uma educação libertadora, o diálogo é fundamental, já que todos os envolvidos estão ativamente engajados no processo de aprendizado. Dessa forma, tanto o educador quanto o educando colaboram de forma dialógica para a construção do conhecimento. Para Analise da Silva (2007), “Esses sujeitos buscam a libertação como objetivo da educação que anuncia uma nova realidade a ser construída enquanto a constroem. Essa utopia estimula a busca e situa-se na experiência vivida, ou seja, traça uma perspectiva” (2007, p.94).

Dentro desse cenário, o educador que adota uma abordagem realista e demonstra humildade, evitando assumir uma postura ingênua de quem acredita possuir todo o conhecimento ou, pelo menos, todo o conhecimento relevante, ou ainda de quem se recusa a aprender. Ele é um dos principais sujeitos no processo de construção do conhecimento e deve compreender que a ausência de uma prática educacional neutra, também não implica na imposição de suas próprias opções pessoais, políticas e pedagógicas.

4.2.2 O poder de afetar e de ser afetado: a dinâmica dos afetos segundo Espinosa

Baruch de Espinosa, abordou a origem e a natureza dos afetos em sua obra "Ética". Neste livro, o filósofo segue uma estrutura organizada e sistemática para explorar suas ideias. Para tornar a leitura mais leve, apresento uma breve explicação didática dessa estrutura.

Quadro 7: Estrutura do livro *Ética* de Baruch de Espinosa

1 - Definições e Fundamentação	Espinosa começa estabelecendo definições precisas dos conceitos fundamentais que usará ao longo da obra, como "Deus", "natureza" e "afetos". Ele também estabelece axiomas e proposições básicas que servirão como alicerce para seu sistema filosófico.
2 - Partição da Ética	A obra é dividida em cinco partes, cada uma abordando diferentes aspectos da filosofia de Espinosa. Essas partes incluem discussões sobre Deus, a mente humana, os afetos, a liberdade e a felicidade.
3 - Geometria e Demonstração	Espinosa usa uma abordagem geométrica e matemática para apresentar suas ideias. Ele utiliza axiomas, definições e proposições, semelhante a um tratado de geometria, para argumentar logicamente a favor de suas teses.
4 - Proposições Demonstrativas	Cada parte da obra contém proposições que são demonstradas de maneira rigorosa e lógica, seguindo uma sequência dedutiva. Espinosa utiliza essas demonstrações para construir sua argumentação de forma coerente e sistemática.

<p>5 - Conclusões Práticas</p>	<p>Apesar da abordagem rigorosa e técnica, Espinosa não se limita a teorias abstratas; ele também oferece conclusões práticas sobre como viver uma vida ética e alcançar a felicidade. Essas conclusões são baseadas em sua compreensão da natureza humana, dos afetos e da liberdade.</p>
---------------------------------------	--

Fonte: ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Quadro produzido pelo autor, 2024.

Em uma de suas obras fundamentais, Espinosa busca orientar os seres humanos em suas ações, mostrando-lhes o caminho a seguir. O filósofo explora o papel significativo dos afetos na vida humana, revelando como eles se manifestam em aspectos que muitos sequer consideram. Para Espinosa, tudo na natureza emerge dela mesma, e essa natureza é identificada por ele como Deus.

Deus é a substância que tem causa nela mesma e nela mesmo é concebida. Para ele há duas formas de nós entendermos Deus, uma através da “perspectiva de tempo” e a outra na “perspectiva da eternidade”. A primeira é limitada, já a segunda seria ver o mundo de maneira eterna e global. Assim, para o holandês, a melhor maneira de entender a natureza ou Deus, seria através do todo, dessa maneira entendendo o universo e não com escrituras sagradas (TEIXEIRA, 2017, p. 19).

Em "*Ética*", essa concepção fica exposta, pois Espinosa demonstra como os afetos também têm origem na natureza, e como esses afetos estão intimamente ligados à capacidade de agir, sendo ambos interdependentes. Para Espinosa, os afetos são parte fundamental da experiência humana e desempenham um papel crucial na compreensão da natureza humana e na busca da sabedoria e da felicidade.

No livro *Ética*, na subseção das definições, a terceira nos apresenta os afetos, que possuem uma importância central no processo de formação e constituição dos seres, visto que seu pensamento nos mostra a razão como indissociável do aspecto afetivo. É observado que o filósofo se debruça essencialmente sobre o estudo da afetividade, e como ela nos influencia e é influenciada, assim como a afetividade é responsável por nossos comportamentos.

Definições

3. Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.

Explicação.

Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão. Postulados

1. o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor. (ESPINOSA, 2009, p. 50).

Para Espinosa, o corpo e a mente são integrados, pois o que acontece no corpo acontece também na mente, portanto o corpo e a mente são dois atributos de uma única substância. Nosso corpo é capaz de ser afetado e afetar outros corpos ao mesmo tempo em que nossa mente tem a capacidade de afetar e ser afetada por outras mentes. Existe nessa lógica uma relação direta com os encontros e as relações que acontecem entre as pessoas. Espinosa diz que a mente humana está unida ao corpo que sofre sempre modificações das misturas e dos encontros com outros corpos. A esses encontros ele chama de afecções, são as impressões, as imagens que são registradas e assimiladas pelos corpos.

O afeto, para Espinosa, é a variação da nossa potência de agir, do nosso esforço para perseverar em nossa própria natureza, portanto, existe esse esforço para se manter na natureza. “[...] Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (ESPINOSA, 2009, p. 53). Sendo assim, tudo aquilo que existe se esforça para permanecer no seu ser e a esse esforço ele denomina como desejo, e esse desejo é compreendido como o primeiro afeto, o desejo representa a nossa própria potência, ou nosso próprio esforço primário. Se esse desejo para perseverar na nossa própria natureza é favorecido, a gente fica feliz, sendo assim, a alegria é o nosso segundo afeto. Contrário a essa lógica, caso esse desejo seja constrangido, a gente fica triste e desta forma a tristeza se torna o terceiro afeto.

O afeto não é a afecção, mas ele é formado a partir da afecção. O corpo que me afeta pode favorecer ou diminuir a minha potência. Se o sujeito for afetado positivamente podemos concluir que esse contato tem a capacidade de deixar a pessoa feliz e conseqüentemente, quando se é afetado negativamente, o sentimento que se apresenta é a tristeza.

O filósofo vai dizer que existem três afetos primários e a partir deles, todos os outros afetos serão produzidos na gente. Todos nós experimentamos três sentidos: o desejo, a alegria e a tristeza. Segundo ele, a alegria é a passagem da mente a uma maior perfeição, sendo essa passagem uma mudança ou simplesmente uma modificação. Espinosa entende a vida como um conjunto de relações com os seres vivos com outros corpos. Quando há um encontro com outros corpos é que se compõe a própria natureza, vale ressaltar a amplitude do conceito de corpo, que pode ser entendido como um lugar, um alimento ou uma situação, por exemplo. As causas exteriores e os encontros são a causa da alegria e da tristeza. Espinosa, *Ética V*, proposição 4, corolário diz:

Disso se segue que não há nenhum afeto do qual não possamos formar um conceito claro e distinto. Com efeito, um afeto é a ideia de uma afecção do corpo (pela def. geral dos afetos), a qual, por isso, deve envolver um conceito claro e distinto (ESPINOSA, 2009, p. 109).

O conhecimento dos afetos é inegavelmente a parte essencial de um percurso entre corpo e mente. Como dito anteriormente, viver é estar em relação e por essa perspectiva podemos analisar a vida de acordo com os tipos de relações que estamos mantendo com o mundo, pois um corpo vive na medida e intensidade em que se relaciona. A oscilação de potências, segundo Espinosa, vai ao encontro do movimento de corpos, que são energias e estão no mundo lutando constantemente para continuar existindo. O mundo é bom quando é alegrador e se torna um lugar desagradável quando é entristecedor, estamos a todo o momento lutando pela alegria e, portanto, somos resistência diante as diversidades e obstáculos da vida.

Refletindo um pouco mais através de uma perspectiva docente, percebemos como é difícil se alegrar com o mundo da forma como ele é. O amor *fati*, expressão latina que pode ser traduzida literalmente como “amor ao destino” apresentada pelo filósofo Friedrich Nietzsche, nos aponta a importância de aceitar integralmente a vida, o que configuraria uma reconciliação com o real em momentos alegres e também em situações não tão felizes. Compreendendo que admirar e se encantar pelos(as) estudantes em sua totalidade é um grande desafio. Porém, respeitá-los como eles são é primordial. Ao adotar essa postura de respeito e aceitação, o educador constrói um ambiente de confiança e colaboração, onde os estudantes se sentem valorizados e motivados a se expressarem livremente. Esse é um passo crucial para promover um ensino eficaz e significativo, que leve em consideração as necessidades individuais de cada aluno e promova o desenvolvimento integral de todos. Portanto, o amor

fati no contexto educacional nos lembra da importância de acolher e aceitar plenamente os estudantes, independentemente de suas diferenças e peculiaridades.

Espinosa acreditava que nossa mente sempre procurava por afetos bons que já tivéssemos passado, ou seja, associando essa busca com as relações entre professores e estudantes, compreendemos que quando temos um bom encontro e em seguida um mau encontro, nossa consciência buscará se lembrar do bom encontro e o que esse nos trouxe internamente. Dessa maneira, quando afetados simultaneamente por dois afetos, nossa mente tenderá a se lembrar dos sentimentos bons que nos acompanharam. O educador pernambucano Paulo Freire nos convida a experimentar, por meio de uma escola democrática, uma boa abordagem na relação entre educador e educando. Ou seja, as boas relações disseminam o amor ao próximo, defendem a gentileza e potencializam positivamente as ações humanas. Para Espinosa, a verdadeira liberdade não reside na ausência de paixões, mas na capacidade de compreendê-las e agir de acordo com uma razão informada pela própria natureza das coisas.

O agir afetivamente causa uma reação direta no corpo que atingimos, portanto, para discutir sobre afetividade, como propõe este trabalho, é importante considerar o conceito de *conatus*. Embora não seja uma ideia exclusiva das obras de Espinosa, ele atribuiu a esse termo um significado único que merece nossa atenção e análise neste contexto. O *conatus* é a força interna que impulsiona a existência e a preservação de cada ser individual, manifestando-se na busca pela autoconservação e na resistência a qualquer coisa que ameace essa existência. Ele é central para entender a relação entre os indivíduos e o universo, assim como a dinâmica dos afetos na vida humana.

Por essa razão, exploro o conceito entendido por Espinosa associando com a imagem da pessoa educador. Para o filósofo, cada um de nós é o resultado de uma série de interações com outros corpos - o que pode ser entendido como encontros bons ou ruins. Essas diversas interações provocam em nós sentimentos de alegria ou tristeza, dependendo da natureza desses encontros.

Na vida corporal, uma afecção pode aumentar ou diminuir, favorecer ou prejudicar a potência do corpo. [...] Visto que a mente é ideia de seu corpo e ideia dessa ideia (ou consciência de si), ela forma ideias dos afetos corporais, ou seja, experimenta psicologicamente os afetos, ou aquilo que aumenta ou diminui, favorece ou prejudica sua potência de pensar (CHAUI, 2011, p. 86).

Assim, os encontros com nossos educandos moldam o que sentimos e fazemos, afetando nossa capacidade de agir de forma positiva ou negativa. Como Chauí menciona, nossa mente transforma nossas sensações físicas em pensamentos. Isso significa que nossa mente processa essas sensações, influenciando nossa capacidade de pensar de maneira positiva ou negativa. Em resumo, quando somos afetados por experiências positivas, nossa capacidade de lidar com a vida aumenta, nos tornando mais conectados com nosso propósito. Sendo assim, é fundamental saber qual é de fato o nosso propósito.

4.3 O afeto e o acolhimento como estratégia de permanência

A educação em nosso país parece estar sempre num movimento de tentar corrigir distorções históricas e atender as exigências da sociedade e do mercado de trabalho. Para isso, acaba se perdendo no processo e por vezes nos desumanizamos ao negarmos a dimensão amorosa de nossa prática quando colocamos a afetividade em segundo plano. O interesse em pesquisar a afetividade com as juventudes na EJA sempre existiu dentro de mim, no entanto, ao trabalhar com as juventudes do Projovem Urbano a questão da prática afetiva se tornou latente ao observar um sentimento de vazio muitas vezes pairando sobre suas experiências escolares. Essa falta de significado é uma realidade dolorosa, onde a educação, ao invés de ser uma fonte de crescimento e descoberta, torna-se apenas uma obrigação desprovida de propósito. A desconexão entre os conteúdos escolares e as necessidades básicas de sobrevivência é uma das principais causas desse vazio, exacerbada pela ausência de acolhimento por parte dos professores.

Na jornada educacional dos sujeitos da EJA, é essencial reconhecer que muitos deles enfrentam desafios pessoais e dificuldades de aprendizagem que vão além das questões curriculares. Enquanto educadores precisamos reconhecer que o ambiente da sala de aula é um espaço onde as pessoas trazem consigo uma variedade de emoções e preocupações. Muitos jovens estudantes do Projovem Urbano lidam com responsabilidades familiares, pressões financeiras, traumas passados ou dificuldades emocionais que podem afetar seu desempenho acadêmico e bem-estar geral. Ouvir um conselho ou uma fala acolhedora dentro de um espaço seguro, muitas vezes é a necessidade do jovem estudante em algumas situações. Muitos estudantes não sabem como expressar suas preocupações, lidar com questões pessoais e acabam enxergando no professor um orientador que possa ouvi-lo.

A escola é o lugar do encontro de diversas vivências e culturas⁷⁰, se tornando o espaço proveitoso para troca dos saberes. O que é vivenciado, traz contribuições relevantes e valiosas dos indivíduos. As relações que foram constituídas no decorrer da vida e a maneira que elas se deram formam quem somos. Gadotti (2010), no Dicionário Paulo Freire, apresenta a visão de Freire sobre a escola e nos fala do espaço de relações sociais e humanas:

Como instituição social, ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. A escola, para Paulo Freire, não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população (GADOTTI, 2010, p. 272).

A dimensão afetiva nas ações e relações humanas é indissociável à prática pedagógica, como nos aponta Freire:

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. [...] O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 1987, p. 44).

