



UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

FaE
Faculdade de Educação



I SEMINÁRIO DIGITAL BRASILEIRO DE EJA

II SEMINÁRIO DIGITAL LUSÓFONO DE EJA

8, 9 e 10 de novembro de 2024



Livro Digital

Resumos Expandidos

 programaejadh.org

Analise da Silva (organizadora)

2024



I SEMINÁRIO DIGITAL BRASILEIRO DE EJA
II SEMINÁRIO DIGITAL LUSÓFONO DE EJA

8, 9 e 10 de novembro de 2024



2

S471 I Seminário Digital Brasileiro de EJA e II Seminário Digital Lusófono de EJA / Análise da Silva (org). -- Belo Horizonte: Programa EJA como Direito Humano, 2025.

276 p.: il., color.

ISBN: 978-65-88446-86-7.

Vários autores. Inclui

Bibliografias.

[Na capa, abaixo do título: Livro digital: resumos expandidos]

1. Educação -- Seminários. 2. Educadores de jovens, adultos e idosos -- Formação -- Seminários. 3. Alfabetização de adultos -- Seminários. 4. Educação de adultos -- Seminários. 5. Educação inclusiva -- Seminários. 6. Justiça social -- Seminários. 7. Pluralismo cultural -- Seminários.

I. Título. II. da Silva, Analise, 1964-. III. Seminário Digital Brasileiro de EJA (1: 2024). IV. Seminário Digital Lusófono de EJA (2: 2024).

CDD- 374.012063

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O (Forma de entrada do nome conforme solicitação da organizadora)



SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO** - Analise da Silva 7
1. **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): TOCANTINÓPOLIS-TO E O ENSINO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE (PPL)** - Maria Inês Barbosa Conceição; Marcos Moreira Lira; Rosaria Helena Ruiz Nakashima 14
2. **A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE** - Maria Catarina Cebalho; Ana Maria de Farias Soares; Aline Aparecida Rocha; Icaro Alexander Antunes de Mendonça; Vilmar Alves Pereira 20
3. **AÇÃO E REFLEXÃO: DESAFIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES NA TRAJETÓRIA DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS**. Lucas Sávio Gomes 28
4. **AFETOS NA EJA: OLHARES PARA A ESCOLARIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE, MAS NÃO APENAS ISSO...** - Eliane Fernandes Campos Lopes 35
5. **ANÁLISE DE SEIS CARTAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E CONQUISTAS DE MULHERES EGRESSAS DA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA** - Eliane Caetano da Rosa; Ana Cristina da Silva Rodrigues 42
6. **CULTURA MAKER E SUSTENTABILIDADE NO ENSINO DE FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EJA** - Humberto da Silva Oliveira; Caio Leite Faustino; Bianca Camilly Soares da Silva 47
7. **CURRÍCULO E LEITURA LITERÁRIA NA EJA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE JUIZ DE FORA** - Flávia Barros Cedrola; Mariana Cassab Torres 55
8. **EDUCAÇÃO COMO DIMENSÃO DE EMANCIPAÇÃO: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA VILA CIPOAL** - Tiago José da Silva Tabayara; Marcos César da Rocha Seruffo; Eula Regina Lima Nascimento 62
9. **EJA COMO DIREITO HUMANO: DIVERSIDADES, DESIGUALDADES E JUSTIÇA SOCIAL** - José Carlos Lima 69
10. **ENSINO DE INGLÊS DECOLONIAL: UMA INTERVENÇÃO** - Lucas Henrique Mascaranhas 77



11. **EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EJA NA CIDADE DE CONGONHAS/MINAS GERAIS: PESQUISA EM CONSTRUÇÃO A PARTIR DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2023** - Rodrigo Silva Mendes
83
12. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EJA POR MEIO DE AÇÃO EXTENSIONISTA: EM BUSCA DE CURRÍCULOS PRÓPRIOS PARA A MODALIDADE** - Mariana Isabelly Souza Evaristo; Marcela Moraes Ribeiro; Mariana Cassab Torres
90
13. **PROJETO IMAGENS E RETRATOS DA EJA: VISUALIDADES DE RESISTÊNCIAS E EXISTÊNCIAS** - Katiuci Pavei
97
14. **INCLUSÃO NA EJA: TECENDO RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE SURDO NA EJA** - Dayane Vieira Leite; Maria José Gomes Cavalcante
105
15. **JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** - Rousiany Jacqueline Sousa Santos Silva
113
16. **JUVENTUDES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE (RE) EXISTÊNCIAS**. Marcia Nascimento Neves Novaes
119
17. **LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA - UM OLHAR SOBRE A ÁFRICA** - Selma Vieira da Silva; Fabiana Fiorezi de Marco; Lóren Grace Kellen Maia Amorim
125
18. **MULHERES DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG) - UNIDADE DIVINÓPOLIS** - Tawani Mara de Sousa Paiva; Carmem Lúcia Eiterer
132
19. **NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS: COMO SE DÁ A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EJA, NO ÂMBITO DAS LICENCIATURAS?** Renata Amaral; Larissa C. Velloso Dias
140
20. **"OCE TAMBÉM TRABALHA NA LIMPEZA?" CORPOS NEGROS NO ESPELHO - UMA ANÁLISE DA VISÃO CORPORAL DE NEGROS EM RELAÇÃO ÀS SUAS ATIVIDADES LABORAIS** - Maria Marlete de Souza
146
21. **OFICINA "MEU CAMINHO ESCOLAR": Mapeando Trajetórias Escolares de Jovens Mulheres Estudantes da EJA** - Victoria Katarina Cardoso Lima;



- Roselayne Castro De Souza; Antelmara De Sousa Silva; Márcia Regina Calderipe Farias Rufino 153
- 22.O LUGAR DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NA EJA - Ana Luiza de Abreu Medeiros Compasso; Cecília Lorenzi de Almeida; Adriana Aparecida da Silva 161
- 23.O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA INTERROGA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUAL O ESPAÇO DA EJAI? - Ana Letícia Rocha 168
- 24.Os/as estudantes da EJA adentram o "Quarto de despejo", de Carolina Maria de Jesus - em dois atos - Joaquim Ramos; Cláudia Regina dos Anjos 174
- 25.OUTRAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA EJA - OUTRAS FORMAS DE CONSTRUÇÕES CURRICULARES. Ana Carolina Costa Resende; Sandra Selles 181
- 26.PACIENTE E EDUCANDO: O ACESSO À EDUCAÇÃO EM SESSÕES DE HEMODIÁLISE - Laura Alves Andrade; Leôncio José Gomes Soares 188
- 27.POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE REFORMAS EDUCACIONAIS REGRESSIVAS: PRIMEIROS MOVIMENTOS DA PESQUISA - Marcela Moraes Ribeiro; Mariana Isabelly Souza Evaristo; Mariana Cassab Torres 193
- 28.POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS NO BRASIL: RELATO CRÍTICO SOBRE UMA PRÁTICA DE ENSINO DESENVOLVIDA EM TRÊS TURMAS DA EJA - Samira Pinto Almeida 201
- 29.PRÁTICA DOCENTE NA EJA DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG: AUTORRETRATOS. Renata Amaral 208
- 30.PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO GEOGRÁFICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Gildette Soares Fonseca 214
- 31.Projeto tempos de Aprender e Educação de jovens e Adultos: Trajetórias que se entrelaçam na luta pela educação dos (as) marginalizados (as) - Maria da conceição brandt 220
- 32.SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O OLHAR DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DA EJA-EPT - Rosiane Maria Pereira Alves; Rosa Aparecida Pinheiro 227
- 33.SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS VOZES DE DOCENTES DA EJA - Vanessa Taschetto Pinto; Sita Mara Lopes Sant'Anna 234



- 34. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIFICULDADES, CONQUISTAS E ENCAMINHAMENTOS** - Rita Rodrigues de Souza; Daiane Couto Oliveira 241
- 35. UMA CARTA PEDAGÓGICA PRA EJA** - Nelton Luis Dresch 248
- 36. "VAI MISTURAR NÓS, VELHOS, COM OS ADOLESCENTES"? A DANÇA E O TEATRO COMO PROPOSTA DIALÓGICA NA LEITURA DE MUNDO(S)**
- Marcos Monrsi Bavuso Ribeiro; Fernanda de Oliveira 256
- 37. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS, VOZES E IDENTIDADES** - Patrícia Fortuna Wanderley Prazeres 263
- 38. Yo, Sí Puedo à brasileira: diálogos cubanos em territorialidades maranhenses** - Danilo Macruz Inácio 269
- AGRADECIMENTOS** - Analise da Silva 277



APRESENTAÇÃO

Este livro digital é resultado dos eventos I Seminário Digital Brasileiro de EJA e II Seminário Digital Lusófono de EJA realizado pelo PROGRAMA EJA COMO DIREITO HUMANO: DIVERSIDADES, DESIGUALDADES E JUSTIÇA SOCIAL. Foi um evento que teve Coordenação Geral sob meus cuidados e com a SubCoordenação exercida por colegas do Centro Pedagógico/UFMG; da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro; da FaE/UFMG/Departamento de Administração Escolar; da FaE/UFMG/Departamento de Ciências Aplicadas em Educação; da FaE/UFMG/Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino; da Faculdade de Direito/UFMG; do Curso de Psicologia/FAFICH/UFMG; da Pontifícia Universidade Católica/MG; da Universidade do Estado de Minas Gerais/Campus Ibirité; da Universidade Federal da Bahia; da Universidade do Minho, Portugal, Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação. São pessoas pesquisadoras da EJA premiadas por teses, trabalhos, publicações e atividades de diversas naturezas na modalidade. Estão no ensino, pós-graduação, grupos de pesquisa, extensão e administração. Nossa esquina de compartilhamento é a EJA.

Os I Seminário Digital Brasileiro de EJA e II Seminário Digital Lusófono de EJA foram realizados em 8, 9 e 10 de novembro de 2024, em formato totalmente virtual. Contamos com um potente Comitê Científico composto por pessoas pós-doutoras, doutoras e mestradas das seguintes instituições: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFETMG); Centro Pedagógico da UFMG; Escola Superior de Tecnologia e Gestão (EST&G); Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Faculdade de Educação - Universidade do Estado de Minas Gerais; Faculdade de Letras (FALE) - Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia; IFMG; Instituto de Educação - Universidade de Lisboa/PT; Instituto Federal de Alagoas (IFAL); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina; Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre; Instituto Politécnico de Portalegre/PT; Instituto Superior de Artes e Cultura/Moçambique; Programa Polos de Cidadania da UFMG; Secretaria Municipal de Educação de Contagem; Universidade de São Paulo (USP); Universidade do Algarve/PT; Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade do Minho/PT; Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS);

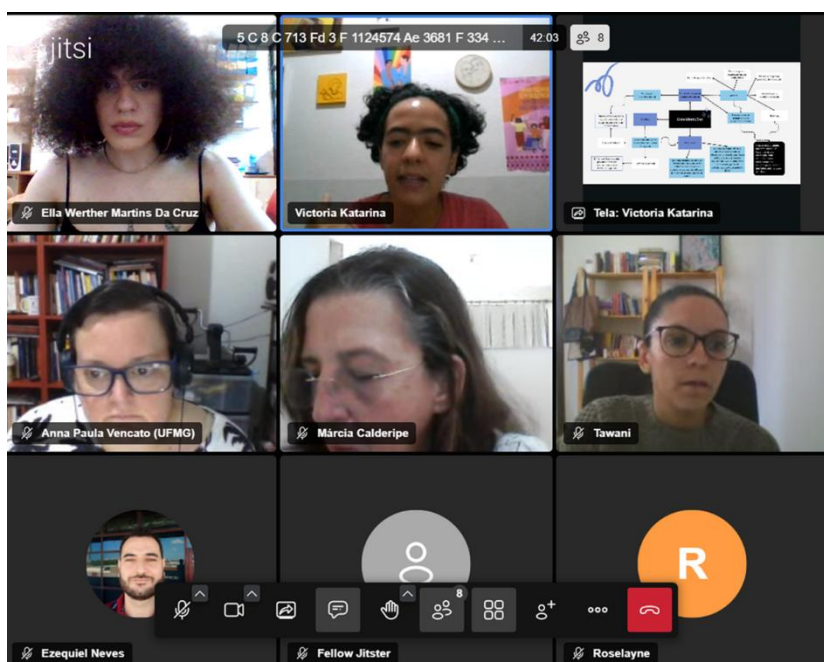


Universidade Estadual Paulista (UNESP - Câmpus de Marília); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJDR); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Pedagógica de Maputo/Moçambique e teve como atribuições analisar os trabalhos submetidos e coordenar as Rodas de Conversa.

Embora não tenham sido seguidas à risca por todas as pessoas autoras por serem de fora do ambiente acadêmico, as normas para submissão e seleção podem ser verificadas no Edital da chamada para inscrição e submissão de trabalhos disponível em https://www.programaejadh.org/_files/ugd/01f3ab_e18af1d0ad9b493a971c9bd1d53eea29.pdf e as pessoas inscritas poderiam submeter trabalho no formato de resumo expandido em uma das 19 Rodas de Conversa que trataram das subtemáticas: Alfabetização e Letramento; Avaliação; Educação de Pessoas com Deficiência, altas habilidades e superdotação; Educação do e no Campo; Educação para as Relações Étnico-raciais; Educação Popular, Saúde Popular e Saberes Tradicionais; EJA como Política Pública; EJA na pós-graduação; EJA, proteção da biodiversidade e desenvolvimento socioambiental sustentável; Estratégias de Acesso e Permanência de pessoas Educandas; Formação Inicial e Continuada de pessoas Educadoras para atuar na EJA; Gênero, Identidade de Gênero e Orientação Sexual; Material Didático; Mundo do Trabalho, Educação e Formação Profissional; Práticas Pedagógicas e Componentes Curriculares; Restrição e Privação de Liberdade; Sujeitos da EJA em situação de rua; Sujeitos e Gerações; Tecnologias. Ao propor os dois Seminários nessas Edições, tivemos como objetivos propiciar a apresentação e a discussão de trabalhos acadêmicos e populares que analisam as diversidades, as desigualdades e a justiça social presentes nas pautas dos países lusófonos participantes; propiciar a apresentação e a discussão de experiências vivenciadas pelas pessoas participantes; produzir material didático, pedagógico e reflexivo em formato virtual que possa ser acessado por qualquer pessoa interessada; envolver pessoas gestoras no debate e nos espaços de proposição de políticas públicas para a EJA e similares em países lusófonos; criar uma rede de interesse sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas em países lusófonos. Além desses, o objetivo com as Rodas de Conversa era que pessoas docentes da Educação Básica;

educadoras de movimentos sociais; estudantes de licenciaturas; interessadas ou não em cursar o Mestrado; em início ou final de carreira docente, na gestão pública entre outras situações refletissem sobre o seu fazer, registrassem essa reflexão e viessem dialogar com pessoas mestras, doutoras e pós-doutoras numa perspectiva de teorizar suas práticas, a partir, da reflexão. Das 62 (setenta e duas) pessoas que submeteram trabalhos para apresentar nas Rodas de Conversa, 50 (cinquenta) compareceram e 31 (trinta e uma) chegaram ao final desse processo. Ao fazer mais uma vez a leitura das produções com as quais o PROGRAMA EJA COMO DIREITO HUMANO: DIVERSIDADES, DESIGUALDADES E JUSTIÇA SOCIAL presenteia você agora, podemos afirmar que são objetivos alcançados. E agradecemos.

A seguir, imagens das Rodas de Conversa. E o sentimento se repete quando vemos olhares reflexivos e sorrisos de compartilhamento, construção coletiva, espaço de partilha e de fortalecimento.





I SEMINÁRIO DIGITAL BRASILEIRO DE EJA II SEMINÁRIO DIGITAL LUSÓFONO DE EJA

8, 9 e 10 de novembro de 2024



10





I SEMINÁRIO DIGITAL BRASILEIRO DE EJA II SEMINÁRIO DIGITAL LUSÓFONO DE EJA

8, 9 e 10 de novembro de 2024



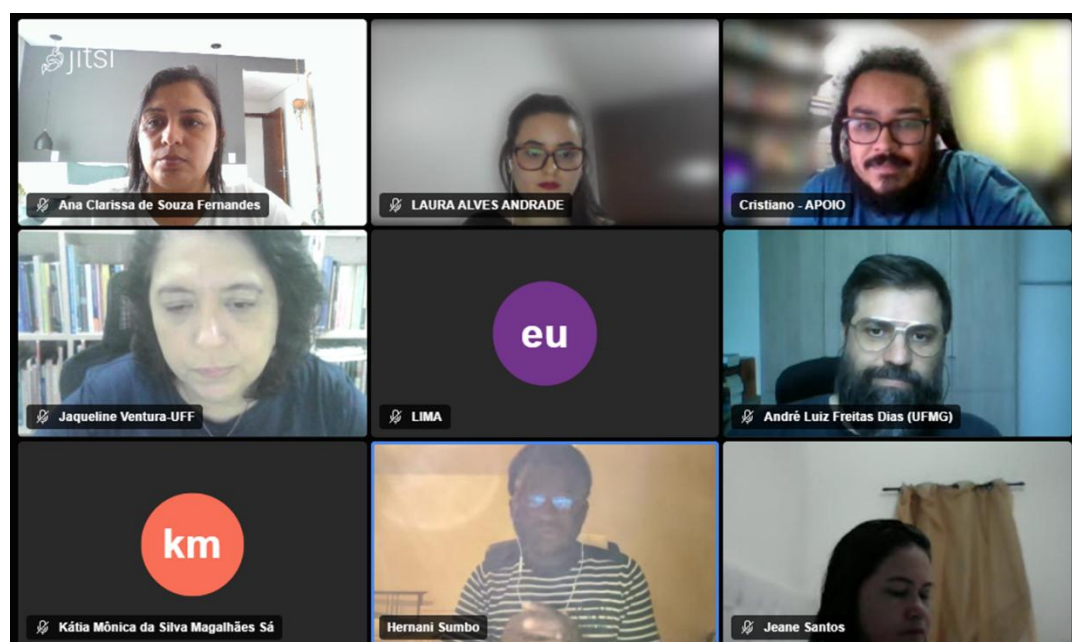
11





I SEMINÁRIO DIGITAL BRASILEIRO DE EJA II SEMINÁRIO DIGITAL LUSÓFONO DE EJA

8, 9 e 10 de novembro de 2024





Também é possível assistir a Abertura dos Seminários que contou com a presença da professora doutora Zara Figueiredo - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e do professor doutor José Marcelino de Rezende Pinto da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), companheiros de longa data na luta pela EJA, disponível em .

13

https://www.youtube.com/watch?v=S5j0V1Ksgz4&t=8s&ab_channel=ProgramaEJAcomoDireitoHumano

Da mesma forma, é possível assistir o Encerramento dos Seminários que contou com a presença de algumas pessoas integrantes do Comitê Científico, da mestra Elzelina Dóris dos Santos (Projeto Cantando a História do Samba) e da professora doutora Luciane Ribeiro Dias Gonçalves da Associação Brasileira de pessoas Pesquisadoras Negras (ABPN), parceiras com as quais sempre podemos contar nas pautas da EJA, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=HPB0f-Zq29I&t=48s&ab_channel=ProgramaEJAcomoDireitoHumano .

Esperamos poder te registrar nas fotos das próximas edições e divulgar sua produção apresentada nas Rodas.

Sigamos 🌻



AÇÃO E REFLEXÃO: DESAFIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES NA TRAJETÓRIA DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Lucas Sávio Gomes

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: proflucassavio@gmail.com

14

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa em desenvolvimento no mestrado profissional da UNICAMP, que investiga como a formação continuada de professores pode contribuir para enfrentar desafios, analisar políticas públicas e promover práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Utilizando abordagens narrativa e (auto)biográfica, o estudo valoriza as experiências docentes e os saberes dos alunos da EJA, com base em autores como Paulo Freire e Conceição Evaristo. A pesquisa se organiza em três momentos — ação, reflexão e nova ação —, articulando teoria e prática na construção de uma pedagogia dialógica, amorosa e emancipadora. Conclui-se que a atuação crítica e comprometida dos educadores, aliada a políticas públicas eficazes, é essencial para garantir o acesso, a permanência e a transformação social por meio da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Políticas Públicas; Formação de Educadores.

Introdução do problema

Este texto apresenta uma pesquisa¹ em desenvolvimento no curso de mestrado profissional na FE -UNICAMP, que procura compreender como as ações e reflexões do professor em formação continuada, contribuem para superar os desafios, analisar as políticas e promover práticas pedagógicas no Ensino de Jovens e Adultos, tendo como objetivo específico: analisar como atuação do educador da EJA, pode contribuir para melhores condições de acesso e permanência no ensino de jovens e adultos; refletir

¹ Título da pesquisa: Ação Reflexão: Desafios, Políticas e Práticas Docentes na trajetória do Educador de Jovens e Adultos.



políticas e práticas pedagógicas que posam favorecer o Ensino e Aprendizagem dos Jovens e Adultos, a partir de reflexões cotidianas do Educador; Identificar as contribuições que a Formação Continuada do Educador de Jovens e Adultos, podem promover nas práticas pedagógicas construtivas e emancipatória na educação de jovens e adultos.

A proposta de educação de pessoas jovens e adultos no Brasil caracteriza-se como importante modalidade de ensino, principalmente às classes trabalhadoras que não tiveram acesso na infância ou na juventude, aos conhecimentos formais que a sociedade letrada tem à sua disposição. Sob a dimensão político-pedagógica, compreender a educação de jovens e adultos significa refletir sobre inclusão social, sobre como inserir de fato uma população numa sociedade de direitos. Significa também a compreensão e a busca de formas de superação para as discriminações de classe, de gênero, etnia ou cor e também de idade, produtos de modelo econômico, social e político individualista e segregador (ARELARO e KRUPPA, 2002).

Carreira (2014) nos ajuda a compreender como a luta por políticas públicas para a EJA, pode contribuir para superar a herança racista e proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Avançar rumo a uma educação de qualidade para todos e todas é superar e herança racista e a histórica tolerância para com as desigualdades que ainda marcam a sociedade e o Estado brasileiros, sejam elas de gênero, renda, região, campo/cidade, idade, sexualidade, deficiências etc. É apostar em políticas que efetivamente garantem o direito humano à educação para todas e todas. Nessa perspectiva, a EJA constitui uma das faces mais explícitas do desafio educacional e da afirmação dos direitos humanos no país. (CARREIRA, 2014, p. 195-230.)

Não basta refletir sobre políticas de incentivo, fomentação, permanência e práticas pedagógicas a fim de contribuir com a EJA, é preciso de ações afirmativas e reparadoras com a Educação de Jovens e Adultos, combinados com seus direitos sociais.

Desenvolvimento

A abordagem metodológica desenvolvida, foi a pesquisa Narrativa e (auto) biográfica, as quais sustentam as experiências de educador da EJA com objetivo de criar um olhar profundo e analítico a respeito dos desafios, políticas e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Prado (2013) nos afirma que a narrativa é um:

“Gênero do discurso privilegiado para que educadores produzam e se



compreendam produzindo saberes e conhecimentos, escrevam sobre temas que os inquietam e/ou interessam, socializem suas opiniões, concepções e os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolvem e á própria reflexão – para que, com isso, narrem seu processo de formação pessoal e profissional.” (PRADO, 2013, p. 8-9)

Mediante Narrativas, tendo como elementos as experiências vivenciadas em sala de aula com a EJA, utilizando a metodologia de pesquisa (auto) biográfica e utilizando a “escrivivência”, intitulada por Conceição Evaristo² como “a escrita que nasce de nós, das lembranças e das experiências de vida do próprio autor” (DUARTE, 2020), faremos uma releitura da Prática, gerando uma ação – reflexão, como FREIRE (2001) destaca “É a partir de uma prática educativa que o educador irá” pensar sobre” e posteriormente agir novamente, motivado pelas inquietações que o pensar ocasionou”. Esta pesquisa se divide em 3 partes, ação-reflexão-ação.

1º Ação: Denominamos como primeira ação, a análise documental e bibliográfica, a partir da prática enquanto professor da EJA, analisando os desafios na modalidade cujos quais ocasionam a não permanência dos alunos; as políticas de incentivo da EJA, promovidas no Brasil, sobretudo no Estado de São Paulo, e as práticas pedagógicas dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, ressaltando os novos avanços ocorridos em 2024, como o Pacto Nacional de Alfabetização e uma análise dos últimos 10 (anos) do Plano Nacional de Educação com sucessos e fracassos interligados a Educação de Jovens e Adultos e quais as perspectivas para a próxima década do PNE.

2º Reflexão: Com o ingresso no Mestrado Profissional, é possibilitado refletir a contribuição da formação continuada na minha pratica do educador; analisar, com base nas disciplinas cursadas sobre as políticas de fomentação, as dificuldades dos educadores em promover praticas pedagógicas para o ensino de jovens e adultos.

Rodrigues (2009) utiliza Paulo Freire para arrematar o diálogo entre o professor e o educando como a base para um ensino significativo para os seus alunos. O professor jamais pode ignorar que seus alunos da EJA são pessoas que carregam consigo bagagens históricas e conceituais. Um aluno da EJA Rural entende perfeitamente de Geografia e Biologia, pois faz parte da sua realidade o cultivo da terra, a plantação e a

² Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma escritora mineira, nascida em Belo Horizonte (MG) em 1946. Romancista, contista e poeta, é também pesquisadora na área de literatura comparada e foi professora na rede pública fluminense. Sua matéria-prima literária é a vivência das mulheres negras e seu trabalho tem por base reflexões sobre as profundas desigualdades raciais brasileiras.



agronomia. O aluno que trabalha como motoboy nas ruas das grandes cidades entende perfeitamente de distância, cálculos e metragens. A aluna idosa poderia dialogar sobre histórias, trazendo na sua memória as vivências que ela presenciou. Inquestionavelmente, o diálogo entre o educador e o educando, principalmente o respeito para os conhecimentos prévios que o aluno da EJA traz consigo para sala de aula, é fundamental para que a educação se concretize. O professor da EJA deve superar seus próprios preconceitos, aprender como o seu aluno e ser humilde. A humildade é com certeza uma das condições para que o diálogo entre o professor e o aluno se realize. “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim”? (Freire, 2022, p. 111)

17

3º Ação: O movimento do educador da EJA após o Mestrado Profissional, pode ser dividido em três partes: a função do educador com o objetivo de realizar a inserção dos alunos numa sociedade de direitos; a ação como propósito de promover condições de inclusão e permanência dos alunos na EJA e a contribuição para promover práticas pedagógicas construtivas e emancipatória na educação e jovens e adultos orientadas por Paulo Freire (2001) ao compreender a educação como prática da liberdade, a partir de uma pedagogia da convivência.

A pedagogia da convivência é aquilo que fazemos a partir da relação que estabelecemos com os nossos alunos da EJA. Ela tem um caráter político e pedagógico, a relação professor e aluno é uma pedagogia da convivência e juntos desenvolvem teorias, metodologias e práticas progressivas, emancipadoras e inovadoras, é um momento de convivência dialética e dialógica.

É uma pedagogia que exala amorosidade desenvolvendo um compromisso humanitário. O professor da EJA se torna o amigo, confidente, ouvinte e conselheiro de seus alunos que chegam nas salas dotados de histórias, contos e vivências. Isso é o Esperançar que Paulo Freire nos ensinou. Esperançar é um verbo que não vem da espera em vão, mas daquele que age enquanto espera, é acreditar que o melhor está por vir. Neste esperançar está a nossa escolha de ser professor, nós escolhemos ser professores com o desejo de ser mudança para o ser humano e para o mundo, como forma de manifestar a nossa indignação com as desigualdades sociais, preconceitos e racismo. Os nossos alunos nos inspiram a ser seres humanos melhores. Após conhecer cada aluno



da EJA, o professor muda e por eles acordamos todos os dias e vamos à luta. Nos engajamos na luta ao lado dos oprimidos, esfarrapados e excluídos

Conclusões

Pensar na desistência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos a partir de uma experiência vivenciada na prática, refletir sobre políticas públicas de permanência, fomentação e incentivo a fim de inserir na sociedade uma população com direitos sociais e pensar sobre as práticas pedagógicas dos educadores da EJA, olhando para a minha trajetória enquanto professor, me fez refletir sobre minha caminhada antes do ingresso no Mestrado Profissional e pensar nos impactos que o processo de formação continuada, a partir da pós-graduação, faz com que eu promova novas ações dentro da Educação de Jovens e Adultos bem como uma conscientização sobre minha prática promovendo outra prática inovadora.

Ao pensar nos desafios que enfrentamos para lecionar na EJA, me posiciono como um professor que deve assumir a postura de parceiro de caminhada dos seus alunos. O professor da EJA não pode mais estar na sala de aula dotado de boas vontades e intenções maravilhosas com os adultos, ele precisa estar na sala de aula como um militante de luta pela EJA, como alguém que, além dos conhecimentos, possa transmitir para seus alunos os seus direitos enquanto cidadãos e promover a partir de sua prática uma ação libertadora na vida dos seus estudantes.

Os desafios enfrentados pelos professores de Educação de Jovens e Adultos requer uma abordagem multifacetada que envolva apoio institucional, formação contínua e a criação de um ambiente educacional inclusivo. Algumas estratégias podem ser adotadas, com objetivo de contribuir para que os desafios sejam superados: Oferecer programas de formação e capacitação específicos para professores de EJA; Garantir que as escolas tenham acesso a recursos e materiais didáticos adequados; Disponibilizar serviços de apoio psicológico e social para alunos e professores; Permitir que os professores adaptem o currículo às necessidades e interesses dos alunos; Reconhecer e valorizar o trabalho dos professores de EJA, oferecendo incentivos, como melhores salários, condições de trabalho adequadas e oportunidades de crescimento profissional; Promover parcerias com a comunidade local, empresas e organizações sociais para criar um ambiente de apoio ao aprendizado e à inclusão dos alunos; Incentivar o uso de



metodologias ativas que promovam a participação dos estudantes, como projetos, trabalhos em grupo e atividades práticas; Estabelecer redes de apoio entre professores de EJA, onde possam compartilhar experiências, desafios e boas práticas; Implementar sistemas de acompanhamento e avaliação que considerem as particularidades dos alunos da EJA; Realizar campanhas de conscientização sobre a importância da EJA e o combate ao preconceito, tanto dentro da escola quanto na comunidade.

19

Os desafios da EJA são significativos, contudo as perspectivas para o futuro são promissoras. Com um enfoque em inovação, inclusão, valorização da experiência dos alunos e formação contínua dos professores, é possível transformar a EJA em uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos jovens e adultos, contribuindo para sua inclusão social e profissional. O compromisso de todos os envolvidos — governo, instituições educacionais, professores e comunidade — será fundamental para alcançar esses objetivos.

Referências Bibliográficas

ARELARO, Lisete Regina Gomes e KRUPPA, Sonia Maria Portella. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.) **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, SP: Xamã, 2007. Cap. p. 84-107.

CARREIRA, D. Gênero e Raça: A EJA como Política de Ação Afirmativa. In: CATELLI Jr.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (Orgs.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014, p. 195-230.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PRADO, G. V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, C. M.: PRADO, G.V.T. (orgs.). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013b.

RODRIGUES, Rubens (org.). **A contribuição da Escola na trajetória de escolarização de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2009.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): TOCANTINÓPOLIS-TO E O ENSINO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE (PPL)

MARIA INÊS BARBOSA CONCEIÇÃO³
MARCOS MOREIRA LIRA⁴
ROSARIA HELENA RUIZ NAKASHIMA⁵

20

Resumo

O presente artigo investiga a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinada a Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) no município de Tocantinópolis-TO, buscando compreender seu papel na promoção da cidadania, reintegração social e reconstrução identitária dos indivíduos em situação de cárcere. A pesquisa adota a metodologia da história oral, com base em relatos de familiares de reclusos e entrevistas com docentes atuantes na modalidade EJA PPL, além de revisão bibliográfica fundamentada em autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo e outros estudiosos da educação popular e da justiça social. Os resultados revelam os desafios enfrentados por professores e educandos, incluindo limitações estruturais, ausência de contato direto entre educadores e educandos e a vulnerabilidade social dos detentos. Destaca-se a atuação das escolas estaduais Pe. Giuliano Moretti e José Carneiro de Brito, e da Escola Municipal Professor Antônio Farias, responsáveis pela oferta da EJA em diferentes segmentos dentro da unidade prisional. As atividades pedagógicas visam ao desenvolvimento integral do sujeito, promovendo habilidades cognitivas, socioemocionais e de convivência. Conclui-se que a educação em espaços de privação de liberdade é uma ferramenta essencial para a humanização e ressignificação da pena, rompendo ciclos de exclusão e contribuindo para a reinserção social dos apenados. O estudo evidencia a necessidade de políticas públicas eficazes, sensíveis e inclusivas, que considerem as especificidades do público PPL e garantam o direito universal à educação.

³ Graduanda em Licenciatura de Educação do Campo – Artes (UFNT). E-mail: maria.conceicao@ufnt.edu.br

⁴ Doutorando em Estudos Interdisciplinares de Cultura e Território (UFNT). Professor Celetista da Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: marcos55call@gmail.com.

⁵ Doutora na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, pela Faculdade de Educação da USP. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (UFT). E-mail: rosaria.nakashima@ufnt.edu.br.



PALAVRAS-CHAVE: EJA; Pessoas Privadas de Liberdade; Ressocialização; Educação prisional; Tocantinópolis.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) é uma iniciativa fundamental que busca garantir o direito à educação para indivíduos que se encontram em instituições de privação de liberdade. Reconhecendo a historicidade da exclusão educacional que estes grupos enfrentam, a EJA PPL nasce da necessidade de proporcionar uma segunda oportunidade para aqueles que, devido a diversas circunstâncias, não tiveram acesso à educação formal em um período adequado de suas vidas. A proposta da EJA PPL visa a formação acadêmica, mas principalmente a promoção da cidadania, a inserção social e a reconstrução da identidade dos reclusos.

A EJA PPL se destaca como um instrumento de transformação social, uma vez que a educação é uma poderosa ferramenta de mudança. Ao oferecer a oportunidade de estudar, este programa visa modificar a percepção deste grupo sobre si mesmo e sobre seu potencial na sociedade. Estudos mostram que a educação pode reduzir a reincidência criminal, uma vez que fornece aos reclusos habilidades e conhecimentos que podem ser aplicados em um contexto profissional, contribuindo para a sua reintegração após o cumprimento da pena.

Além disso, o programa de EJA para PPL busca respeitar a singularidade dos estudantes, levando em consideração suas vivências e experiências de vida. As metodologias adotadas são adaptadas para atender às necessidades específicas desse público, utilizando abordagens que favoreçam a construção do conhecimento de forma significativa, crítica e colaborativa. A proposta é que a educação vá além do conteúdo curricular, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades de convivência, fundamentais para a vida em sociedade.

A EJA PPL representa um compromisso social com a justiça e a igualdade de oportunidades, refletindo o entendimento de que todos têm o direito de aprender e se desenvolver, independentemente de suas circunstâncias. Nesse sentido, investir em educação para pessoas privadas de liberdade é, acima de tudo, um passo em direção a



um futuro mais humano e justo, no qual todos possam sonhar e construir suas perspectivas de vida, mesmo após experiências difíceis.

O objetivo da pesquisa em andamento, cuja a temática *Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) em Tocantinópolis-TO*, é destacar a importância dessa modalidade de ensino para a reintegração social e a promoção da cidadania.

A pesquisa utiliza a metodologia de história oral, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências vividas pelos educandos, além de um levantamento bibliográfico que fundamenta a análise das práticas educativas na prisão. O estudo revela os desafios enfrentados por essas pessoas no contexto educacional e propõe reflexões sobre a eficácia das políticas públicas voltadas para a EJA PPL, evidenciando a necessidade de um olhar mais humanizado e inclusivo na formação de indivíduos no sistema prisional. Assim, a pesquisa contribui para o debate sobre educação e direitos humanos, sublinhando a relevância da EJA no processo de transformação de vidas e reabilitação social.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada inicialmente será história oral com o instrumento metodológico da história de vida, dentro do contexto do sistema prisional. Destacamos o uso da história oral, como um método de investigação na perspectiva de Thompson (2002, p. 9), no qual destaca que é “[...] a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências.” Logo, se desenvolve a história do conhecimento da humanidade.

Na concepção de Portelli a história oral é “[...] um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados”. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas [...] (PORTELLI, 1997, p.16).

Iniciamos essa pesquisa a partir de um levantamento bibliográfico, a fim de encontrar autores que orientem nossa fundamentação teórica, sendo realizado a leitura de documentos existentes acerca da educação no sistema prisional e sobre a educação de qualidade como Miguel Arroyo e Paulo Freire defendem.



A pesquisa de campo foi realizada com os sujeitos que têm parente reclusos na prisão, devido ao fato de não poder ter acesso à Delegacia de polícia e à prisão, e realizou-se uma entrevista com uma professora da modalidade PPL; respeitando os relatos e a privacidade de cada um dos entrevistados, visto que é uma pesquisa de disciplina para compreender o contexto de caso, seguindo o Art. 17. da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (13.709/2018), em que “Toda pessoa natural tem assegurada a titularidade de seus dados pessoais e garantidos os direitos fundamentais de liberdade, de intimidade e de privacidade”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo reconhecida como um pilar essencial para o desenvolvimento humano e social (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, amplia esse direito ao incluir a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que se torna ainda mais relevante no contexto dos sistemas prisionais (BRASIL, 1996). A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 02/2010 estabelece diretrizes específicas para a oferta de educação a jovens e adultos em situação de privação de liberdade, reconhecendo a necessidade de inclusão educacional e social desse público (BRASIL, 2010). A EJA visa atender aqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou não conseguiram concluir a Educação Básica dentro da faixa etária adequada, promovendo uma nova oportunidade de escolarização e desenvolvimento.

A importância da educação permeia todas as esferas da sociedade, e sua função de promover cidadania e consciência crítica é indiscutível. Essa visão é corroborada por autores como Martins (2019), que discorre sobre a educação como um dos principais instrumentos para a formação do cidadão. Através dela, é possível cultivar valores éticos para o pleno exercício da cidadania, além de ampliar a percepção das consequências de suas ações.

A obra de Paulo Freire, especialmente “Pedagogia do Oprimido” (1970), também reforça a ideia de que a educação deve ser um instrumento de libertação. Freire argumenta que esse processo educativo acontece em dois momentos: no primeiro, o indivíduo toma consciência de sua opressão e busca a luta contra ela. No segundo, ocorre



a emancipação, possibilitando a superação das limitações impostas. Esse arcabouço teórico é ainda mais relevante no contexto prisional, onde a educação pode ser uma poderosa ferramenta de ressocialização, proporcionando aos apenados não apenas habilidades práticas, mas também uma nova perspectiva de vida e esperança.

Em Tocantinópolis, esse grupo enfrenta desafios como a necessidade de garantir seus próprios colchões e itens de higiene, revelando sua vulnerabilidade social. A educação é vista como um direito essencial para a reintegração social, ao lado do apoio familiar. As percepções dos que vivenciam essa realidade são cruciais para entender os desafios da EJA no sistema prisional. A análise dessas questões, respeitando a privacidade dos envolvidos, será explorada nas entrevistas realizadas.

A discussão sobre a desigualdade social e seu reflexo no sistema prisional é essencial para entendermos a complexidade das questões que envolvem a punição e a ressocialização. Como aponta Arroyo, a desigualdade não apenas estrutura a sociedade, mas também influencia diretamente as formas como as pessoas são tratadas dentro do sistema de justiça.

[...] Essa mudança no sistema de desigualdade afeta em cheio a relação entre Estado, suas instituições e políticas educacionais e as desigualdades. Sua eficácia se perde. Quem sente essa perda são os próprios jovens e adolescentes populares, seus educadores(as) e as escolas públicas populares. Suas promessas redistributivas de competências para o emprego e de reinserção no reino das igualdades perdem virtualidade e credibilidade. (ARROYO, 2010, p. 20).

Em Tocantinópolis, a modalidade ofertada no PPL é a EJA. Uma das escolas a frente é a Escola Estadual Padre Giuliano Moretti que foi fundada em 1979, sancionada pela Lei n.º 8.813 de 14 de maio de 1980 e passou a denominar-se Escola Estadual Pe. Giuliano Moretti através da Lei 9.977 de 14 de janeiro de 1986, publicada no Diário Oficial n.º 14.905 de 21 de janeiro de 1986. Com autorização para funcionamento pela Lei n.º 007/89 de 25/12/86, para atendimento à modalidade Regular de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, mas em função do reordenamento estabelecido pela SEDUC foi extinto da escola o ensino dos anos iniciais de primeiro ao quinto ano na modalidade do Ensino Regular. Contudo, em 2019, com ações administrativas do governo do estado, houve o encerramento das atividades escolares da Escola Estadual Pio XII, toda a sua equipe pedagógica e discente, fora direcionada para esta escola, passando então a



atender a modalidade de EJA no período noturno, bem como a extensão desta modalidade na PPL.

As aulas ocorrem pela manhã, e as professoras se deslocam até a unidade prisional. Elas lecionam em uma sala monitorada por quatro policiais, o que impede o contato direto com os educandos, algo considerado desumano pela professora. As aulas abordam temas que promovem reflexões e aprendizagens, com atividades como vídeos, debates, teatro, confecção de materiais, leituras, rodas de conversa e oficinas de culinária e pintura. O objetivo é estimular o desenvolvimento de novos saberes, autoconhecimento, valorização pessoal e hábitos saudáveis.

Os professores da Escola Estadual Pe. Giuliano Moretti também seguem o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade (TOCANTINS, 2021). Realizar seminários acerca da importância dos exames nacionais da Educação é uma das prioridades da escola em relação ao PPL, pois é através desses exames que as pessoas privadas de liberdade garantem um futuro. Juntamente com a Escola Estadual Pe. Giuliano Moretti, temos também o Colégio Estadual José Carneiro de Brito na rede municipal temos a Escola Municipal Professor Antônio Farias que ofertam respectivamente o ensino médio e os anos iniciais do ensino fundamental que na modalidade EJA são intitulados como primeiro segmento, segundo segmento e terceiro segmento. Também entrevistamos uma professora, respeitando a privacidade, iremos chamá-la de pessoa 2.

Pessoa 2: “Então, eu dou aula os cinco dias da semana, horário normal, de segunda a sexta, das oito às onze e meia. E é multisseriada, do primeiro ao quinto ano, no horário matutino. A gente não tem nenhum convênio com a UFT. A gente recebe educandos estagiários da UFT, porém, não tem nenhum convênio. E a escola mãe é a professor Antônio Farias do município, então eu sou professora do município. Lá na unidade nós temos os três segmentos, do primeiro ao quinto ano, do sexto ao nono e do primeiro ao terceiro ano. E tem também alguns educandos que fazem curso superior à distância. A gente não tem contato com eles, porque é entre a faculdade e a unidade prisional responsável, a pedagoga responsável. Aí tem, a tarde funciona, pela manhã funciona a minha turma do primeiro ao quinto ano. E as outras escolas são Giuliano Moretti e José Carneiro de Brito.

Em relação aos educadores Silva (2018) afirmar que os educadores contribuem com a formação desses jovens que são marginalizados e se sentem esquecidos pela sociedade. Portanto, acreditamos que em contextos de privação de liberdade, a educação não deve ser vista apenas como uma imposição de regras, mas como um mecanismo de



transformação social, proporcionando aos indivíduos a chance de se reestruturarem pessoal e moralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

26

A educação é crucial para a transformação do indivíduo e sua reintegração na sociedade. Ao ser negada no cárcere, perpetua-se um ciclo de criminalidade, privando os detentos da chance de refletir criticamente sobre sua realidade e buscar um futuro melhor. A falta de acesso ao conhecimento reforça a exclusão e a reincidência.

Oferecer educação no sistema prisional pode resgatar a autoestima e a identidade dos encarcerados, fazendo com que se sintam parte da sociedade, vislumbrando uma vida além das grades. Assim, a educação deve ser entendida como uma ferramenta de humanização e ressignificação.

Portanto, é necessária uma reflexão sobre o papel do sistema prisional. A privação de liberdade deve ser acompanhada de iniciativas que promovam reabilitação e garantam direitos. Investir em educação e programas de formação é crucial para romper ciclos de reincidência e construir um sistema que respeite a dignidade humana, permitindo que os apenados recuperem sua humanidade e reintegrem-se de forma saudável à sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. Recebido em 17 de janeiro de 2018. Aceito em 3 de abril de 2018.

ARROYO, Miguel G.. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**. 2010, v. 31, n. 113.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010. Define Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio de 2010.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, Allan Ramos. **A Educação e a Ressocialização: Formas Viabilizadoras de Detentos à Sociedade**. Maringá, 2019.

DA SILVA, Analise de Jesus. Passageiros Da Noite – do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. **Educação & Sociedade**. 2018, v. 39, n. 145.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade**. Palmas: Governo do Estado do Tocantins, 2021. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/253073>. Acesso em: 05 out. 2024.



A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Maria Catarina Cebalho
Mestranda em Educação - PPGEedu –
catarina.cebalho@unemat.br

Ana Maria de Farias Soares
Mestranda em Educação - PPGEedu
ana.soares2@unemat.br

Aline Aparecida Rocha
Mestranda Proffhistória
rocha.aline@unemat.br

Icaro Alexander Antunes de Mendonça
Mestrando em Educação - PPGEedu
icaro.alexander@unemat.br

Vilmar Alves Pereira
Doutor em Educação – FURG
vilmar.pereira@unemat.br

Resumo

Esta narração de experiência analisa a ensino escolar no sistema prisional, enfatizando os desafios e as oportunidades pedagógicas nesse contexto específico. O estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentando-se em revisão bibliográfica e análise de documentos legislativos e acadêmicos voltados à educação prisional. Defende-se uma percepção de educação que não se limite ao fornecimento de ferramentas práticas, mas que também fortaleça a esperança e a autoestima dos reeducandos. A educação é apresentada como instrumento essencial para a reinserção social, buscando promover a equidade, a emancipação e a cidadania plena. Dessa forma, o estudo reafirma o papel transformador da educação no processo de ressocialização e no combate à exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação prisional, Ressocialização, Direitos humanos.

Introdução



O ambiente prisional é frequentemente caracterizado por condições desumanas, opressões e desafios que impactam profundamente a autoestima dos internos. Nesse cenário, a escola prisional assume um papel importante, servindo como um espaço de alívio das tensões e de promoção da reintegração ao contexto social, além de ampliar as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. A escola oportuniza o acesso à educação, incentivando sua continuidade como um direito fundamental.

29

Para Freire (1987),

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

A educação deve ser um instrumento de libertação, capaz de romper com as estruturas de opressão por meio de práticas pedagógicas inclusivas e dialógicas. Nesse contexto, a Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo, localizada em Cáceres, Mato Grosso, desempenha um papel de destaque ao atender estudantes em situação de privação de liberdade. Com salas anexas que operam no Sistema Prisional Masculino, Feminino e no Sistema Socioeducativo, a instituição promove uma educação inclusiva e diferenciada, comprometida com a valorização e transformação desse público.

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas das atividades pedagógicas realizadas ao longo de 2023 na unidade anexa ao Sistema Prisional Masculino. Essas ações foram cuidadosamente planejadas para respeitar as normas de segurança do ambiente prisional, ao mesmo tempo em que proporcionavam aos estudantes oportunidades significativas de aprendizado, reflexão e desenvolvimento pessoal.

Entre as atividades realizadas, destaca-se a participação dos educandos em eventos científicos promovidos por instituições de ensino superior, como a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Essas experiências não apenas enriquecem o processo educativo, mas também evidenciam o papel da educação, atuando como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das potencialidades dos internos, promovendo sua valorização, protagonismo e perspectiva de reintegração à sociedade.

Outro resultado significativo foi a aprovação de diversos educandos no ENEM e no vestibular da UNEMAT, evidenciando o resultado positivo da educação no resgate de sonhos e na construção de novas oportunidades.



Essas conquistas são frutos de um esforço coletivo, que envolve educadores, gestores, instituições e os próprios internos. A transformação da sociedade depende do comprometimento de todos, reafirmando a educação como um pilar indispensável para a justiça social e a inclusão.

O trabalho pedagógico nesse ambiente apresenta desafios específicos, uma vez que as atividades precisam ser adequadas às rigorosas normas de segurança do sistema prisional.

De acordo com a Lei de Execução Penal (LEP), é assegurado ao preso o direito à escolarização, ao trabalho e à formação profissionalizante. Essa garantia é reforçada por marcos legais como a Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a Lei Complementar Nº 049/98, de 1º de outubro de 1998, e suas alterações, bem como pela Resolução Nº 02/10-CEB/CNE, que regulamenta a educação para pessoas privadas de liberdade no Brasil.

Conforme estabelece o Art. 2º da Resolução nº 02/10-CEB/CNE, no Art. 2º.

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (BRASIL, 2010, p.2).

Conforme colocado por lei, a educação não é uma regalia, mas um direito fundamental para o desenvolvimento humano.

No olhar de Gadotti (1984, p. 73),

Embora a escola não seja a única responsável pela transformação da sociedade e pelas contradições existentes, a partir dela poderá ser construída uma nova consciência que leve à superação do estado de dominação e desemboque na construção de uma nova ordem social, pois, a escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela.

A escola pode ser um espaço onde as pessoas desenvolvem a consciência crítica necessária para superar as injustiças e dominação existentes, essa perspectiva enfatiza a importância da educação como um meio de empoderar indivíduos.



As ações pedagógicas realizadas no contexto prisional foram desenvolvidas considerando tanto a carência de recursos disponíveis quanto a necessidade de adaptar o conteúdo à realidade dos estudantes, valendo-se de temas geradores que estimulam reflexões e discussões entre os educandos.

Um exemplo significativo dessas práticas foi a análise da música *Comida*, da banda Titãs, desenvolvida com uma turma do Ensino Fundamental, composta por estudantes do 2º ano do segundo segmento.

A partir da música *Comida*, dos Titãs, foi possível trabalhar diversos conteúdos de forma interdisciplinar. No âmbito da Cidadania, exploraram-se as condições socioeconômicas da população brasileira, abordando temas como fome, pobreza e exclusão social. Discutiu-se o direito à alimentação, saúde, educação e moradia digna, promovendo reflexões sobre o papel do cidadão na construção de uma sociedade mais justa.

No campo da História, analisamos as desigualdades sociais no Brasil, relacionando-as ao período da ditadura militar, quando a música foi lançada, e à transição para a democracia. Também estudamos os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e as lutas por reforma agrária, além de questões como fome e miséria ao longo da história.

A Geografia contribuiu com reflexões sobre disparidades regionais, evidenciando como a desigualdade afeta diferentes partes do país, bem como questões relacionadas à urbanização, favelas e periferias, e os desafios para garantir alimentação saudável e acessível a toda a população.

Por meio da Matemática, analisamos dados estatísticos sobre índices de pobreza, fome e desigualdade no Brasil. Estudamos gráficos e tabelas que demonstram como essas questões afetam o custo de vida, levando os estudantes a refletirem sobre o valor do salário-mínimo e a capacidade de suprir as necessidades básicas de uma família.

Essas discussões foram enriquecidas por atividades reflexivas, promovendo um espaço onde os estudantes puderam expressar suas opiniões, compartilhar experiências e levantar dados sobre a fome e a desigualdade.

Nesse contexto, a reflexão sobre a responsabilidade social do Estado e da sociedade foi fundamental, levando os educandos a discutirem conceitos como liberdade, dignidade humana e justiça social.



Nessa perspectiva, concordamos com Jesus quando afirma que,

A função da educação não é apenas a de informar o educando sobre o passado histórico da pátria, ou a de transmitir um conhecimento morto, separado da vida, retórico e sem sentido. A verdadeira educação deve situar o indivíduo em sua história, possibilitando-lhe desenvolver as habilidades que lhe permitem o desempenho de atividades capazes de garantir sua sobrevivência na sociedade, não como indivíduo, mas como grupo. (1989, p. 90-91)

32

O ensino implica uma visão de educação que valoriza a experiência coletiva e o papel do indivíduo dentro da sociedade, enfatizando que a aprendizagem deve ser significativa e relevante para a vida dos educandos.

Outra atividade pedagógica que vamos compartilhar envolveu foi a música. Capítulo 4, Versículo 3, dos Racionais MC's, foi utilizada como recurso pedagógico para promover reflexões sobre as condições vividas pela população brasileira, com ênfase na desigualdade social. Essa atividade interdisciplinar possibilitou o trabalho com diversos conteúdos, como porcentagens, estatísticas, tabelas, gráficos, além da produção, compreensão e interpretação de textos.

O resultado da atividade foi ainda mais significativo por descrever e dialogar com a realidade de muitos estudantes, especialmente aqueles que vivem em contextos de vulnerabilidade social. Por meio da análise da letra da música, temas como violência policial, desigualdade social e as dificuldades enfrentadas pela juventude nas periferias foram discutidos de forma crítica e reflexiva. Essa abordagem possibilitou o debate sobre questões urgentes da sociedade brasileira, ampliando a consciência social dos estudantes.

A partir dessa atividade, os educandos foram incentivados a analisar dados estatísticos relacionados à violência e à desigualdade social no Brasil, trabalhando com gráficos e tabelas que reforçaram a compreensão dos problemas enfrentados por comunidades marginalizadas. A relação entre os números e a realidade apresentada pela música possibilitou uma aprendizagem contextualizada e conectada ao cotidiano dos estudantes.

Além disso, o trabalho com a música promoveu a produção textual como forma de expressão, onde os educandos puderam refletir e escrever sobre suas próprias vivências e percepções relacionadas aos temas abordados. Essa prática não só



fortaleceu as habilidades de escrita e interpretação, como também deu voz aos estudantes, valorizando suas experiências pessoais.

Por fim, a atividade demonstrou como recursos culturais, como a música, podem ser utilizados de forma pedagógica para tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo. Ao trazer conteúdos que dialogam diretamente com o universo dos estudantes, foi possível engajá-los em uma construção crítica do conhecimento, promovendo o protagonismo e a reflexão sobre o papel de cada um na transformação da sociedade.

33

Considerações finais

Os efeitos do encarceramento não se restringem ao preso, a educação pode situar o indivíduo em sua história, permitindo-lhe desenvolver habilidades para sua sobrevivência e contribuir para uma sociedade mais justa. A experiência de ensino no sistema prisional revelou que a educação tem um papel central na ressocialização, oferecendo aos internos não apenas conhecimento, mas também uma oportunidade de reencontrar sua identidade e dignidade.

Atividades como a análise crítica de músicas e discussões sobre desigualdade social engajaram os educandos de maneira significativa, permitindo-lhes expressar suas vozes e refletir sobre suas realidades. Conforme apontado por Gadotti (1984), a escola pode não ser a única responsável pela transformação da sociedade, mas sem ela, tal transformação não ocorrerá. A educação prisional, portanto, não é apenas um direito, mas uma ferramenta vital para reconstruir vidas e promover a justiça social.

No sistema prisional, a educação transcende o papel tradicional, tornando-se um instrumento de transformação social. Ela contribui não apenas para a reintegração dos internos à sociedade, mas também para o fortalecimento de sua autoestima e para a construção de um futuro mais digno e autônomo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Resolução nº 02/2010, de 19 de maio de 2010.** Define as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb->



[2010#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%202,de%20liberdade%20nos%20estabelecimentos%20penais. Acesso em: 20 de set. 2024.](#)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros inscritos**. São Paulo Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Ação pedagógica e prática social transformadora**. Educação e Sociedade, v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1984.

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano: a escola na prisão**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2005.

JESUS, Antônio Tavares de. **A educação como hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. 1985. vi, 184f. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574648>. Acesso em: 16 out. 2024.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 049, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre [descrever o conteúdo geral da lei, se necessário]. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 1º out. 1998. Disponível em: [34](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/sistema-estadual-de-ensino-estado-do-mato-grosso,259a80c1-a1a3-40aa-a110-ebc7eaf9ca0c#:~:text=Resumo-.Lei%20complementar%20n%C2%BA%2049%2C%20de%201%C2%BA%20de%20o%20utubro%20de%201998,de%20Ensino%20do%20Mato%20Grosso. Acesso em: 20 set. de 2024.</p></div><div data-bbox=)



AFETOS NA EJA: OLHARES PARA A ESCOLARIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE, *MAS NÃO APENAS ISSO...*

Eliane Fernandes Campos Lopes⁶

35

Resumo

Neste trabalho, há recortes de uma tese de natureza qualitativa concluída em 2023, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. O tema aborda subjetividades na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Um dos objetivos específicos foi perceber como as relações entre discentes e docentes, influenciadas por aspectos curriculares, podem interferir nos processos de ensino e aprendizagem e em modos de subjetivação. Com base em referenciais como Bragança (2008) e Rolnik (1989), para construir a investigação de inspiração cartográfica, foram estudadas *narrativas de si* de docentes da EJA, sete teses com temas aproximados, além de outros textos. A pesquisa propiciou revisitar aprendizados e construir outros inusitados, o que tem me instigado a continuar trilhando a incessante busca por união com meus pares e estudantes para continuarmos a construir, juntos, práticas educativas, com base em diferentes conhecimentos e saberes, que favoreçam uma vida mais solidária e saudável em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Mistura de afetos. Subjetividades.

Introdução

Este texto contém fragmentos da tese Lopes (2023), orientada pelo Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas. O tema perpassa questões sobre subjetividades na EJA. Os relatos selecionados de sujeitos da EJA possibilitam-nos imaginar diferentes processos de produção de subjetividades e de misturas de afetos que cristalizam concepções sobre a EJA.

As argumentações foram apoiadas em referenciais teórico-metodológicos como Bragança (2008), que permeou as discussões sobre as *narrativas de si* e Rolnik (1989)

⁶ SEEDUC-RJ, Niterói-RJ, Brasil, eliane.lopes.mat@gmail.com



que impulsionou a inspiração cartográfica e deu suportes para as análises.

No estudo, os sujeitos da EJA são discentes, docentes, demais profissionais das escolas e pesquisadoras/es, que dela se ocupam. Discutir sobre afetos que sensibilizam tais sujeitos é relevante para a construção de conhecimentos sobre a EJA.

36

Percurso metodológico

Além do acesso a narrativas de docentes e demais profissionais da EJA e da revisão de literatura em teses feita no portal da CAPES, outros textos foram usados, como notícias de jornais, literatura de cordel, letras de música, imagens e artigos acadêmicos. Essa diversidade de materiais ampliou o repertório da pesquisa, viabilizando diferentes discursos sobre EJA. A análise foi conduzida a partir do olhar crítico, investigativo e criativo da pesquisadora-professora, que teceu uma ‘conversa’ por vezes contraditória, porém dialógica e rigorosa, entre os diversos sujeitos ‘convidados’ cujos discursos foram apresentados nos percursos da tese. O que também favoreceu a imaginação a respeito de como algumas relações entre currículos e processos de ensino e de aprendizagem podem afetar finitos e ilimitados (ROLNIK, 1989) processos de subjetivação na EJA.