Valorizando tais aspectos, é possível dar significado ao que é aprendido, visto que a informação, meramente transmitida, não configura a aquisição do conhecimento. Em relação ao compartilhamento do conhecimento, Freire (2002, p. 61) afirma que “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”. É esperado que o conhecimento adquirido proporcione o entendimento do mundo e da sociedade em que as juventudes estão inseridas, além da reflexão sobre as reais condições individuais e coletivas. O convívio entre educadores e educandos recebe um caráter afetivo, transformando a prática pedagógica num elo, fundamentado pelo: respeito, humildade, admiração e esperança, solidificando a base dessa

⁷⁰ Segundo Santos: Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão no processo social. Ou seja, a cultura não é “algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade” Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor.” É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade (SANTOS, 2006, p. 29).

relação. Nesse sentido “O educador é aquele que emerge junto com os seus educandos desse mundo vivido de forma impessoal. Educar é tornar e tornar-se pessoa” (GADOTTI, 1996, p. 50).

Ao examinar a afetividade como política de permanência e como ela tem sido abordada com as juventudes do Projovem Urbano, questões relacionadas ao acolhimento, que impactam diretamente na formação de vínculos afetivos entre educadores e educandos, ganham destaque. Assume-se que a complexidade das relações interpessoais com os jovens não pode ser plenamente compreendida sem uma análise aprofundada das dimensões afetivas envolvidas. As relações que se estabelecem emergem como uma lente valiosa para compreender as mudanças de atitude e adaptações que ocorrem ao longo desse percurso que dura dezoito meses (período de duração do Programa).

Estimular o desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes é fundamental, no entanto, se torna insuficiente no contexto atual de nossa sociedade. Saber se relacionar faz parte da vida do ser humano, entretanto, de que forma estamos nos relacionando? Como essas relações podem nos afetar? De que forma eu me relaciono com o outro? Dentro dessa perspectiva, de que maneira a educação pode contribuir?

Como educadores, ao desenvolvermos uma consciência mais profunda de nossos próprios comportamentos e suas consequências nas relações interpessoais, podemos cultivar relacionamentos mais autênticos e significativos.

4.3.1 Mais uma oportunidade: O acolhimento às juventudes do Projovem Urbano

Uma das minhas atribuições enquanto assistente pedagógico do PJU era proporcionar aos professores, que estavam em processo de formação continuada, uma gama diversificada de atividades, leituras e vídeos. O objetivo era enriquecer a prática pedagógica e oferecer uma visão mais ampla aos estudantes. Buscando promover a discussão sobre as identidades individuais e coletivas dos participantes do grupo, ainda no início das aulas, foi solicitado aos professores que fizessem um vídeo⁷¹ dos jovens respondendo a seguinte pergunta: O que é ser jovem para você?

⁷¹ Vale ressaltar que durante as matrículas na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, é preenchida uma autorização de direito de imagem, vídeos e som dos estudantes. O mesmo aconteceu com os estudantes do Projovem Urbano.

A participação na atividade era facultativa aos estudantes e o material desenvolvido seria levado posteriormente para apreciação e discussão em uma das nossas formações continuadas. Os vídeos produzidos foram encaminhados primeiramente para a coordenação do PJU e coube a equipe avaliar e analisar o conteúdo. Para minha satisfação, a participação dos jovens foi expressiva e a colaboração dos professores para esse êxito é ponto crucial.

O que mais se destacou nesses depoimentos foi a quantidade de vezes que a palavra oportunidade foi proferida. Além das histórias de vida contadas, foi possível perceber o reconhecimento da importância atribuída a escola. Na fala desses jovens, fica evidente que o Projovem Urbano representava mais uma tentativa de resgate dos sonhos que ficaram guardados ou esquecidos em algum lugar da memória. Muitos jovens, apesar da pouca idade, relataram trajetórias de muito sofrimento e problemas relatados pelos professores durante os encontros de formação continuada. Outro aspecto importante a acrescentar são as falas de carinho e afeto atribuídas aos professores. Poucos jovens não citaram a influência positiva e a relação de confiança estabelecida com seus professores. Nas falas dos professores, a fase inicial da relação representou a quebra de alguns preconceitos e barreiras de ambas as partes, mas o tratamento humanizado promoveu mudanças de atitudes, melhoria do aprendizado e impactou diretamente na frequência escolar.

Ao tratar das juventudes do PJU e da EJA precisamos reconhecer e valorizar a palavra oportunidade. É uma palavra carregada de significado e potencial. Para muitos ela é a porta que se abre, convidando-os a avançar em direção a novos horizontes, a explorar novos caminhos e a alcançar sonhos mais profundos. A oportunidade é o catalisador da mudança, o ponto de virada que pode transformar nossas vidas de maneiras inesperadas e surpreendentes.

4.3.2 A sala de Acolhimento

A sala de acolhimento é uma oferta do Ministério da Educação, introduzida no Projovem Urbano a partir do ano 2012, que surge como alternativa de apoio aos estudantes do Programa que não contam com outras pessoas e nem possuem uma rede de apoio para cuidarem de suas crianças, de maneira segura, no período em que estudam. Meu objetivo não é trazer um histórico ou apresentar a gênese da implementação da sala de acolhimento, mas destacar sua importância e reconhecê-la como mais uma possibilidade de acolher também as jovens mães que, por terem onde deixar seus filhos, poderão concluir uma etapa importante de

suas vidas. Trazendo um pouco da minha história como professor no chão da escola da EJA, relembro as inúmeras vezes que as mulheres mães e avós relatavam emocionadas que o sonho de voltar a estudar só foi possível depois que os filhos(as) e/ou netos(as) já estavam criados.

É importante destacar, conforme mencionado na Nota Técnica nº 001 (BRASIL, 2012), que o suporte oferecido nas salas de acolhimento não deve ser equiparado, em nenhuma circunstância, aos serviços da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, tampouco aos serviços fornecidos pela assistência social, pois não substitui tais atendimentos. As atividades realizadas nessas salas devem ser de natureza lúdica, incluindo brincadeiras, recreação, exibição de filmes, entre outras. Cada núcleo do Programa pode implantar até duas salas de acolhimento, com vistas a atender crianças de 0 a 8 anos e 11 meses, filhas dos estudantes do Programa, proporcionando a elas condições de segurança e bem-estar enquanto seus responsáveis frequentam as aulas. A frequência não é obrigatória e o direito à educação diurna é mantido para essas crianças, conforme previsto na legislação nacional. Posto isto, acentuo que as salas de acolhimento do ProJovem Urbano não devem, de maneira nenhuma, ser entendidas como creches noturnas ou escolas de educação infantil, isto porque, elas constituem um serviço complementar do Programa.

Historicamente, as mulheres têm sido responsáveis pelo cuidado das crianças, e é frequentemente difícil para elas retomarem os estudos ou o trabalho, embora haja casos em que os homens assumem esse papel. As Salas de Acolhimento surgem para atender à necessidade dessas mães jovens que não têm com quem deixar seus filhos enquanto vão à escola. Novamente é necessário discutirmos a questão do direito à educação que foi negado a muitas mulheres, em sua maioria, pois ao engravidarem precisaram fazer uma escolha entre cuidar do filho ou continuar estudando. Segundo Mary Castro e Miriam Abramovay (2017), ao pesquisarem a oferta, dizem:

As Salas de Acolhimento colaboram para o resgate do direito à educação dos jovens do Projovem Urbano que não têm com quem deixar seus filhos quando frequentam as aulas. Contudo, diferentemente do modelo de creche tradicional e se afastando da ideia de apenas, o que já seria muito, prover um lugar para guardar as crianças enquanto os pais e mães estudam, as Salas recorrem aos vocábulos nativos “acolhimento” e “cuidado” [...] De fato, a crescente literatura hoje sobre economia do cuidado, relacionada a serviços e programas baseados em atendimentos pessoais, singulariza tal economia, pelo fato de que, além de contribuir para ganhos sociais e individuais, requer também a combinação de qualidades objetivas e subjetivas, mobilizando emoções, “trabalho material e técnico” e sentido de justiça social (CASTRO; ABRAMOVAY, 2017, p. 268 e 269).

É dever do Estado, como responsável por garantir o direito à educação, assegurar de maneira eficaz todas as necessidades dos estudantes, além de proporcionar acesso aos materiais didáticos, alimentação e transporte. Essas garantias podem desempenhar um papel crucial na decisão dos estudantes em permanecer ou abandonar o sistema educacional. No entanto, quando se trata da educação de jovens e adultos, é necessário ir além dessas garantias básicas. Nessa perspectiva, é preciso garantir uma boa infraestrutura que permita receber os(as) filhos(as) das estudantes que não têm com quem deixá-los(as), a fim de evitar a interrupção ou um possível abandono dos estudos. Essa medida se torna indispensável para promover a continuidade educacional dessas estudantes. Uma das iniciativas mais impactantes do Programa é a existência das salas de acolhimento, que, além de cuidar e oferecer um espaço seguro aos filhos das estudantes, também promove o acolhimento às jovens mães.

Os professores participantes da pesquisa valorizaram a comunicação direta com os educandos como uma forma de compreender melhor as necessidades e os desafios que enfrentam em sua jornada educacional. O corpo docente relatou durante os encontros formativos que, em conversas informais, os jovens expressaram abertamente os principais motivos que os levaram a se afastar da escola. Esta edição do PJU sendo composta, em sua maioria por mulheres (74%), a gravidez na adolescência foi apontada como a principal responsável.

A gravidez precoce pode levar ao estigma social, ao isolamento e à falta de apoio familiar. Além disso, muitas vezes essas jovens mães enfrentam obstáculos financeiros significativos e não têm acesso a serviços de creche gratuita, o que as deixa sem opção senão se dedicarem integralmente ao cuidado de seus filhos. Apesar dos avanços, ainda persistem desafios relacionados à igualdade de gênero, especialmente quando se trata da responsabilidade pelos cuidados infantis. Enquanto as mulheres são frequentemente forçadas a abandonar seus estudos para cuidar de seus filhos, muitas vezes os homens não enfrentam as mesmas consequências em seus trajetos de vida.

As Salas de Acolhimento surgem para responder à demanda dessas jovens mães. O tema dos cuidados destinados à criança não pode estar dissociado da problemática das transformações que a família vem sofrendo nas últimas décadas (CASTRO; ABRAMOVAY, 2017, p. 271).

Essa análise revela como as expectativas de gênero e os papéis tradicionais dentro da família podem impactar as oportunidades educacionais das mulheres, especialmente quando se tornam mães precocemente. Além disso, destaca a necessidade de políticas e serviços que reconheçam e abordem essas disparidades de gênero, garantindo que todas as pessoas tenham igualdade de acesso e oportunidades no campo educacional, independentemente de sua situação familiar. Diante dessa situação, enfatizo que as juventudes requerem uma abordagem conceitual, metodológica e comportamental renovada por parte do sistema educacional enquanto estrutura, especialmente no que se refere ao atendimento na EJA. No contexto do Programa ProJovem Urbano, é notável a predominância de jovens que equilibram estudo, emprego e, simultaneamente, assumem a responsabilidade pelo sustento familiar e pelos cuidados com os filhos. Sendo assim, é urgente que adotemos uma abordagem mais atenta para garantir que esses jovens permaneçam engajados e motivados em sua jornada educacional.

No próximo capítulo, apresento os caminhos percorridos durante a realização desta pesquisa, bem como a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados. Através de uma abordagem cuidadosa e reflexiva, identifico os métodos empregados para coletar informações, assim como as estratégias utilizadas para interpretar e analisar o conteúdo dos dados obtidos. Ao mergulhar nesse capítulo, pretendo guiar os leitores pelos bastidores da pesquisa, revelando os desafios enfrentados, as decisões tomadas e as lições aprendidas ao longo do percurso metodológico desta investigação.

5 EXPLORANDO CAMINHOS: ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Ao escolher como prefácio desse capítulo o trecho acima, enfatizo a necessidade de compreender a pesquisa como atividade diretamente ligada ao ato de ensinar. O verdadeiro ensino não é meramente a entrega passiva de informações, mas sim um processo dinâmico de questionamento e busca contínua. O educador que se dedica ao seu ofício não o faz apenas para repassar conhecimento, mas porque é impulsionado por uma curiosidade insaciável, uma sede de compreensão que o impele a explorar cada faceta do saber. Da mesma forma, a pesquisa não é uma atividade solitária e desvinculada do ensino. Ao contrário, é uma jornada colaborativa e interativa, na qual o pesquisador compartilha suas descobertas com seus educandos, com seus pares e com o mundo. Concordando com o pensamento de Paulo Freire, acredito que a prática da pesquisa é uma forma de crescimento humano quando considerada de maneira apreciativa.

Nesse contexto, o pesquisador tem a oportunidade e a responsabilidade de formular hipóteses, fazer questionamentos e indagações sobre si, ao mesmo tempo em que aprecia a riqueza de sabedoria e conhecimento acumulados durante o processo de investigação. Esse momento não apenas envolve, mas também estimula a criatividade, estabelecendo uma conexão indispensável entre teoria e prática. Essa interligação favorece não só os momentos de aprendizado, mas também promove o diálogo e a troca de experiências com a realidade. Sendo assim, a pesquisa representa um procedimento essencial ao ambiente escolar, no qual ocorrem os processos de ensino-aprendizado-ensino.

A seleção de uma abordagem metodológica na pesquisa científica é principalmente determinada pela disposição do pesquisador em seguir um determinado percurso epistemológico e metodológico que o leve a compreender aspectos da realidade que são problematizados pelas perguntas de sua investigação.

Com efeito, a pesquisa é fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar o conhecimento, a ser necessariamente entendido como construção dos objetos de que se precisa apropriar humanamente. Construir o objeto que se necessita conhecer é processo condicionante para que se possa exercer a função do ensino, eis que os processos de ensino/aprendizagem pressupõem que tanto o ensinante como o aprendiz compartilhem do processo de produção do objeto (SEVERINO, 2013, p. 30).

Ao criar ou construir o objeto de estudo, seja ele um conceito, fenômeno ou tema, o processo de aprendizagem e ensino se torna mais significativo. Portanto, a pesquisa é considerada um passo fundamental na construção do conhecimento. A pesquisa não se limita apenas à aquisição de informações, mas está intrinsecamente ligado à divulgação dos resultados obtidos. A finalidade última é tornar esses resultados acessíveis e úteis a outros, para que possam ser aplicados em diferentes contextos. Minayo (2001) diz que a pesquisa é uma atividade básica da Ciência, que surge por intermédio de uma indagação diante da realidade, pois é a pesquisa que promove a atividade de ensino e nos atualiza no que tange à realidade e ao mundo.

Esse capítulo traz o caminho percorrido durante a construção da pesquisa, apresentando a metodologia utilizada e os procedimentos técnicos de coleta e análise de dados. Como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a decisão de explorar o tema da afetividade junto às juventudes atendidas pelo Programa Projovem Urbano é uma escolha estratégica e sensível, visando enriquecer não apenas a discussão sobre o assunto, mas também identificar a dimensão afetiva a partir da fala dos(as) professores(as) pesquisados. Estudar esta temática, também visa demonstrar o quão importante são as múltiplas ações que promovam a permanência dos sujeitos na EJA.

5.1 A escolha da metodologia e as técnicas de pesquisa

Esta pesquisa é caracterizada como exploratória, e segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa tem o propósito de criar uma maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou desenvolver hipóteses. Pode-se afirmar que o principal objetivo dessas investigações é aprimorar ideias ou fazer descobertas intuitivas. A escolha por essa metodologia não apenas enriqueceu a coleta de dados, mas também estabeleceu um elo direto entre o pesquisador e o contexto investigado, permitindo a compreensão holística das

dinâmicas observadas. Durante a pesquisa, foram empregados três procedimentos técnicos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e observação, inspirado pela abordagem da pesquisa participante proposta por Brandão (1999).

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, Gil (2002), complementa dizendo que quase todos os estudos recorrem a pesquisa bibliográfica com base no que já foi produzido. Marconi e Lakatos (2003) reafirmam quando dizem que o objetivo é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos posteriormente e registrados.

Sobre a pesquisa documental, Gil (2002) afirma:

Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura (GIL, 2002, p.46).

Quanto as suas características, o autor conclui:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

A escolha da metodologia é um aspecto crítico no processo de pesquisa, e deve ser cuidadosamente alinhada com o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e as questões colocadas em foco. Com esse trabalho o meu objetivo vai além da simples coleta de dados; ele busca envolver os participantes de maneira colaborativa nas diferentes fases do processo de pesquisa. As contribuições da pesquisa participante vão ao encontro do conhecimento e da

intervenção da realidade social. Sobre o tipo de pesquisa participante, Candau (2016) informa que:

É importante salientar que são utilizadas diferentes expressões, tais como pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa participante, pesquisa intervenção etc., que, com diversas nuances, referem-se à possibilidade de associar, num processo de investigação, a produção de conhecimento e a intervenção na realidade (CANDAU, 2016, p. 809).

Esse cenário possibilita reconhecer a subjetividade do problema e valorizar os esforços dos professores para evitar, em certa medida, que os jovens que se matricularam no PJU com projeções e objetivos futuros, não desistam durante o percurso. A compreensão da importância e da relevância da afetividade e do acolhimento como facilitadores da permanência dos estudantes era mensurada tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Analisando a modalidade de pesquisa participante, observa-se que:

[...] só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga [...] então a observação participante, a entrevista livre e a história de vida se impõem. O pesquisador descobre com espanto que a maneira espontânea de um entrevistado falar sobre qualquer assunto é através de sua pessoa. Que a maneira natural de uma pessoa explicar alguma coisa diante do gravador, é através de sua história de vida, ou através de um fragmento de relações entre a sua vida e aquilo a que responde (BRANDÃO, 1999, p. 8-11).

A Pesquisa Participante tem suas raízes na prática educativa, especialmente influenciada por Paulo Freire, um dos principais defensores da educação popular. Seu método de alfabetização, que enfatizava a percepção do alfabetizando sobre seu contexto sócio-histórico, foi fundamental para a compreensão dos seus conceitos. Minha experiência de mais de uma década de envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o estímulo à transformação social e a melhoria da prática pedagógica, especificamente com os professores do Programa Projovem Urbano, constituíram um fator significativo que influenciou também a escolha pela observação participante. Por esses motivos, reconheço-me também como sujeito dessa pesquisa, comprometendo-me com os princípios da educação popular humanizada e transformadora. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Esse pressuposto desafia a

ideia de uma neutralidade total na pesquisa aqui apresentada e destaca a necessidade de uma abordagem mais sensível às complexidades da convivência entre pesquisador e pesquisados.

5.1.1 Fases da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa foi a definição do tema, um processo que envolveu a identificação de uma área de interesse relevante para o campo de estudo. O tema afetividade na EJA sempre foi um assunto muito caro para mim. Como já informado nessa dissertação, para me constituir e me identificar como professor da modalidade precisei, através de um processo de formação e transformação, vivenciar e reconhecer a relevância de uma práxis humanizada. Certamente, as relações que estabeleci com os estudantes e com outros professores ao longo da minha trajetória contribuíram para a escolha do tema estudado.

Após definir o tema, foi realizado um levantamento bibliográfico preliminar. Nesta etapa, busquei identificar as principais obras e fontes de informação relacionadas ao assunto escolhido. Isso me permitiu uma compreensão mais ampla do contexto e dos debates existentes na área de estudo. O objetivo era averiguar como os estudiosos abordam a afetividade no contexto da Educação de Jovens e Adultos, assim como a sua compreensão sobre as juventudes e a relação entre os jovens e a EJA. A pesquisa bibliográfica também me aproximou dos estudos realizados sobre as políticas públicas desenvolvidas para a modalidade e a respeito do Programa Projovem Urbano.

O problema central desta pesquisa refere-se à dificuldade de manter os estudantes do Projovem Urbano frequentando as aulas. O problema relacionado evasão é bem documentado na literatura acadêmica, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, que inclui uma faixa etária diversificada composta por jovens, adultos e idosos. Entre os docentes envolvidos, a questão da permanência dos estudantes no Programa se tornou o foco principal e as falas a respeito da dificuldade em manter os jovens matriculados, frequentando as salas de aula, representou uma etapa reflexiva e bastante sensível tanto para professores quanto para a equipe da coordenação do Programa. Como mencionado na apresentação dessa dissertação, a questão da permanência dos estudantes da EJA é uma preocupação antiga e não

é diferente para o PJU. Destaco a importância de o grupo pesquisado reconhecer essa realidade e ter consciência sobre o problema. A exposição objetiva e o conhecimento prévio desse assunto, possibilitou a definição do problema. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o problema é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução. O problema foi a questão central que orientou toda a investigação, delineando o objetivo e os limites do estudo.

Após a formulação do problema, iniciou-se a busca das fontes documentais relevantes para a pesquisa. Assim, integraram-se como elementos de análise, os documentos oficiais e as leis que embasam o programa federal Projovem Urbano, o sistema educacional brasileiro, as políticas públicas relacionadas à juventude e à educação, bem como a Constituição Federal de 1988. Os materiais pedagógicos do Programa também foram analisados durante o estudo, como o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano, concebido em 2008 e o Manual do Educador: Orientações Gerais de 2012. Além disso, foram aprofundadas as investigações em produções acadêmicas relacionadas ao Programa, abrangendo teses de doutorado, dissertações de mestrado, monografias, livros, artigos, revistas, comunicações e resumos.

Uma importante etapa dessa pesquisa foi a discussão do projeto com os professores. Foi fundamental estabelecer uma comunicação aberta e transparente com todos os envolvidos, o que possibilitou a participação na formulação dos objetivos, definição de conceitos e construção da hipótese apresentada. Meu objetivo foi garantir que o grupo tivesse pleno conhecimento de todos os procedimentos metodológicos, sem distinção entre aquele que conduz a pesquisa e os pesquisados, evitando assim colocar o grupo em uma posição de mero "objeto" de estudo.

Para realizar a coleta de dados adentrando no mundo vivenciado pelo grupo, fiz uso de técnicas qualitativas, evitando a aplicação de questionários fechados ou pré-estabelecidos. Adotei a observação e a escuta atenta, que de acordo com Marconi e Lakatos (2003) são estratégias que buscam obter informações por meio dos sentidos, permitindo captar aspectos específicos da realidade. Envolve não apenas ver e ouvir, mas também analisar fatos ou tendências que são alvo de estudo. A utilização de um diário de campo foi muito importante nesse processo de observação. Nele pude registrar questões referentes as relações estabelecidas com o grupo, foi possível descrever o desenvolvimento das atividades realizadas e destacar possíveis mudanças ao longo da pesquisa. O diário de campo esteve presente em

cada nova ideia que surgia e em cada dúvida também, registrou minhas inquietações, aspirações e avanços. Entendendo a natureza da observação participante e pensando na aproximação com o grupo, destaco que:

O observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

Quanto à consideração acima, reconheço minha preocupação quanto aos problemas ou obstáculos que poderiam surgir principalmente pelo fato do pesquisador ser membro da Gerência de Educação de Jovens e Adultos da SME-RJ e compor a equipe da coordenação municipal do Projovem Urbano, atuando como assistente pedagógico do Programa. Meu objetivo principal foi estabelecer uma boa relação de confiança com o grupo, garantindo que os(as) professores(as) compreendessem a relevância da pesquisa, sem esconder seus pensamentos ou propósitos.

Realizei também entrevistas semiestruturadas com os docentes que lecionaram no Projovem Urbano. Segundo Gil (2002),

A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem. Para tanto, os pesquisadores devem adotar preferencialmente técnicas qualitativas de coleta de dados e também uma atitude positiva de escuta e de empatia (GIL, 2002, p. 150).

Para a realização da análise dos dados, adotei a técnica da Análise de Conteúdo, que proporcionou uma estrutura sistemática para a organização e interpretação dos dados coletados após as entrevistas, permitindo a identificação de padrões, temas recorrentes e relações significativas. Segundo Laurence Bardin (1977), durante esta etapa, o pesquisador, munido de resultados concretos e confiáveis, está capacitado para sugerir conclusões e avançar em interpretações relacionadas aos objetivos estabelecidos previamente, ou mesmo em relação a descobertas inesperadas. Selecionei essa técnica de análise de dados, por ser uma abordagem utilizada nas Ciências Sociais para investigar e compreender como os discursos são produzidos, disseminados e interpretados em diferentes contextos sociais. A partir da

definição de Bardin (1977, p. 30), “a análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. Essa técnica representou um método sistemático e robusto para explorar e compreender os dados provenientes das entrevistas.

5.2 Os sujeitos pesquisados e as relações estabelecidas

A população do estudo foi composta por 10 docentes, que atuaram no Programa Projovem Urbano no município do Rio de Janeiro durante o período de abril de 2022 a setembro de 2023. A justificativa de escolha desse grupo está relacionada ao fato de continuarem juntos atuando no mesmo núcleo (Unidade Escolar) desde o início até o término da oferta. Diante a grande alternância de professores que foi observada em outros núcleos, foi utilizado como critério a permanência do mesmo grupo docente. Outro fator que impulsionou a escolha foi o próprio núcleo ter feito parte da edição anterior do PJU no município. Os momentos de interação com o grupo aconteceram durante as Formações Continuadas, durante as visitas técnicas e acompanhamento à escola.

O contato direto com os professores se estendeu pelos 18 meses de execução do PJU. Como assistente pedagógico do Programa, minha relação com o corpo docente era constante e de formas diversas. A interação acontecia pessoalmente, durante as formações continuadas que aconteciam duas vezes ao mês, por e-mail, para tratar de questões burocráticas e pedagógicas, e de maneira informal através da rede social WhatsApp. Estabeleci o contato com os participantes da pesquisa de forma progressiva, à medida que nos inseríamos no ambiente de estudo (Formações Continuadas). Em cada encontro e a cada visita, busquei estabelecer uma interação amigável com as pessoas, construindo uma relação baseada em respeito e confiança.

5.2.1 Perfil dos professores participantes

A pesquisa contou com a participação de 10 docentes, o que representa 100% do grupo entrevistado. Em relação à faixa etária, os dados mostram que 80% dos participantes

têm entre 30 e 49 anos, enquanto 20% estão na faixa de 50 a 69 anos. Sobre a autodeclaração de cor, metade dos docentes se identifica como branca, 30% como parda e 20% como preta. A pesquisa também mostrou que o corpo docente feminino é a maioria, 80% do grupo e apenas 20% se identificam com o gênero⁷² masculino. Os professores também foram questionados sobre sua formação e o tempo de atuação no magistério. As informações detalhadas sobre esses aspectos podem ser observadas nos gráficos a seguir.

Gráfico 5 – Formação acadêmica do grupo pesquisado



e: Formulário de dados dos pesquisados, 2023. Gráfico produzido pelo autor.

Gráfico 6 – Tempo em atuação no magistério do grupo pesquisado



⁷² Foram reconhecidas as diferentes identidades de gênero, no entanto, as únicas opções marcadas pelos participantes foram: feminino e masculino.

Fonte: Formulário de dados dos pesquisados, 2023. Gráfico produzido pelo autor.

Através do gráfico 5, observamos que 60% dos professores possuem alguma especialização e 40% possuem apenas a graduação. Em conversas abertas, os professores relataram dificuldades em manter seus estudos devido à excessiva carga horária de trabalho. Eles atuam em todos os turnos e, assim como os estudantes do Programa, priorizam a possibilidade de aumentar a renda. Como pesquisador, é inevitável fazer uma breve análise comparativa entre os anseios dos estudantes e os dos docentes. Em sala de aula, o professor discursa sobre a importância da continuidade dos estudos e enfatiza a necessidade de os educandos persistirem em sua trajetória acadêmica. No entanto, por diversas razões, esse mesmo professor frequentemente não encontra tempo, ânimo ou incentivo para seguir com sua própria formação acadêmica. Essa situação reflete uma notável contradição na profissão.

No que diz respeito ao tempo de magistério, apenas 10% dos entrevistados, o que representa um professor, possui um tempo menor de atuação, enquanto 90% do grupo leciona por um período superior a cinco anos. Do total de entrevistados, 10%, um professor, está há mais de 25 anos no magistério, enquanto 40% dos professores disseram possuir de 11 a 15 anos de experiência em sala de aula.

Quando perguntados sobre a vivência em salas de aula e o desafio de trabalhar com a EJA e/ou com as juventudes do PJU, apenas três dos pesquisados disseram ter alguma experiência, enquanto sete deles nunca haviam trabalhado com a modalidade, mas, apontaram que as juventudes do programa, em certa medida quanto a alguns comportamentos, se assemelham aos adolescentes com quem já trabalharam.