Análise e discussão de resultados

Vários são os fatores culturais, econômicos, históricos, políticos e, inclusive, os modismos que mobilizam os interesses dos sujeitos para questões suscitadas pela dinâmica da vida em sociedade, e alguns desses aspectos podem ser encontrados nas narrativas disponibilizadas na tese Lopes (2023) de modo que cada leitor, com seu corpo vibrátil - que apreende pela sensibilidade - pode perceber algumas impressões do finito ilimitado (ROLNIK, 1989) que eu, como pesquisadora-professora, possivelmente não as tenha sentido e deixei escapar como professora-pesquisadora.

Refletindo sobre diversos emaranhados de fluxos, geralmente com suas intensidades imperceptíveis no plano das representações (ROLNIK, 1989), iniciei as análises na tese a partir de uma interrogação capaz de suscitar diferentes reflexões, dependendo da perspectiva educacional e de mundo adotadas, as que agenciam as singularidades. Para isso, utilizei recortes de relatos e imagens pinçadas na Internet com o intuito de sensibilização dos corpos. Alguns destes objetos destaco a seguir.

A interrogação



Para você leitor, o que é mais importante na educação, em especial na Educação de Jovens e Adultos?

Respostas a esta questão têm sido um dos pilares de minha motivação para estudar a EJA. Ela foi usada na introdução do capítulo das análises para provocar possíveis leitores, afinal, nem sempre há tempo hábil para pensarmos sobre um objeto aparentemente tão simples quanto este. E alguns de nós podem seguir pelos caminhos da pesquisa, no embalo por conceitos, teorias, objetos, métodos, descrições e análises, não tendo tempo para recordar ou ponderar por quais motivos empregam-se tamanho empenho para criar conhecimento, especialmente sobre EJA.

A mistura de afetos nos leva a simular e vestir máscaras no plano da consistência (ROLNIK, 1989) sem nos darmos conta da maior parte dos reflexos e intensidades que nos movem e, com isso, como fica a nossa sensibilidade em meio há tantos processos de produção de conhecimentos, de subjetividades, de vida? Assim, procurei remexer em algo que não fosse apenas relacionado a questões burocráticas provenientes do mundo do trabalho e de investimentos na carreira docente pela via da diplomação em pós-graduação.

Fragmentos de relatos de resistências de sujeitos da EJA pinçados na Internet

Em 2019, com 83 anos, Maria Silva Feliciano concluiu o ensino fundamental em uma escola municipal de Mesquita-RJ. Foi homenageada por familiares e pela comunidade escolar. Em entrevista, comentou: “Tive dez filhos, me dividi entre eles e as outras obrigações. Queria, mas não era fácil arrumar tempo para me dedicar às aulas. Só agora, finalmente, aconteceu” (JORNAL DO BRASIL, 2019, *online*).

Relatos de idosas(os) da EJA, e de seus familiares, mostram como a conquista da certificação formal é importante para quem a recebe, bem como para as pessoas de sua convivência. O ato de afetar escoa com diferentes intensidades em diversos sentidos. Para alguns não se trata de obter um tipo de sucesso que suplante a sensação de fracasso e de resgate de um fictício “tempo perdido”, ou apenas disso, refere-se a vários outros encontros, inclusive ao mais importante deles em sociedades colonizadas como a nossa, *com a inteligência que revela-se a si própria* (RANCIÈRE, 2019), libertando os corpos de máscaras tradicionais construídas historicamente pelos imbricados dispositivos usados para a desumanização dos sujeitos, como as que buscam fixar *cada um em seu lugar*.

O filho de Maria Silva Feliciano, Paulo Roberto, dá o tom da potência dos afetos



sentidos pela família. A partir de uma espécie de duplos sentidos, de singularidades que se formam na EJA para outras singularidades que se interam da ‘conquista’, e viceversa, o movimento é de atração. Nessa mistura de intensidades, que simulam máscaras no plano das representações (ROLNIK, 1989), a EJA também é reconhecida por ele. “Nós sempre apoiamos. Imagina, naquela época, como era para uma mulher como ela. Acho que a EJA foi a melhor coisa que inventaram’, valoriza” (JORNAL DO BRASIL, 2019, *online*).

38

Este sentido de EJA valorizada e indispensável para a autoestima de estudantes idosos(os) e de seus entes queridos não aparece em algumas das teses e nem nas narrativas estudadas. A leitura atenta das teses me enveredou por discussões sobre três inquietações: Do que se trata o olhar redentor na EJA? Será que o compromisso político com a aprendizagem e o ensino para as camadas populares pode ser encarado como um aspecto redentor ou missionário? Será possível que as condições precárias em que a EJA tem se encontrado, desde a sua formalização em 1996, também subjetivam?

Refletir sobre tais questões e possíveis variações de respostas, que dependem da visão de mundo de quem se dedica a pensar sobre elas, e das experiências que podem ter relação com a EJA, me fizeram presumir que a concepção política, em especial de EJA, é uma das interfaces entre currículos e processos de ensino e de aprendizagem, visto que uma perspectiva política que tende mais à conscientização ou à ingenuidade, sempre orienta as ações humanas, conforme Freire (1987) desenvolveu.

As representações sociais – conectadas às concepções políticas - contém traços perceptíveis dos processos de subjetivação a que estamos expostos, inclusive, em função do que a escola tem representado para a sociedade brasileira em cada fase e contextos em que ela foi sendo inserida como uma das formas privilegiadas, que tem tendido mais para a conformação dos corpos do que para motivar a busca por transformações necessárias em sociedades colonizadas e colonializadas do modo como foi, e ainda tem sido, a nossa.

Algumas das *narrativas de si* das professoras trouxeram elementos de um tipo de condicionamento dos corpos experimentado pela maior parte da classe trabalhadora, absorvido por licenciandas(os) e docentes nem sempre de forma crítica e consciente de que tal exploração também é produção de subjetividades. Em uma delas, há sinais que nos remetem à dificuldade da classe trabalhadora para obter a certificação em nível de 3º

grau (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013) e à precarização do trabalho docente. Para pagar o curso de graduação a professora trabalhava no turno da manhã como Técnica em Edificações, cursava a licenciatura no período da tarde e antes de concluir o curso exercia contrato temporário em escola estadual. Segue o recorte a respeito disso:

No quinto período passei em uma seleção simplificada de contrato temporário remunerado pelo Estado (...), fui designada para lecionar à noite em uma escola com educandos oriundos da FEBEM, (...). O contrato durou por seis meses (...) possibilitou-me pagar a disciplina de estágio supervisionado (Sílvia) (LOPES, 2023).

Apesar do corpo docente brasileiro apresentar, em média, um nível de escolaridade superior ao da população ocupada em geral (MATIJASCIC, 2017), ainda há uma parcela significativa de profissionais da educação básica que não possuem formação em nível superior. Segundo dados do Censo Escolar de 2022, havia 2,3 milhões de docentes atuando na educação básica. No Ensino Fundamental, 4,9% docentes possuíam Ensino Médio ou inferior, 8,5% Ensino Médio e 1,7% estavam cursando o Ensino Superior. No Ensino Médio, 3,9% docentes possuíam Ensino Médio ou inferior e 4,5% haviam cursado apenas o Bacharelado, sem licenciatura (BRASIL, 2023, pp. 10-11).

Esse cenário revela não apenas a persistência de lacunas na formação docente, mas também as condições estruturais que as alimentam. Como afirma Saviani (2009, p. 153), “as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”. Essa precariedade acaba por constituir um habitus docente marcado pela sujeição, especialmente no contexto da Educação Básica — o que se estende à EJA, considerando que grande parte de seus profissionais e estudantes vivenciam situações de vulnerabilidade social. Ainda que discursos contemporâneos muitas vezes desconsiderem essas determinações estruturais e enfatizem a ideia de meritocracia e empreendedorismo, a produção de subjetividades docentes segue profundamente afetada por essas condições materiais.

Últimas reflexões

A pesquisa mostrou que boa parte de nós, permeadas(os) por processos de subjetividades subalternizados, não tem se unido de fato aos possíveis pares e nem



consegue libertar a criatividade, timidamente ensaiada entre prescrições, memórias de infância e de adolescência, porque oprimida por normas construídas para formatar os sujeitos das instituições escolares para fins mercantis que, ao longo dos tempos, têm impregnado as relações sociais, apesar dos brados que agora ecoam pelos encontros virtuais síncronos e assíncronos: *educação não é mercadoria*. A professora Silvia, ao revelar seus sentimentos de insatisfação e de solidão, reforçou tais percepções.

Além disso, foi possível considerar que os diferentes tipos de narrativas provenientes dos sujeitos, que vivem *a e na* escola, são instrumentos que contêm retratos da formação de cada um, pincelando matizes de um todo diverso pelas diferenças. E por isso fazem parte de histórias de vida de quem pode/pôde, ou não, nela adentrar. Tudo isso, possibilitou a interessante e rigorosa ‘conversa’ construída.

Em relação à formação docente, conforme discutiu Bragança (2008, p. 93), estudar as *versões de si* contidas nas narrativas, de quem se despiu no limite do possível durante a escrita, trouxe pistas relevantes para reflexões sobre encontros e desencontros das práticas docentes e outras nuances impregnadas no “imaginário coletivo e individual”. No que se refere ao trabalho com as camadas populares, essa dimensão toma proporções muito significativas em função da interação entre os sujeitos da escola, o que pode acarretar a (re)produção de discursos para melhor percepção de partes da realidade que conduzam a transformações em razão da mistura de afetos.

Por fim, o estudo me levou a compreender que a EJA tem sido a ponta do iceberg de uma perversidade estrutural: uma escola que, ao mesmo tempo, não se universaliza de fato e também não se abre plenamente à produção coletiva de conhecimento. Em vez de promover o encontro entre saberes e experiências, *a produção de conhecimento com*, muitas vezes a instituição escolar se fecha em formatos excludentes, distantes das realidades vividas por estudantes, professoras(es) e pesquisadoras(es) da EJA. No entanto, é justamente nesse espaço — marcado por tensões, conflitos e potências — que pode emergir uma outra escola: uma escola que se faz no aprender-ensinar coletivo, no diálogo, na escuta e na construção compartilhada do conhecimento com as camadas populares da classe trabalhadora. E talvez, mais do que isso, uma escola que ousa imaginar outros modos de existência possíveis.

Referências Bibliográficas



BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu C.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Orgs.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro (RJ): **Quartet; Faperj**, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

41

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

JORNAL DO BRASIL. **Aos 83 anos, aluna de Mesquita conclui ensino fundamental na Escola Municipal Che Guevara**. Rio, *online*. 2019. Disponível em: <https://www.jb.com.br/rio/2019/12/1020975-aos-83-anos--aluna-de-mesquita-conclui-ensino-fundamental-na-escola-municipal-che-guevara.html>.

LOPES, Eliane Fernandes Campos. **Processos de Produção de Subjetividades na EJA**: olhe nos meus olhos sou um ser humano, matemática não se aprende-ensina por osmose, não carrego mais comigo o peso do mofo. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2023.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da Educação Básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, nº 54. 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40. 2009.



ANÁLISE DE SEIS CARTAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E CONQUISTAS DE MULHERES EGRESSAS DA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Eliane Caetano da Rosa

Ana Cristina da Silva Rodrigues

42

Resumo

Este estudo trata-se de um resumo expandido da análise de seis cartas pedagógicas inspiradas na obra de Freire (2011). As cartas fazem parte de uma dissertação de mestrado profissional que objetivou compreender os impactos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na trajetória acadêmica de mulheres que percorreram a trajetória desafiadora, saindo da (EJA) e chegando à universidade. O texto objetiva refletir a respeito dos desafios encontrados por essas mulheres que decidiram retomar os estudos através da EJA e as possíveis conquistas a partir do ingresso no curso superior, bem como a EJA como mola propulsora para a universidade. Para tanto, utilizou-se a Análise Textual Discursiva embasada na obra de Roque Moraes (2003) como elemento fundamental para aprofundar a compreensão de elementos de uma pesquisa qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Análise; Cartas pedagógicas; EJA.

INTRODUÇÃO

As cartas revelaram uma narrativa rica e multifacetada, abordando os desafios enfrentados por essas mulheres e as vitórias alcançadas ao longo de sua jornada educacional. As remetentes das cartas destacam diversos desafios que marcaram suas trajetórias. Muitas dessas mulheres tiveram que interromper seus estudos devido a fatores relacionados ao gênero feminino, como responsabilidades familiares, necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias, ou até mesmo a falta de apoio social e econômico. Apesar dos desafios, as cartas revelaram histórias de superação e sucesso.

A entrada na universidade é frequentemente descrita como um marco significativo, um sonho realizado que simboliza o rompimento com o passado de exclusão educacional. A experiência universitária também proporcionou a estas mulheres um crescimento pessoal e uma expansão de horizontes. Elas relatam como a universidade ajudou a desenvolver um senso de identidade mais forte e confiante.



Desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para essas mulheres:

Assim como Paulo Freire deixou sua marca através do hábito de escrever cartas como forma de falar de si e registrar sua luta como educador e de educar em sua época e trazendo Dickmann (2020) para reafirmar a ideia de que as cartas além de um gênero cultivado através dos tempos são um meio de comunicação afetuosa e uma forma de refletirmos a respeito da nossa realidade educacional, a análise das seis cartas recebidas em 2023 se propõe a trazer mais do que um empréstimo da vida pessoal das participantes, mas uma reflexão sobre a Educação para Jovens e Adultos na atualidade.

43

Ao refletir sobre os conceitos e fundamentos da EJA e seus desafios, pensando a educação popular desde a educação jesuítica até os dias atuais é importante ressaltar que as pessoas que buscam e que frequentam essa modalidade educacional sempre foram e continuam sendo oriundas das classes sociais menos privilegiadas e as mulheres que decidem retomar os estudos enfrentam os desafios mais variados, desde o medo de andar a noite sozinhas, precisar trabalhar para complementar a renda familiar e até mesmo a falta de motivação por ter passado muito tempo afastada da escola podem influenciar o acesso ou não acesso à educação.

As cartas trouxeram os desafios enfrentados por mulheres que decidiram retomar os estudos através da EJA: “Naquele tempo, eu tinha medo de andar à noite” (Amarílis, 2023).

Outra carta revela a necessidade de trabalhar para completar a renda familiar, o que pode dificultar a permanência na escola pois a maioria das mulheres que trabalham fora continuam sendo as responsáveis pelos afazeres domésticos e isso as torna sobrecarregadas e com pouco tempo para estudar, exames como o ENCEEJA podem ser uma alternativa para dar continuidade aos estudos. “Desde muito nova sempre trabalhei, no entanto parei os estudos para ter uma renda e em seguida me casei e tive minha filha. E no ano de 2020, resolvi que queria fazer o ENCEEJA” (Dália, 2023).

Desde a CF 1988, a educação passou a ser direito de toda a população, mais de trinta anos depois as mulheres ainda ficam pelo caminho, principalmente pela desistência em função das questões diretamente relacionadas ao gênero, como cuidado de filhos e pessoas acamadas da família. [...]parei meus estudos na sétima série por motivo de



mudança para outra cidade e encontrei dificuldades para pôr minha filha em uma creche, isso lá pelo ano de 2013 (Girassol, 2023).

Considerando as desigualdades sociais no Brasil e os relatos das participantes é certo dizer que a educação apesar de ser um direito ainda está longe de ser para todos e todas e que a EJA ainda é uma modalidade educacional necessária pois significa para muitos e muitas a chance de um recomeço, um lugar de acolhida e um esperar para muitas mulheres que assim como Orquídea encontram na EJA um novo rumo independente da faixa etária. “Cheguei, fiquei meio perdida, mas tinha várias pessoas com idade superior à minha e outros com idade inferior” (Orquídea, 2023).

“As cartas revelaram uma cultura de culpabilização das pessoas por não terem concluído os estudos na idade considerada ideal, como diz Amarílis: ‘um estar atrasada’. Segundo Freire (2011, p. 43), ‘É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação.’”

Quando essas mulheres decidem retomar os estudos é comum se depararem com a os preconceitos de idade e com a desmotivação por parte de pessoas próximas, a crença de que as pessoas só obtêm sucesso dentro de uma determinada faixa etária ou que a Educação de Jovens e Adultos é “fraca” pode ser mais um fator desmotivante para essas mulheres.

Apesar dos desafios enfrentados pela EJA ainda na atualidade, essa é uma modalidade educacional que cumpre a sua função de permitir a retomada dos estudos por qualquer pessoa e em qualquer faixa etária, tem recebido um público cada vez mais jovial e que busca além de completar os estudos dar continuidade e ir em direção ao ensino superior. As cartas também revelaram o impacto e a influência da EJA na formação das participantes da pesquisa.

O impacto e influência da EJA na formação dessas mulheres:

No caso das seis participantes desse estudo, a EJA desempenhou um papel crucial em sua jornada educacional e pessoal, retornar à escola após um longo tempo pode ser desafiador para essas mulheres, mas, ao completarem essa etapa e ingressarem no curso



de Pedagogia, as participantes demonstraram uma forte e autoconfiança em sua capacidade de alcançar seus objetivos educacionais e profissionais. Segundo Amarílis (2023);

A EJA é uma etapa muito importante para quem pensa que está perdendo o tempo que ficou para trás. E foi vendo os meus professores que decidi que me tornaria professora. Terminei os estudos e fiz ENEM, ingressei na universidade de pedagogia (Amarílis, 2023).

45

Fruto das lutas coletivas por acesso à educação e igualdade de oportunidades aí já é composta por pessoas que carregam consigo experiências únicas para a sala de aula. Portanto, aos professores e professoras que atuam na EJA é indispensável carregar consigo a força política e a morosidade presente nos ensinamentos de Freire.

Em seu relato, Girassol (2023) dedica a carta às mulheres da EJA, relatando as dificuldades que encontrou em terminar os estudos e a falta de interesse de alguns professores, mas traz também a amorosidade na fala da professora que a encontrou na rua e incentivou o seu retorno à escola de forma remota por ter consciência das dificuldades que a aluna enfrentava para encontrar uma rede de apoio que auxiliasse nos cuidados com a filha e por conhecer bem aluna e o desejo que acalentava de concluir os estudos. Um exemplo digno da amorosidade de que tanto nos fala Freire.

É digna de nota a capacidade que tenha experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto do querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde sentido. Esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece apesar da imoralidade dos salários (Freire, 2011, p.73).

Os educandos e alunas da EJA sabem bem que estão correndo contra o tempo, tempo esse que lhes foi roubado seja pela inserção precoce no mercado de trabalho, pela ausência de uma rede de apoio para mães que estudam ou pela falta de motivação. Por ser uma modalidade educacional que permite o avanço através das etapas, a EJA pode contribuir significativamente na otimização desse tempo conforme os relatos das participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise dessas seis cartas pedagógicas ofereceu uma visão profunda sobre as dificuldades e triunfos das mulheres que trilharam o caminho da EJA até a universidade. As cartas não só capturaram as experiências individuais, mas também refletem questões sociais como a desigualdade de gênero e as barreiras socioeconômicas no acesso à educação. Essas narrativas demonstram que apesar dos desafios significativos a educação tem o poder de transformar vidas permitindo que essas mulheres superem as adversidades e alcancem seus sonhos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **[Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, compilado até a ementa constitucional nº 105/2019. — Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**/ Isabela Camini. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

DICKMANN, Ivanio. **As dez características de uma carta pedagógica**. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Org.). *Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular*. 1. ed. — Chapecó: Livrológica, 2020.

FREIRE, Paulo, 1921-1997, **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. — São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: fev. 2024.

CULTURA MAKER E SUSTENTABILIDADE NO ENSINO DE FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EJA



Humberto da Silva Oliveira⁷
Caio Leite Faustino⁸
Bianca Camilly Soares da Silva⁹

RESUMO:

Este trabalho relata a experiência do projeto "Luz, Câmera, Ação", que integrou a Cultura Maker e práticas sustentáveis ao ensino de óptica geométrica para uma turma do Ciclo V da EJA. Utilizando materiais reciclados e de baixo custo, o projeto aplicou princípios da Cultura Maker para abordar desafios como a desconexão percebida entre física e cotidiano, lacunas de conhecimento e barreiras psicológicas dos educandos. Através da construção de dispositivos como óculos 3D e projetores holográficos, os estudantes engajaram-se ativamente no aprendizado, desenvolvendo habilidades práticas e criativas. A parceria com o PROLICEN da UFPB forneceu suporte essencial. Os resultados indicaram um aumento significativo no engajamento e na compreensão dos conceitos físicos, além de promover a consciência ambiental. O projeto demonstrou o potencial da Cultura Maker para tornar o ensino de física na EJA mais acessível, significativo e alinhado com questões de sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Maker; EJA, Ensino de Física; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A física é frequentemente vista como uma disciplina abstrata e distante da realidade dos educandos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde os estudantes costumam enfrentar dificuldades de compreensão e desmotivação. Neste contexto, a Cultura Maker emerge como uma abordagem inovadora e promissora para o ensino de ciências, particularmente da física.

A Cultura Maker, fundamentada na ideia do "faça você mesmo" ou "faça com outros", ganhou destaque global após o lançamento da Revista *Maker Movement* em 2005 e a realização da Feira Maker em 2006 (Gavassa et al. 2016). Esta abordagem incentiva

⁷ Prof. Me. da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba; humberto.oliveira@professor.pb.gov.br; <https://orcid.org/0009-0003-5633-6347>

⁸ Prof. Dr. da Universidade Federal da Paraíba, coordenador do PROLICEN do Departamento de Física da UFPB; clf.faustino@gmail.com

⁹ Graduanda em Licenciatura em Física e bolsista do PROLICEN



a criatividade, a inovação e o trabalho colaborativo, alinhando-se com as necessidades educacionais contemporâneas, onde os educandos se tornam protagonistas de seu aprendizado.

No contexto da EJA, como destaca Di Pierro (1999), o campo de práticas educativas transcende os limites convencionais da escolarização, englobando uma diversidade de processos formativos. A educação científica, portanto, torna-se fundamental, preenchendo uma lacuna educacional e permitindo que jovens e adultos adquiram conhecimentos científicos essenciais para a participação ativa na sociedade atual.

O projeto "Luz, Câmera, Ação" foi desenvolvido com o objetivo de aplicar os princípios da Cultura Maker no ensino de óptica geométrica, utilizando como ferramentas os temas relacionados à cinematografia e à tecnologia 3D. Esta abordagem busca tornar o ensino de física mais acessível, significativo e interessante para os estudantes da EJA, especificamente para uma turma do Ciclo V em uma escola pública localizada na periferia de João Pessoa. A integração da Cultura Maker no ensino de Física para a EJA apresenta um potencial significativo de aplicação ampla e adaptável, podendo ser implementada em diversos contextos educacionais e abrangendo diferentes áreas da Física.

A parceria com o Programa de Licenciatura - PROLICEN de Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi fundamental para o sucesso do projeto, proporcionando suporte teórico-prático e o envolvimento de bolsistas no desenvolvimento das atividades. Esta colaboração enriqueceu significativamente a experiência dos educandos, oferecendo oportunidades para vivenciar experiências práticas sobre o comportamento da luz e aplicar os princípios da Cultura Maker na construção de seus próprios dispositivos ópticos.

Além disso, o projeto incorporou uma dimensão de sustentabilidade ambiental, alinhando-se com as crescentes preocupações ecológicas globais. Conforme destacam Jacobi et al. (2011), a integração de práticas sustentáveis e o uso de materiais reciclados em projetos educacionais não apenas promovem a consciência ambiental, mas também estimulam a criatividade e o pensamento crítico dos educandos. Neste contexto, a utilização de materiais reciclados na construção dos dispositivos ópticos não só reduziu custos, mas também proporcionou uma oportunidade única de discutir questões ambientais no âmbito do ensino de física.



Este relato de experiência, portanto, busca demonstrar como a integração da Cultura Maker no ensino de Física pode transformar a percepção e o engajamento dos educandos da EJA, tornando o aprendizado mais significativo e conectado com suas realidades e necessidades, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades essenciais e promove a consciência ambiental.

49

PROBLEMÁTICA

O ensino de Física para estudantes da EJA enfrenta desafios complexos que ultrapassam a simples transmissão de conteúdo. A desconexão percebida entre os conceitos físicos e o cotidiano dos educandos resulta em desmotivação e dificulta uma abordagem reflexiva, crítica e criativa (FREIRE, 1987). As trajetórias educacionais interrompidas frequentemente geram lacunas em conhecimentos básicos, essenciais para a compreensão de conceitos físicos mais avançados (HADDAD, DI PIERRO, 2000). Além disso, as limitações de tempo e recursos característicos da EJA dificultam a realização de experimentos tradicionais de Física (ARROYO, 2017).

A heterogeneidade das turmas da EJA, com educandos de diferentes idades e experiências de vida, demanda abordagens de ensino flexíveis e inclusivas (OLIVEIRA, 1999). Muitos estudantes carregam experiências negativas prévias com o aprendizado de ciências, resultando em baixa autoconfiança em suas capacidades de aprender Física (BECKER, 2012). Soma-se a isso a falta de contextualização no ensino tradicional, que frequentemente falha em conectar os conceitos teóricos com aplicações práticas relevantes para a realidade dos educandos (DELIZOICOV et al., 2011).

Diante deste cenário desafiador, emerge a questão central: Como a abordagem da Cultura Maker pode ser efetivamente integrada ao ensino de Física na EJA, especificamente no estudo da óptica geométrica, de modo a superar esses obstáculos e proporcionar uma aprendizagem significativa, engajadora e relevante para os estudantes?

OBJETIVOS

O objetivo principal deste projeto foi implementar e avaliar uma abordagem baseada na Cultura Maker para o ensino de óptica geométrica em uma turma do Ciclo V



da EJA, visando promover uma aprendizagem significativa, contextualizada e engajadora dos conceitos físicos. Para alcançar este propósito, buscou-se desenvolver uma sequência didática que integrasse os princípios da Cultura Maker ao ensino de Física, adaptada às necessidades e ao contexto específico dos educandos da EJA.

Nesse escopo, propusemo-nos a criar e implementar projetos práticos de baixo custo relacionados à ótica, como a construção de óculos 3D e projetores holográficos. Estes projetos foram concebidos não apenas para permitir aos educandos aplicar e visualizar conceitos físicos, mas também para analisar o impacto desta abordagem na compreensão de fenômenos como reflexão, refração e formação de imagens. Paralelamente, buscamos avaliar o engajamento e a motivação dos estudantes em relação ao aprendizado de Física, comparando suas atitudes antes e após a implementação da metodologia baseada na Cultura Maker.

Um aspecto crucial de nossos objetivos foi identificar as principais dificuldades e facilidades encontradas pelos educandos da EJA na realização destes projetos práticos, bem como explorar formas de integrar seu conhecimento prévio e experiências de vida nas atividades propostas. Além disso, nos propusemos a investigar como esta abordagem poderia contribuir para o desenvolvimento de habilidades transversais, como trabalho em equipe, resolução de problemas e criatividade, no contexto do ensino de Física na EJA.

PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto "Luz, Câmera, Ação" foi desenvolvido ao longo de nove semanas, integrando a abordagem da Cultura Maker ao ensino de óptica geométrica para uma turma do Ciclo V da EJA. A metodologia foi estruturada em blocos teóricos e práticos, visando oferecer uma experiência de aprendizagem *hands-on* e contextualizada. Inicialmente, realizamos um planejamento minucioso em parceria com a equipe do PROLICEN, definindo temas, cronograma e recursos necessários, com foco em materiais reciclados e de baixo custo, como garrafas PET, papelão e embalagens plásticas. Esta escolha não apenas reduziu custos, mas também introduziu uma dimensão de consciência ambiental ao projeto, alinhando o ensino de física com práticas sustentáveis.



As primeiras semanas foram dedicadas à introdução dos conceitos básicos de ótica geométrica, com ênfase na propagação da luz, reflexão e refração. Utilizamos exemplos do cotidiano e discussões sobre aplicações tecnológicas, como cinema 3D e holografia, para contextualizar o conteúdo e despertar o interesse dos educandos. Esta abordagem teórica foi complementada por experimentos simples, como a construção de câmaras escuras utilizando materiais reciclados, permitindo que os estudantes observassem e compreendessem a formação de imagens enquanto praticavam a reutilização criativa de materiais.

Na sequência, aprofundamos a experiência prática com atividades alinhadas aos princípios da Cultura Maker e da sustentabilidade. Os educandos exploraram conceitos de reflexão utilizando espelhos planos e simularam o comportamento da luz em fibras ópticas com um experimento utilizando um filete de água em garrafas PET recicladas. Estas atividades foram projetadas para estimular a participação ativa, o pensamento crítico e a consciência ambiental, incentivando os educandos a propor hipóteses, buscar soluções criativas e refletir sobre o impacto ambiental de suas criações.

O ápice do projeto foi a construção de dispositivos ópticos pelos próprios educandos, utilizando predominantemente materiais reciclados. Eles criaram óculos 3D utilizando folhas de celofane coloridas recuperadas de embalagens e projetores holográficos simples com acrílico reutilizado. Essas atividades não apenas reforçaram a compreensão dos conceitos de ótica, mas também desenvolveram habilidades práticas, criativas e uma maior consciência sobre a reutilização de materiais. Os desafios encontrados, como a eficiência limitada dos filtros coloridos, foram aproveitados como oportunidades de aprendizagem, estimulando a resolução de problemas, a iteração de designs e a reflexão sobre a importância da sustentabilidade na ciência e tecnologia.

O projeto culminou com uma apresentação dos trabalhos desenvolvidos durante a Semana da Gincana Educativa da escola, onde os educandos não apenas demonstraram seus conhecimentos de física, mas também compartilharam suas experiências com o uso de materiais reciclados, promovendo a consciência ambiental na comunidade escolar. Esta etapa final proporcionou aos educandos a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos e criações, reforçando sua confiança e o sentimento de realização, além de destacar o impacto positivo de práticas sustentáveis no ensino de ciências.