5.3 Análise de dados

Nas áreas das Ciências Sociais, os estudos podem ser conduzidos aproveitando uma diversidade de abordagens metodológicas. Entre essas abordagens, a Análise de Conteúdo se destaca como uma boa alternativa para examinar informações transmitidas, com o intuito de desvendar os sentidos e implicações das mensagens, superando uma análise superficial.

A técnica empregada nesta pesquisa é chamada de análise categorial. Ela envolve a identificação de padrões recorrentes de significados dentro de um conjunto de dados, permitindo assim fazer inferências e interpretações sobre o tema estudado.

O processo de observação participante também envolveu uma série de etapas. Na fase inicial, o pesquisador busca estabelecer proximidade com o grupo social em análise. Este é um processo delicado e desafiador, pois o observador precisa lidar com as expectativas do grupo, ao mesmo tempo em que enfrenta obstáculos como desconfiança e reserva por parte dos participantes. Na segunda fase, o pesquisador se empenha em obter uma compreensão abrangente da comunidade em análise. Durante essa etapa, é fundamental registrar todas as informações observadas em um diário de campo, a fim de evitar a perda de detalhes importantes. Após a coleta dos dados, passa-se à terceira fase, na qual é preciso sistematizar e organizar os dados, o que corresponde a uma etapa sensível. Minayo (2002) enfatiza a importância de refletir sobre os objetivos desta fase, que incluem: alcançar uma compreensão aprofundada dos dados coletados, confirmar ou refutar os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, ampliando o conhecimento sobre o tema investigado, relacionando-o ao contexto social em que está inserido.

A observação requer uma análise detalhada dos elementos de uma situação: os indivíduos em suas características pessoais e singulares, o ambiente e suas condições, o tempo e suas variações, as ações e seus significados, os conflitos e a harmonia das relações interpessoais e sociais, as posturas e os comportamentos diante da realidade.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.191)

Por meio da observação, busquei compreender as circunstâncias objetivas em que o programa se desenvolvia na escola, especialmente no contexto em que ocorriam as formações continuadas dos educadores, um momento que considero fundamental para a elaboração e o compartilhamento das ideias. Conforme observado por Minayo (2002), a relevância dessa abordagem reside na sua capacidade de registrar uma variedade de situações ou fenômenos que não estariam acessíveis apenas por meio de questionamentos diretos. Isso se dá pelo fato de o pesquisador imergir no cotidiano da cultura em estudo, o que proporciona uma compreensão mais profunda e abrangente do contexto em análise. Como ponto sensível e importante, Brandão e Borges (2007), destacam:

É do constante diálogo não doutrinário de parte a parte que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo também construído. Uma verdadeira pesquisa participante cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

O diário de campo foi uma ferramenta essencial na adoção dessa abordagem de pesquisa. Sempre que estava imerso no campo, carregava meu caderno de anotações e registrava todas as informações logo após as observações. Nele, foram registradas as conversas, gestos, comportamentos e todos os elementos relevantes para a pesquisa.

Ao aplicar a análise de conteúdo de Bardin aos registros observados e as entrevistas realizadas, segui as três fases principais do processo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A validade dos resultados da pesquisa se encontra na consistência e organização entre as fases do processo. Segundo a autora, um rigoroso método de investigação reduz ambiguidades, estabelecendo uma base sólida para os achados.

Sobre a fase de pré-análise, Bardin (1977, p. 95) escreve: “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Sendo assim, consiste na seleção e organização dos documentos a serem analisados, com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais, revisar e ajustar os objetivos e hipóteses, e definir os indicadores a serem utilizados. Nesta pesquisa, serão levados em conta os documentos que foram submetidos a esse processo analítico, especificamente as entrevistas semiestruturadas e os registros de observação.

A pré-análise, como delineada por Bardin, é composta por etapas fundamentais. A primeira delas é a "leitura flutuante", um mergulho inicial nos documentos a serem analisados, sem um compromisso imediato com a interpretação. Esta etapa permite uma imersão inicial no material, facilitando a compreensão geral do conteúdo e a identificação de possíveis temas ou padrões que surgem.

A segunda fase, que consiste na exploração do material, envolve a codificação e criação de categorias, é essencial para transformar dados qualitativos em informações significativas, oferecendo uma base sólida para a análise e interpretação dos resultados da pesquisa. O processo de codificação é a primeira subetapa da exploração do material e envolve a leitura atenta dos textos (entrevistas transcritas) para identificar unidades de significado. Essas unidades podem ser palavras, frases ou trechos que carregam informações

relevantes para a pesquisa. Após a codificação inicial, os códigos foram agrupados em categorias. As categorias são agrupamentos de códigos relacionados que representam temas mais amplos e significativos. Esse processo de agrupamento visa organizar os dados de forma a facilitar a análise e interpretação.

A terceira fase refere-se ao tratamento dos resultados, etapa essencial pois transforma os dados categorizados em conclusões significativas e aplicáveis. Conforme proposta por Laurence Bardin (1977), ela permite que o pesquisador não apenas compreenda o que os dados revelam, mas também como esses insights podem ser utilizados para responder às perguntas de pesquisa, contribuir para o campo de estudo e informar práticas ou políticas.

As informações obtidas no campo empírico da pesquisa foram coletadas através de uma entrevista com os participantes, complementada por anotações e observações feitas durante o processo. A etapa de formulação das hipóteses e dos objetivos, foi um momento de reflexão e refinamento das questões pertinentes sobre o que me propus estudar, principalmente a respeito das minhas hipóteses iniciais. Procurei identificar padrões, temas e/ou palavras recorrentes e variações nos relatos dos participantes. Nesta etapa, a codificação foi utilizada para categorizar os dados colhidos de acordo com os assuntos e conceitos relevantes.

5.3.1 O que os professores relataram e o que foi observado

Todo o processo investigativo pauta-se a partir da seguinte pergunta: Como a afetividade e o acolhimento são entendidos pelos docentes que trabalham com as juventudes do Projovem Urbano e que são, conseqüentemente, sujeitos da EJA? E como já esclarecido, os instrumentos de coleta de dados foram as entrevistas realizadas. O principal objetivo era ouvi-los dando destaque a relação que estabelecem entre afetividade e aprendizagem e de que forma o acolhimento as juventudes atendidas impactaram a prática em sala de aula?

Com base nas categorias estabelecidas, começo trazendo trechos das entrevistas realizadas, que revelam as narrativas pessoais dos docentes. Para prosseguir com a investigação, apresento as falas registradas do grupo pesquisado. Essas narrativas incluem reflexões sobre suas histórias de vida, expectativas, desafios enfrentados, tristezas, alegrias e memórias enquanto educadores. Elas descrevem suas relações pessoais, suas conquistas resultantes da superação de obstáculos e o sucesso alcançado por seus estudantes.

A preservação da identidade dos participantes da pesquisa foi assegurada em todos os estágios do trabalho. Eles concordaram em permitir a divulgação das informações coletadas, como indicado no convite feito através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na qual eu expliquei o compromisso, como pesquisador, de proteger a identidade de todos os participantes. Para garantir isso, cada um recebeu um codinome composto por um algarismo do sistema numérico indo-arábico. Não pretendo apresentar todas as respostas coletadas em cada pergunta, no entanto, apresento as falas que se destacaram em cada assunto abordado. As respostas, que aqui transcrevo, foram selecionadas por configurarem uma resposta mais objetiva e não expor o participante.

De acordo com a professora 1

Sempre estive presente em minha vida, tendo em vista que meus pais são professores de geografia e minha mãe se aposentou na SME - RJ. Sempre fui para a escola com minha mãe desde pequena, mais tarde fiz magistério no antigo curso normal Carmela Dutra e estágio na área, tentei fugir do magistério trabalhando no laboratório como bióloga, mas percebi que não gostava. [...] continuo até hoje sonhando com a educação de qualidade que merecemos (PROFESSORA 1, 2023).

O relato da professora 1 demonstra uma relação antiga com a educação e uma memória afetiva com o espaço escolar. Ao apresentar seus anseios quanto à educação, reconhece que a escolha de retornar e permanecer no magistério significa trabalhar para promover a qualidade desejada.

Professora 7 disse:

Para mim, a escola sempre foi um lugar carregado de emoções e lembranças muito especiais. Eu me lembro com muito carinho dos meus primeiros anos na escola primária. Me lembro da professora, Dona Elza, que foi uma figura extremamente importante na minha vida. Ela tinha uma maneira carinhosa e acolhedora de nos ensinar. Lembro de como ela dava as aulas de forma divertida e o entusiasmo dela era contagiante. Essas memórias são um verdadeiro tesouro para mim e servem de inspiração constante (PROFESSORA 7, 2023).

A afirmação de que a escola é um "lugar carregado de emoções e lembranças muito especiais" sublinha a importância do contexto emocional no ambiente educacional. A experiência escolar vai além do simples aprendizado; ela envolve uma série de interações afetivas que refletem a percepção individual do mundo e a transformação das pessoas. O fato

de que essas memórias são descritas como um "tesouro" e uma "inspiração constante" evidencia como experiências positivas na escola podem influenciar profundamente a trajetória profissional e pessoal de um indivíduo.

Através das falas coletadas durante as entrevistas, busquei compreender como a carreira docente influenciou suas trajetórias, valores e identidades. As narrativas revelam não apenas o papel significativo que o ensino desempenha em suas vidas, mas também as emoções, desafios e realizações que transformam suas práticas pedagógicas.

Segundo a professora 2

O magistério foi uma certeza desde as explanações dos trabalhos em grupo, quando era aluna do fundamental 2. Eu sempre era chamada para dar a aula e percebia que dava certo. Me enchia de orgulho. Decidi fazer Normal. Assim fiz concurso e trabalhei por 10 anos como professor II⁷³ no município. Nessa época, entrei com 20 anos, aprendi muito. Esse muito devo a profissionais da época que me acolheram e me instruíram no processo. É preciso acreditar (PROFESSORA 2, 2023).

A fala da professora 2 traz bastante evidência sobre a questão do aprendizado durante o processo e principalmente ao acolhimento de nossos pares, nesse movimento contínuo e eterno de aprendizes que somos. Evidenciou-se, também, em minha convivência com os professores que nunca haviam trabalhado com a EJA, a necessidade do fortalecimento de relações de apoio. As relações afetivas estavam presentes e permeavam o ambiente desde os primeiros encontros formativos.

Nas falas do professor 5

Quando comecei a me preparar para concurso público aos 17 anos, adquiri muitas habilidades em matemática e português. Logo apareceram pessoas pedindo ajuda para determinada prova. O sucesso deles fez com que eu me apaixonasse pelo magistério. Minha formação acadêmica foi um pouco mais tarde devido a focar em concurso no começo, como precisa de uma formação e sabia muita matemática, fiz o vestibular para UFF e ingressei em 2007 (PROFESSOR 5, 2023).

Segundo o relato do professor 5, ao se deparar com as dificuldades do outro e num processo de compartilhamento do saber, o magistério acabou entrando em sua vida. Por meio de sua transposição didática⁷⁴, percebeu o impacto positivo de sua prática, o que lhe aproximou das salas de aula. O interesse do professor pela educação gira em torno de um

⁷³ Professor II refere-se ao professor da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

⁷⁴ A transposição didática é um processo fundamental no campo da educação que envolve a transformação do conhecimento acadêmico em conteúdo acessível e compreensível para os alunos.

desejo que precisa estar presente em nossas aulas: o sucesso do nosso educando. O papel do professor não é fácil nesta tarefa, principalmente dentro da modalidade EJA, visto que, muitos dos estudantes têm em sua trajetória a descontinuidade e a ruptura da sua escolarização, sendo que para muitos, a EJA representa a última tentativa para concluir esse percurso.

Ainda sobre a questão da formação, quando questionados sobre a formação que tiveram em EJA, oito professores relataram que sua formação acadêmica foi insuficiente e que o aprendizado sobre a modalidade aconteceu na prática. Apenas dois professores disseram que a formação que tiveram contribuiu muito para desenvolverem um bom trabalho com os estudantes da EJA.

Uma resposta me despertou a atenção por abordar algumas palavras em caixa alta. Quando perguntei o motivo, fui informado que tais palavras precisariam fazer parte dos currículos e que verdadeiramente capacitam o educador a atuar positivamente na vida de seus alunos da EJA e promovem um ambiente de aprendizagem enriquecedor, inspirador e verdadeiramente transformador.

A professora 7 relata:

Eu te digo que a minha formação contemplou as necessidades curriculares. Contudo, existe atualmente a necessidade real de AMOR, ATENÇÃO, COMPAIXÃO, para lecionar na EJA. De nada adiantará ser Doutor, Mestre ou Especialista, se não houver amor. Questões essas que não aprendemos na formação acadêmica (PROFESSORA 7, 2023).

Ao analisar essa resposta, reitero que, ao lidarmos com as juventudes na EJA, estamos dialogando com uma diversidade de experiências de vida, desafios e aspirações. É um público que demanda não apenas formação, mas também orientação, incentivo e compreensão. É onde o papel do educador se torna ainda mais vital, como aquele que não só compartilha conhecimento, mas também nutre o potencial humano de cada pessoa.

A afetividade foi mais um tema abordado durante as entrevistas, todas as respostas apresentadas deram uma grande valorização em relação à dimensão afetiva. A partir das entrevistas realizadas, observa-se que os professores destacaram significativamente o acolhimento ao grupo de estudantes como fundamental para que não desistissem no meio do percurso. Segundo a professora 6

A aprendizagem se dá de uma forma mais profunda se tiver afeto. Se o aluno se sentir representado, identificar em você um familiar, se sentir acolhido, sentir o estímulo da sua autoestima, vindo de você, sem dúvida, ele se sentirá impulsionado

a demonstrar sua aprendizagem e crescimento no fazer pedagógico (PROFESSORA 6, 2023).

Outro professor destaca:

Minhas aulas são antes de mais nada a partir do que conheço do discente. Não consigo não estabelecer vínculo - seja ele da forma que for - e dar aula. Gosto de saber as histórias que cada um construiu, seus sonhos, sobre suas famílias. Me considero muito afetuoso e acredito que em tudo que eu permeio, isso fica explícito (PROFESSOR 10, 2023).

Todos os pesquisados relataram que o professor precisa atingir muito mais do que o aprendizado. Nas palavras da professora 3: “Em contato com os alunos desse público fazemos sempre a audição de seus problemas, fazemos aconselhamentos e proporcionamos uma relação de ajuda e apoio!” Fazendo uso de uma linguagem mais objetiva, percebo que a afetividade foi compreendida como uma mola que impulsiona o sujeito e que torna a aprendizagem muito mais fácil, pois leva em consideração o todo do estudante.