Esta metodologia foi cuidadosamente adaptada ao contexto da EJA, considerando as experiências prévias e as necessidades específicas dos educandos. A flexibilidade da abordagem Maker, combinada com o foco em sustentabilidade, permitiu ajustes contínuos, assegurando que as atividades fossem acessíveis, significativas e ambientalmente conscientes para todos os participantes, independente de seus conhecimentos prévios em física ou habilidades técnicas.

52

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O projeto "Luz, Câmera, Ação" demonstrou impacto positivo significativo no aprendizado e engajamento dos educandos do Ciclo V da EJA. A integração da Cultura Maker no ensino de física provocou uma transformação na atitude dos estudantes, substituindo o desinteresse inicial por entusiasmo. A construção de dispositivos como óculos 3D e projetores holográficos proporcionou experiência de aprendizado concreta, fundamental para a compreensão dos conceitos abstratos da óptica geométrica. Os educandos não apenas memorizavam, mas efetivamente assimilavam os princípios de reflexão e refração, relacionando-os a aplicações práticas.

O projeto fomentou o desenvolvimento de habilidades essenciais como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico. Os desafios encontrados durante as atividades se tornaram oportunidades para estimular a criatividade e a perseverança. Notou-se um aumento na confiança dos estudantes em sua capacidade de aprender e aplicar conceitos científicos, superando barreiras psicológicas previamente identificadas.

A contextualização do aprendizado, relacionando conceitos físicos com aplicações tecnológicas cotidianas, tornou o conteúdo mais relevante. Os educandos relataram uma nova apreciação pela física em seu dia a dia, começando a identificar fenômenos ópticos em suas experiências diárias. O feedback foi extremamente positivo, com muitos expressando que, pela primeira vez, sentiram-se capazes de "fazer ciência" em vez de apenas memorizar fórmulas.

A parceria com o PROLICEN foi fundamental, oferecendo suporte técnico e pedagógico que enriqueceu significativamente a experiência, beneficiando tanto os educandos quanto os futuros professores envolvidos no programa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Luz, Câmera, Ação" não apenas atingiu suas metas iniciais, mas inaugurou novas perspectivas para o ensino de ciências na EJA. A experiência ressaltou a relevância da adaptabilidade pedagógica e da contextualização do aprendizado, indicando que futuras iniciativas na EJA poderiam se beneficiar de abordagens mais flexíveis e multidisciplinares. A parceria com o PROLICEN evidenciou o potencial de colaborações entre instituições de ensino básico e superior, sinalizando a necessidade de repensar a formação docente para incorporar metodologias contemporâneas. O projeto destacou a capacidade da abordagem Maker em fomentar a inclusão e a equidade educacional. Por fim, o êxito desta experiência enfatiza a importância de políticas educacionais que endossem práticas pedagógicas transformadoras no ensino de ciências na EJA, visando uma formação científica inclusiva, cativante e pertinente às diversas realidades dos estudantes.

53

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAVASSA, R. C. F. B. et al. *Cultura Maker, Aprendizagem Investigativa por Desafios e Resolução de Problemas na SME - SP (Brasil)*. FL Brazil. V.01, N. 01, 2016.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.



JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. *A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento*. Cadernos. CEDES, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, 2009.

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.



CURRÍCULO E LEITURA LITERÁRIA NA EJA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE JUIZ DE FORA

Flávia Barros Cedrola¹⁰

Mariana Cassab Torres¹¹

55

Resumo:

O trabalho tem como objetivo socializar os primeiros movimentos da pesquisa de mestrado em educação, que visa investigar as construções curriculares da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. Com abordagem qualitativa, baseia-se no diálogo entre pesquisadores situados no campo das Teorias Críticas de Currículo, como Goodson (2007) e Sacristán (1998, 2017), e em outros autores importantes para o debate da EJA e da leitura literária, como Freire (2005, 2011), Arroyo (2013, 2014), Candido (1965, 2011) e Cosson (2007). A segunda etapa, ainda em execução, inclui a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico evidencia o papel dos docentes na construção de um currículo literário adequado à EJA, destacando a literatura como essencial para formação dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Literatura. Educação de Jovens e Adultos. Prática Docente.

1.Introdução

A relação entre currículo e literatura configura-se como um campo de disputas e possibilidades formativas, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), isso porque a literatura guarda um grande potencial de formação para a promoção da consciência crítica e humanização de seus educandos (Candido, 2011). Assim sendo,

¹⁰ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Integrante do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEEJA – FAGED/UFJF). E-mail: flaviacedrola@gmail.com

¹¹ Doutora em Educação – Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói, RJ – Brasil. Professora Associada III – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG – Brasil. E-mail: mariacassab@yahoo.com.br



a pesquisa em andamento investiga as práticas curriculares de professores que atuam em uma escola exclusiva de EJA, no município de Juiz de Fora. O objetivo é compreender quais finalidades pedagógicas orientam o trabalho curricular realizado na escola, identificando os gêneros textuais, as temáticas escolares e os autores e autoras que permeiam suas produções.

56

Por essa via, busca-se esclarecer os critérios que orientam os processos de construção curricular, os quais incluem também as metodologias abordadas e os processos avaliativos utilizados, com o objetivo de desvendar os desafios e as soluções propostas ao longo do processo de construção de currículos próprios para a modalidade dedicada ao ensino de literatura. Essa produção, em particular, tem como propósito partilhar os movimentos iniciais de tal estudo.

À vista disso, cabe situar que esta investigação surge na andarilhagem que se dá entre minha vida pessoal e profissional, e, nesse quesito, é importante situar minha identidade como egressa da EJA e minha atuação como professora de língua portuguesa dessa modalidade. Ao cursar o ensino dito regular e, posteriormente, a EJA, era evidente para mim a desconexão dos conteúdos com minha realidade e com os questionamentos que eu fazia sobre a vida. A literatura, especialmente a poesia, era ensinada apenas como pretexto para ensinar as normas gramaticais e interpretação de texto. Após me formar em Letras, em 2006, em uma universidade privada, consegui em 2008, meu primeiro contrato em uma escola estadual, situada no município de Juiz de Fora, MG, era o meu retorno a EJA, agora como educadora.

Desde então, venho acompanhando as dificuldades dos educandos em relação à literatura, principalmente quando o gênero abordado é o poema. Para muitos educandos, a literatura é um mistério, cuja iniciação supõe estar fora do seu alcance, na medida que em face de sua autodesvalia (Freire, 2005), não se enxergam capazes de se apropriar desse gênero textual e nem assumir o lugar de autores. Dessa forma, ampliar a leitura de mundo pela apropriação da leitura da palavra é uma importante lição de Paulo Freire (2011), que desafia educadores de língua portuguesa na EJA, especialmente ao reconhecermos junto ao mestre Antonio Candido (1995), que o direito à literatura é equiparável a necessidades humanas fundamentais, como alimentação, moradia e saúde,



além de se relacionar a direitos mais amplos, como a liberdade individual e a resistência à opressão.

É assim que surge a questão de pesquisa, que se concretiza a partir de estudos e reflexões que as Teorias Críticas do Currículo têm a fornecer para a produção de seu contexto de inteligibilidade teórico-metodológico. Segundo curriculistas críticos, como Goodson (1995), Sacristán (2017) e Arroyo (2013, 2014) acionados no estudo, nenhum currículo é neutro, uma vez que se inscreve em relações de poder, nas quais diferentes atores sociais e instâncias disputam quais objetivos, conhecimentos e práticas serão considerados legítimos de serem tratados na escola. Ao lado de pesquisadores do campo do currículo, também consubstanciam teoricamente a investigação autores que se movem na área dos estudos literários, como Rildo Cosson (2007) e Antonio Candido (1995), além da obra de Paulo Freire (2005, 2011). Nesse enquadramento teórico, destacamos o papel importante que os educadores desempenham na construção curricular, sendo que o desafio de garantir a oferta da EJA com qualidade social passa, necessariamente, pelo debate curricular.

2. Percurso Metodológico

Do ponto de vista metodológico, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem desempenhado um papel fundamental na educação, pois permite explorar questões frequentemente negligenciadas pelos métodos quantitativos, como as dinâmicas de poder, as percepções individuais e as práticas culturais. Assim, a pesquisa qualitativa mostra-se a mais apropriada para o estudo proposto, pois busca compreender como as práticas docentes são implementadas na construção curricular de práticas literárias na Educação de Jovens e Adultos. O foco da investigação está em entender as formas como os educadores atuam e colocam em prática o currículo, o que demanda uma análise mais profunda e contextualizada de suas experiências e ações, considerando o entendimento teórico de que os professores são elementos de primeira ordem no processo de concretização curricular (Sacristán, 2017).

Assim, o movimento inicial da pesquisa envolveu construir o enquadramento teórico, no qual o estudo se situou e que foi fundamental para o trabalho de construção do campo, por meio da delimitação dos instrumentos de produção dos dados – a saber, o



questionário e as entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas com os docentes do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM, nas etapas subsequentes do estudo. A utilização do questionário se justifica pela possibilidade de delinear o perfil pessoal e profissional dos professores que atuam com a leitura literária na escola, além de permitir uma primeira aproximação com as questões centrais do estudo, de modo a subsidiar a escolha dos participantes que irão colaborar com a segunda etapa da produção da empiria. Logo, ele está estruturado com questões fechadas e abertas, que visam produzir informações sobre como se dá a construção do currículo literário, e sobre a formação e a experiência profissional dos professores em atuação no CEM. A expectativa é fornecer o questionário de modo digital para os professores previamente mapeados junto à direção da escola, que atuam com a leitura literária, concedendo-lhes um tempo apropriado para o preenchimento e devolução das respostas. Com base na análise dos questionários, espera-se selecionar três educadores que participem dos momentos das entrevistas.

Já, para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro semiestruturado com formulações que abordam questões sobre a trajetória de formação, o desenvolvimento profissional e o trabalho específico de configuração curricular, visando responder aos objetivos propostos pela pesquisa. As entrevistas acontecerão de modo presencial, em data e local definidos pelos sujeitos do estudo. Será solicitada a assinatura do termo de consentimento de participação na investigação e autorização para a gravação do momento de interação, para posterior transcrição e análise.

3. O contexto de inteligibilidade teórico da pesquisa

Os educandos da EJA são aqueles que, por diversos motivos, foram expulsos do sistema educacional, sendo assim privados do direito elementar à educação, mas que buscam na escola meios para melhorar suas vidas e realizar seus sonhos. Essa realidade exige que a EJA seja pensada pelo viés de um modelo pedagógico próprio, que atenda às necessidades de aprendizagem e conecte os conhecimentos de vida dos educandos aos saberes escolares historicamente valorizados. Nesse contexto, o debate curricular é central para garantir o direito à educação.



De acordo com Arroyo (2013), o currículo, por ser o núcleo mais estruturante da escola, é o mais cercado e normatizado. Isto é, o que o autor procura enfatizar é sua natureza sócio histórica, determinada por relações de poder desproporcionais e implicadas com interesses particulares e politicamente situados. Em seus termos, os arranjos curriculares que se constituem ao longo do tempo para a escolarização de grupos diversos da sociedade não são neutros, naturais, nem expressam o que de mais relevante foi produzido pelas diversas áreas de conhecimento. São, na verdade, resultantes de disputas travadas por diferentes grupos de interesse em torno das finalidades educacionais que cabem a escola atender, por meio da seleção de conteúdos, práticas e modos de averiguação que atestem o sucesso ou fracasso das trajetórias de escolarização dos educandos. Logo, o currículo não é estático, pois está em constante transformação, é um território permanente de disputa. Nesse sentido, como aponta Sacristán (2017), os professores desempenham um papel crucial na disputa curricular, pois são eles que adaptam e implementam o currículo na prática diária. Por conseguinte, o autor destaca que “os professores devem ser capacitados para compreender e questionar as bases e políticas do currículo” (Sacristán, 1998, p.89). Isso significa que a intervenção crítica dos educadores, nesse processo, é vital para garantir que o currículo reflita e responda às necessidades e realidades dos educandos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Nessa perspectiva, a pesquisa em questão interpela o quanto a literatura se concretiza nessa disputa travada no terreno curricular como uma possibilidade de transformação social, instrumento de luta e resistência de jovens, adultos e idosos periféricos que almejam uma vida digna e uma sociedade mais justa. A escola é um dos lugares privilegiados de formação de leitores; é a maior agência de letramento literário (Cosson, 2007). Nas palavras de Freire (2011), é essencial que, no processo contínuo de letramento, o educando aprenda muito mais do que ler a palavra escrita, mas ler a “palavramundo”. E esse processo se efetiva também através da relação do estudante com o mundo da leitura.

Para tanto, o ensino de literatura precisa se efetivar num movimento contínuo de leitura, considerando o conhecimento prévio de cada educando. Em face disso, como aponta Goodson (1995), é incontornável que o professor reconheça a importância e as razões de ensinar *tal literatura* e não outra, como uma problemática central a ser



enfrentada no trabalho curricular que opera nas aulas da EJA, debruçando-se de modo reflexivo e autoral acerca de quais são as formas de organizá-la no currículo que atentam contra ou a favor do direito dos oprimidos.

A leitura literária, enquanto campo de disputa e concepção política na educação, é um terreno fértil para a formação de sujeitos críticos. Através da análise e interpretação de textos literários, os educandos podem fomentar a reflexão crítica e a ação transformadora, pois através da leitura literária é possível fabular outros mundos, onde a liberdade, as diferenças, a solidariedade, a justiça e a igualdade sejam os horizontes das realizações humanas.

60

Considerações Finais

Esta pesquisa, ao longo de sua trajetória até o presente momento, evidencia os desafios históricos e estruturais enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressaltando o isolamento e a marginalização dessa modalidade no contexto educacional, especificamente no que diz respeito ao campo da produção de políticas curriculares que atendam às suas especificidades e propósitos emancipatórios. Destarte, no âmbito da EJA, torna-se imprescindível desenvolver currículos que respondam às especificidades dos educandos, respeitando e ampliando suas vivências e experiências de vida. Assim, pesquisas que visam investigar como os educadores têm produzido seus arranjos curriculares específicos na EJA, exercem um importante papel no propósito de atender aquilo que projetam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), em direção à efetivação de currículos flexíveis e próprios para a modalidade.

Nesse campo, o estudo destaca a questão da literatura como um potente instrumento formativo na construção de sujeitos críticos e conscientes, e que, por conseguinte, merece atenção em termos de investimento das pesquisas científicas. Por meio da leitura literária, os educandos têm a oportunidade de refletir sobre si mesmos, sobre a sociedade e seu papel no mundo, desenvolvendo uma perspectiva crítica e transformadora. É sobre como isso se concretiza em uma escola específica da EJA, que os próximos passos da pesquisa se direcionam.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

61

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE; CEB, 13 jul. 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à pesquisa qualitativa*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 1965.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Revisão da tradução de Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo, saber e educação: a construção do currículo na escola*. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1998.



EDUCAÇÃO COMO DIMENSÃO DE EMANCIPAÇÃO: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA VILA CIPOAL

Tiago José da Silva Tabayara¹²
Marcos César da Rocha Seruffo¹³
Eula Regina Lima Nascimento¹⁴

62

Resumo:

O estudo explora a relação entre a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI) e os movimentos sociais, destacando a influência dessas mobilizações na formulação de políticas públicas voltadas para a educação popular. A pesquisa utiliza a metodologia de pesquisa-ação, envolvendo comunidades e educadores no município de São Francisco do Pará. Os principais marcos teóricos incluem contribuições de autores como Hage (2011), Freire (2018), Arroyo (2013) e Nascimento (2022), dentre outros, abordam a importância da educação como prática libertadora e a participação social na construção de políticas educacionais. A contextualização aborda a luta pela democratização da educação e a superação do analfabetismo. Os resultados indicam que a participação ativa dos movimentos sociais fortalece o ensino universitário para as realidades locais. As considerações finais ressaltam a relevância da continuidade dessas ações para garantir o direito à educação inclusiva e emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos Sociais. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI). Educação do Campo.

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais desempenham um papel fundamental na ampliação do direito à educação, especialmente no campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI). Eles se apresentam como forças políticas e culturais capazes de impulsionar o Estado para a formulação e implementação de políticas públicas que contemplam populações historicamente marginalizadas. De acordo com Arroyo (2013), os

¹² ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5803-8562>. Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPa). E-mail: tiago.tabayara@gmail.com

¹³ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8106-0560>. Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPa). E-mail: marcos.seruffo@gmail.com

¹⁴ ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2665-8172>. Universidade Federal do Pará/Campus Castanhal (UFPa). E-mail: eu10eula@gmail.com



movimentos sociais e suas lutas por direitos são um dos principais motores na defesa de uma educação que reconheça a diversidade e as especificidades dos assuntos da EJA, considerando seus saberes e experiências. Essa perspectiva é especialmente relevante em contextos rurais, onde a exclusão social e educacional é ainda mais acentuada.

No município de São Francisco do Pará, a Vila Cipoal se destaca como um território em que as lutas sociais desempenharam papel decisivo para a garantia do acesso à educação. Segundo Hage (2011), os movimentos sociais na Amazônia têm historicamente articulado a educação como um direito vinculado à cidadania, ajudada pela implementação de políticas públicas que levem em consideração as realidades socioeconômicas e culturais do ambiente rural. Na Vila Cipoal, a atuação desses movimentos foi essencial para que os sujeitos da comunidade, compostos por pessoas jovens, adultas e idosas, conseguissem inserir-se no processo social por meio da EJA.

Esse cenário educacional, a qual não se difere de outras realidades na Amazônia contribuiu para fomentar o presente estudo, caracteriza-se como recorte de uma pesquisa de mestrado concluída, a qual enfatizou no âmbito acadêmico científico as memórias e etnoconhecimentos destes sujeitos estudantes. Para isso, nos embasamos em autores como Bosi (1994), Gloria Ghon (2014), que argumenta sobre as memórias coletivas de comunidades, nesse caso da Vila Cipoal, revelando o caráter transformador dos movimentos sociais ao resistirem às imposições de um sistema educacional excludente e ao reivindicarem uma educação que reconheça os saberes locais.

A experiência da comunidade reflete essa dinâmica, onde as lutas por direitos sociais e educacionais fazem parte de uma construção coletiva que busca a valorização do etnoconhecimento e adequação das práticas pedagógicas às realidades locais, conforme destacado por Candau (2013) em sua análise sobre as pedagogias interculturais.

A mobilização dessas forças coletivas permitiu que pessoas jovens, adultas e idosas dessa comunidade, tradicionalmente excluídos do sistema escolar, encontrassem na EJA uma possibilidade de inclusão e pertencimento social. Dessa forma, a análise das dinâmicas sociais e educacionais na Vila Cipoal, baseada em autores como Arroyo (2013), Hage (2011) e Bosi (1994), evidencia o impacto positivo dos movimentos sociais na construção de um espaço educacional que promova a cidadania e valorizar os saberes locais.



A partir da investigação realizada, este recorte busca refletir em âmbito acadêmico dois objetivos que norteiam a discussão posta neste resumo expandido:

Investigar as contribuições dos movimentos sociais para a valorização dos saberes locais e etnoconhecimentos no processo pedagógico da EJA, evidenciando como essas lutas sociais influenciam a construção de práticas educacionais que atendem às necessidades e especificidades de populações marginalizadas em territórios rurais.

64

2 MOVIMENTOS SOCIAIS E A EJA

Os movimentos sociais têm se destacado como protagonistas na luta pelo direito à educação, especialmente na promoção da EJA, em um contexto marcado pela exclusão e marginalização desses grupos no Brasil. Segundo Saviani (2008), a educação é um direito humano fundamental que deve ser assegurado a todos, independentemente de idade, classe social ou localização geográfica. No entanto, as barreiras sociais e econômicas, especialmente nos territórios rurais e periféricos, muitas vezes dificultam o acesso e a permanência na educação, exigindo mobilização social intensa.

Esses movimentos sociais atuam como agentes de transformação, articulando reivindicações coletivas que visam não apenas garantir o acesso à educação, mas também promover uma formação que respeite e valorize a diversidade cultural e social dos indivíduos, como aponta Arroyo (2013). No contexto da EJA, essa luta é ainda mais pertinente, considerando que muitos estudantes são pessoas adultas e idosas que retornam à escola após longos períodos de exclusão, enfrentando estigmas sociais e inúmeros desafios.

Além disso, segundo Hage (2011), a articulação de políticas públicas eficazes para a EJA está intrinsecamente ligada à mobilização social, sendo essencial a organização, a pressão e participação ativa das comunidades para a construção de soluções que atendam suas necessidades. Entretanto, os desafios permanecem, Bosi (1994) destaca que, apesar dos avanços alcançados, as políticas educacionais muitas vezes não são suficientes para suprir as demandas das comunidades, especialmente no que tange à formação de professores e adequação curricular.

Portanto, os movimentos sociais não apenas garantem o direito à educação, mas também fomentam uma reflexão crítica sobre a qualidade e relevância dessa educação.



Ao se tornarem espaços de resistência e transformação esses movimentos fortalecem a cidadania e a participação ativa das pessoas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa. A defesa do direito à educação no âmbito da EJA, sustentada por essas mobilizações, é um passo essencial para promover uma educação de viés emancipador, que realmente atenda à garantia dos direitos preconizados legalmente, ante as necessidades de uma cidadania plena.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação, visando compreender as experiências e trajetórias educacionais dos estudantes da Vila Cipoal em relação aos movimentos sociais e suas lutas pelo acesso à educação. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma metodologia que busca integrar a teoria à prática, promovendo uma reflexão crítica sobre a realidade social e possibilitando a transformação dessa realidade por meio da participação ativa dos sujeitos envolvidos.

A primeira etapa do percurso metodológico consistiu no levantamento e revisão bibliográfica sobre o papel dos movimentos sociais na EJA. Essa etapa foi crucial para fundamentar a pesquisa, permitindo uma compreensão mais aprofundada das teorias que sustentam a importância da educação como ferramenta de emancipação e cidadania. Autores como Freire (2018), Arroyo (2013), Nascimento (2022), dentre outros reafirmam embasamento teórico, ressaltando que a luta pelos direitos educacionais está intimamente ligada à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes da Vila Cipoal. As entrevistas foram realizadas com o intuito de explorar as trajetórias educacionais dos participantes, suas experiências com a EJA e o papel que os movimentos sociais desempenham em suas vidas. Segundo Minayo (2012), a entrevista semi-estruturada é uma ferramenta poderosa para captar a riqueza das experiências individuais, permitindo que os participantes expressem suas vivências de forma livre e contextualizada.

A interpretação dos dados foi baseada nos referenciais teóricos apresentados ao longo deste estudo, estabelecendo conexões entre as experiências dos estudantes e as ações dos movimentos sociais. Esse percurso metodológico possibilitou uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e educacionais da Vila Cipoal,



evidenciando a importância dos movimentos sociais na promoção do direito à educação e na construção de uma sociedade contemporânea mais inclusiva.

4 OS ESTUDANTES DA VILA CIPOAL COMO SUJEITOS ATIVOS

A Vila Cipoal, localizada em território rural do município de São Francisco do Pará, os estudantes da Vila, compostos por pessoas jovens, adultas e idosas, possuem perfis diversos, refletindo a pluralidade de experiências e trajetórias educacionais. Muitos desses discentes retornam à escola após longos períodos de afastamento, enfrentando desafios significativos, como a conciliação entre trabalho e estudo, além de questões relacionadas à baixa autoestima e ao estigma social vinculado à sua condição de não alfabetização, a baixa escolarização.

As entrevistas apontam que essas pessoas não são meros receptores passivos da educação; pelo contrário, são protagonistas ativos em suas trajetórias. De acordo com a perspectiva da pedagogia crítica, conforme destacada por Freire (2018), a educação emancipadora pressupõe um processo de conscientização e transformação, na qual os educandos são vistos como protagonistas de suas histórias. Na Vila Cipoal, essa visão se materializa nas ações dos estudantes, que se mobilizam em busca de uma educação que atenda às suas necessidades e respeite suas particularidades culturais e sociais.

Os estudantes da Vila Cipoal têm se inserido nas lutas pelo acesso e permanência na educação de maneira significativa. Influenciados por movimentos sociais locais, que atuam na defesa dos direitos educacionais, eles se organizam para reivindicar melhorias nas condições de ensino, como a formação de professores capacitados e a adequação dos currículos e das aprendizagens às realidades locais. Esse engajamento é visível em diversas iniciativas, como a participação em reuniões comunitárias, manifestações e fóruns de discussão que buscam impulsionar as autoridades locais a implementar políticas públicas que garantam o acesso à EJA, a permanência rumo a outras etapas educacionais.

As experiências vividas pelos estudantes estão intrinsecamente relacionadas à atuação dos movimentos sociais que, ao longo dos anos, têm fortalecido a voz da comunidade na busca por direitos educacionais. Hage (2011) ressalta que a mobilização social é essencial para a conquista de políticas públicas que considerem as especificidades das comunidades rurais. Na Vila Cipoal, a articulação entre os estudantes



e os movimentos sociais, embora não estruturalmente formalizados como movimento, permitiu que as demandas por educação se tornassem mais visíveis, resultando na implementação de programas educacionais que regulamentam e valorizam a diversidade cultural da região.

Além disso, a luta pelo acesso à educação na Vila Cipoal é um reflexo de um processo mais amplo de luta por direitos sociais. Bosi (1994) argumenta que as memórias coletivas das comunidades são fundamentais para a construção da identidade e da resistência. Nesse sentido, os estudantes não buscam apenas educação, mas também reivindicam um espaço de pertencimento e de valorização de suas histórias e saberes, contribuindo para a construção de uma cidadania ativa.

67

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Os movimentos sociais na Vila Cipoal desempenham um papel vital na garantia do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, favorecendo envolvimento, participação como articulador de mudança e agente de mobilização. Essas organizações têm sido fundamentais na articulação das demandas da comunidade, promovendo uma educação que não apenas possibilita o acesso, mas que também respeita e valoriza as experiências e saberes locais. A luta por políticas públicas que atendem às necessidades educacionais dos cidadãos da Vila Cipoal reflete a resistência, o enfrentamento de uma população que se recusa a ser silenciada. Por meio da mobilização social, a comunidade conseguiu conquistas avançadas, ficando evidenciando o impacto positivo dessas ações coletivas na promoção da EJA.

É essencial que a comunidade e os estudantes continuem a reivindicar melhorias e a participar dos processos educacionais. Assim, ao refletirmos sobre o futuro da educação na Vila Cipoal, é imperativo considerar que o papel da comunidade, juntamente com os estudantes, é contínuo e fundamental na busca por uma educação crítica, reflexiva, emancipadora. Essa luta não se limita ao acesso à escola, mas se estende à busca por uma educação que transforma vidas e fortalece a cidadania, permitindo que todos os membros da comunidade se tornem protagonistas de suas histórias.

A luta por uma educação inclusiva na Vila Cipoal é indissociável do contexto mais amplo de reivindicações sociais que abrangem a busca por terra, trabalho e moradia. Conforme destaca Nascimento (2022), essa luta é fundamental para refletir mudanças



significativas na vida de homens e mulheres, sendo a EJAI um componente crucial nesse processo emancipador. A EJAI não apenas fornece ferramentas para a formação cidadã e política dos indivíduos, mas também promove um entendimento crítico das realidades sociais em que estão inseridas, contribuindo para a construção de um projeto inclusivo de sociedade.

68

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2013. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4949312/mod_resource/content/5/CANDAU%2C%20V.M.%20%282013%29.%20Muticulturalismo%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
GOHN, Maria da Glória. **A produção sobre movimentos sociais no Brasil no contexto da América Latina**. Política e Sociedade: Florianópolis. v. 13, set./dez. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2014v13n28p79/28928>

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 5-7, abr. 2011. Disponível em: EmAberto85.indd (ufra.edu.br)

NASCIMENTO, Eula Regina Lima. **Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo**: lutas populares que educam pessoas jovens e adultas. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em <https://www.scielo.org/pdf/csc/2012.v17n3/621-626/pt>

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>



EJA COMO DIREITO HUMANO: DIVERSIDADES, DESIGUALDADES E JUSTIÇA SOCIAL

José Carlos Lima

Resumo

Este artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito humano, a partir da perspectiva da diversidade, das desigualdades sociais e da justiça social. O objetivo é discutir os fundamentos legais e pedagógicos que sustentam a EJA como modalidade educacional inclusiva e emancipadora, com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em autores como Paulo Freire e Hannah Arendt. A metodologia utilizada é qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, com base em livros, artigos científicos e dispositivos legais. O estudo parte do entendimento de que a EJA atende sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional e que sua efetivação requer ações específicas, como currículos adequados, políticas públicas direcionadas e valorização das experiências de vida dos educandos. Os resultados apontam que, apesar dos avanços normativos, persistem desafios relacionados à oferta, permanência e qualidade do ensino na EJA, sobretudo diante da utilização de materiais e metodologias pouco compatíveis com a realidade dos educandos. Conclui-se que a EJA deve ser reconhecida como instrumento fundamental de democratização da educação e de afirmação da dignidade humana, exigindo compromisso político e pedagógico por parte do Estado e da sociedade para a superação das desigualdades históricas.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; EJA; Educação; Inclusão; Justiça Social.