Acentuando uma aproximação entre afetividade, permanência e acolhimento, trago o relato da professora 9, quando perguntada por uma aluna sobre o que fazer depois que o Projovem Urbano acabasse:

Em uma conversa informal, uma aluna me perguntou sobre o que ia acontecer com eles quando o Programa terminasse. Eu disse que iriam fazer o ensino médio e logo ela me perguntou se nós (os professores) estaríamos lá. Quando expliquei que o ensino médio é ofertado pelo governo estadual e que a gente trabalha na prefeitura (rede municipal), ela perguntou se lá os professores também eram legais ou se eram chatos. Eu disse que não tinha como afirmar. Ela na hora foi falando que se fossem chatos ou ignorantes⁷⁵, ela não iria ficar. Disse que não iria pra um lugar pra ser maltratada (PROFESSORA 9, 2023).

Essa afirmação simples, mas impactante, traz à tona uma preocupação comum sobre o ambiente escolar e a importância do tratamento dos professores para os estudantes. Era evidente que para ela, mais do que apenas aprender, o ambiente escolar precisa representar um espaço de acolhimento e respeito. Essa conversa me fez refletir sobre o impacto que nós, professores, temos na vida deles. O que interpretei a partir dessa fala é a necessidade de aprendermos a ouvir o que dizem esses jovens. Ao evidenciar em sua fala, a estudante caracterizou a postura autoritária de um professor, sendo assim, observo como a condição de permanência na escola está atribuída a postura do educador. Os professores com os quais

⁷⁵ Segundo a professora 9, a aluna associou a palavra ignorante a uma pessoa grosseira.

dialoguei, nesta pesquisa, reconhecem como a permanência do estudante é algo frágil e incerta. A maneira como os professores ministram suas aulas e interagem com os estudantes desempenha um papel significativo na formação da opinião destes sobre aqueles. Essa percepção pode resultar em elogios ou críticas, dependendo da qualidade da experiência proporcionada.

Na fala da maioria dos professores, o que mais os impactou foi a realidade dos estudantes, que estão retornando às salas de aula com inúmeras questões que vão além da dificuldade de aprendizagem. Em sua resposta, a professora 7 diz: “Com eles aprendi a ter paciência pois a realidade de vida deles, muitas das vezes, era bem diferente da minha. Me tornei mais sensível e acolhedora. O maior desafio é motivá-los diariamente”.

A professora 1 relata:

Recebemos um casal de jovens que praticamente não interagiam com ninguém. Até para tirar dúvidas ou explicar o conteúdo, eles eram resistentes. Eu gosto de trabalhar com dinâmicas de grupo e logo na primeira vez que propus, eles se levantaram e disseram que iam embora. Fiquei assustada, mas respeitei a vontade deles e continuei minha aula. Conversei com os outros professores sobre o que aconteceu e vi que essa atitude não era apenas na minha aula. Eles ficaram uns dias sem aparecer na escola, mas quando apareceram eu fui atrás pra saber o que estava acontecendo. Me contaram um pouco da vida e ainda falaram que resolveram voltar a estudar porque poderiam ir juntos, já que tinha a sala de acolhimento para ficar com a filhinha. Aos poucos e com muita conversa, eles foram se soltando mais e participando das atividades em grupo (PROFESSORA 1, 2023).

Na fala da professora 4 adaptar-se ao novo pode parecer desafiador e até mesmo ameaçador. No entanto, é fundamental compreender que a educação não é estática; ela evolui constantemente. Na sua obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire argumenta que o ato de ensinar necessita de habilidades sólidas e confiança profissional, combinadas com uma abordagem metodicamente rigorosa. Sendo fundamental não apenas para incentivar o pensamento crítico dos estudantes, mas também para ensinar conteúdos e promover a compreensão de nossas práticas. Assim, destaca-se a significância da formação do professor, que deve colaborar na busca pela autonomia dos sujeitos durante seu desenvolvimento educacional.

Conectar-se com a realidade deles, adequar a linguagem de forma a atendê-los na aprendizagem, reconhecer e identificar as aprendizagens por menores que sejam. A "forma convencional" ou "tradicional", já foi, já passou. E não é qualquer professor que consegue aceitar essa questão (PROFESSORA 4, 2023).

Também, na visão dos professores, a questão da violência impacta diretamente a frequência e as relações que se estabelecem. Os professores deixam claro que não depende apenas dos estudantes, como é possível perceber nessa resposta:

Os desafios se iniciam com as dificuldades pessoais dos nossos alunos. Famílias, emprego e sociedade no entorno que impactam em salas de aulas esvaziadas! E os impactos das comunidades com problemas de violência! Uma cidade extremamente hostil, partida. Um olhar que vem muito "de cima" no que diz respeito as necessidades destes sujeitos. O grande desafio da Educação de Jovens e Adultos é a permanência porque estar na escola não é só o desejo de voltar a estudar, envolve muitas questões que fazem com que ele saia da escola, entre elas a questão da sobrevivência dele e da família. Viver a realidade deles foi de suma importância pra minha vida profissional e pessoal (PROFESSORA 9, 2023).

É recorrente a fala dos professores, ao manifestarem sua visão sobre as juventudes do PJU, o reconhecimento de que muitos abandonaram os estudos porque necessitavam trabalhar e as exigências do ambiente escolar já não atendiam às suas necessidades. Dizem que seus alunos são pessoas que estão em subempregos ou desempregadas e que, por diversas razões, deixaram a escola quando eram jovens ou adolescentes. Apontam que o funcionamento do nosso sistema escolar é comparável a uma peneira, que seleciona, devido à sua organização e estrutura, aqueles que podem permanecer e os que são obrigados a sair. Depoimentos como esse, revelam a delicada relação entre educador e educando, e na perspectiva de uma educação humanizada, esse é o compromisso com a atitude acolhedora do professor.

Dando continuidade, a análise de conteúdo, durante a fase de exploração do material, as entrevistas foram transcritas e examinadas cuidadosamente. Esse foi o momento em que me envolvi diretamente com o material coletado, dialogando com ele e elaborando interpretações. Dessa forma, as palavras compartilhadas pelos professores durante os momentos de interação serviram para identificar padrões que evidenciassem as expressões de afetividade nas situações ocorridas com os estudantes, analisando como isso influenciou na permanência. A comunicação e a liberdade de expressão foram embasadas no respeito mútuo entre o pesquisador e os pesquisados.

Segundo Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021), para compreender os significados de um texto, é essencial considerar não apenas o que está explicitamente presente nele, mas também levar em conta o autor, para quem ele escreve, as técnicas de codificação e entrega da mensagem, bem como o ambiente em que a comunicação ocorre. Os professores estão discutindo e valorizando oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal a partir da

sua prática com as juventudes. Trazem reflexões sobre a necessidade desses jovens serem bem recebidos, o que pode representar uma preocupação com a educação humanizada e acolhedora em diferentes contextos. Como pesquisador, deparar-me com as respostas dos entrevistados suscitou uma preocupação profunda. A afetividade e o acolhimento emergem como necessidades reais para os jovens participantes do programa, ou havia uma intenção em abordar os temas para simplesmente atender a pesquisa? Será que as práticas pedagógicas adotadas refletem o reconhecimento da importância desses aspectos?

No entanto, minha inquietação não se restringiu apenas à constatação dessa demanda expressa pelos entrevistados. Ela se estendeu à análise da prática dos professores em relação a esses aspectos. Houve uma preocupação latente em identificar possíveis incoerências entre a teoria, que enfatiza a importância da afetividade e do acolhimento como fundamentais para a aprendizagem, e o relacionamento com os estudantes.

Embora o instrumento organizado ofereça outras perguntas que poderiam ser usadas para análise, para esta pesquisa optei por utilizar aquelas que abordam a memória afetiva relacionada à escola e ao processo educativo. Além disso, foi importante considerar como a afetividade e a aprendizagem se inter-relacionam e como o acolhimento às juventudes atendidas influenciou as práticas em sala de aula. Essas questões foram escolhidas porque são essenciais para analisar a permanência dos estudantes no Projovem Urbano e entender os critérios e motivações para a consolidação de uma boa relação entre educadores e educandos.

Na elaboração dos indicadores, que desempenham o papel de marcadores fundamentais para extrair a essência das mensagens contidas nas comunicações, apresento a tabela contendo as categorias temáticas e subcategorias que emergem da pesquisa.

Quadro 8 - Estrutura da análise categorial-temática sobre a conexão entre afetividade, aprendizagem e prática docente.

Categorias temáticas	Subcategoria	Frequência	Exemplo	Entrevistado
Oportunidade	Troca de saberes Incentivos	17	“[...] o Projovem Urbano é a oportunidade que bateu à porta deles. Ainda mais podendo levar os filhos” “[...] é comum eu ouvir	Professor 10 Professora 3

			que só a gente acredita neles. A verdade é que a maioria nem sabe do potencial que tem.”	
Acolhimento	Conselhos Ambiente e recepção	20	“Elas (as estudantes) contam que sempre foram sozinhas e acabaram escolhendo as “coisas erradas.” “Do que adianta a gente ter sala de acolhimento para as crianças se na nossa sala as mães deles não estão sendo acolhidas? Na verdade, a escola toda. Saber falar, ouvir e valorizar a presença deles aqui”	Professora 6 Professora 1
Afetividade	Educação humanizada Apoio e Compreensão	22	“Acho que esse é o maior desafio. As pessoas estão muito agressivas, só pensam nelas, sabe?! Até pra se aproximar a gente precisa ir com cuidado.”	Professor 5
Trabalho	Sobrevivência	14	“Eles já estão trabalhando pra viver. O triste é que a maioria não consegue se ver em um lugar melhor. [...] outro dia meu aluno me disse	Professora 1 Professor 10 Professora 3

			<p>que onde ele mora as oportunidades de trabalho vem mesmo é do tráfico.”</p> <p>“[...] é a escolha entre comer e estudar.”</p> <p>“Elas deixam os filhos na creche ou na escola pela manhã, conseguem trabalhar ou fazer algum bico. Estudar pra muitas só foi possível porque existe a sala de acolhimento.”</p>	
Respeito	<p>Ser bem tratado</p> <p>Escuta</p>	15	<p>“É chocante ver que alguns alunos não estão acostumados com uma forma respeitosa de tratamento. Muitos ainda confundem até na relação com a gente. Achar que respeitar é ficar quieto e obedecer.”</p> <p>“Às vezes tem dia que a gente não tá legal, e tem dias que eles também não estão. [...] A gente trabalha com seres humanos e todo mundo gosta de ser bem tratado. Se eu grito ou coloco um aluno pra fora de sala, pode ser que ele nunca</p>	<p>Professora 4</p> <p>Professora 1</p>

			mais volte.”	
--	--	--	--------------	--

Fonte: Quadro produzido pelo autor, 2023.

Analisando as categorias temáticas, foi possível extrair informações significativas sobre os temas abordados nas comunicações analisadas. As categorias mencionadas — oportunidade, acolhimento, afetividade, trabalho e respeito — ilustram como os professores compreendem a afetividade e o acolhimento no contexto das juventudes atendidas pelo Projovem Urbano. A organização das subcategorias revela as relações intrínsecas entre essas subcategorias e as categorias temáticas principais. As formas como essas subcategorias se relacionam pode fornecer valiosas mensagens sobre como diferentes práticas pedagógicas se interconectam e influenciam não só a aprendizagem mais também as relações que se estabelecem.

A categoria temática “**Oportunidade**” emergiu como um aspecto central na compreensão do impacto do programa sobre os jovens atendidos. Diante das análises realizadas nas falas dos professores, identifiquei que os estudantes entendem que ao ingressarem no Projovem Urbano estão diante de uma nova oportunidade para alcançar os objetivos que envolvem o crescimento pessoal e profissional. É possível inferir que os educadores também enxergam a educação como a principal via de ascensão social e profissional para os jovens atendidos. Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no contexto educacional, prevalece um olhar permeado de esperança, destacando a crença na capacidade transformadora da educação para construir um futuro melhor. A subcategoria “**Troca de Saberes**” envolve a própria experiência de vida dos participantes, o que é basilar tratando-se da EJA. A subcategoria “**Incentivos**” aborda a importância de práticas onde o educador e o educando se coloquem diante da realidade e das necessidades de ambos. Entendendo que para incentivarmos precisamos estar dispostos a conhecer o outro.

Sendo assim, a partir da pesquisa desenvolvida entendo que a interação entre os professores e os estudantes foi positiva, pois ao retornarem à escola, as juventudes precisavam de incentivo e reconhecimento para continuar frequentando a escola. Nas palavras de muitos professores, os jovens precisavam de alguém que acreditasse neles. No caso dos jovens do Projovem Urbano uma aparente ambiguidade se manifesta através da fala dos estudantes, que voltam para as salas de aula abraçando mais uma oportunidade, no entanto, muitas vezes, esses mesmos jovens não se enxergam como pessoas capazes de aprender. Os professores, ao tentarem reconstruir laços que foram interrompidos no passado, ressaltam que os educandos não podem encontrar um ambiente escolar que cause impactos emocionais negativos. Pelo

contrário, o ambiente da sala de aula deve ser cuidadosamente planejado para garantir que as experiências vivenciadas ali, promovam um sentimento de acolhimento, aumentando assim a probabilidade de os estudantes continuarem sua jornada educacional e recuperarem sonhos que foram abandonados.

As subcategorias “**conselhos**” e “**Ambiente e recepção**”, que fazem parte da categoria “**Acolhimento**”, mostram uma perspectiva positiva nas avaliações dos professores. Eles indicam que práticas de acolhimento deveriam ser um foco nas formações docentes de todos os cursos voltados para a educação e em qualquer modalidade de ensino. Os professores destacam a importância de a escola receber bem os jovens desde o início, quando eles buscam informações antes da matrícula. Como seres humanos, temos o desejo de sermos ouvidos, acolhidos e valorizados, o que também ajuda na construção da nossa autoestima. Esse aspecto é particularmente significativo para os sujeitos da EJA, que frequentemente retornam à escola com a autoestima abalada e as experiências pessoais impactadas por uma trajetória escolar incompleta e pelo modo como são percebidos e tratados pela sociedade.