INTRODUÇÃO:

Vivemos em uma sociedade assolada por individualismo, racionalidade, objetividade, competitividade, enfim, as pessoas tendem a agir com certa indiferença aos problemas do outro, demonstrando quase nenhum sentimento, e vivem como se fossem impossibilitados de desejar o bem ao outro. É inadmissível continuarmos nos permitindo agir com tanta insensibilidade frente a circunstâncias diretamente nos nossos olhos, nos contradizendo direta ou indiretamente. Nesse contexto está a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que



anseia por educadores que envolvam os educandos, que realizem suas tarefas com boa vontade, e apresentem aos educandos a grande capacidade que têm de aprender. A discussão do presente estudo surge de algumas concepções sobre a EJA como direito humano: diversidade, desigualdades e justiça social. Benevides (2017) salienta que quando o indivíduo vai para a escola, leva consigo os conhecimentos já construídos, como também as experiências de sua vida. Tais aspectos se engendram dialeticamente, interagindo de forma expressiva sobre a atividade do conhecimento. Quebrar paradigmas é constituir um currículo emancipatório e multicultural, torna-se essencial reconhecer a diversidade e a heterogeneidade nos modos de aprender, valorizar os saberes construídos e as expectativas dos jovens e adulto sendo assim, o professor passa a exercitar a reflexibilidade crítica acerca das questões sociais e políticas vivenciadas pelos sujeitos da EJA ao longo da sua trajetória já que o currículo é o cruzamento de práticas diversas (Arendt, 2005). Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos passa a ter uma dimensão sociocultural e uma possibilidade emancipatória quando os saberes silenciados pelos educandos são despertados para a sua realidade (Sócio- históricas), promovendo o desvelar da consciência ingênua para uma consciência crítica, necessário como aporte para questionar a estrutura vigente principalmente acerca da hegemonia social. Tomando como referência para Di Pierro (2008), o currículo deve ser elaborado a partir de diferentes dimensões, como a cultural, social, prática e histórica e este é um momento de ressignificação do papel da escola como construtora do currículo inclusivo na perspectiva dos direitos humanos. Além de sua efetividade normativa, devem ser levados em consideração os aspectos que envolvem a garantia desse direito, tanto no tamanho da oferta, quanto no “tipo de prestação exigida pelo poder público a sua satisfação em caso de sua oferta regular ou insuficiente” (Monteiro, 2017, p. 693), quando do papel do Estado na efetivação dos direitos sociais, bem como da qualidade do papel social a que essa tarefa se propõe. Além de sua efetividade normativa, devem ser levados em consideração os aspectos que envolvem a garantia do referido direito, tanto no tamanho da oferta, quanto no “tipo de prestação exigida pelo poder público a sua satisfação em caso de seu fornecimento regular ou insuficiente” (Benevides, 2017, p. 93), quando do papel do Estado na efetivação dos direitos sociais, bem como na qualidade do papel social a que essa tarefa se propõe. Pretende-se, nessa linha de pensamento, centrar a análise nesse aspecto secundário, dimensionando a qualidade do serviço prestado, no



que se refere à educação como direito que deve incorporar a efetividade da dignidade humana como seu principal fundamento. Disso surgiu este estudo de revisão, em duas partes.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS:

71

Consubstanciadas no Estado Democrático de Direito (CF/88), algumas considerações são necessárias e aplicáveis à educação de jovens e adultos, que consolidam as hipóteses ao problema desenvolvido na pesquisa. A Carta Cidadã de 1988, no preâmbulo, destaca que a democracia instituída tem por finalidade “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. Ao recortarmos do texto palavras como “direitos sociais” e “igualdade e justiça”, nos deparamos com o perfeito propósito do legislador de possibilitar o equilíbrio da balança da justiça e da equidade. Nesse sentido, fundamentos como “cidadania” e “dignidade da pessoa humana” (art. 1º, incisos II e III, da CF/88), são aplicáveis e requerem de atenção estatal em suas políticas públicas voltadas à EJA, considerando o contexto do público-alvo dessa modalidade, já sabido que não é foco da educação tradicional há séculos e décadas. É dever da justiça considerar nesta discussão a previsão do art. 3º, Inc. I, III e IV, da CF/88, dispositivos legais que refletem os objetivos fundamentais da República, dentre outros, são mencionados: a “construção de sociedade livre, justa e solidária”; a “redução das desigualdades sociais e regionais”, além da “promoção do bem igualitário, sem preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação”. Nesse viés constitucional, o Art. 205, da Constituição Federal de 1988 estabeleceu que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Cita-se, ainda, o Inc. I, do Art. 206 CF/88, no qual aprendemos que o ensino obedecerá ao princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No contexto da Carta Cidadã, o foco da democratização da educação é ampliar os horizontes do público excluído do processo educacional tradicional. Não se pode olvidar a seriedade do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica ao tratar da questão da democratização do



acesso à educação básica, quando da aprovação do Parecer CNE/CEB 11/2000 – Processo nº 23001.000040/2000-55, combatendo de forma clara e objetiva a discriminação daqueles que compõem a parcela dos excluídos. Argumenta-se que, embora as principais regulamentações da política educacional brasileira que antecederam a Constituição Federal de 1988 tenham construído um novo papel para a escola – de espaço de proteção dos direitos de crianças e adolescentes e jovens adultos –, ela ainda funciona como um local destinado a atividades restritas à escolarização e de reprodução cultural da classe dirigente, cujas práticas e rotinas se baseiam na reprodução de valores que regem a lógica do trabalho, do consumo e do ideal de abundância como sinônimo de felicidade, mimetizando atitudes, valores e comportamentos que Arendt (2005) denominou como repertório do animal laborans. Ressalta-se que essa proposição ganha ainda mais importância diante da insuficiente sistematização acadêmica sobre esse novo paradigma de espaço educacional que ela protege, e a proposição de implementar a dignidade humana como princípio pedagógico tem sido ainda menos prioritária. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nasceu da educação popular, a qual se organizou e estabeleceu através de lutas e movimentos sociais propendendo sempre a emancipação e participação, o que reflete na capacidade de mobilizar os educandos na busca de objetivos próprios (Gadotti, 2008). A EJA é uma temática presente na ampla obra de Paulo Freire, que se tornou notório e reconhecido aos educadores neste segmento e construiu uma pedagogia que surge da luta pela vida. Freire (1986) afirma a necessidade do educador (re)educar-se para atuar ao lado dos oprimidos e a seu favor. Cabe ao professor colaborar os educandos no seu processo de sensibilização e conscientização de se saber e se fazer cidadão de direitos, designado de sua cultura por meio de um processo pedagógico centralizado na problematização dos condicionantes sociais, sendo um mediador democrático, utilizando de uma metodologia que privilegie o diálogo, que aproxima professor e educando, como sujeitos que aprendem reciprocamente. Ressalte-se que tal proposta traz para os educadores a necessidade de terem uma postura diferenciada perante os educandos, despidas de preconceito e marcadas pelo compromisso social e político. Diante das assertivas, verifica-se que os valores educacionais da Educação de Jovens e Adultos, a depender do texto constitucional, servem de balizas em ações pro-educacionais que visem corrigir os erros e falhas do passado, bem como condicionar os passos para um futuro melhor para jovens e adultos.



PERCURSO METODOLÓGICO:

No que tange à metodologia, o presente estudo se concentrará no referencial teórico, por meio da pesquisa de revisão bibliográfica, mediante artigos de periódicos ou digitais, escritos por especialistas. Além de livros e a pesquisa documental. Assim, a primeira e primordial intenção é realizar um estudo referente às concepções da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisada sob o prisma de garantir modalidade de acesso à educação básica gratuita para aqueles que não tiveram acesso a ela na própria idade e de forma adequada às condições do educando. Tratada dessa forma, a EJA incorpora o direito subjetivo à educação, conforme o que determina a Carta do Cidadão de 1988. O cerne do problema científico busca conhecer os aspectos jurídico-educacionais que reconhecem a EJA como exercício da cidadania e direitos humanos, considerando as leis aplicáveis, características específicas do público-alvo e materiais didáticos para a modalidade, além dos fatores determinantes na obtenção do ensino superior pelo egresso. Por meio do método hipotético-dedutivo, aliado à técnica exploratória bibliográfica e documental, consubstanciada na construção normativa, entre livros, artigos, dissertações e teses, bem como documentos que tratam do tema da inclusão, busca-se analisar os aspectos preponderantemente legais da Educação de Jovens e Adultos como ferramenta de democratização da educação; além disso, diagnosticar o perfil educacional da EJA e suas peculiaridades, com ênfase na legislação, nos educandos e no material didático; e também saber se a Educação de Jovens e Adultos favorece ou dificulta o acesso ao ensino superior, ao comparar o egresso da EJA com o do ensino regular.

73

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS:

Para citar os dispositivos constitucionais que tratam da educação, cabe destacar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aqueles que tratam da “Educação de Jovens e Adultos”, inicialmente tratada no Art. 4º, Inc. I e VII, que afirmam o “dever do Estado como educação escolar pública” e sua efetivação por meio de políticas que garantam “I – o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”. Ainda, no contexto do diploma legal, a observância do



“VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades”. Não obstante, o dever de suprimento é destacado no mesmo dispositivo, garantindo aos trabalhadores “as condições de acesso e permanência na escola”, ou seja, promovendo a não evasão escolar, considerando as peculiaridades da modalidade e não análises genéricas e superficiais, diferenciando-se do ensino regular. Abre-se, assim, espaço para uma nova concepção de formação de jovens e adultos. Em função do exposto, o Art. 5º, §1º, da LDB, reforça que “compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com o auxílio da União: I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso”. Na lei, fica claro e evidenciado que o público de jovens e adultos é considerado em situação especial e sempre que a lei trata do assunto, o faz com sua adjetivação, ou seja, àqueles que “não tiveram acesso” na idade ou tempo certo e, ressaltando a tentativa de reorientar e resguardar os interesses desse público específico. A educação de jovens e adultos é tema recorrente da LDB no Art. 37, e §§§, ressaltando a gratuidade do ensino “aos jovens e adultos que não puderam estudar na idade regular”, além de que a oferta seja feita com “oportunidades educacionais adequadas, considerando as características do educando, seus interesses, condições de vida e de trabalho, por meio de cursos e exames”. Nesse sentido, deve-se registrar que “o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, por meio de ações integradas e complementares entre si” (Lehenbauer; Scheibel, 2017). Percebe-se claramente a intenção legislativa em fomentar a EJA, ao destacar as características peculiares, garantia do direito à educação, considerando os interesses, condições de vida e trabalho, oportunidades adequadas e entre outras ações que integradas e complementares entre si possibilitam o acesso e a permanência do trabalhador na escola, vistas sob a ótica da garantia de um direito social subjetivo, ou seja, a democratização da educação. Freire (1999), ressalta que o educador precisa recorrer ao seu conhecimento de vida e ao conhecimento de vida do educando, caso contrário o educador fracassa. Ao contrário do senso, na maioria das vezes, o que ocorre é a utilização de materiais didáticos produzidos para o universo do ‘ensino regular’, para reutilizá-los na EJA. Assim, podemos perceber a discrepância entre o público-alvo da EJA e o material destinado, totalmente fora do contexto cultural, familiar e profissional dos educandos, tendo em vista o material didático ser produzido para outro universo do ensino



regular, este com dinâmica diferente do educando jovem/adulto, o que contribui sobremaneira para o “deslize didático”, causando o consequente desânimo por parte dos educandos de idades mais avançadas. Essa característica negativa se agrava *pari passu* – no mesmo passo – quando os professores aplicam a didática própria ao público infantil, não percebendo que o público/auditório é outro. Nos tempos modernos, destaca-se na EJA o número expressivo de jovens, segundo estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019). Segundo estatísticas – “o perfil dos estudantes” – a EJA tem sido caracterizada por “educandos com menos de 30 anos, representando 62,2% das matrículas na educação de jovens e adultos. Nessa faixa etária, 57,1% dos estudantes são do sexo masculino. Quando se observam os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres respondem por 58,6% das matrículas”. De fato, a predominância do sexo masculino até os 30 anos está relacionada ao fato de os homens começarem a trabalhar mais cedo. Por outro lado, as mulheres predominam após os 30 anos de idade, motivada pelo fato de a maioria delas já ser mãe, necessitando de formação profissional com vistas ao mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Constatou-se que a educação de jovens e adultos (EJA) segue a proposta constitucional, ao se confirmar como instrumento que assegura o acesso à educação básica àqueles que não desfrutaram da sua idade, além de ser uma modalidade de educação que se adequa às condições do educando, assertiva que se traduz na efetivação do direito subjetivo à educação, todo ampliado.

Percebe-se que os educandos da EJA exigem soluções específicas para sua participação nesta modalidade, o que implica mudanças em relação aos horários, métodos de trabalho, avaliação e condições materiais dos centros educacionais e outras reformas destinadas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem através de práticas pedagógicas adequados às suas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.



DI PIERRO, M. C. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília: UNESCO, 2008.

BENEVIDES, Maria Victória. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa. Universitária, 2017. p. 335-350.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007. _____ . **Mova, por um Brasil alfabetizado.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – INEP. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019.** Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206> Acesso: 11 out. 2024.

LEHENBAUER, S.; SCHEIBEL, MF (orgs). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos** . Porto Alegre: Mediação, 2017.

MONTEIRO, A. dos R. **O direito à educação.** Lisboa: Livros Horizonte, 2017.



Ensino de inglês decolonial: Uma intervenção

Lucas Henrique Mascaranhas

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma intervenção pedagógica decolonial no ensino de inglês, realizada no âmbito de um estágio supervisionado do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em uma turma do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública da região oeste de Belo Horizonte. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza participante, teve como objetivo investigar práticas pedagógicas que valorizem os saberes dos estudantes, em sua maioria oriundos de contextos subalternizados, promovendo uma aprendizagem crítica e significativa. Fundamentada nas teorias decoloniais de Mignolo (2011), Sousa Santos (2014) e Kumaravadivelu (2016), a intervenção consistiu em uma sequência didática centrada no uso prático da língua inglesa em situações cotidianas e na problematização das relações de poder implicadas em seu ensino. As atividades buscaram romper com abordagens gramaticais tradicionais, incorporando vídeos autênticos e temas culturais próximos da realidade dos discentes. Os resultados indicam que, embora a proposta tenha enfrentado obstáculos como a escassez de recursos, dispersão dos alunos e necessidade de adaptações metodológicas, houve avanços em termos de engajamento e percepção da utilidade do idioma. Conclui-se que práticas pedagógicas decoloniais no ensino de inglês na EJA podem contribuir para a construção de sujeitos críticos e mais autônomos, desde que acompanhadas de suporte institucional e formação docente contínua.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Práticas pedagógicas. Decolonialidade. Letramento crítico. Ensino de Inglês.

Introdução

Este trabalho é resultado de um estágio supervisionado, no curso de Letras - Inglês da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizado no primeiro semestre de 2022 (de maio a julho) em escola pública da região oeste de Belo Horizonte. O estágio teve como objetivo pesquisar e apoiar as estratégias de ensino de uma professora de



inglês do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fundamentados nas teorias decoloniais e críticas de Mignolo (2011), Sousa Santos (2014) e Kumaravadivelu (2016) buscamos contribuir para a formação de falantes de inglês críticos e autônomos que desafiem as divisões abissais da modernidade, valorizado seus próprios saberes e promovendo uma ecologia de saberes.

78

Em colaboração com a professora regente, propusemos intervenções pedagógicas baseadas em uma abordagem decolonial, justificada pelo contexto da EJA, composta de estudantes de comunidades subalternas. Esses estudantes necessitam superar epistemologias coloniais e valorizar seus próprios conhecimentos, frequentemente marginalizados em ambientes educacionais tradicionais. Segundo Kumaravadivelu (2016), o ensino de Inglês deve auxiliar os alunos a questionar o status quo, desmistificando a hegemonia do falante nativo, potencializando as experiências dos falantes do sul global.

Contextualização

A escola onde o estágio foi realizado, enfrenta desafios específicos no ensino de jovens e adultos. Os estudantes, majoritariamente negros e provenientes de áreas socioeconomicamente vulneráveis, possuem trajetórias acadêmicas diversas, interrompidas por fatores como trabalho, discriminação racial, gravidez precoce e, e em alguns casos, envolvimento com as drogas. Durante o estágio, observamos que a realidade de alguns alunos permeava o ambiente escolar, como o uso de drogas, que foi frequentemente flagrado durante o recreio.

Estudos de Matos (2011) e Gomes e Garcia (2014) corroboram esse perfil, ao descreverem a diversidade de faixas etárias, os níveis de escolarização e os contextos socioeconômicos dos alunos da EJA, muitos dos quais vivenciaram evasão escolar e reprovações anteriores. A pesquisa foi realizada no período da Pandemia do COVID-19, o que alterou significativamente as dinâmicas escolares. Planejamos atividades que contemplassem as diferentes necessidades e ritmos dos estudantes; Nas observações das aulas da professora regente, identificada como “Marina”, percebemos que seu ensino, predominantemente gramatical e descontextualizado, não engajava os alunos. A repetição de estruturas como o verbo “to be”, sem conexão explícita



ao uso prático da língua, destacava a necessidade de um ensino crítico, mais alinhado às demandas sociais e econômicas dos estudantes. (Antunes, 2002)

Percurso Metodológico

79

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como método de investigação a observação participante permitindo um contato direto e prolongado com o contexto escolar antes de qualquer intervenção. Durante três meses (maio a julho), foram realizadas observações das aulas, notas de campo e entrevistas informais com os alunos e professores.

Após dois meses de observação, desenvolvemos um plano de intervenção para duas aulas (50 minutos), que foi ampliado para quatro aulas (200 minutos) devido a imprevistos como dificuldades tecnológicas e o ritmo dos alunos. A sequência didática focou no uso do inglês em situações cotidianas, como pedidos em restaurantes, e em discussões críticas sobre o papel do inglês no mercado de trabalho. Utilizando vídeos autênticos como um trecho do filme *As Branqueelas* (2004), e atividades propondo a criação de diálogos baseados em séries populares, como *Stranger Things* e *Vis a Vis*, a sequência didática proposta levou em consideração o interesse e a cultura dos alunos.

Análise e discussão dos resultados

Durante a intervenção, ficou claro que as atividades não ocorreram como o planejado. O cronograma, inicialmente previsto para duas aulas, foi estendido para quatro devido ao ritmo dos alunos e à imprevistos. As tabelas a seguir comparam o planejamento original com a implementação demonstrando as adaptações:

Tabela 1: Planejamento



I SEMINÁRIO DIGITAL BRASILEIRO DE EJA II SEMINÁRIO DIGITAL LUSÓFONO DE EJA

8, 9 e 10 de novembro de 2024



Atividade	Tempo Previsto	Objetivo	Recursos
Discussão crítica e decolonial sobre o uso e papel inglês.	1ª Aula	Questionar as relações de poder e hegemonia dos falantes de Inglês como língua materna sob os demais, refletindo sobre a validade dos saberes dos estudantes. Demonstrar a importância do inglês em contextos internacionais e profissionais.	Discussão em sala.
Exibição de vídeo (introdução do modal Would + Like).	1ª Aula	Demonstrar uso do modal em situações reais de pedidos em restaurantes.	Vídeo contextualizado.
Discussão sobre o gênero diálogo.	Fim da 1ª Aula início da 2ª Aula	Analisar as características do diálogo como gênero textual e refletir sobre suas implicações culturais.	Discussão em sala.
Atividade do worksheet (questões 1, 2 e 3).	2ª Aula	Exercitar a estrutura gramatical em situações simuladas de pedidos de comida.	Fichas de trabalho (worksheet).
Exibição de cena do filme White Chicks.	2ª Aula	Mostrar a aplicação do diálogo em um contexto mais autêntico e discutir as diferenças culturais.	Vídeo e discussão.

Tabela 2: Implementação

Atividade Realizada	Tempo Gasto	Observações	Desafios
Discussão crítica e decolonial sobre o uso e papel inglês.	1ª Aula	Debate crítico foi alongado devido à dificuldade em manter a atenção dos alunos e frequentes interrupções. O vídeo não foi exibido na aula planejada devido à falta de equipamento adequado (projeto.)	Alunos dispersos e saídas constantes da sala.
Exibição de vídeos e discussão .	2ª Aula	Os dois vídeos foram exibidos juntos em um só dia devido à dificuldade de acesso à biblioteca para uso do projeto.	Falta de recursos tecnológicos e tempo limitado para discussões



			mais profundas.
			Lentidão na execução e falta de engajamento.
Questão 2 da atividade personalizada.	3ª Aula	Realização de apenas uma questão por aula, muitos alunos ficaram dispersos e não participaram.	
Atividade criativa final (diálogo com personagens).	4ª Aula	Nem todos os alunos realizaram a atividade; alguns perderam o material.	Desinteresse e ausência de alguns alunos.

Apesar dos desafios, a intervenção foi útil para promover uma aprendizagem mais significativa. Sete dos doze alunos presentes durante as aulas concluíram as atividades, relatando que o conteúdo foi útil para as suas vidas cotidianas, especialmente no contexto do mercado de trabalho.

Considerações finais

O estágio supervisionado foi uma oportunidade valiosa para testar práticas pedagógicas decoloniais na EJA. Conectando o ensino de inglês às realidades dos alunos, observamos um aumento do engajamento dos estudantes. No entanto, os desafios de dispersão, falta de disciplina e lentidão na realização das atividades indicam a necessidade de maior apoio pedagógico e formação contínua aos professores de inglês. O ensino de Inglês na EJA pode ser uma ferramenta poderosa de emancipação social, desde que esteja alinhado às necessidades dos alunos. O uso de vídeos autênticos e atividades interativas, mostrou-se eficaz na promoção de uma aprendizagem crítica e significativa.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 65–76, 2002. DOI: 10.5007/1984-3642.perspectiva.v20n1p65-76



Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10369>.
Acesso em: 10 out. 2024.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, Lisboa, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009. Disponível em: <https://pensarenfermagem.esel.pt/index.php/esel/article/view/32>. Acesso em: 10 out. 2024.

82

GOMES, A. T.; GARCIA, I. K. Perfil sócio-educacional de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de realidades e interesses. *Latin-American Journal of Physics Education*, v. 8, n. 3, 2014. Disponível em: http://www.lajpe.org/index_sep14.html. Acesso em: 10 out. 2024.

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

MATOS, Ana Paula Vieira. *Compreendendo a presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com a indisciplina*. 2011. Monografia (Especialização em Docência da Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32873>. Acesso em: 10 out. 2024.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. London; New York: Routledge, 2014.



EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EJA NA CIDADE DE CONGONHAS/MINAS GERAIS: PESQUISA EM CONSTRUÇÃO A PARTIR DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2023

Rodrigo Silva Mendes

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora

83

Resumo

O ensaio apresenta os primeiros percursos de uma discussão teórico-metodológica de uma pesquisa de Doutorado em Educação onde é analisada a evolução das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Congonhas/MG, considerando o impacto das principais legislações e políticas públicas, desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dados do Censo Escolar de 2007 a 2023 mostram uma tendência significativa de queda nas matrículas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, especialmente entre as faixas etárias mais altas e determinados grupos de cor/raça. A análise identifica fatores como a ausência de políticas inclusivas e barreiras socioeconômicas como possíveis contribuintes para a redução nas matrículas. Observa-se a importância de implementar políticas públicas mais eficazes e práticas pedagógicas que levem em conta a diversidade cultural e social dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Políticas Públicas; Censo Escolar; Congonhas.

Introdução

Neste ensaio, buscamos explorar o contexto de evolução das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Congonhas/MG à luz das principais legislações e políticas públicas que moldaram e continuam a influenciar essa modalidade educacional no Brasil.

Para o desenvolvimento da pesquisa de Doutorado em Educação, que se encontra em fase de estudo teórico e discussão com os pares, foi considerando até o momento, a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um

dever do Estado, até chegarmos aos documentos mais recentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com os dados do Censo Escolar, na série história de 2007-2023, em nossa primeira análise, observamos as transformações ocorridas no município de Congonhas, Minas Gerais, que revelam uma tendência de queda significativa nas matrículas da EJA.

84

O objetivo é contribuir para a reflexão sobre os desafios e avanços na implementação da EJA como um instrumento de justiça social e de promoção da equidade no sistema educacional brasileiro.

Contextualizando a EJA no município de Congonhas

Os gráficos 1 a 7 a seguir apresentam os dados obtidos no Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2023, detalhando o número de matrículas na EJA, em suas respectivas categorias.

Gráfico 1 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental e Dependência Administrativa, no município de Congonhas

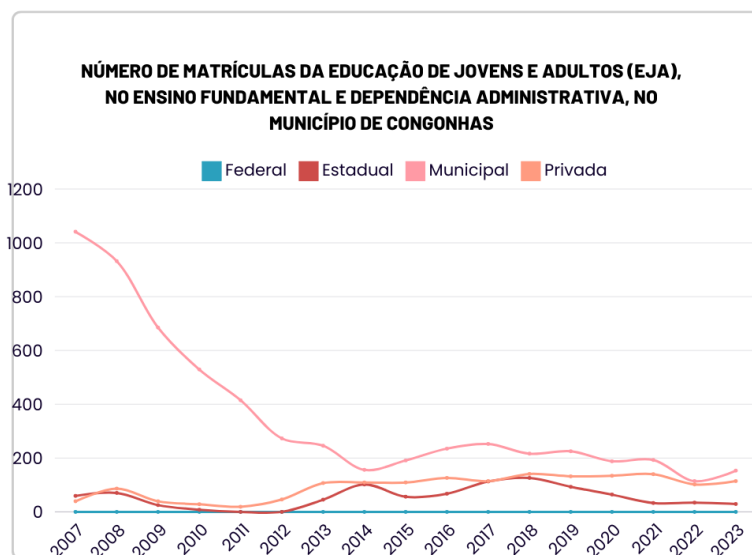


Gráfico 2 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio e Dependência Administrativa, no município de Congonhas

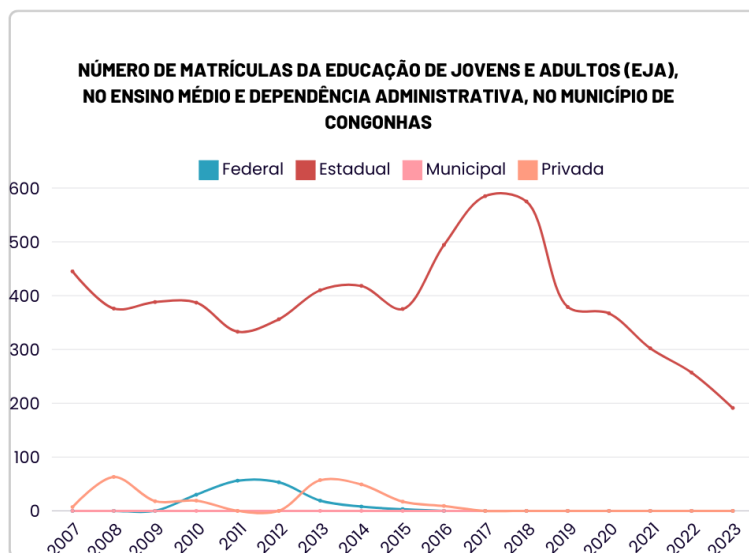


Gráfico 3 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Zona Urbana¹⁵ e Dependência Administrativa, no município de Congonhas

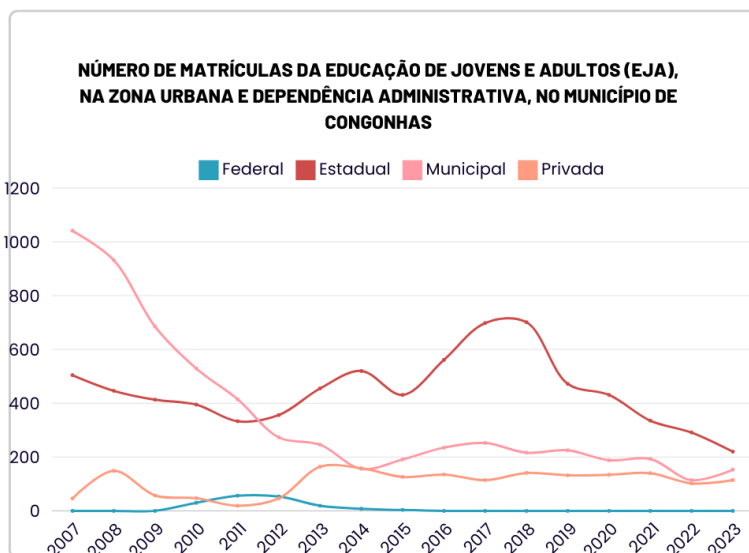


Gráfico 4 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo, no município de Congonhas

¹⁵ Não houve matrículas na Zona Rural no período.

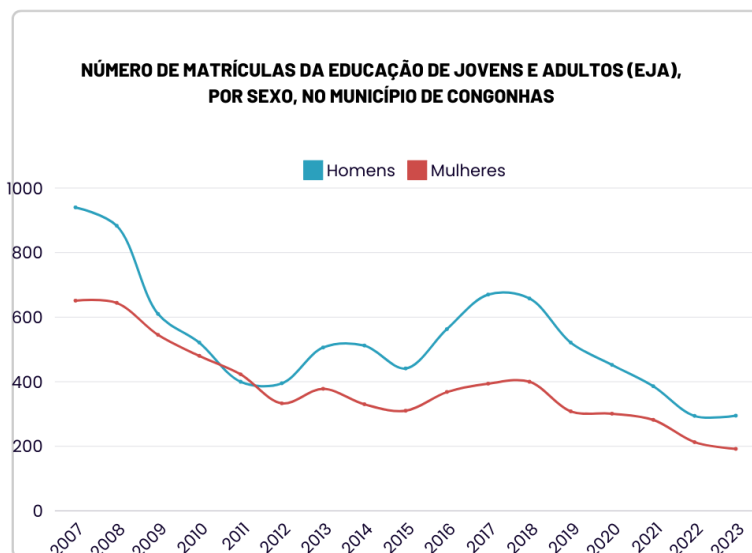


Gráfico 5 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo Feminino e Cor/raça, no município de Congonhas

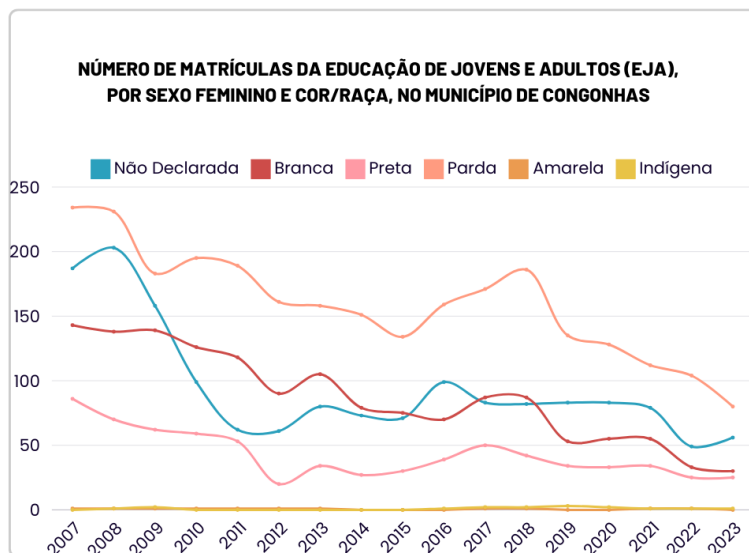


Gráfico 6 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo Masculino e Cor/raça, no município de Congonhas

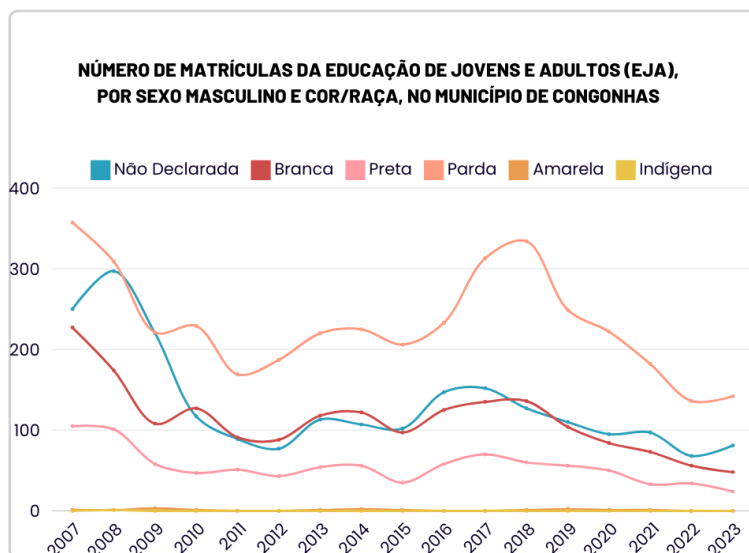
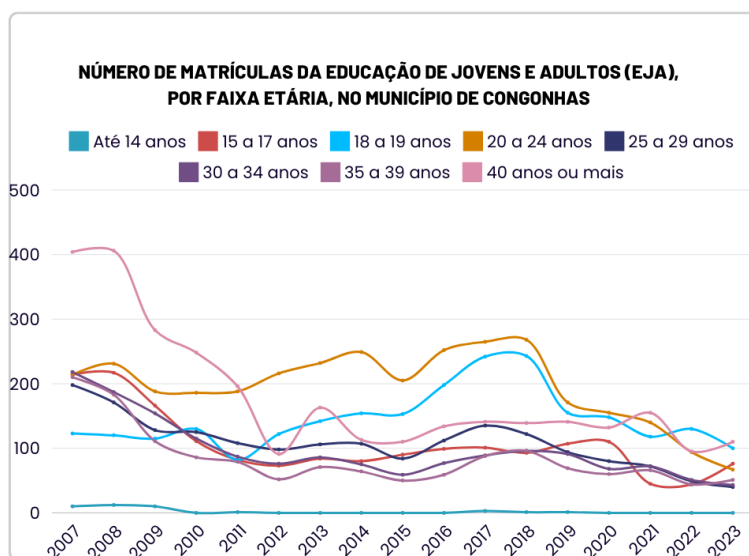


Gráfico 7 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Faixa Etária, no município de Congonhas



Considerações em andamento

Em uma análise inicial dos dados sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Congonhas percebemos uma tendência preocupante de queda no número de matrículas ao longo dos anos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Essa redução de matrículas, especialmente notável entre as faixas etárias mais altas e



entre determinados grupos de cor/raça, sugere uma série de desafios e barreiras persistentes para essa modalidade educacional.

A queda acentuada no número de matrículas pode ser reflexo de vários fatores. Essa situação evidencia a necessidade de maior atenção e investimento por parte dos governos e instituições educacionais para garantir que a EJA cumpra seu papel de oferecer aprendizado àqueles que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação.

A exclusão educacional de jovens e adultos pode perpetuar desigualdades sociais e econômicas, limitando as oportunidades de inserção no mercado de trabalho e a melhoria da qualidade de vida desses indivíduos. Portanto, é fundamental que as políticas públicas sejam fortalecidas para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso desses estudantes nos programas de EJA. Além disso, é crucial promover a valorização da diversidade e implementar práticas pedagógicas que levem em conta as realidades culturais e sociais de cada educando, para que todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

Essa reflexão destaca a urgência de políticas mais inclusivas e de apoio contínuo ao desenvolvimento profissional dos educadores da EJA, buscando criar ambientes educacionais acolhedores que incentivem a participação e motivação dos estudantes. Investir na EJA é investir na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos têm a oportunidade de realizar seu potencial e contribuir para o progresso social e econômico de suas comunidades.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos; Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 ago. 2024.



BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 30 mai. 2024.

89

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL, Decreto Nº 5.840, de 23 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, Argos, 2007.

INEP, Censo da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 ago. 2024.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EJA POR MEIO DE AÇÃO EXTENSIONISTA: EM BUSCA DE CURRÍCULOS PRÓPRIOS PARA A MODALIDADE

Mariana Isabelly Souza Evaristo, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Marcela Moraes Ribeiro, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Mariana Cassab Torres, Universidade Federal de Juiz de Fora.

90

RESUMO:

Este artigo apresenta o desenvolvimento de uma ação extensionista voltada à formação continuada de educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na criação de currículos específicos para a modalidade. A ação foi realizada de forma remota ao longo de 2024, o projeto envolveu a participação de profissionais de diversas regiões do Brasil. Com base nos princípios freirianos, foram promovidos encontros mensais que discutiram as políticas curriculares e as resistências às contrarreformas educacionais. As atividades buscaram fortalecer a EJA, valorizando a autonomia docente e incentivando a construção de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Formação continuada. Currículo. Extensão

1. INTRODUÇÃO

É notório, no campo dos estudos em EJA, o quanto a formação de seus profissionais segue sendo uma problemática a ser enfrentada (Ventura, 2012). Em geral, seus percursos de formação inicial e continuada não acenam em direção ao trato específico das questões que tocam à modalidade. Assim, como assevera Cassab, é na prática cotidiana de suas práticas profissionais, que as educadoras vão produzindo modos próprios de trabalhar na modalidade, diante das características particulares dos seus educandos e das exigências de se estabelecer outros arranjos curriculares. Na intenção de contribuir para a superação desse cenário de incipiência em torno da formação específica em EJA, que o Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da



Educação de Jovens e Adultos, sediado na Faculdade de Educação da UFJF, tem atuado no âmbito da extensão universitária por meio da oferta de cursos voltados a contribuir com a qualificação daqueles implicados com o direito inalienável de todas e todos à educação.

Nesse sentido, a EJA tem se mostrado uma ferramenta crucial para a inclusão social e a garantia do direito à educação para uma parcela da população historicamente marginalizada. No entanto, a modalidade enfrenta uma série de desafios, tanto nas políticas públicas que desconsideram suas especificidades, quanto na formação continuada de educadores que precisam lidar com a heterogeneidade de seus demandantes. Diante do desmonte de políticas públicas, no bojo de contrarreformas educacionais, como o Novo Ensino Médio, a BNCC e a ampliação da educação a distância (EaD), que, em suas substâncias, não consideram as particularidades da modalidade, surge a questão: como a formação continuada pode contribuir para que educadores da EJA enfrentem os desafios impostos por essas mudanças e promovam uma educação inclusiva e de qualidade? Assim, nessa produção específica, buscamos socializar o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de extensão "Ações de Formação na/para/com a Educação de Jovens e Adultos", desenvolvido de modo remoto durante o ano de 2024.

2. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EJA: UM ENCONTRO ENTRE PRÁTICAS E TEORIAS

Em sua quinta edição, o curso ofertado às educadoras que atuam em diferentes etapas da escolarização e áreas de conhecimento estabeleceu como tema gerador: "Políticas e Práticas Curriculares em EJA: Resistências em Meio às Contrarreformas Educacionais". Seus principais objetivos incluem: (i) contribuir para a formação de educadores, coordenadores pedagógicos e gestores, promovendo encontros mensais para reflexão crítica e construção de currículos adequados às demandas da EJA; (ii) valorizar a autonomia, autoria e criatividade docente, reconhecendo o educador como um intelectual público que resiste à desqualificação da profissão e da escola pública; e (iii) fortalecer a EJA, conferindo visibilidade ao trabalho de resistência realizado nas



escolas.

Metodologicamente, o curso segue os princípios da educação dialógica de Paulo Freire (1968), buscando criar, mesmo no ambiente online, um espaço colaborativo para circulação de saberes da prática profissional, pesquisa, políticas educacionais e militância. Os encontros, realizados mensalmente aos sábados pela manhã, são conduzidos por professoras convidadas para tratar temas específicos. Foram planejadas seis atividades: (1) Currículo e EJA – Profa. Mariana Cassab; (2) Reformas Educacionais e impactos na EJA – Prof. Alessandra Nicodemos; (3) Práticas curriculares centradas no educando – Profa. Flávia Rodrigues; (4) Currículos antirracistas na EJA – Profa. Thatiana Barbosa; (5) Educação científica e narrativas dos educandos – Profa. Caroline Brandão; (6) Produções curriculares insurgentes – Coletivo de professores do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Os encontros ocorrem desde março de 2024, com interrupção nos meses de abril, maio e junho devido à greve nas universidades federais, e a última atividade está prevista para novembro. As discussões são mediadas por materiais produzidos pelas professoras, socialização de recursos complementares e participação dos cursistas no compartilhamento de experiências. Ao final, um arquivo pedagógico digital reúne criações curriculares e recursos pedagógicos, sendo disponibilizado na plataforma online. Os cursistas também realizam avaliações para subsidiar o planejamento das interações subsequentes.

O curso iniciou com 53 profissionais de diversas regiões do Brasil, abrangendo pedagogos, professores de diferentes disciplinas e outros profissionais da educação. A participação nos encontros síncronos têm oscilado em torno de 22 participantes, enquanto a interação assíncrona na plataforma tem sido reduzida, evidenciando os desafios da formação remota. Ainda assim, os cursistas destacaram a importância da formação continuada para a melhoria do ensino e fortalecimento da rede de profissionais da EJA, diante da escassez de iniciativas voltadas exclusivamente para a modalidade.

3. AÇÕES FORMATIVAS: ENCONTROS E REFLEXÕES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EJA

Nessa seção iremos tratar especificamente dos encontros realizados até o



momento no contexto do curso. O primeiro encontro do curso de extensão aconteceu no dia 23 de março e foi protagonizado pela professora Mariana Cassab. O encontro teve como objetivo alinhar sentidos comuns acerca da categoria currículo. Balizado pelas teorias críticas do campo do currículo (Goodson, 1995, Sacristán, 2017), o debate envolveu problematizar a natureza social e histórica dos currículos praticados na modalidade. Para tal, a partir do recurso tecnológico Mentimeter, os cursistas foram convidados a compartilhar seus sentidos particulares de currículo a partir da eleição de três palavras associadas ao tema. Com base na análise da nuvem de palavras construída coletivamente e dos diferentes dispositivos pedagógicos selecionados para problematizar as noções acerca do currículo, buscou-se superar um entendimento restrito ao domínio dos conteúdos, enfocando categorias como poder, identidade, seleção, resistência. Essa discussão inicial foi central para o propósito de afirmar o papel das educadoras como produtoras dos currículos escolares, isto é, como elementos de primeira ordem na construção curricular (Sacristán, 2017), que no exercício de sua autonomia situada são convocadas a desnaturalizar, problematizar e dessacralizar aquilo que está estabilizado no contexto do ensino tido como regular. Sem essa disposição teórica e política não é possível avançar no propósito de criar currículos flexíveis próprios para EJA, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000)

Já no segundo encontro, que aconteceu em 06 de julho, a professora Alessandra Nicodemos ocupou-se em tratar especificamente das reformas educacionais e suas implicações para a EJA. Iniciou o debate a partir de uma leitura histórica acerca de como a questão da escolarização da classe trabalhadora tem sido encampada pelo Estado Brasileiro. A análise deixou evidente como processos de invisibilidade, descontinuidade, desresponsabilização e luta pelo direito à educação marcam tal história. No âmbito das contrarreformas educacionais do tempo presente, a professora mobilizou dados de pesquisa para indicar um esvaziamento em termos de destinação orçamentária para a EJA presencial. Em oposição analisou o grande investimento dado ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), destacando inclusive o número de inscrição e o sucesso alcançado. A argumentação central foi que as contrarreformas educacionais operam na lógica de produzir condições para que a certificação da escolarização dos trabalhadores se dê



fora da escola, atendendo uma racionalidade neoliberal em que educação é tida como gasto e não como investimento. A professora também trouxe dados em torno da realidade do município do Rio de Janeiro, confrontando a BNCC com os currículos produzidos no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA-RJ).

A partir do terceiro encontro, procurou-se imprimir uma articulação mais efetiva entre o debate teórico e a prática docente. Para tal, foram convidadas educadoras de excelência pedagógica e política que atuam na EJA, com vistas a projetar os currículos insurgentes e de grande potencial formativo produzidos na escola. Assim, Flávia Rodrigues, acompanhada de duas de suas educandas, Angela Macedo e Janaina Machado, dinamizaram o encontro. Durante a interação, elas compartilharam as experiências pedagógicas em alfabetização e ensino de língua portuguesa realizadas no âmbito da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Foram abordados os desafios e as conquistas no processo de alfabetização de jovens e adultos, destacando tanto questões de ordem material, como as dificuldades de acesso à sala de leitura e recursos financeiros que viabilizem o trabalho, como aspectos pedagógicos consonantes à autodesvalia (Freire, 1996) dos educandos e a autonomia docente. Além de compartilhar seu rico acervo docente em que autores como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Ryane Leão e Sérgio Vaz tomam protagonismo, a educadora compartilhou o processo de criação do livro autoral produzido por seus educandos, denominado "PEJA é direito: Coletânea de textos feitos por estudantes do PEJA/EJA". Esse trabalho resultou de seis meses de trabalho com os educandos, promovendo o reconhecimento dos estudantes como escritores e autores de suas histórias, o que contribui não só para a aquisição de conhecimentos escolares, como também para elaboração de suas experiências existenciais. A publicação foi feita de forma independente, com apoio de docentes militantes da EJA. Além da escrita, os educandos também estiveram envolvidos na escolha do título, da capa e das imagens.

No quarto encontro, a turma recebeu a professora Thatiana Barbosa, que iniciou sua apresentação ressaltando a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnica dos estudantes. A discussão foi enriquecida com a análise de práticas pedagógicas que buscam descolonizar o currículo, proporcionando aos educandos uma compreensão crítica da história e da cultura afro-brasileira. Thatiana compartilhou exemplos de atividades que favorecem a construção



de saberes em um contexto antirracista, enfatizando a relevância de autores e autoras negras, como Carolina Maria de Jesus, bem como a necessidade de revisar os conteúdos tradicionais que muitas vezes ignoram ou distorcem a contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira.

O quinto e sexto encontros ainda irão acontecer. Seus propósitos serão compartilhar as produções curriculares realizadas pela professora de Ciências e Biologia Caroline Brandão, concebidas por meio do desafio de integrar à educação científica às narrativas de história de vida dos educandos e como desfecho do curso, celebrar as produções pelos coletivos de professores que atuam no Colégio de Aplicação da UFRS, além de realizar uma avaliação coletiva do percurso cumprido.

95

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos encontros do curso revela uma experiência formativa valiosa e significativa para os educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A avaliação inicial, baseada nos formulários preenchidos pelos participantes, mostra que a maioria os considera excelentes, destacando a clareza na condução e a relevância dos temas discutidos. A troca de experiências e saberes criou um ambiente colaborativo, em que os educadores se sentiram valorizados e envolvidos. Entretanto, o feedback também trouxe à tona desafios importantes em relação ao formato remoto do curso. Embora muitos participantes tenham ressaltado a qualidade das abordagens e a experiência das professoras, a interatividade foi apontada como um aspecto a ser melhorado. Sugestões como a criação de pequenos espaços para interação entre palestrantes e participantes, mesmo que limitados pelo tempo, foram bem recebidas. Além disso, a ideia de manter atividades após o curso para garantir a continuidade dos estudos e o compartilhamento de práticas foi muito apreciada. Outro ponto destacado foi a necessidade de considerar a diversidade do público-alvo, incluindo cursos voltados para a terceira idade e um aprofundamento nas práticas da EJA. O reconhecimento da importância da resistência na EJA, assim como a articulação entre teoria e prática, foi visto como essencial para a formação dos educadores. A experiência até agora demonstra que o curso não apenas trouxe contribuições concretas para a formação dos educadores da EJA, mas também evidenciou o potencial político de se produzir



coletivos em que a troca fortalece os trabalhos resistentes dos profissionais que atuam na modalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

96

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

CASSAB, Mariana. A construção curricular em EJA: a educação em Ciências que se cria nas frestas da precariedade e da resistência. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 16, n. nesp.1, p. 728–753, 2023. DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072.

GOODSON, Ivor. **Currículo: história e teoria**. London: Falmer Press, 1995.

IBGE. (2023). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) – Educação*. SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: PUC, 2017.

VENTURA, Jaqueline. “Formação continuada de educadores na EJA: desafios e perspectivas.” **Cadernos de Educação**, vol. 1, n. 1, 2012, pp. 34-45.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.



PROJETO IMAGENS E RETRATOS DA EJA: VISUALIDADES DE RESISTÊNCIAS E EXISTÊNCIAS

Katiuci Pavei¹⁶

97

Resumo

Este artigo apresenta o projeto de ensino e extensão “Imagens e Retratos da EJA”, desenvolvido entre 2018 e 2023 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental e médio. A iniciativa surgiu a partir da constatação da invisibilidade social e midiática desses sujeitos enquanto estudantes da educação básica. Com base em metodologias etnográficas e de câmera compartilhada, o projeto propôs a criação de narrativas visuais produzidas por e com os/as estudantes, por meio de oficinas de fotografia, vídeo, desenho e performance. As atividades promoveram a escuta sensível de histórias de vida marcadas por trajetórias escolares interrompidas e possibilitaram a construção de visualidades autorrepresentativas e engajadas. Os resultados evidenciam a potência estética, política e pedagógica dessas produções, expressas em exposições, publicações, premiações e circulação em espaços culturais diversos. O trabalho reafirma a importância da EJA como espaço de resistência, reconhecimento e transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Educação de Jovens e Adultos; Imagem; Fotografia; Narrativa

¹⁶ Docente de Educação Básica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, pesquisadora associada ao Núcleo de Antropologia Visual / NAVISUAL, Mestre em Educação, Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais pela mesma instituição. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5729-8133>. E-mail: katiuci.pavei@ufrgs.br



Figura 1 - Mãos da EJA. Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Introdução

Apresento o Projeto de Ensino e Extensão, intitulado *Imagens e Retratos da EJA*¹⁷, desenvolvido entre 2018-2023 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹⁸, junto a estudantes do ensino fundamental e do ensino médio de turmas noturnas da Educação de Jovens e Adultos, com os(as) quais fui professora de Ciências Sociais.

O encontro etnográfico com essas e esses estudantes fez surgir inquietações, entre as quais a percepção de uma pouca presença visual do discurso social midiático imagético de educandos/as da EJA enquanto estudantes da Educação Básica. Por exemplo, em busca de imagens na internet com as PALAVRAS-CHAVE *estudantes, escolares, educação básica, ensino fundamental, ensino médio, escola*, aparecem em sua grande maioria fotos de crianças e adolescentes. Essa reflexão sobre imagens que faltam convida a pensar sobre uma possível condição (in)visibilização dessas pessoas enquanto cidadãos e cidadãs, sujeitos de direitos sociais como o direito fundamental à educação, sendo este, a ser garantido pelo Estado enquanto política pública e efetivado, promovendo o princípio constitucional de “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1988, artigo 206, IX).

Invisibilizar, “É uma ação, um ato contínuo, uma aprendizagem” (Eggert, 2009, p.22), enquanto processo social que induz a noção da não existência, portanto sem memória e esquecíveis. Acredito que, ao não vê-los/as - jovens, adultos e idosos da EJA

¹⁷ Para maiores informações sobre o Projeto o Instagram é @imagens_e_retratos_eja

¹⁸ Esse colégio é da rede federal pública, situado no Campus do Vale, região periférica de Porto Alegre na divisa com o município de Viamão, cujo ingresso ocorre na EJA como fluxo contínuo (em qualquer momento do ano), com vagas universais e de políticas afirmativas.



como estudantes da educação básica – consegue-se evitar a reflexão sobre as múltiplas razões sociais que motivaram a interrupção dos estudos, tais como necessidade de trabalho e subsistência em face à carestia e ao endividamento, proibições dos pais e conflitos familiares, violências domésticas e públicas, ajuda nos afazeres da casa, cuidados com os filhos e familiares, envolvimento com práticas ilegais, consumo de entorpecentes, encarceramento, adoecimento de saúde mental e demais tipos, racismo, sexismo, bullying, escolas excludentes, sem atendimento de educação especializado, entre outras. Nesse sentido, trazer para a esfera pública e para o debate escolar essas questões, que estruturam a nossa sociedade desigual e violenta é uma forma de contribuir no processo de desculpabilização individual dessas pessoas mais vulneráveis, que são vitimizadas por tais circunstâncias históricas e políticas e que, mesmo assim, muitas vezes se sentem envergonhadas e trazem para si a evasão escolar anterior: “eu desisti de estudar” ou eu “escolhi sair da escola”. Perspectiva essa reforçada pela naturalização do fracasso escolar do discurso social mais amplo, que entende o estudante como o único agente responsável por sua trajetória escolar.

O discurso individualizante reaparece na figura do estudante da EJA como um/a herói/heroína, enquanto pessoa resiliente, que tem sua jornada de retorno dependente de sua vontade própria. Nega-se assim, às demais condições que garantem a permanência com qualidade de estudantes nas escolas e amplia-se os desafios cotidianos de pessoas na dupla condição de estudante e trabalhador/a, tais como: horário de trabalho (muitas vezes não fixo e estendido pelos/as patrões e patroas, geralmente sem remuneração extra); falta de dinheiro para o deslocamento até o colégio, para a aquisição de materiais escolares ou ainda, para vestuário apropriado às condições climáticas); diminuição de transporte público; atos violentos nos arredores da escola ou nos bairros de residência; adoecimentos (muitas vezes causados por falta de acesso às condições de saúde, de alimentação adequada ou por exposições a riscos, como no trabalho sem Equipamentos de Proteção Individual); procura por trabalho para quem está desempregado/a; exaustão física e mental, entre outros. Para grupos sociais vulneráveis, o risco é cotidiano, sendo que, na modalidade de ensino EJA a rotatividade e a evasão é alta, percebida no número de pessoas matriculadas ao comparar com as que conseguem concluir essa etapa de estudos.



Mas quem são as pessoas estudantes da EJA no Brasil na atualidade? Conforme o Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023), em 2023 o número total de pessoas matriculadas na EJA era 2,5 milhões de brasileiros/as, desses(as), 2,3 milhões, na rede pública e cerca de 200 mil, na rede privada. Em sua composição a EJA em nível nacional tem como predominância pessoas com menos de 40 anos, que representam 65,1% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, a maioria, 52,1% são educandos do sexo masculino. Em contrapartida, as mulheres compõem 59,2% das matrículas de pessoas acima de 40 anos. Observa-se que os educandos identificados como negros/as são prevaletentes nessa modalidade de ensino, representam 74,9% dos educandos, tanto no fundamental (77,7%) quanto no médio (70,7%), (Brasil, 2023). Alguns se afastaram ou foram afastados/as da escola há pouco tempo (um ou dois anos), geralmente como resíduo do ensino médio regular, enquanto outros por longo tempo, há mais de trinta; sendo que há casos daqueles/as que chegaram a voltar aos bancos escolares já na modalidade EJA, mas que novamente tiveram que sair. Observa-se situações cotidianas a interseccionalidade da opressão - de cor/raça, gênero, classe, idade – entendida como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177).

A escuta atenta dessas pessoas sobre suas trajetórias escolares (interrompidas e retomadas), engendrou em mim um repensar sobre a minha prática docente, bem como, o desejo de criar um projeto que chamasse à atenção para a EJA e promovesse a produção de visualidades por meio de experimentações de grafias diversas como fotografia, desenho, manuscritos, vídeos, áudios, instalações e performances artísticas desenvolvidas *com* e *sobre* estudantes da Educação de Jovens e Adultos. As questões que evocam a produção de imagens estão relacionadas às reminiscências sobre trajetórias escolares interrompidas, às representações sobre o retorno aos estudos e os significados que a EJA tem em suas vidas naquele momento. Assim como, transformar em imagem seus sonhos e projetos futuros, indicando quais são as forças que estão agenciando a retomada aos estudos. Nesse sentido, mobilizando sentidos com o passado, o presente e o futuro dessas pessoas (Pink, 2007).

Essa perspectiva segue pressupostos teóricos embasados no educador Paulo Freire em sua proposta para a “permanente ação transformadora da realidade objetiva, os



homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 1981, p.108). Assim como, a pedagogia da esperança do ideário freiriano (1992), que entende o esperar como ação e agência dos sujeitos.

No referido Projeto, o âmbito de ensino foi realizado por meio de uma disciplina curricular considerada eletiva, pois a escolha de participação é dos/as próprios/as estudantes, com aulas semanais e turma mista com educandos/as do ensino fundamental e do médio. Nas aulas, que contou com a colaboração de convidados/as de diversas áreas do conhecimento, foram desenvolvidas atividades de introdução à análise de imagens; oficinas de sensibilização do olhar, de construção da linguagem e da prática fotográfica e de vídeos, utilizando como equipamentos principalmente seus celulares (como meio mais democrático de acesso à tecnologia de geração de imagens) e máquinas fotográficas dos/asicineiros/as. As/os estudantes projetaram, dirigiram, produziram, colaboraram, fizeram curadoria, escreveram textos, gravaram depoimentos, registraram cenas escolares e participaram de eventos e exposições (em espaços culturais diversos na cidade) sobre suas próprias narrativas visuais próprias. Já que a intenção é ampliar esse debate sobre a EJA e a produção de visualidades de seus sujeitos e questões correlacionadas para outros espaços formativos, que extrapolam o colégio onde trabalho, por esse motivo tal projeto se configura também como extensão, participando de exposições físicas e virtuais.

A iniciativa se aproximou de uma proposta antropológica de câmera compartilhada (Copque, 2003; Rouch 2003; Novaes, 2012), focada na construção de autorrepresentação endógena de grupos “minoritários” (Gama, 2006), enquanto processo de construção de uma representação e meio de divulgação de representações, sob a perspectiva de produção visual, principalmente de uma fotografia engajada e o uso da fotografia como pensamento, gramática e uma ética do ver (Sontag, 1983). Nesse movimento, foi constante o cuidado ético para a construção das fotos (intenção e composição) dos/as estudantes que fotografavam ou que dirigiam as imagens nas quais eram retratado(as). Bem como todos(as) autorizaram o uso de suas imagens por meio de termo de consentimento livre e esclarecido. Os encontros foram pautados em negociações contínuas, do que era para ser retratado, como seria feito o registro, quem faria o registro e onde tais produções iriam posteriormente circular. Já quanto à devolutiva, todos(as) participantes receberam por e-mail suas imagens selecionadas (por eles/elas



mesmos/as). Assim como, uma forma de se aproximar ainda mais das pessoas que visitaram as exposições e provocar interação, foram colocados cadernos de registros de impressões e de recados para as/os alunas/os. No retorno, ao lermos juntas/os no colégio ou foram postadas na rede social do Projeto as mensagens de apoio, reconhecimento, de respeito e admiração, escritas e desenhadas por pessoas de diversas idades, muitas emoções positivas foram expressas de forma coletiva.

102

Considero também importante destacar a recepção expressada pelos/as estudantes ao verem as fotos e instalações, por meio de falas emocionadas, com a identificação de sua própria narrativa simbolicamente retratada, os entendimentos que as imagens foram importantes para apresentar suas dificuldades, ou, ainda, a positividade da representatividade. Corroborando com o orgulho de estarem ocupando com suas obras outros espaços para além da sala de aula, como museus e universidades.

Como resultados dessa iniciativa podemos destacar produções de grafias diversas: fotografias, audiovisuais, desenhos, manuscritos, instalações artísticas, performances, tanto realizadas por e com estudantes, quanto pela própria professora com suas interpretações sobre os assuntos e narrativas compartilhadas; publicações em periódicos acadêmicos (2019, 2024) e sites de iniciativas pedagógicas inovadoras, entrevistas, apresentações em eventos, exposições em museus, participação em mostras fotográficas-audiovisuais e premiações.