Outro elemento que impactou a prática docente, especialmente no contexto do Projovem Urbano, foi o seu universo cultural dos estudantes. Devido a uma série de influências sociais, econômicas e culturais, o hábito da leitura, da escrita e da pesquisa, por exemplo, não fazia parte do dia a dia desses jovens. Segundo os relatos, muitos se sentiam deslocados na escola e quando estavam em atividades culturais externas oferecidas pelo Programa, era como se o ambiente fosse completamente proibido para eles. Foi possível observar que a presença do professor e o tratamento por ele oferecido, reforçava a confiança e alimentava a autoestima deles.

Como o programa possui uma duração fixa, os professores eram constantemente incentivados a explicar essa questão para os estudantes. O Programa apenas certifica aqueles que atingem os objetivos mínimos exigidos ao longo dos dezoito meses, e não permite interrupções e retornos. Devido a essa limitação, tanto o corpo docente quanto a equipe de coordenação estavam muito preocupados e realizavam buscas ativas durante todo o percurso do programa. Muitos professores, que moravam próximos a alguns estudantes, relataram que o aconselhamento e a tentativa de evitar desistências frequentemente se estendiam além dos limites da escola. Além disso, sempre que possível, os professores procuravam envolver os estudantes do Projovem Urbano nas atividades da escola durante o período da manhã e da tarde, especialmente porque algumas crianças, filhos ou filhas dos participantes do programa, estudavam na mesma instituição que seus pais.

As subcategorias “**Educação humanizada**” e “**Apoio e Compreensão**”, que se encaixam na categoria “**Afetividade**”, refletem a visão da escola como um espaço de relações interpessoais. A afetividade na relação entre educador e educando não garante sempre uma boa relação, pois essa se desenvolve a partir de uma convivência contínua, envolvendo trocas, conflitos, diálogos, negociações, empenho e, por vezes, afinidade. Um aspecto negativo observado na análise é a dificuldade que os seres humanos enfrentam para estabelecer vínculos afetivos pois não estão acostumados a serem bem tratados. E como educador, recorro a Paulo Freire (1996), quando diz:

[...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem os educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p. 141).

A dimensão afetiva, neste contexto, destaca-se pela adoção de uma abordagem flexível ao longo do processo educacional. Os relatos trazem à tona uma notável transformação de alguns estudantes que ingressaram no ambiente escolar desacreditados e desgastados devido ao histórico de repetência e à desaprovação social. O reconhecimento das experiências e desafios individuais dos estudantes promoveu um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral, contrapondo-se aos estigmas que muitas vezes impactaram negativamente a trajetória educacional desses jovens. O que foi amplamente debatido e pude analisar, refere-se ao cuidado constante com o afetar. Os professores se preocuparam com a comunicação não agressiva, com a empatia e reconheceram que o mesmo potencial que temos para aproximar, também possuímos para afastar. Expressaram uma visão esperançosa que ressoa com a necessidade fundamental de esperar, fundamentada na prática educacional de Freire, como forma de transcender os desafios diários enfrentados na escola. Creio que os(as) leitores(as) deste trabalho podem se identificar com algumas das experiências aqui compartilhadas, assim como eu, enquanto educador e pesquisador da EJA, também me identifiquei.

A categoria "**Trabalho**" mostrou que este é um tema relevante nas comunicações analisadas. Ao abordar aspectos relacionados a emprego, carreira, esforço ou atividades já realizadas pelos estudantes, os docentes demonstram também a relação que se estabelece entre a escola e as oportunidades de mudança da realidade. A subcategoria "**sobrevivência**"

emergiu da análise da categoria "trabalho", revelando uma face importante da experiência dos jovens que enfrentam desafios em suas trajetórias educacionais e profissionais. Esse conceito é particularmente evidente quando a necessidade de sustento imediato e a urgência de contribuir para a renda familiar sobrepõem as demais aspirações. Destaca-se também o caso de jovens que se veem forçadas a deixar a escola devido à gravidez na adolescência e posteriormente não conseguem retornar pois não tem com quem deixar seus filhos. O cenário de trabalho temporário e informal, enquanto atende a uma necessidade imediata de sobrevivência, também levanta questões sobre a precariedade e a falta de segurança associadas a essas ocupações. Além disso, a instabilidade desses empregos acaba dificultando a continuidade dos estudos e o planejamento para o futuro. No entanto, a esperança de retornar à escola e a busca por melhores oportunidades continuam a ser uma fonte de motivação para muitos desses jovens.

Um ponto muito relevante dessa análise foi o relato da iniciativa dos professores em realizar ações de aconselhamento para esses jovens, utilizando exemplos práticos. O grupo docente promoveu uma palestra ministrada pelos egressos do Programa, para que pudessem contar um pouco de suas trajetórias para aqueles que estavam em processo de formação. Me surpreendeu saber que os educadores que já haviam trabalhado em edições anteriores ainda tinham contato com os ex-estudantes do PJU. Sobre essa atividade, gostaria de destacar inúmeros pontos positivos, no entanto me atentarei em abordar apenas dois. Em primeiro lugar, foi perceptível, através dos relatos, como esse momento impactou positivamente os jovens que assistiram. Entendendo um movimento real de superação daqueles que um dia já estiveram em seus lugares, os estudantes se reconheceram em diversas histórias apresentadas. A todo o momento as comunicações eram atravessadas pelas boas lembranças, pelos obstáculos enfrentados, mas principalmente pela relação afetuosa com os professores.

O grupo de egressos convidado também trouxe mensagens de incentivo que valorizavam a transformação através da educação. Eles destacaram a importância de persistir nos objetivos, ressaltando que ingressar no Projovem Urbano foi apenas o primeiro passo de uma jornada contínua. Todos compartilharam histórias de sobrevivência e relataram que a continuidade dos estudos, tanto no ensino médio quanto em nível superior, representa um projeto de vida. Foi possível observar que a relação afetiva entre os professores e os estudantes não se limitou ao período que estavam matriculados no Projovem Urbano. O sucesso e o crescimento dos estudantes continuaram a ser celebrados pelos professores, que, segundo os egressos, acreditaram neles mesmo quando eles próprios duvidavam.

As subcategorias “**Ser bem tratado**” e “**Escuta**” construídas a partir das condições necessárias que se associam a categoria “**Respeito**” apontam que os estudantes tendem a buscar professores que estejam mais abertos ao diálogo e que, de alguma forma, conheçam suas histórias e dificuldades. Inicialmente, percebi uma visão preconceituosa em relação às juventudes do Projovem Urbano e da EJA, uma visão que parecia ser reforçada pela baixa autoestima dos estudantes, conforme relatado pelos próprios professores. No entanto, ao dialogar com o corpo docente e participar das atividades desenvolvidas com o grupo, notei que se promovia uma dinâmica de autoconhecimento e valorização, baseada na confiança e no respeito.

No Projovem Urbano, para cada turma, existe a figura de um Professor Orientador (P.O.), que possui algumas funções para uma efetiva orientação educacional. A partir das observações, constatei que o P.O. também se portava como alguém de referência para esses jovens. Criavam estratégias diversas de contato e mantinham comunicação ativa, principalmente por meio de grupos de WhatsApp. Durante as Formações Continuadas, os depoimentos dos professores demonstravam um conhecimento profundo sobre a realidade dos educandos e através dos depoimentos dos estudantes, estimulados por atividades propostas pela equipe de coordenação e formação, identifiquei que o estímulo positivo e a ajuda para não desistirem fazia parte de um duro trabalho de resgate da autoestima.

Ao sermos motivados, podemos responder a esse estímulo de forma positiva ou de forma negativa, o que conseqüentemente, acaba se desdobrando em uma ação. Assim, as interações que ocorrem no cotidiano escolar são envolvidas pela afetividade. Não foi observado no corpo docente uma postura característica de autoritarismo ou indiferença com os estudantes. Durante a experiência da pesquisa, o respeito e a dignidade de cada um se mostraram presentes. Nesse sentido, observei que os professores souberam valorizar e reconhecer os saberes que os jovens traziam para a sala de aula, saberes esses que fogem à regra dos currículos, mas que os ajudaram ao longo do caminho.

Para os professores com pouca ou nenhuma experiência na EJA, ter que lidar com um público marginalizado pela sociedade, com faltas frequentes, dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e uma realidade social atravessada pela violência, desemprego, fome e tantas outras mazelas sociais, características do modelo de produção capitalista, representou um grande desafio. Entretanto, ao analisar os dados da pesquisa e ao acompanhar a trajetória de (trans)formação de professores e estudantes, identifiquei nas falas os sentidos que os professores atribuem à educação, nestes tempos de incerteza. Eles trazem uma série de experiências e vivências que não podem ser negadas ou silenciadas, acreditam na educação

como meio de mudança, mas destacam que sem a interlocução com outros setores da sociedade, pouca coisa poderá mudar.

A análise de conteúdo das entrevistas revela que os discursos dos professores são influenciados por várias vozes que os compõem. A importância da afetividade na educação, especialmente com os jovens, é evidente e reforçada nas conversas. No entanto, as narrativas apresentadas também refletem as preocupações e desafios enfrentados para manter os estudantes na escola, já que são adultos e por mais que as relações afetivas e o acolhimento façam parte da rotina, não são obrigados a ficar, uma realidade comum vivenciada por muitos professores da EJA.

Por diversas vezes, a falta de experiência com a modalidade não se mostrou um obstáculo, mas sim uma oportunidade de aprendizado. No que diz respeito às experiências vivenciadas, os professores expressam um forte apreço por atuar com o público jovem da EJA. Eles consideram profundamente gratificante presenciar o crescimento e a formação dos estudantes ao longo do processo educacional. Acompanhar o desenvolvimento desses jovens, tanto acadêmico quanto pessoal, é percebido como uma fonte de realização e significado para os professores, reforçando o compromisso com sua prática pedagógica. Com essa abordagem foi possível criar narrativas e interpretações que desafiam as ideias predominantes sobre o tema discutido, promovendo uma troca de aprendizado e enriquecimento mútuo entre as diferentes formas de conhecimento dos participantes. A observação foi fundamental tanto para compreender a maneira como os professores, em geral, receberam e aderiram as propostas de funcionamento do Programa, quanto as intervenções que foram necessárias para atender e atingir as expectativas e os objetivos dos estudantes. Neste sentido, os dados apreendidos através desse método subsidiaram a análise sensível sobre o tema.

Foi possível perceber que poucos professores abordaram aspectos relacionados ao compromisso político da prática educativa emancipadora. Acredito na filosofia de Paulo Freire, que defende que a práxis é a combinação entre reflexão e ação dos indivíduos sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo. Sem essa prática, é impossível superar a divisão entre opressores e oprimidos. Para alcançar essa superação, os estudantes devem compreender e saber como agir criticamente na realidade opressora, intervindo enquanto a vivenciam. Portanto, a análise crítica e a ação são inseparáveis. Assim, o mero reconhecimento de uma realidade, se não levar a uma incorporação crítica ou ação, não gera mudanças reais, pois não representa um verdadeiro entendimento dessa realidade.

Percebi falta de equilíbrio entre a dimensão afetiva e as questões político-sociais. Acredito que falar de afetividade é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromisso

social. Em certos momentos, alguns professores trouxeram conceitos genéricos sobre o tema, sem grande reflexão ou aprofundamento. No entanto, expressam que, embora desafiadora, essa experiência com o Projovem Urbano foi também profundamente gratificante. O compromisso estabelecido com o Programa e com o próprio fazer pedagógico, valorizando uma educação dialógica, contribuiu para o enfrentamento da evasão, para que estes estudantes se sentissem valorizados como pessoas e como aprendizes, encontrando nos docentes o apoio que precisavam.

O próximo capítulo vai tratar da concepção do produto educacional desenvolvido durante o percurso da pesquisa. Ao longo das próximas páginas, exploro não apenas o processo de criação deste recurso, mas também sua importância e relevância no contexto da EJA.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Os programas de mestrado profissional em educação requerem que os pesquisadores desenvolvam produtos educacionais como parte do processo. De acordo com a definição de Moreira (2004), trata-se da elaboração de um projeto de pesquisa final com enfoque profissional e prático, que explora a evolução de procedimentos ou criação de produtos no contexto educacional, com o propósito de aprimorar o ensino em uma área específica. É importante salientar que este produto é concebido como um recurso útil para outros profissionais, tanto em sua estrutura quanto em seu conteúdo.

Como produto educacional foi criado um livro, em formato de e-book⁷⁶ intitulado: Manual Afetivo - acolhimento às Juventudes na EJA. Inspirado pela filosofia freireana e motivado pelo meu histórico como professor pesquisador da Educação de Jovens e Adultos, a ideia do manual nasceu a partir da pesquisa participante realizada com professores que atuaram no Projovem Urbano entre os anos de 2022 e 2023 no município do Rio de Janeiro. Dialogando com o grupo docente, frequentemente relatavam a dificuldade existente em trabalhar com as juventudes. Ao questionar os motivos, tanto professores experientes, quanto aqueles que nunca haviam lecionado em turmas de EJA e/ou pouco sabiam sobre a modalidade, me responderam que os conflitos de relacionamento e a falta de interesse eram a maior dificuldade. Tais relatos chamaram minha atenção e me reporteí aos momentos em que, enquanto professor regente de turma, escutava colegas reclamando das salas de aula cheias de jovens, muitos desses jovens, eram antigos conhecidos desde os tempos em que eram criança e adolescente. Sendo o Projovem um Programa voltado exclusivamente para as juventudes que não concluíram o ensino fundamental, o Manual Afetivo foi pensado para que educadores reflitam sobre suas práticas.

O conceito tradicional de manual, frequentemente, nos remete a um guia prático, repleto de instruções detalhadas, com uma lista de passos a seguir para alcançar determinado objetivo. Contudo, ao explorarmos a ideia de um Manual Afetivo, deparamo-nos com uma abordagem completamente diferente. Este não é um guia de funcionamento ou um conjunto rígido de diretrizes; é, antes de tudo, uma provocação à reflexão, uma fonte de inspiração para transformações pedagógicas.

⁷⁶ É uma abreviação do termo inglês *eletronic book* que se refere a um livro em formato digital.