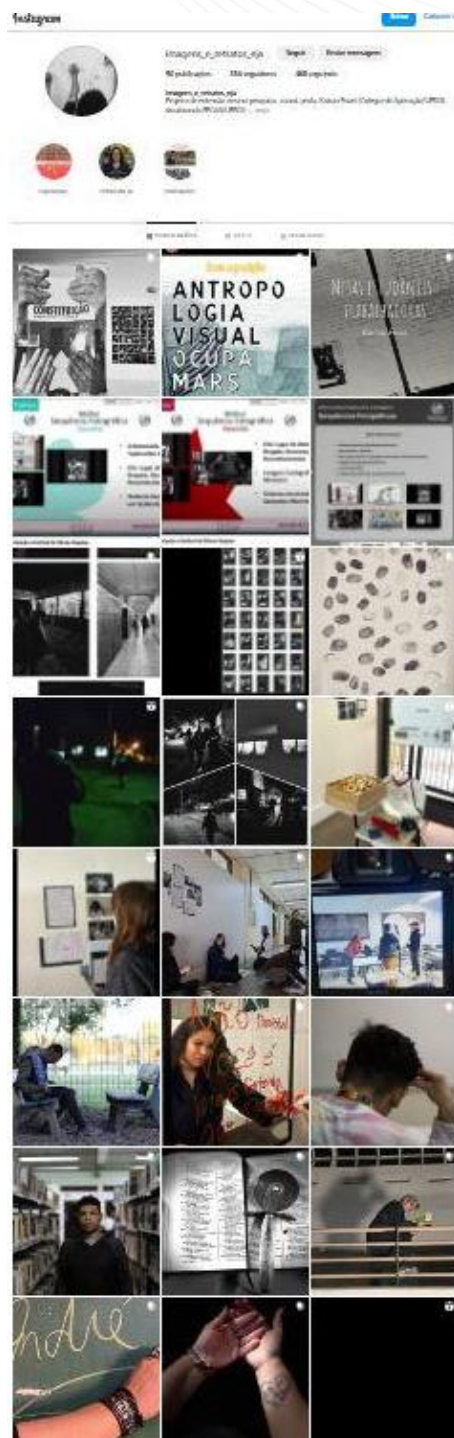


Figura 2 - Página Instagram projeto. Fonte: https://www.instagram.com/imagens_e_retratos_eja/

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília, DF: Inep, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.

COPQUE, Barbara. “Família é bom para passar o final de semana”. In: *Cadernos de Antropologia e Imagem*, v.17. Rio de Janeiro: UERJ, 2003. p. 265-279.

EGGERT, Edla. *Narrar processo: tramas da violência doméstica e possibilidades para educação*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAMA, Fabiene. A autorrepresentação fotográfica em favelas: Olhares do Morro. *Dissertação* (mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 2006. 144 f.

NOVAES, Sylvia Caiuby. A construção de imagens na pesquisa de campo em antropologia. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 13, n. 31, p.11-29, jul. (dez. 2012).

PAVEI, K. EJA do Cap/UFRGS: lugar de retorno, resgate, recomeço e reconhecimento. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 37, 2024. DOI: 10.22456/2595-4377.139741. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/139741>. Acesso em: 22 set. 2024.

PAVEI, Katiuci. Visualidade e visibilidade da EJA do CAP/UFRGS. *Revista Cadernos do Aplicação*. UFRGS. v. 32 n. 2 (2019a). p. 101-110.

PINK, Sarah. *Doing Visual Ethnography*. London: Sage, 2007.

ROUCH, Jean. The camera and the man. In: FELD, Steven (ed.). *Ciné-ethnography*. Minneapolis, London. University of Minnesota Press, 2003.

SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. São Paulo, Companhia das Letras, 1983.



INCLUSÃO NA EJA: TECENDO RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE SURDO NA EJA

Dayane Vieira Leite

Maria José Gomes Cavalcante

105

RESUMO:

Esta pesquisa tem com base a inter-relação dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos durante a disciplina de EJA, cursada no 8º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), com as práticas observadas em uma turma de EJA, de uma escola do município de Garanhuns-PE. A metodologia consiste em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, como procedimentos metodológicos fizemos: leituras de materiais bibliográficos, discussões teóricas, observações diretas, e análise de práticas docentes. As análises realizadas nesta pesquisa, tiveram como base as discussões feitas por Oliveira (1999). Como principais resultados a realização dessa pesquisa, nos fez perceber que as categorias descritas pela autora ainda estão presentes dentro da sala de aula da EJA, além disso, é perceptível que o número de estudantes com deficiência na EJA, tem aumentado, entretanto, dificilmente eles permanecem, devido a precarização das condições de permanência que lhes são ofertadas.

1 INTRODUÇÃO

A educação de Jovens e Adultos (EJA), é marcada por heterogeneidades de diferentes tipos, tais como etárias, sociais, de níveis de aprendizagens, e dentre outras, portanto, o professor da EJA, muita das vezes se vê diante do desafio de conseguir contemplar as necessidades de aprendizagens de cada um de seus educandos, levando em consideração também as diferentes heterogeneidades presentes na sala de aula. A presença de estudantes com deficiência na EJA, tem sido uma realidade que tem aumentado a cada ano, são estudantes que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos, devido a fatores internos e externos ao contexto escolar, e a escola precisa

estar aberta não somente para receber esses estudantes, como também para lhes dar condições para que eles possam permanecer dentro dela.

Infelizmente, nem sempre esses estudantes encontram essas condições favoráveis dentro da sala de aula, pois, em vez de incluir esses educandos nas aulas, oferecer atividades adaptadas e planejadas para que eles possam ter uma aprendizagem potencialmente significativa assim como os que não possuem deficiência, esses educandos são integrados e segregados na aula, sendo impedidos de falar, se expressar, e participar de forma ativa do processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, o capacitismo ganha cada vez mais espaço na vida educacional desses estudantes que acabam sofrendo uma dupla exclusão e preconceitos, tanto por serem estudantes da EJA, quanto por serem público-alvo da educação especial. Diante disso, torna-se necessário uma análise aprofundada sobre esse contexto, que embora novo no campo das discussões teóricas, não é tão novo assim, em termos históricos, visto que essa sempre foi uma realidade enfrentada pelas pessoas com deficiência desde a educação infantil.

Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as possíveis relações entre a prática de uma docente e a inclusão de um estudante surdo na EJA. Tendo como objetivos específicos: a) Identificar as concepções presentes nas atividades realizadas pela professora; b) Compreender quais os desafios enfrentados pelo estudante e pela professora durante o processo de ensino e aprendizagem e c) Tecer possíveis relações entre as práticas desenvolvidas pela docente e a inclusão do estudante surdo nas aulas. Vale salientar, que as análises realizadas nesta pesquisa, tiveram como base as discussões feitas por Oliveira (1999).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa do tipo etnográfica, de abordagem qualitativa, na qual segundo Minayo (2014) “[...] se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” tendo ela um caráter descritivo que busca descrever os fatos e/ou fenômenos de uma determinada realidade (Triviños, 1987).



Sendo assim, tivemos os seguintes procedimentos metodológicos: leituras e fichamentos de materiais bibliográficos; discussões teóricas realizadas na disciplina de EJA, no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Observações e acompanhamento, registros e análises dos resultados obtidos.

A coleta de dados aconteceu em uma escola pública da rede municipal de Garanhuns-PE. Foi realizado na escola três idas ao *Lócus*, e teve como Sujeitos participantes uma professora e um estudante surdo que estava na fase II da EJA e como instrumentos de coleta de dados utilizamos a observação direta das aulas, tendo como base as reflexões realizadas por autores como Oliveira (1999), Arroyo (2006), Januzzi (2004), dentre outros; autores esses que são referências na área da educação de jovens e adultos e da educação especial.

107

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, as pessoas com deficiências foram impedidas de frequentar as escolas, tendo em vista que esse público sempre foi alvo de preconceitos, exclusão e invisibilização na sociedade. Porém, com a democratização do ensino, esses estudantes passaram a ter acesso à escolarização, apesar de esse acesso ter sido de forma precária, o qual não foi dado condições de permanência para esses educandos, fazendo com que muitos deles fossem apenas integrados na sala de aula, mas não inclusos e nem pertencentes à escola. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, o que, por óbvio, inclui as pessoas com deficiência, ela afirma no art. 206 e inciso I, que todos devem ter condições iguais de acesso e de permanência dentro das escolas, sendo um dever do Estado dar condições para que isso aconteça.

Entretanto, mesmo com os avanços registrados na legislação brasileira — como a Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) — e apesar de algumas conquistas recentes na educação especial, esses estudantes ainda enfrentam inúmeros desafios no ambiente escolar. Essas dificuldades decorrem de barreiras diversas: arquitetônicas, educacionais, comunicacionais, atitudinais, entre outras. Tais barreiras contribuem para a negligência de direitos básicos desses estudantes, sendo o direito à aprendizagem um dos mais frequentemente violados. E com a modalidade da EJA também não foi diferente, visto que ela também sempre foi uma das modalidades que



foi alvo de negligenciamento e apagamentos dentro da história, entretanto, vale ressaltar que, em contrapartida a isso, ela também sempre foi uma das modalidades mais resistentes da educação, visto que sua origem já surgiu mediante a lutas por existir, resistir e reafirmar a sua importância na sociedade e na vida daqueles estudantes que a compõem.

108

Dessa forma, quando falamos da Educação de Jovens e Adultos, é comum lembrarmos do perfil dos estudantes que compõem essa modalidade, visto que são educandos que foram impedidos de concluir seus estudos na idade designada para tal, seja esse fator uma ação direta ou indireta das condições e falta de oportunidades que o Estado ofertou para essas pessoas, entretanto, é perceptível que tem havido uma intersecção entre essas duas modalidades, pois tem sido comum o aumento de estudantes com deficiência na EJA, almejando por uma oportunidade de concluir seus estudos. Esses estudantes com deficiência têm sobre si a responsabilidade de representar duas modalidades, e ao mesmo tempo carregam estigmas e preconceitos de ambas também.

Sendo assim, o professor da EJA precisa estar aberto não somente para acolher esses estudantes em sua sala de aula, como também possibilitar que esse estudante seja incluído no processo de ensino e aprendizagem, e no planejamento de suas atividades. Por mais óbvio que pareça, quando se trata da educação especial, é frustrante e exaustivo ter que repetir pontos já conhecidos. No entanto, a não repetição pode gerar sonegação e privação de direitos a esses estudantes. Sendo essa é uma realidade frequente enfrentada por educandos sujeitos da educação especial, perpassando da educação infantil até na EJA, e que não pode ser normalizada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O professor de estudantes com deficiência na EJA, precisa estar atento em seu fazer docente, para que não corra o risco de reforçar o histórico e experiências de exclusão vivenciada por eles dentro da sala de aula, e para isso é importante considerar as características, especificidades e necessidades de aprendizagem desses sujeitos, embora seja algo óbvio, sabemos que nem sempre isso é levado em consideração pelos professores dessa modalidade, Segundo Oliveira (2001), quando falamos das

singularidades e especificidades desses educandos da EJA, precisamos levar em consideração 3 (Três) condições importantes, que são elas: a condição de não-criança; de excluídos da escola e de sujeitos que são membros de determinado grupos sociais.

4.1 Condição de não-criança

De acordo com a autora, os estudantes da EJA são adultos, com saberes, experiências, diferentes níveis de letramento, e ao chegar na escola “traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas, Oliveira (2001, p. 3).” Sendo assim, infantilizar o estudante da EJA, é negar não somente a idade da pessoa, mas também reforça o questionamento da capacidade de reconhecerem tal ato, além de desrespeitar a esses sujeitos, adultos que por não saberem ler e escrever, são vistos como crianças. Diante disso, percebemos nas observações das aulas, que o estudante surdo não era entendido como adulto, e isso refletia nas atividades que eram propostas para ele, pois eram atividades infantilizadas que reforçaram a falsa concepção de incapacidade do estudante e que não levavam em consideração suas necessidades de aprendizagem e níveis de letramento, não lhe permitindo pensar e refletir criticamente.

4.2 Condição de Excluído da Escola

Segundo Oliveira (2001) o estudante da EJA não é não é qualquer adulto, ou jovem, mas aqueles que o sistema, excluiu de dentro da escola, seja de forma direta ou indireta. São aqueles que o Estado não lhes deu condições de permanecerem dentro da escola, são estudantes com o perfil de “trabalhadores, pobres, negros subempregados, oprimidos e excluídos, Arroyo (2006, p.221)” Corroborando com o autor, Silva (2022, p.11), vai dizer que são pessoas “que estão entre os mais desvalorizados da sociedade, portanto, também os esquecidos, que tanto sofrem e sentem os efeitos da falta de políticas inclusivas adequadas.” E essa falta de políticas refletem também na escola, visto que não há formação continuada para os professores da EJA, e isso é um dos fatores que resultam nas práticas que são desenvolvidas a esses estudantes.

Pois sabemos que as pessoas com deficiência sofrem exclusão cotidianamente por estarem inseridas em uma sociedade que não foi pensada para elas, e que não há uma



preocupação efetiva em modifica esse contexto, da mesma forma na escola, pois estão em um local que não lhes teve como público-alvo original, (Oliveira,1999). Podemos perceber que essa exclusão inicia com a dificuldade de retornarem para a escola, perpassa pela relação professor-educando e interação com os colegas dentro da sala de aula, e finaliza nas atividades, visto que elas não eram adaptadas para o estudante e não levava em consideração aquilo que ele já sabia. Então percebemos que ainda que o estudante tenha o acesso, não lhes é oferecido condições para que esses estudantes permaneçam, dentro da sala de aula da EJA.

4.3 Condição de Membros de Determinados Grupos Culturais

Segundo, Haddad (2002, p.66): “Ler e escrever são atos políticos capazes de proporcionar processos de conscientização e estimular a participação social”, muitos voltam para a EJA, com o objetivo de aprender a ler e escrever, ou concluírem os estudos, e isso é político, porque sabem que através da educação, podem conseguir alcançar outros objetivos pessoais e sociais, seja poder escrever seu próprio nome em situações públicas, sejam conseguindo melhores condições de trabalho, participar mais ativamente dos grupos sociais que já fazem parte, e dentre outros.

Visto que, os educandos com deficiência na EJA, muita das vezes são sujeitos que já possui cargos públicos, são chefes de famílias, são líder em comunidades, são líderes religiosos, são pessoas que dentro da comunidade que residem, podem ser líderes, respeitados, e muito honrados pelas pessoas, mas muita das vezes na escola são vistos como “analfabetos”, “preguiçosos”, “incapazes” etc..., e lá encontram professores que não levam em consideração os desejos, interesses e saberes construídos por cada um deles no meio social em que vivem, indo assim, contra inclusive aos documentos norteadores da EJA, como a LDB de 96 que deixa bem claro que tudo isso deve ser levado em consideração.

O sujeito participante dessa pesquisa, era um homem, chefe de família, ator, escritor, mas nenhum desses aspectos percebemos sendo levados em consideração nas aulas observadas e nas atividades propostas para o estudante, e isso só reforça a necessidade de formações continuadas e discussões sobre essa temática, visto que o professor sozinho não será o responsável pela transformação da educação desse estudante, mas se lhes não forem dados meios para que isso aconteça, essas categorias



destacadas por Oliveira (1999) serão perpetuadas a cada dia dentro do contexto escolar e quem sofrerá as consequências disso, serão os estudantes com deficiência, estudantes da EJA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Realização dessa pesquisa, nos fez perceber que as categorias descritas por Oliveira (1999), ainda estão enraizadas na sociedade, e dentro da sala de aula da EJA, não é diferente, além disso, é perceptível que o número de estudantes com deficiência que chegam na EJA, tem sido crescente, entretanto, dificilmente eles permanecem, devido a precarização das condições de permanência que lhes são ofertadas. Visto que essas pessoas são vistas como mais uma “demanda” e não como sujeitos de direitos, e ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Vale salientar também que é importante que haja pesquisas como esta, que possa discutir acerca desses estudantes na EJA, porque as que têm, são bastante resumidas. Assim como, é imprescindível que haja formação continuada para os professores da rede pública que trabalham na EJA, nas quais lhes possam oferecer um aprofundamento nas discussões acerca da deficiência e que levem em consideração as especificidades desses estudantes que retornaram para a escola, na expectativa de encontrar lá, encontrei professores que acreditam neles.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: BRASIL, Construções coletivas: Contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006, p.221-2030.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília:MEC/Inep/Comped, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa



Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999, p.59-73

SILVA, Sandro Sebastião da. **Práticas de produção de texto na educação de jovens e adultos: Desafio e possibilidades em tempos de exclusão**. São Paulo: Editora Dialética, 2022. p. 1 - 248.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Pesquisa Qualitativa**. In: TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo, SP: Atlas, 1987. p. 116-1706



JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rousiany Jacqueline Sousa Santos Silva

113

RESUMO

O processo de alfabetização e letramento de adultos e idosos deve pautar-se em atividades diversificadas que permitam valorizar o saber e protagonismo dos estudantes. Os jogos podem funcionar como excelentes ferramentas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento dos estudantes de todas as modalidades de ensino. Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar jogos didáticos elaborados para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros - Minas Gerais. Eles contribuirão para o aprendizado dos estudantes e podem favorecer também a compreensão de outros educandos, cabe aos professores fazerem uso conforme as instruções e demandas de cada unidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Letramento. Jogos.

INTRODUÇÃO

O analfabetismo expõe indivíduos a diversas vulnerabilidades, no aspecto físico, a ausência de habilidades de leitura e escrita pode resultar em riscos no ambiente de trabalho, aumentar a probabilidade de acidentes e contribuir para problemas de saúde mental. Socialmente impede a plena participação na cidadania, o que torna mais desafiador o exercício de direitos e a organização das finanças pessoais. Isso limita a capacidade de reivindicar direitos e se engajar em atividades comunitárias. Economicamente, a falta de alfabetização reduz as oportunidades de melhoria na renda, dificulta a capacidade de realizar cálculos e gerenciar os recursos financeiros, o que pode perpetuar ciclos de pobreza.

No contexto de Montes Claros, cidade de porte médio, a promoção da alfabetização é essencial, pois proporciona aos moradores ferramentas necessárias para maior autonomia e participação em atividades cotidianas e processos sociais e econômicos. A



aquisição de habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos pode ser a chave para a transformação e o fortalecimento da comunidade.

Na alfabetização de adultos, como na post-alfabetização, o domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade. **O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas.** Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão (Freire, 1999, p.20 – grifo nosso)

114

Neste contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar jogos didáticos elaborados para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros-Minas Gerais. Todas as sugestões de atividades são aplicáveis e estão relacionadas com a Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser. Para Glasser (2001), as melhores alternativas para compreender qualquer temática são ensinar (95%), praticar (80%) e discutir (70%). O processo da aprendizagem deve ter significado para o cotidiano do estudante, especialmente para os sujeitos da EJA.

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica consistiu em levantamento bibliográfico, elaboração e disponibilização dos jogos. As sugestões de materiais contribuem para a alfabetização e letramento de forma prazerosa e que considere os saberes prévios dos estudantes. Os professores da EJA do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros, foram capacitados na Formação Continuada, posteriormente os materiais didáticos com as instruções de uso foram enviados para as escolas. Entre os vários materiais produzidos apresenta-se os jogos: Ache as palavras complexas; Bingo dos sons iniciais e Memória com as quatro operações básicas, Disponível em: <https://eja.edu.montesclaros.mg.gov.br/materiais-didaticos/primeiro-segmento>

Os jogos estão fundamentados na Resolução nº 1 de 28 de Maio de 2021 e as Diretrizes Operacionais da EJA de 2022, que aborda a relevância da alfabetização e do



letramento como um meio para garantir maior dignidade e autonomia aos estudantes. Para Soares (2020), a alfabetização é entendida como o processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, que envolve a decodificação e a codificação de palavras. Nesse sentido, a alfabetização é vista como um conjunto de habilidades técnicas e instrumentais necessárias para que o indivíduo consiga acessar a língua escrita.

115

O letramento, por outro lado, vai além da simples habilidade de ler e escrever, diz respeito à utilização dessas habilidades em contextos sociais e culturais variados. É a capacidade de interpretar e produzir textos, compreender e se comunicar em diferentes situações do cotidiano. O letramento implica, portanto, uma relação crítica e reflexiva com a leitura e a escrita, ligada ao contexto em que o indivíduo está inserido.

Os jogos são utilizados no ensino com a intenção de ensinar os objetos de conhecimentos de forma a torná-los mais compreensíveis e de uma maneira mais agradável, portanto, com intencionalidade educativa, na tentativa de superar o fracasso escolar. Os jogos representam boa estratégia, a grande vantagem está no fato de serem atividades motivadoras que exigem do estudante participação ativa, no entanto, alguns docentes apresentam dificuldades para aplicá-los de forma contextualizada. Os jogos oportunizam aos estudantes a aprender, a estudar, a investigar, a tomar decisões, a analisar as condições (...). É importante que o jogo não seja um entretenimento, pois, também envolve responsabilidade, respeito pelos demais jogadores e pelo grupo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros busca atender as três dimensões fundamentais da EJA: a dos sujeitos da EJA (os aspectos culturais e sociais); a pedagógica (tempos, espaços diferenciados e as concepções do jovem, do adulto e do idoso) e a político-administrativa (à alimentação, transporte, material didático, estrutura física e a luta pela garantia do direito à educação). Nessa perspectiva, a produção e disponibilização de material didático contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

O processo de ensino e aprendizagem na EJA pode ser mais estimulador com auxílio de textos, imagens, charges, músicas, poemas, jogos, curiosidades. Assim, propõe-se desenvolver com os estudantes o jogo: **“Ache as palavras complexas”**. O



objetivo é desenvolver a alfabetização, a consciência fonológica e a divisão silábica. A proposta pedagógica foi elaborada selecionando palavras e imagens que foram inseridas em um tabuleiro.

A metodologia para fazer uso do material pode variar conforme demanda dos estudantes. Uma sugestão é após o estudante encontrar as palavras no tabuleiro, o professor pedir para que escreva na carta e em seguida faça a divisão silábica. O ideal é plastificar o material e a escrita seja com marcador para retroprojektor ou pincel de quadro branco, assim, o tabuleiro pode ser limpo e utilizado várias vezes e terá maior durabilidade. Fica a cargo do docente criar outros tabuleiros com palavras e imagens diferentes.

O **Jogo Bingo dos sons iniciais** tem o objetivo de compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podem ser pronunciadas separadamente. Assim, pode-se comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); favorecer para que o estudante perceba que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais. No desenvolvimento da atividade o estudante vai identificar a sílaba como unidade fonológica e gradualmente desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração).

Os estudantes em processo de alfabetização, sobretudo, os que precisam perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora e que é necessário refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo consciência fonológica. O material é composto de 30 fichas com palavras, 17 cartelas com seis imagens e nomes correspondentes. O jogo pode ser jogado individualmente ou em duplas. No caso da escolha em dupla, é importante sugerir que eles conversem antes de marcar a palavra. Antes de iniciar o jogo, o professor deve explicar as regras. Cada jogador ou dupla recebe uma cartela.

O professor sorteia a ficha e realiza a leitura da palavra. Os jogadores que tiverem, em sua cartela, uma figura cujo nome comece com a mesma sílaba da palavra mencionada pelo professor deve marcar. Durante o jogo, caso existam dúvidas quanto às regras, o docente deve explicá-las novamente. O jogo termina quando um jogador ou uma dupla marcar todas as palavras de sua cartela.

A consciência de palavras refere-se à capacidade do estudante reconhecer e compreender as palavras enquanto lê ou escreve. É uma habilidade importante no processo de alfabetização e no desenvolvimento da linguagem. A fonologia tem a função



de auxiliar o estudante a aprender a reconhecer as palavras. Por meio da decodificação fonológica o aprendiz desenvolve a habilidade de traduzir sons em letras quando lê, e fazer o inverso, quando escreve. Para trabalhar com questões de consciência fonológica, a oralidade é indispensável e o registro é muito importante.

O **Jogo da Memória envolve** as quatro operações básicas da Matemática (adição, subtração, multiplicação, divisão). São no mínimo dois e no máximo quatro jogadores, pode ser organizado individualmente ou em duplas. O material é composto de 352 cartas, palitos, tampinhas de garrafa e copos descartáveis. Os participantes são divididos em grupos, conforme o nível de aprendizagem para que seja abordado as operações básicas (adição, subtração, divisão e multiplicação).

As cartas são organizadas na mesa com as informações “viradas para baixo”, de forma que as operações fiquem de um lado e o resultado do lado oposto. Antes de iniciar o jogo, cabe ao professor explicar as regras do jogo. Começa o jogo com as cartas selecionadas por operação e embaralhadas. O jogador seleciona uma carta com a operação e outra com o resultado. Quem acertar marca um ponto e inicia outra rodada. O jogador que tiver dúvidas pode fazer uso dos palitos ou das tampinhas para efetuar a operação. Caso erre passa a vez para o outro jogador. O jogo finaliza quando acabarem as cartas vence quem tiver somado o maior número de acertos.

Os resultados apontaram que os três jogos favoreceram o desenvolvimento dos estudantes, proporcionaram maior autonomia, participação e interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais didáticos foram elaborados para melhor compreensão dos estudantes, uma vez que o processo de alfabetização é fundamental na EJA, devendo o docente variar as estratégias didáticas, diversificar os métodos e recursos utilizados, aproveitar o curto espaço de tempo e buscar manter o interesse da turma no decorrer das aulas. O uso dos jogos disponibilizados auxiliou o fazer pedagógico dos professores, possibilitando aprendizado significativo, divertido e com interação. Espera-se que as sugestões apresentadas contribuam para a aprendizagem de muitos estudantes do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros e de outras unidades escolares do Brasil.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 28 de Maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância. Diário Oficial da União. Brasília (DF): MEC, 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GLASSER, W. **Teoria da Escolha:** uma nova psicologia de liberdade pessoal. São Paulo: Mercuryo, 2001.

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



JUVENTUDES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE (RE) EXISTÊNCIAS

Marcia Nascimento Neves Novaes¹⁹

119

Resumo:

A pesquisa apresentada centraliza-se em conhecer as Juventudes Negras na Educação de Jovens e Adultos e suas Trajetórias Escolares de (re)existências, tendo como lócus o CEM (Centro de Educação para Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho). O movimento reflexivo realizado nos levou a interpelar os percursos de escolarização desses jovens negros e suas percepções acerca da escola e como ela considera as condições juvenis, entrelaçando com a questão da raça, até a chegada à EJA. Nessa perspectiva, produzimos uma escuta sensível e atenta às falas dos jovens, assinalando os entrelaçamentos de suas questões de vida e as vivências escolares, marcadas pela exclusão, fracasso, auto desvalia e discriminação. Ancoramo-nos em nossa história de vida que aponta elementos marcantes e semelhantes aos relatados dialogando com autores que discorrem sobre a temática: como Arroyo (2017), Carrano (2007), Cassab (2023), Da Silva (2021), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Palavras -chave: EJA. Juventudes Negras. Trajetórias de (re) existência

1.Introdução

A pesquisa constituiu-se a partir da minha história de vida e das indagações que surgiram ao longo da trajetória pessoal e profissional que esteve sempre presente em minha formação, direcionando me para o mestrado em 2021, apresentando como questão investigativa: quais são as trajetórias escolares da juventude negra na Educação de Jovens e Adultos?

Trata-se de uma temática crucial para a compreensão das trajetórias e desafios enfrentados por esses jovens no contexto educacional brasileiro. Ao colocar a questão das

¹⁹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Integrante do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEEJA-FACED/UFJF).email:marciaseja2019@gmail.com



"Trajetórias Escolares de (Re)Existências", destacamos não apenas não apenas as dificuldades impostas pela estrutura educacional, mas também os processos de resistência e estruturas identitárias que essas juventudes promovem ao longo de suas trajetórias. Isso implica em um olhar atento sobre como a Educação de Jovens e Adultos pode ser um espaço de transformação e ressignificação, permitindo que esses indivíduos (re)existam. Contudo, Carrano (2007) nos diz que esses jovens (e adultos), são sujeitos com múltiplas trajetórias de experiência e vivência. Contudo, Carrano (2007) nos diz que esses jovens (e adultos), são sujeitos com múltiplas trajetórias de experiência e vivência do mundo marcado pelos seus ciclos de vida, suas relações sociais e apresentam ações e reações comportamentais que muitas vezes se tornam conflitos no ambiente da escola. A reflexão apresentada aponta para a necessidade de uma educação que reconheça e valorize as múltiplas dimensões da identidade e da experiência dos estudantes, especialmente aquelas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que muitas vezes são vistas apenas por lentes reducionistas. Segundo Arroyo (2017), são os "sujeitos não escolarizados em percursos escolares truncados" que necessitam de um olhar atento e diferenciado a fim de que tenham o direito de terem reparadas as aprendizagens e os estudos não realizados.

Cabe-nos recusar uma visão homogeneizadora e excludente, mas um processo aberto à pluralidade de experiências, saberes, formas de viver e diverso. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos torna-se um espaço de acolhimento, capaz de lidar com essas diversidades transformando-as em saberes e valorizando seus estudantes com as histórias que carregam consigo.

Diante desse cenário, apontamos que o perfil da EJA tem sido modificado com chegada cada vez maior de estudantes que se encontram na faixa etária de 15 a 29 anos, majoritariamente negros, o que nos leva a corroborar com a pesquisadora Analise da Silva (2021) e outros autores que discutem essa temática. Com isso, ser estudante jovem, pobre, negro, periférico não é uma condição natural, espontânea ou uma escolha. Reafirmamos que esta condição é fruto de uma sociedade excludente que tem negado o direito à escolarização, além das limitações presentes da escola, que não atendem às expectativas e tão pouco a torna espaço de envolvimento e motivação, gerando dificuldades para que esse jovem possa sentir-se pertencente naquele espaço.