Ele não se trata de um roteiro fixo, mas sim um ponto de partida para a reavaliação constante. Assim como um livro de receitas, em que cada pessoa pode interpretá-lo de acordo com sua experiência e vivência na cozinha, este manual não busca padronizar a experiência pedagógica, mas sim enriquecê-la com ingredientes essenciais, como: afetividade, empatia e humanização. Ao abordarmos o conceito de manual afetivo, afastamo-nos da rigidez e abraçamos a fluidez das experiências humanas na educação. Este produto não dita regras, mas instiga perguntas. Não estabelece um caminho único, mas sugere trilhas a serem exploradas. É um convite à introspecção, à análise crítica e à adaptação constante.

Nesse contexto, o produto desenvolvido transforma-se em um recurso pedagógico inovador, oferecendo um repertório de reflexões e questionamentos. Ele desafia os professores a examinarem não apenas o "o que" e "como" ensinam, mas também o "porquê" e "para quem." Propõe uma pausa para reflexão sobre o impacto emocional e social de suas práticas, convidando-os a criar um ambiente educacional mais acolhedor e significativo. Diferentemente dos manuais convencionais que podem limitar a criatividade e a adaptabilidade, este é um catalisador para a inovação pedagógica. Encoraja os professores a serem flexíveis, sensíveis às necessidades das juventudes, e a cultivarem uma abordagem mais holística ao ensino.

6.1 Contribuições a partir da pesquisa

A construção de um Manual Afetivo é o resultado da união entre as experiências práticas no chão da escola lecionando em turmas de EJA e as valiosas contribuições provenientes de uma pesquisa aprofundada com os professores do Projovem Urbano. Os desafios e a vivência junto aos professores do Programa desempenharam um papel fundamental na concepção desse produto. Essa colaboração permitiu a observação da prática e dos desafios enfrentados pelos professores. Estratégias pensadas, atividades bem-sucedidas de ensino e as dinâmicas específicas com os jovens atendidos pelo PJU, facilitaram uma percepção mais aguçada sobre o acolhimento.

A pesquisa realizada com os educadores, principalmente com aqueles que estavam trabalhando com os estudantes da EJA pela primeira vez enriqueceu bastante essa produção. Durante os meses de execução do PJU e em todos os encontros formativos, exploramos a

importância da afetividade e de cultivar um ambiente agradável facilitando uma relação positiva entre educador e educando, e entre os educandos.

Além de promover a aprendizagem, o objetivo é a desconstrução de estereótipos e a valorização das experiências e saberes do jovem docente. O produto educacional foi concebido para proporcionar aos professores um momento de reflexão, portanto, escolhi um produto que pudesse influenciar de forma positiva a postura do professor.

Para desenvolver essa ideia, foi fonte de inspiração o livro "Pequeno Manual Antirracista", um ensaio da filósofa, professora e ativista feminista e antirracista Djamila Ribeiro, lançado em 2019 pela editora Companhia das Letras. No livro, a autora aborda o desafio do racismo na sociedade brasileira, destacando sua origem histórica no período escravocrata. Ela discute temas como racismo estrutural, branquitude, negritude e violência cultural, oferecendo reflexões importantes sobre as questões raciais no país.

Na introdução de seu livro, Djamila Ribeiro (2019) diz:

O objetivo deste pequeno manual é apresentar alguns caminhos de reflexão – recuperando contribuições importantes de diversos autores e autoras sobre o tema – para quem quiser aprofundar sua percepção de discriminações estruturais e assumir a responsabilidade pela transformação de nossa sociedade. Afinal, o antirracismo é uma luta de todos (RIBEIRO, 2019, p. 7).

A partir desse fragmento, gostaria de destacar da fala da autora, o convite que é realizado aos leitores a aprofundarem sua compreensão das discriminações arraigadas na estrutura social e assumirem a responsabilidade pela mudança em nossa sociedade. Creio que, como educadores, precisamos estar comprometidos com a ética descrita por Paulo Freire (1992) quando diz que a verdadeira humanização só é possível a partir da ética do ser humano.

6.2 Manual Afetivo: estrutura, contribuições para a Educação e sua aplicabilidade

O produto educacional, por trata-se de um livro digital, apresenta em sua estrutura: capa, folha de rosto, sumário, introdução e seu texto se desenvolve em quatro capítulos e se encerra com as considerações finais. O primeiro capítulo aborda a necessidade de nos reconhecermos como educadores da EJA, trazendo provocações sobre o que de fato nos motiva nessa posição. O segundo busca analisar os conceitos de afeto e acolhimento tão necessários ao se trabalhar com as juventudes na modalidade. O terceiro capítulo traz o

sentido da educação pela ótica da filosofia de Paulo Freire e outros autores e autoras que acreditam no seu poder transformador. O quarto capítulo apresenta algumas sugestões de práticas que possam promover uma relação mais humanizada, destacando as especificidades dos jovens que precisam encontrar sentido na escola. Após as considerações finais, apresento as informações referentes às fontes pesquisadas.

A práxis docente ultrapassa a mera transmissão de conhecimento; ela demanda uma compreensão profunda das nuances emocionais e das histórias de vida dos sujeitos. Segundo os princípios filosóficos de Paulo Freire (2002, p. 18), “transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

O Manual Afetivo, inspirado também em Freire, orienta os professores a reconhecerem e respeitarem a diversidade das juventudes presentes na EJA. Proporciona estratégias para acolher as diferentes experiências de vida, culturas e trajetórias educacionais dos estudantes, promovendo um ambiente mais inclusivo. Instiga professores a desenvolverem diálogos significativos, permitindo a expressão livre, a construção coletiva e o compartilhamento do conhecimento, fortalecendo assim, a relação afetiva entre educadores e educandos.

Ao abordar o acolhimento como um elemento central, o manual fornece diretrizes para a construção de vínculos de confiança. Professores são incentivados a criar um ambiente seguro onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e desafios. A filosofia de Freire destaca a importância de contextualizar os conteúdos ao universo dos educandos. Este produto pode contribuir para a construção de relações mais sólidas e significativas, refletidas no cuidado com a fala, desde o momento em que o jovem pisa dentro da escola. Uma abordagem pedagógica que visa à formação integral das pessoas precisa estar alinhada ao ideal de uma educação verdadeiramente libertadora e humanizada.

A reunião com os professores participantes da pesquisa marca um importante passo no processo de validação e aplicabilidade do produto educacional desenvolvido. O público-alvo deste produto são os professores da Educação de Jovens e Adultos, um grupo cujas necessidades e desafios são específicos e merecem uma abordagem cuidadosa e especializada. O produto em questão é um livro eletrônico que aborda questões sensíveis relacionadas à afetividade em sala de aula e ao acolhimento das juventudes da EJA. A escolha desse formato eletrônico reflete não apenas as contribuições tecnológicas, mas também a acessibilidade e facilidade de distribuição. Durante esse encontro, os professores tiveram a oportunidade de revisar o conteúdo do livro eletrônico, compartilhar suas opiniões, sugerir ajustes e fornecer

feedback sobre sua relevância e utilidade prática. Suas experiências e insights foram fundamentais para garantir que o produto atenda efetivamente às necessidades e às demandas específicas a que se propõe no contexto da EJA.

Além disso, durante a reunião também foi possível discutir estratégias de implementação do livro eletrônico nas práticas educacionais cotidianas. Os professores compartilharam ideias sobre como integrar os conceitos e assuntos abordados no livro com seus pares, bem como trocar experiências sobre os desafios e sucessos encontrados ao lidar com as questões de afetividade e acolhimento durante o período em que atuaram com as juventudes do Projovem Urbano.

Quanto à divulgação do produto, o meio digital será o principal canal utilizado. Isso permitirá que o livro eletrônico alcance um público mais amplo de professores de diferentes etapas da educação básica e de outras modalidades, facilitando o acesso e a disseminação das informações contidas nele. Além disso, a natureza digital do produto possibilita atualizações regulares e a inclusão de novos recursos, garantindo sua relevância contínua e adaptabilidade às mudanças nas necessidades e no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, será tudo em vão? Banal? Sem razão?
 Seria, sim seria, se não fosse o amor [...]
 Amor é decisão, atitude
 Muito mais que sentimento
 Alento, fogueira, amanhecer
 O amor perdoa o imperdoável
 Resgata dignidade do ser
Emicida

Nas palavras finais deste trabalho, retomo o trecho da música Amarelo, composta por Emicida que compõe a epígrafe dessa dissertação com o objetivo de destacar aspectos que mostrem a importância e relevância de pensar a afetividade e o acolhimento na educação de jovens e adultos (EJA). A poesia cantada revela o amor como a força motriz que permeia nossa existência, cuidando com carinho, tecendo vínculos e colorindo a jornada da vida com suas múltiplas tonalidades. É no amor que encontramos a certeza na incerteza, o apoio no turbilhão da existência, a luz na escuridão do não saber.

Em contato com autores como Paulo Freire e Baruch de Espinosa destaco que, apesar de pertencerem a contextos históricos diferentes, compartilham ideias que demonstram uma interessante convergência em seus pensamentos referentes a emancipação e liberdade dos indivíduos. Segundo Espinosa (2009), é improvável que alguém se torne mais forte ao ser constantemente humilhado ou tendo seus defeitos exageradamente destacados; pelo contrário, a verdadeira liberdade não é alcançada dessa maneira. Essa reflexão pode ser aplicada ao contexto educacional. Se uma pessoa apenas recebe críticas incessantes sobre seus erros, sem nenhum estímulo ou reconhecimento de seus acertos, ela não atingirá seu pleno potencial.

A Educação de Jovens e Adultos tem grandes desafios e entre eles está atribuído o olhar para as relações que se estabelecem com as juventudes da modalidade, o que não significa desviar o foco da função social da escola e principalmente da EJA. Analise da Silva (2021, p. 236). destaca que é preciso “olhar a realidade de professores e a de jovens estudantes, com outro olhar superando a negatividade, significa tornar-se mais sensível às experiências de vida, às vivências concretas desses sujeitos”. A autora destaca a importância de reconhecer as diversas identidades e trajetórias que compõem esse público, destacando que o cuidado sensível precisa abarcar também os professores, buscando atender às diferentes realidades e perspectivas de vida desse profissional.

A urgência de pensar as juventudes que, em algum momento do passado, foram privados do seu direito à educação é fundamental para entender a história da educação deste país. Estudar no Brasil pode ser considerado um movimento de resistência. Para muitos sujeitos, especialmente os que acreditam na educação para romperem os ciclos de pobreza e marginalização, cada passo na jornada educacional é uma batalha contra as adversidades. É uma luta contra a falta de recursos, a falta de tempo, a falta de alguém que possa cuidar dos filhos enquanto se estuda, a falta de apoio familiar e até mesmo contra a descrença em si mesmos e em suas potencialidades. Portanto, como apresentado nesse trabalho, além de garantir o acesso, é necessário também assegurar as devidas condições de permanência. Frequentemente, ao refletirmos sobre o papel da escola, desejamos que ela contribua para a construção de uma sociedade melhor. No entanto, essa reflexão nos conduz a indagar: Afinal, como seria essa sociedade? O que estamos fazendo para construí-la?

Em um tempo em que é difícil entender ou projetar um futuro melhor, me volto para o texto de Antônio Damásio (2004, p. 208) em que o autor afirma que “Esse cenário inclui também uma atitude de combate, baseada na convicção de que uma parte da tragédia da humanidade pode ser diminuída, e de que contribuir para essa diminuição é uma responsabilidade que devemos assumir”. Nesse sentido, a visão de Damásio nos lembra que não podemos ser meros espectadores diante dos desafios que enfrentamos como sociedade. Devemos nos posicionar na construção do nosso futuro coletivo, cultivando uma atitude de combate contra as injustiças e desigualdades que permeiam nossa realidade.

O educador que se propõe a atuar na EJA precisa assumir um compromisso constante, precisa reconhecer e valorizar as experiências de vida das pessoas, precisa ir além e estar atento às carências afetivas desse grupo. Estudando o Programa Projovem Urbano, pude observar que se trata de um programa com uma estrutura administrativa e pedagógica organizada. Suas finalidades e fundamentos são claramente definidos para atender as necessidades da juventude. Nas percepções dos relatos obtidos, além dessas condições oportunizadas a partir do ingresso e conclusão do Projovem, a inserção no programa também se torna um fator que eleva a autoestima dos estudantes. Nas juventudes do PJU, é comum encontrar histórias de interrupção do processo de formação devido à necessidade de ajudar no sustento familiar, por questões atravessadas pela violência urbana e pela gravidez na adolescência. Além disso, é notável ouvir sobre a estrutura escolar e a prática pedagógica que ficaram marcadas na memória, resultante em impactos negativos que contribuíram para um sentimento de não pertencimento.

Contudo, vivenciei como assistente pedagógico e pesquisador do PJU experiências alimentadas pela palavra oportunidade. Participei de um momento que oportunizou aos jovens realizarem o sonho da conclusão do ensino fundamental. Os estudantes do Projovem Urbano, trabalhadores em potencial, inseridos ou não no mercado de trabalho, por vezes se mostram preocupados, mas otimistas, possuem fragilidades, mas ainda assim são muito fortes, desiludidos com a vida, mas independentes. Incorporar práticas embasadas na amorosidade, afetividade e acolhimento foi importante para reconhecer a relevância desses elementos na construção de uma boa relação educador e educando.

Os dados da pesquisa permitem observar a importância de uma abordagem holística e sensível para as juventudes do PJU, que transcenda as práticas compensatórias e assistencialistas. A oferta do Programa, e da EJA, deve estar embasada por uma visão de educação que vá além da correção de defasagens, buscando verdadeiramente a emancipação das pessoas. Para isso, é imperativo que as políticas educacionais desenvolvidas reconheçam a EJA como parte essencial no processo de construção de uma nação mais equitativa e consciente de seus desafios sociais.

Este estudo mostra que compreender a indissociabilidade da afetividade na prática educativa ajuda a valorizar esta dimensão. Para os estudantes, a vivência de nova experiência pedagógica, diferente das anteriores, facilita o aprendizado e sua participação. Os professores participantes do estudo relataram como a afetividade e o acolhimento influenciaram sua maneira de se perceberem, destacando mudanças em seus sentimentos em relação a si mesmos. Como observado, há uma tendência a associar sentimentos negativos às experiências das juventudes em situação de precariedade, refletindo uma narrativa que não reconhece a diversidade e os comportamentos característicos dessa faixa etária. Na memória do professor persiste a imagem do "jovem problema", aquele que é muitas vezes estereotipado como alguém desinteressado ou incapaz de planejar o futuro.

No entanto, aqueles comprometidos com uma visão de EJA alinhada aos princípios da Educação Popular resistem a essas abordagens. Essa resistência se manifesta na busca pela superação das desigualdades sociais, na promoção de uma educação progressista e crítica, tanto nas pesquisas acadêmicas, quanto nas salas de aula e na gestão pública. A EJA não deve ser relegada a uma mera medida corretiva, mas sim reconhecida como uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

É sabido que a neutralidade absoluta por parte do pesquisador é impossível, uma vez que ele inevitavelmente se envolve com a pesquisa devido à sua integração com a realidade cotidiana. Por meio da observação participante tive a oportunidade de vivenciar as

experiências e as expectativas do grupo de professores, o que aprofundou minha compreensão sobre o tema pesquisado, mas sempre com a preocupação de um possível enviesamento dos dados, que pudesse, em certa medida, produzir erros nas conclusões. As emoções experimentadas por mim, do lugar de pesquisador ao longo de cada fase do processo de pesquisa reafirmaram, também, minha posição como professor da Educação de Jovens e Adultos, e a influência dos participantes envolvidos me mostrou o quanto somos seres da convivência. Humberto Maturana (2002), afirma que:

Para que haja história de interações recorrentes, tem que haver uma emoção que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Se esta emoção não se dá, não há história de interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações (MATURANA, 2002, p.66).

Nos encontros vivenciados por professores e estudantes deve estar presente o amor e o afeto. É um compromisso contínuo de abrir espaço para o outro em nossas vidas, permitindo que suas características únicas e suas experiências se entrelacem com as nossas. Nesse espaço de interações recorrentes, o outro é acolhido sem restrições, sem a necessidade de se ajustar a expectativas predefinidas.

Confirmando a hipótese trazida por essa pesquisa, foi observado que a afetividade e a educação humanizada desempenham um papel fundamental no contexto das juventudes do Projovem Urbano. Quando os jovens se sentem valorizados, respeitados e apoiados emocionalmente pelos educadores, sua motivação e compromisso com o seu propósito aumentam significativamente. Na cidade do Rio de Janeiro, os professores do PJU se envolveram com as comunidades em que os jovens moravam, reconheciam seus espaços e suas histórias para assim, poder incentivá-los. Os estudantes que permaneceram e concluíram o ensino fundamental, atribuíram grande valor ao acolhimento que receberam, desde o momento da matrícula até o dia da formatura.

Assim, as contribuições desta pesquisa não se limitam ao âmbito acadêmico, mas se estendem à prática educacional, oferecendo contribuições valiosas para o campo da Educação de Jovens e Adultos. Durante todos esses anos em que me identifico como educador da EJA, muitos estudantes já passaram pela minha vida. Foram muitas pessoas que nesse processo de idas e vindas, optaram por retornar, precisaram sair durante o processo e em algum momento retornaram novamente. Diante dessa pesquisa, foi possível entender que, entre os variados

motivos que os fazem decidir pelo retorno, está presente o afeto e o acolhimento que recebem dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 1997, n. 05-06, p. 25-36.

ADAMS, Telmo. Sociedade. In: **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 659-661.

ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver**. Texto publicada originalmente na Folha de São Paulo, 20.10.2004.

ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (Orgs.) **Afetividade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP: Summus Editorial Ltda, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo e a pedagogia de Paulo Freire**. In. Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. Caderno pedagógico n. 2: Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001, p. 42-54.

_____. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: Leôncio (org.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf

BARROS, Denise S. **Os significados da Educação Profissional para a trajetória profissional dos jovens oriundos do Projovem Urbano**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

BRAGA, Gisele Pandolfo. **Vivências de uma prática pedagógica integral na perspectiva espinosana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Paulo Freire – Tantos anos depois**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

_____. Algumas ideias e alguns princípios em rascunho para pensar uma educação destinada a formar pessoas com uma vocação cidadã. In: **ANAIS**. 3º Seminário de Educação Popular: uma Proposta em Construção. Indaial, 2002.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, 2007, jan./dez, p. 51-62.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 28 mar. 2022.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 135, p. 13-563, 16 jul. 1990. Seção 1. Disponível em: http://biblioteca.in.gov.br/documents/271518/378815/DO_1_19900716_135.PDF/099d6c52-d299-2d3b-823a-0920a1639a5c . Acesso em 28 mar. 2022.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005b**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.

_____. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUV**. Brasília: Presidência da República, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 60**, de 09 de novembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. SECADI. COEDI. MDS. **Nota Técnica nº 001**. Brasília: 2012.

_____. Presidência da República. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano**. Brasília: 2008.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Brasília: SNJ, 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 18 mai. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB N° 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000.

BRENNER, Ana Karina e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Entre o trabalho e a escola: cursos de vida de jovens pobres**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e120417, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**; com contribuições de A. Accardo et. al. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. E-book. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7487849/mod_resource/content/1/A%20mis%C3%A9ria%20do%20mundo%20-%20Pierre%20Bourdieu.pdf>

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais**. Cadernos de Pesquisa, v. 46 n. 161 p.802-820 jul./set. 2016.

CARDOSO. Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. In: **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.98-111, 2021.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007.

CARVALHO, Roseli V. **A juvenilização da EJA**: quais práticas pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. Anais da 32ª Anped, 2009.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. **Gênero e cuidado em políticas**: salas de acolhimento do Projovem Urbano. In: Cadernos de Pesquisa v.47 n.163 p.264-291 jan./mar. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa**: vida e obra. In: Os Pensadores: Espinosa. 3 ed. São Paulo; Abril Cultural, 1983.

_____. **Espinosa uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

_____. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al (Org.) **Política nacional de juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento** : fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.

DALLA VECCHIA, Agostinho. **A afetividade e a estrutura teórica unificada de Fritjof Capra**. In: Pensamento Biocêntrico. Pelotas n. 04 p. 1-95 Jul/Dez 2005. Disponível em:<https://biodanzahoy.cl/revista/pensamento_biocentrico_04.pdf>

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos;** adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Sentir e saber: As origens da consciência;** adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: Mito e realidade.** Brasília: Inep, 1982.

ELIA, Francisco Carlos da Fonseca. **Sobre Spinoza.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

ESPINOSA, B. **Ética.** Trad. Tomaz Tadeu. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente.** In: Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FAZZI, José Luiz. **Itinerários Formativos e Curriculares na Educação de Jovens e Adultos.** 2007. 222 f. Dissertação (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, (MG), 2007

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada.** São Paulo: Pioneira, 1960.

FREEDOM FORUM. **Speaking Freely: Bell Hooks.** YouTube, 29 mar. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g2bmnwehlpA>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. E-book. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. Paz e Terra, 2002. E-book. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo.** In: GADOTTI, Moacir. (org.). *Paulo Freire: Uma biobibliografia.* São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUIZ GONZAGA JR. *E Vamos A Luta.* Rio de Janeiro: EMI Records Brasil Ltda. Álbum: De Volta Ao Começo, 1980. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WkPTZRmHglg>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** *Rev. Bras. Educ*, 2000, n.14, pp.108-130. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt.>>>. Acesso em 28 ago. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Graracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas;** tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico, 1940.** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/314/cd_1940_dadosgerais_edespecial_1947.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal.** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA.** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** Temas em Psicologia, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>

LEITE, Sérgio Antônio da Silva, GAZOLI, D. G. D. **Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos.** EJA em debate, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/977>

LEMME, Paschoal. **Educação democrática e progressista.** São Paulo: Editorial Pluma Ltda., 1961.

MACIEL, Vanessa de Almeida; SANTOS, Vera Márcia Marques (Orgs), ABREU, Anderson Carlos Santos de; RIBEIRO, Lêda Letro. In: **Educação de jovens e adultos: caderno pedagógico** 1ª ed. – Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD, 2014.

MASCARENHAS, Vanessa Batista. **Juventude e política colaborativa: o ProJovem urbano em foco.** Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2022. E-book.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. **O mestrado (profissional) em ensino.** In: Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, ano 1, n 1. p. 131-142, jul. 2004.

NOVAES, Regina. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos Juventude, juventudes. In: Revista de Ciências Sociais - Departamento de Sociologia • Ano XXII / Nº 25. p. 10-20, jul. 2009.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Sinpro, SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10, out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** In: Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, Daniel Pereira de. **Políticas de formação docente continuada da EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: o que nos dizem sujeitos da EJA?** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023.

OLIVEIRA, V. H. N.; LACERDA, M. P. C. de; NOVAES, R. C. R. **Juventudes, educação, política e violência: uma entrevista com Regina Novaes.** In: Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e71209, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YDXnxFVQ4vDb5PHgDx7BDjL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, Daniel Pereira de; NICOLAU, Geisi dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva. **Articulações possíveis entre as experiências de um Centro de Referência em EJA e as funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora da DCN-EJA.** In: e-Mosaicos –

Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Culturado Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) v. 10, n. 24, p.308-323, Mai/Ago. 2021.

PAIVA, Vanilda P. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

_____. **Educação Permanente: I - Ideologia Educativa ou Necessidade Econômico-Social?** Síntese: Revista de Filosofia, [S. l.], v. 4, n. 9, 1977. Disponível em: <<https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2406/2669>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019a.

_____. **Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, set./dez. 2019b.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RABENORT, William Louis. **Spinoza como Educador**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

RANGHETTI, Diva Spezia. **Afetividade**. In: FAZENDA, Ivani. Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RIO DE JANEIRO. **Uma Plataforma de Desafios**. Secretaria Municipal de Assistência Social. 2007.

RIO DE JANEIRO. **Parecer CME nº 03, de 24 de março de 1999**. Aprova o Projeto de Educação Juvenil em suas etapas PEJ I e PEJ II.

_____. **Parecer CME nº 06, de 25 de janeiro de 2005**. Aprova alterações no funcionamento do PEJA e dá outras providências.

_____. **Parecer CME nº 02, de 29 de janeiro de 2013**. Aprova a implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e a oferta da modalidade EJA, com abordagem metodológica de ensino semipresencial e de educação a distância, no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA e nos CEJA.

_____. **Documentos Norteadores do PEJA**. Secretaria Municipal de Educação. Gerencia de Educação de Jovens e Adultos. 2017.

_____. **Orientações Curriculares Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Municipal de Educação. Gerencia de Educação de Jovens e Adultos. 2021.

RUMMERT, S. M.; Gaspar, L. S. **PROJOVEM URBANO: proposta ambiciosa e “pequena política” no vácuo de um Sistema Nacional de Educação.** RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. II, nº 03, p. 397- 424, jul.- dez./2017.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR

RUMMERT, Sônia Maria. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos.** Sisifo/revista de ciências da educação, n. 02, jan/abr 2008.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Manual do educador: Orientações Gerais.** Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, 2008.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Madson Pinto dos; NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. **Percursos de educandos da EJA: memórias, realidades e sonhos em uma perspectiva humanizadora.** Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v44/2178-5201-aseduc-44-e54638.pdf>>. Acesso em: 01, fev. 2024.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, SP: Cortez Editora. 2013.

SEMED Queimados. **A amorosidade freireana para além dos tempos de pandemia | Profa. Maria Aparecida Vieira de Melo.** YouTube, 01, jul. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9Py6wXgxqN8>>. Acesso em: 20, jun. 2022.

SILVA, Analise de Jesus da. **Na EJA tem J.** 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Carlos Eduardo Moreira da; GRAUPE, Mareli; LOCKS, Geraldo Augusto. **Em Defesa do Legado Freiriano na Luta pela Educação Democrática e Plural no Brasil.** In: Pesquisa em Foco, São Luís, vol. 28, n. 1, p. 169-191. Jan./Jun. 2023. Disponível em: http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO

SILVA, José Humberto da. **Juventudes, Trabalho e Educação: Uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil?** In: e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Culturado Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) v. 8, n. 19, p.43-63, Set/Dez. 2019.

_____. **Educação Profissional e a EJA: Uma análise da oferta do Proeja nos Institutos Federais na Bahia.** In: e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Culturado Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) v. 9, n. 22, p.15-29, Set/Dez, 2020.

SILVA, Marta Miranda; WATANABE, Yumi Nascimento. **A Educação de Jovens e Adultos (Eja) nas Constituições Federais Brasileiras: Entre o ideal, o legal e o real.** In: SciELO Preprints. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7686>>. Acesso em: 01, fev. 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.** RIBEIRO, V. M. (Org.). In: Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SOUZA, Fábio Pereira de; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; AMORIM, Antonio. **A Educação de Jovens e Adultos pautada na cidadania e na construção do sujeito social: Um estudo de caso nas escolas estaduais Professor Nelson Barros e Batista Neves.** In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 703-719, abr./jun. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 16-39, set /out /nov /dez. 2003.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEIXEIRA, Gisele Duarte. **A afetividade na relação ensino aprendizagem: reflexões a partir do pensamento de Espinosa.** 2017. 49f. Monografia (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

TIBURI, Márcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar.** Disponível em: <<http://www.marciatiburi.com.br/textos/aprender.htm>>. Acesso em: 12 set. 2023. Artigo originalmente publicado pelo Jornal do Margs, edição 103 (setembro/outubro).

VIGOTSKY, L S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES DO PROJÓVEM URBANO

Pesquisador: Evaldo Lemos Rodrigues Junior

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andrea da Paixão Fernandes

Identificação pessoal

1- Nome:

2- Idade:

3- Gênero:

4- Cor:

5- Naturalidade:

6- Município em que reside:

7- Bairro:

Identificação Profissional

1- Formação acadêmica:

2- Tempo de magistério:

3- Tempo na rede municipal de educação do Rio de Janeiro:

4- Carga horária trabalhada:

5- Cargo que ocupa e/ou disciplina que leciona na rede municipal de educação do Rio de Janeiro:

6- Qual é o componente curricular que atuou no Programa ProJovem Urbano 2022/2023:

7- Já exerceu ou exerce função de Diretor Geral, Diretor Adjunto ou Coordenador Pedagógico?

Perguntas realizadas de acordo com os objetivos da pesquisa.

- 1- Faça um breve resumo de sua história e de que forma o magistério entrou em sua vida?
- 2- Você considera que sua formação acadêmica contemplou às necessidades e desafios específicos da educação de jovens e adultos? Por quê?
- 3- Qual a relação que você estabelece entre afetividade e aprendizagem?
- 4- De que forma o acolhimento as juventudes atendidas pelo Projovem Urbano impactaram sua prática em sala de aula?
- 5- Em sua opinião, quais são os principais desafios que os professores enfrentam ao trabalhar com as juventudes do Projovem Urbano?