Nesse novo contexto, a configuração ressignificada da EJA requer do Estado políticas educacionais que possam atender diretamente a pluralidade, a diversidade e a



questão étnico racial.

2. Percurso Metodológico

Como percurso metodológico, utilizamos a pesquisa qualitativa para compreender as experiências subjetivas, percepções, motivações e sentimentos dos sujeitos, além de explorar as dimensões humanas presentes na riqueza dos dados coletados. Nosso objetivo foi entender as realidades complexas e multifacetadas que marcam a trajetória escolar dos jovens negros estudantes da EJA.

Sob essa perspectiva adotamos o grupo focal como instrumento metodológico, favorecendo as interações e a coletividade na construção das percepções sobre a temática investigada. Inicialmente, os encontros tiveram como propósito conhecer os relatos dos estudantes sobre seu percurso escolar até a chegada à EJA. educacional, ressignificando suas experiências por meio da partilha coletiva.

A escolha do grupo focal como estratégia de aproximação também desempenhou um papel essencial na construção de um vínculo de confiança entre os pesquisadores e os estudantes. Esse vínculo foi um elemento crucial para garantir a autenticidade dos relatos e a participação efetiva dos jovens na pesquisa, pois possibilitou um ambiente seguro no qual eles se sentiram confortáveis para expressar suas vivências sem receios ou constrangimentos. Além disso, a interação entre os participantes favoreceu o fortalecimento da identidade coletiva, permitindo que percebessem suas experiências não apenas como trajetórias individuais, mas como parte de um contexto social mais amplo.

Os encontros tiveram como objetivo inicial conhecer os relatos dos estudantes negros sobre seu percurso escolar até a chegada à EJA, considerando os desafios que enfrentaram, as oportunidades que encontraram e os fatores que contribuíram para sua permanência ou evasão escolar em diferentes momentos da vida. Essa etapa da pesquisa permitiu que os participantes trouxessem à tona memórias e percepções muitas vezes silenciadas dentro do contexto educacional, ressignificando suas experiências por meio da partilha coletiva.

A partir dessa primeira etapa, selecionamos alguns estudantes para participarem de uma entrevista semiestruturada, aprofundando ainda mais a investigação a sob a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Diferente de um questionário fechado, a entrevista semiestruturada possibilita maior flexibilidade, permitindo que os entrevistados tragam



reflexões espontâneas e detalhem aspectos que consideram mais relevantes em suas trajetórias escolares. Dessa forma, foi possível capturar nuances, sentimentos e perspectivas que talvez não emergissem em um formato de entrevista mais rígido.

Ao longo das entrevistas, buscamos compreender não apenas os desafios enfrentados pelos jovens negros no ambiente escolar, mas também suas percepções sobre políticas educacionais, práticas pedagógicas e relações interpessoais dentro da escola. A partir desses relatos, conseguimos identificar fatores estruturais e subjetivos que influenciam a permanência desses estudantes na EJA, bem como elementos que contribuem para a construção de um espaço educacional mais inclusivo e acolhedor.

Em síntese, a utilização do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas como principais estratégias metodológicas foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Essas abordagens permitiram a coleta de informações ricas e detalhadas, possibilitando uma análise mais aprofundada sobre a realidade escolar dos jovens negros da EJA. Além disso, ao proporcionar um espaço de escuta e diálogo, a pesquisa contribuiu para dar visibilidade às vozes desses estudantes, valorizando suas narrativas e reconhecendo suas vivências como parte essencial do debate sobre equidade racial na educação.

Como trouxemos a questão da juventude negra para nossa pesquisa, escolhemos um codinome relacionado às histórias, perfil e relatos, reforçando a presença simbólica da ancestralidade. Para isso, utilizamos a linguagem dos Adinkras²⁰, que através de nomes e símbolos marcaram a identidade de cada entrevistado: **OSRAM** (símbolo da virtude, de **OSRAM** (símbolo da virtude, de utilidade e da necessidade de paciência), **SANKOFA** (símbolo da sabedoria, do aprender com o passado para construir o futuro) e **ANI bre a enso gyn** (símbolo da paciência, da autocontenção, da autodisciplina e do autocontrole). Para a condução da entrevista com esses três jovens foi construído um roteiro semiestruturado, previamente elaborado e relacionado com as nossas questões de investigação.

Encontramos nas falas dos estudantes colisões que revelam o quanto as

²⁰ Os Adinkras são um conjunto de símbolos pertencentes ao povo Ashanti, atualmente localizados principalmente nos países Gana, Burkina Faso e Togo, na África Ocidental. São ideogramas que expressam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais. Disponível em <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>



dificuldades enfrentadas diante das demandas postas pela escola, progressivamente foram se constituindo em obstáculos para sua permanência e avanço de sua escolarização.

Outro aspecto que nos parece produtivo destacar das falas dos jovens, tem a ver com seus sentidos tão enfáticos de não pertencimento ao ambiente escolar e as relações que estabelecem, em geral, com aspectos da ordem de sua ação individual: a MINHA falta de interesse, a MINHA desmotivação, a MINHA indisciplina, a MINHA dificuldade de aprender, o MEU envolvimento com pessoas e grupos que me afastaram do ambiente escolar, entre outros. A análise das entrevistas revelou, que em geral, a corresponsabilidade da escola na reprodução dos processos de exclusão é na maior parte das vezes opaca para os jovens, mesmo quando vivem situações próprias do racismo institucional. O que nossa análise revela é uma relação contraditória e conflituosa com a escola que vai se transformando ao longo do tempo. No ensino regular, a marca predominante é a tensão. No entanto, ao estudar na EJA do CEM no momento presente, ganha relevância o reconhecimento da importância do acolhimento e do impacto positivo que ele gera.

123

3. Considerações Finais

Trazer para o centro das ações de pesquisa, formação e atuação profissional, os percursos tortuosos dos estudantes jovens negros da EJA é evidenciar e colocar em pauta as consequências devastadoras dos processos históricos de exclusão, fruto das desigualdades de diversas ordens que estruturam o modo de funcionamento societário no seio do capitalismo. Conhecer tais trajetórias e como seus sujeitos as compreendem consubstanciam nossas lutas em torno da produção de políticas de reparação e restauração de direitos. O impacto das desigualdades sociais e raciais no sistema educacional coloca em desvantagem e à margem, a juventude negra e periférica que procura a EJA ou a ela é conduzida de modo compulsório. São estudantes que carregaram consigo a marca das inúmeras reprovações, da evasão, do fracasso, do descrédito e do estigma. Jovens que cotidianamente sofreram (e sofrem) com o racismo institucional e estrutural, tendo os seus direitos negados, uma vez que foram (são) obrigados a abandonar a vida escolar pelo fato de não terem garantidas as condições



materiais e subjetivas para que atendam aos requisitos estabelecidos para se ter sucesso na escola. Requisitos esses que, conforme tratado ao longo do trabalho, expressam e reproduzem os privilégios de grupos de interesse que mediante correlações de força desproporcionais disputam as finalidades da escolarização e seus desenhos para os diferentes segmentos da sociedade.

124

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJA**, UFMG, 2007. Disponível em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_carrano.pdf

DA SILVA, Analise de Jesus. **Na EJA tem J: Juventudes na educação de jovens e Adultos**. 1ª. Edição, Curitiba, Appris, 2021.

CASSAB, Mariana. Evolução de matrículas da EJA na cidade de Juiz de Fora: um estudo a partir dos dados do censo escolar (2011-2023). In: **VI SEMANA DA FACED - microfascismos no campo educacional e a invenção de resistências**. Anais...Juiz de Fora (MG) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/vi-semana-da-faced-microfascismos-no-campo-educacional-e-a-invencao-de-resistencias-cronograma-410079/803852-evolucao-de-matriculas-da-eja-nacidade-dejuiz-de-fora--um-estudo-a-partir-dos-dados-do-censo-escolar--\(2011-202/](https://www.even3.com.br/anais/vi-semana-da-faced-microfascismos-no-campo-educacional-e-a-invencao-de-resistencias-cronograma-410079/803852-evolucao-de-matriculas-da-eja-nacidade-dejuiz-de-fora--um-estudo-a-partir-dos-dados-do-censo-escolar--(2011-202/)



LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA - UM OLHAR SOBRE A ÁFRICA

125

Selma Vieira da Silva
Fabiana Fiorezi de Marco
Lóren Grace Kellen Maia Amorim

Resumo:

Este trabalho apresenta questões relativas à formação continuada de professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA, do ano de 2023, na rede municipal de ensino de uma cidade de Minas Gerais. Enfatiza, também, a formação continuada a partir da temática das relações étnico-raciais, conforme Lei 10.639/2003, em encontros mensais, considerando assim a importância dessa legislação para a valorização da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Tal trabalho foi desenvolvido incentivado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Formação continuada de professores; Jogos africanos; Relações étnico-raciais.

Introdução

A formação continuada constitui um espaço propício para refletir e enriquecer as práticas pedagógicas, possibilitando a reavaliação de saberes e posturas. Além disso, oferece oportunidades de troca, atualização e ampliação das áreas de conhecimento, contribuindo para um novo olhar sobre as necessidades contemporâneas de ensino e aprendizagem.

Segundo Paulo Freire:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo



da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam (Freire, 1993, p. 20).

Considerando que a qualificação profissional se desenvolve por meio de leituras, fundamentação teórica, trocas de experiências e reflexões sobre a prática docente, as coordenações de Língua Portuguesa e Matemática do centro de formação propuseram encontros presenciais mensais, de março a outubro, e um encontro assíncrono em novembro de 2023, permeados pelas temáticas sobre a Educação Antirracista e a Educação das Relações Étnico-Raciais para os professores que atuam na EJA, tendo como questão central: Como os professores da EJA podem trabalhar as relações étnico-raciais articulando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

Em busca de resposta à questão apresentada nesta formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos como objetivo promover uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade cultural e étnico-racial presente em nossa sociedade. Nesse contexto, a reflexão sobre práticas pedagógicas que contemplem a história, cultura e contribuições dos povos afro-brasileiros e africanos para a formação da sociedade brasileira se torna fundamental.

Os momentos de partilha e de trabalho colaborativo entre os professores enriquecem e fomentam diálogos acerca da prática pedagógica. Nos relatos de experiência, imbuídos do cotidiano em sala de aula, apresentaram-se desafios e potencialidades que culminaram na possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas, em um processo contínuo de reflexão-ação, e em um olhar atencioso para com os estudantes EJA, em sua maioria negros, alvos de desigualdades educacionais, segundo o documento referência da Conferência Nacional de Educação 2024 – CONAE “no que diz respeito às desigualdades, em 2021, a escolaridade dos negros (pretos e pardos) no referido grupo etário era de 11,3 anos de estudo e a dos não negros era de 12,4 anos, o que resulta em uma razão de 91,1% – 8,9 p.p. distante da meta de equiparação dos anos de estudo” (Brasil, 2023).

É necessário pensarmos em como esses estudantes têm sido vistos em suas individualidades e o quanto de seu direito à educação lhes tem sido assegurado.

No próximo item anunciamos que a educação antirracista e a Lei 10.639/2003 não estão sendo cumpridas pela maioria das secretarias municipais.



A educação antirracista e o cumprimento da Lei 10.639/2003 pelas secretarias municipais

Os professores que atuam na Educação Básica, apesar de habilitados e especialistas em seu componente curricular, tiveram pouca ou nenhuma formação sobre a educação antirracista em sua formação inicial, o que torna imperativo uma formação continuada fundamentada e permanente acerca dessa temática. Nóvoa, 2017, afirma que “há relatórios oficiais, nomeadamente do INEP e do Conselho Nacional de Educação, que revelam de forma clara as fragilidades da formação de professores.”

Reafirmando a importância de ressignificar a prática pedagógica, uma pesquisa realizada em abril de 2023 pelo Instituto Alana e Geledés - Instituto Da Mulher Negra, no Brasil revela que “71% das secretarias municipais de educação não cumprem a Lei 10.639 e que apenas 29% das redes de ensino realizam ações consistentes e perenes para implementá-las”, desvalorizando as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na construção do país e da sociedade brasileira. Suelaine Carneiro (2018), na reportagem para o Centro de Referências em Educação Integral, nos leva a ratificar a necessidade de uma educação antirracista quando diz que “ao fechar os olhos para estas questões [étnico-raciais], a educação passa a reafirmar e perpetuar hierarquias e noções de superioridade” o que corrobora com a colonialidade do poder.

Portanto, é necessário avaliar como as relações étnico-raciais estão presentes nos currículos escolares das redes de ensino e nas formações continuadas, uma vez que, conforme Martins (2024), “é relevante transcender a mera inclusão desses temas no currículo, evitando uma abordagem superficial e limitada a determinados períodos do ano, como o mês de novembro.”

Percurso metodológico

Este trabalho relata a experiência das formações continuadas de professores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do município mineiro, que oferece essa



modalidade de ensino do 6º ao 9º ano em 13 escolas, distribuídas nas diferentes regiões da cidade.

Os professores eram liberados uma vez por mês das suas aulas para participarem das formações continuadas no Centro de Estudos, em encontros mensais presenciais e assíncronos para todos os componentes curriculares, exceto Educação Física, com foco na temática *Educação Antirracista e a Educação das Relações Étnico-Raciais* que perpassou todas as formações.

A temática *Educação Antirracista e a Educação das Relações Étnico-Raciais* possibilitou que fosse desenvolvido, também, um trabalho articulado entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para Língua Portuguesa os subtemas dos encontros foram: 1. A identidade do professor e o profissional em construção; 2. Ressignificando os autores negros brasileiros; 3. O relato de experiências e a resignificação da prática docente; 4. A literatura indígena e a resignificação das práticas pedagógicas; 5. Jogos africanos: uma proposta interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Matemática; 6. Possibilidades pedagógicas entre Língua Portuguesa e Matemática - avaliando projetos pedagógicos a partir da Lei 10.639/03.

Já na disciplina de matemática foram trabalhados os seguintes subtemas: 1. A exclusão escolar como resultado de um processo histórico; 2. O uso de Chromebook nas aulas de matemática; 3. Por uma Educação (Matemática) Antirracista na EJA; 4. História e cultura brasileiras: Relato de experiência; 4. Jogos africanos no ensino de Matemática; 4. Diálogos entre a arte e a geometria a partir das leis 10.639/2003 e a 11.645/200; 5. Delineando os planos de projetos interdisciplinares com foco nas relações étnico-raciais.

Neste artigo o olhar está direcionado para subtemática *Jogos africanos: uma proposta interdisciplinar entre Língua Portuguesa e matemática* que foi desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa e que no encontro de matemática estava intitulado *Jogos africanos no ensino de Matemática*.

No encontro de Língua Portuguesa anunciamos a definição de jogo, as contribuições dos jogos para o processo de ensino e aprendizagem, os momentos de intervenção pedagógica com os jogos nas aulas de Matemática (Grando, 2000), as regras dos jogos Mancala, Kalah, Zamma, Shisima e Tsoro Yematatu e como esses podem ser trabalhados em matemática. Os professores de Língua Portuguesa tiveram a oportunidade de jogar o Kalah e em seguida foram divididos em grupos com três



integrantes para apresentar propostas de como trabalhar esses jogos na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática. Os tabuleiros dos jogos utilizados neste encontro foram produzidos na formação de matemática. Quando os grupos terminaram de escrever as suas propostas, as mesmas foram compartilhadas com os colegas. As proposições desses professores foram apresentadas ao grupo de matemática no mês de outubro.

129

Os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática refletiram sobre o papel de cada um nos projetos de jogos africanos: Língua Portuguesa iria trabalhar as interpretações das regras, o respeito aos turnos de fala, tomada de nota, tempo verbal, apresentações dos trabalhos e gravações dos vídeos explicando sobre o jogo. Nas aulas de matemática os estudantes iriam construir os tabuleiros explorando os conteúdos matemáticos possíveis e jogar os jogos que cada grupo ficou responsável, neste momento, o professor faria as intervenções seguindo as sugestões propostas por Grando (2000). Depois, cada grupo irá apresentar o jogo que ficou responsável para turma que irá jogá-lo. Neste momento os estudantes do grupo serão responsáveis por orientar e acompanhar os colegas durante a jogada.

Análise dos resultados

Após as propostas com jogos serem desenvolvidas nas formações continuadas de Língua Portuguesa e Matemática os professores apresentaram as contribuições deste trabalho em cada disciplina. Seguem alguns relatos dos professores.

Os professores de Língua Portuguesa destacaram que os jogos ajudam no desenvolvimento da linguagem, pois, ao participar desses jogos, os estudantes praticam a oralidade, aprendem novas palavras e se familiarizam com diferentes formas de expressão. Também foi ressaltado o trabalho com a interpretação de textos, uma vez que as regras escritas dos jogos podem ser lidas e interpretadas. Isso promove a leitura crítica e a compreensão textual, permitindo que os estudantes pratiquem habilidades de interpretação enquanto se divertem. Além disso, enfatizaram a valorização da cultura, pois integrar jogos africanos nas aulas de Língua Portuguesa permite que os estudantes explorem e valorizem sua própria cultura e a de outros, promovendo maior conexão com a língua falada em suas comunidades.



Os professores de Matemática citaram os conteúdos específicos da área que podem ser trabalhados na construção dos tabuleiros dos jogos. Eles comentaram sobre a aprendizagem prática proporcionada pelos jogos africanos, que envolvem contagem, estratégias de movimentação e raciocínio lógico. Isso ajuda a tornar conceitos matemáticos mais concretos e aplicáveis à vida real, facilitando a compreensão dos estudantes. Além disso, deram ênfase à resolução de problemas, já que os jogos frequentemente apresentam desafios que exigem pensamento crítico e estratégias matemáticas para serem superados. Isso estimula os estudantes a desenvolverem habilidades de resolução de problemas de forma lúdica. Por fim, ressaltaram a cooperação e a competição saudável; ao jogar em grupos, os estudantes aprendem a trabalhar juntos para alcançar um objetivo comum, além de desenvolverem uma competição saudável que pode motivá-los a melhorar suas habilidades matemáticas.

Importa ressaltar que, segundo Silva (2001) “os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade.”, portanto, o trabalho desenvolvido apresentou-se como um universo de possibilidades com a temática das relações étnico-raciais.

Considerações finais

Na formação continuada de 2023, os professores de Língua Portuguesa e Matemática da EJA tiveram a oportunidade de refletirem sobre as possibilidades de trabalhar alguns jogos africanos no processo de ensino e aprendizagem de forma articulada em suas aulas. Além disso, a formação contribuiu para que os educadores repensassem as questões étnicas e raciais que permeiam a sociedade, conhecendo formas de abordar a temática, promovendo maior sensibilidade em relação às experiências e desafios enfrentados por diferentes grupos.

Essa reflexão contribuiu para o enriquecimento da prática pedagógica e proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Ao integrar jogos africanos, os professores vivenciaram possibilidades de diversificação de suas abordagens metodológicas, além de favorecerem



um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade cultural — prática essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de dialogar com as complexidades da sociedade contemporânea e de respeitar a história do outro, em busca de um mundo mais justo e equitativo.

131

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação e Fórum Nacional da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2024** – Documento referência. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **LEI 10.639/03**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRANDO, Regina Célia. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2000.

MARTINS, Suéllen Flauzina. **Em busca de ser decolonial: rupturas e deslocamentos de uma professora de inglês a partir do Programa Escola em Casa**. 2024. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, 2024. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.555>. Acesso em: 27 set. 2024.

MATUOKA, Ingrid. Como a educação integral aparece nos debates eleitorais. **Centro de Referências em Educação Integral**, 27 set. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-a-educacao-integral-aparece-nos-debates-eleitorais/#:~:text=%E2%80%9CAo%20fechar%20os%20olhos%20para,espa%C3%A7o%20escolar%E2%80%9D%2C%20diz%20Suelaine>. Acesso em: 16 set. 2024.

NÓVOA, Antônio. Um novo modelo institucional para a formação de professores na universidade federal do rio de janeiro. **Complexo de Formação de Professores** Universidade Federal do Rio de Janeiro p.1-30, nov. 2017.

SILVA, Ana Célia Da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001, p.16.



MULHERES DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG) – UNIDADE DIVINÓPOLIS

Tawani Mara de Sousa Paiva

Carmem Lúcia Eiterer

132

RESUMO:

Este artigo analisa as experiências de mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que ingressaram no ensino superior na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Divinópolis. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em entrevistas narrativas realizadas com quatro estudantes que concluíram a EJA e atualmente cursam graduação em Pedagogia, Engenharia Civil e Serviço Social. Fundamentado na metodologia da história oral, o estudo busca compreender como marcadores sociais de gênero, raça, classe e geração, por exemplo, atravessam as trajetórias educacionais dessas mulheres. Os resultados indicam que a maioria das participantes enfrentou barreiras socioeconômicas que levaram à evasão escolar precoce, como a necessidade de inserção no mercado de trabalho, a maternidade na adolescência e a ausência de apoio familiar. A retomada dos estudos ocorreu, em geral, após o crescimento dos filhos ou o término de relações conjugais, revelando trajetórias de resistência e superação. O estudo evidencia ainda a importância da EJA como política pública de reinserção educacional e a necessidade de apoio institucional para garantir a permanência e o sucesso de mulheres adultas no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Mulheres. Ensino superior. Trajetórias educacionais. Marcadores sociais.

INTRODUÇÃO

A EJA é uma modalidade de ensino fundamental e médio para a garantia do direito de acesso à educação formal. Atende a demandas de sujeitos que estão na juventude,



vida adulta e idosos. Por isso, como aponta Arroyo (2007, p.22), ela “Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (...)”. Bastos e Eiterer (2012), apontam que a EJA é composta por sujeitos que em algum momento na vida tiveram que interromper suas trajetórias escolares em decorrência de barreiras vivenciadas, em virtude de, por exemplo, necessidade de trabalho, distância da escola, demandas familiares. Nesse sentido, a análise a partir de categorias de gênero, geração, origem geográfica e raça, por exemplo, é importante porque os sujeitos podem vivenciar essas barreiras de formas distintas.

Como apontam Muniz, Laffin e Reis (2021), a partir de 2008 emergem trabalhos no âmbito da pós-graduação que tem como temática egressos/as da EJA no Ensino Superior. A existência dos estudos nos leva a refletir sobre a longevidade escolar desses sujeitos, que ocupam os cursos de graduação. Na realização do debate bibliográfico, composto por teses e dissertações, é possível pontuar que os objetivos dos estudos, em sua maioria, perpassam a busca pela compreensão das experiências, dos sentidos, significados, mobilização – por exemplo - dos sujeitos acerca do conhecimento/saber, da permanência no ES e expectativa acerca da mudança nas condições materiais de vida. Por fim, este trabalho tem como objetivo apresentar e debater as experiências de estudantes egressas da Educação de Jovens e Adultos, com base em marcadores sociais da diferença, como gênero, raça, geração e classe social.

PERCURSO METODOLÓGICO

A construção da metodologia privilegiada parte de uma perspectiva qualitativa. Para a escrita deste trabalho, destacamos entrevistas realizadas com 4 mulheres que se formaram na EJA e que estão estudando na UEMG – Unidade Divinópolis. Utilizamos a perspectiva das entrevistas narrativas como ferramenta da metodologia da história oral. Nesse sentido, os autores supracitados defendem o uso da história oral como fonte, através das entrevistas e a coloca num lugar importante de levantar novos temas e interpretações, por exemplo. Para além disso, pensar em histórias, no sentido mais plural da palavra e fundamentada nas considerações sobre a subjetividade da experiência na centralidade do método.

Lozano (2006, p. 17) afirma que “fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos e científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’”. Escolhemos as histórias de vida pelo interesse em compreender as trajetórias das egressas da EJA a partir de distintos aspectos como, por exemplo, a estrutura familiar, a renda, local de nascimento e moradia; o acesso à escola e barreiras para a educação formal; o autorreconhecimento dessas mulheres, de acordo com sua raça, geração, lugar que ocupa no seu núcleo familiar; e as relações estabelecidas com a universidade, tais como a motivação e o sentido de estar em um curso superior. O perfil das estudantes entrevistadas pode ser melhor compreendido na tabela abaixo.

Tabela 1 – Perfil das mulheres entrevistadas

Nome	Idade	Término do Ensino Médio	Curso de Graduação	Ingresso no Ensino Superior	Cor/etnia
Ester	49	2012	Pedagogia (7º período)	2021	Branca
Sandra	47	2020	Pedagogia (7º período)	2021	Branca
Clarice	42	2000	Engenharia Civil (2º período)	2023	Branca
Antônia	46	2006	Serviço Social (5º período)	2020	Branca

Fonte: elaborado pela autora

O primeiro aspecto que se destaca é a dimensão geracional: é possível perceber que todas as mulheres ingressaram no Ensino Superior com mais de 40 anos, o que permite antever um perfil pouco esperado nos cursos de Graduação. Ester e Sandra estão na mesma turma, no mesmo curso e em suas narrativas aparece a importância do apoio mútuo no processo de formação.



ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

As estudantes egressas da EJA possuem experiências marcadas por seus contextos sociais. A narrativa de Ester, por exemplo, permite evidenciar o abandono escolar e o ingresso precoce no mundo do trabalho, motivado pela necessidade de contribuir com o sustento familiar. Ela destaca o significado pragmático atribuído à escolarização por parte de sua família: *“até no quinto, sexto ano já estava bom porque já sabia ler, escrever. Então vai trabalhar, né? Já está com 10, 11 ou 12 anos, então estava na hora de ajudar a família, porque era uma família muito grande”*.

As dificuldades de manutenção do grupo familiar se revelaram empecilho à permanência na escola de várias formas. De acordo com a entrevistada, a sua família não conseguia providenciar o material escolar necessário: *“Na minha época, a gente tinha que comprar livros. Não sei se você lembra, então assim ele já não tinha condições nem de comprar os materiais escolares, que já era muito difícil, né? Então, teve mais esse empecilho também. Então eu decidi sair da escola, não é?”* Ela afirma que abandonando a escola, passou a trabalhar no serviço doméstico, constituiu família e a vida seguiu em outra direção, conforme as necessidades de manutenção, deixando a escola em segundo plano: *“Aí fui trabalhar em casa de família, trabalhei em casa de família até os 17 anos. Aí depois eu comecei a namorar. É, casei, tive 2 filhos e a vida foi levando para um caminho. Sem ter essa preocupação com os estudos, né? Porque você vai, tem filho, você tem que trabalhar, você tem que cuidar deles”*.

Antônia teve uma trajetória semelhante à de Ester, ela também afirma que a educação escolar não era parte de um projeto familiar para os filhos. A necessidade da subsistência se colocava em primeiro lugar: *“A educação na minha casa nunca foi prioridade, né? Porque todos nós tivemos que abandonar a escola para trabalhar para sustento da família mesmo, né? Então, assim, quando eu tinha 10 anos, meu pai queria me tirar da escola. Com 10 anos todos os meus irmãos, os homens pararam”*. No entanto ela prosseguiu. Adiante, ela afirma que a gravidez e o casamento se manifestaram como um obstáculo à continuidade: *“Eu parei no primeiro ano do ensino médio, eu engravidei com 17 anos, casei e nesse casamento todas as minhas possibilidades foram cortadas com uma criança pequena, né? Então assim, foi me tirado tudo de verdade, porque eu*



não tinha com quem deixar a criança para estudar. Eu tinha com quem deixar para trabalhar, né?”

As narrativas acima reafirmam um perfil comum a mulheres educandas da EJA (Bastos e Eiterer, 2021). Famílias numerosas, precárias condições materiais, inserção no trabalho doméstico desde a adolescência e gravidez precoce. Segundo a estudante Sandra *“Aí eu fui trabalhar, eu trabalhei em casa de família. Como empregada doméstica, trabalha em vários lugares como doméstica, depois eu engravidei, eu engravidei muito nova. Eu tinha 17 anos, eu acho. Quando eu engravidei, eu era muito nova quando a minha filha nasceu, eu não tinha nem 18 anos ainda. Aí eu parei um tempo. Não é de trabalhar, depois eu voltei de novo”*.

Há uma diferença marcante entre as narrativas das entrevistas trazidas acima e a de Clarice. Ela aponta que foi pra EJA porque perdeu um ano na escola. Mas afirma que sempre teve uma vida tranquila em uma família de classe média. Nesse sentido, ela aponta que foi concluir o ensino médio porque foi incentivada pelo cunhado para fazer um cursinho preparatório para o Ensino Superior, e passou para a graduação em Administração de Empresas. Ainda de acordo com a entrevistada: *“Meus pais, a gente sempre teve uma vida tranquila assim, né? É família de classe média [...] O único vestibular que eu consegui passar foi para administração de empresas, não é? Aí, com a ajuda do meu cunhado no caso, né? Porque ele nos deu na época o cursinho pré-vestibular da própria FAGED, né? Que hoje já não existe mais. Então, é tipo assim, aí eu fui conseguir um estágio para poder pagar a faculdade a minhas irmãs também”*. Mesmo a entrevistada sendo de uma família classe média, é possível notar na sua narrativa a necessidade de alguma atividade remunerada, o estágio, para ajudar a pagar a faculdade.

Através das colocações das entrevistadas sobre a necessidade de interromper os estudos é possível perceber uma heterogeneidade entre elas. São todas mulheres brancas, mas estão em lugares sociais distintos. Como foi possível compreender 3 são de famílias numerosas que tiveram que trabalhar desde muito cedo. Engravidaram e tiveram filhos durante a adolescência e isso também colaborou para a dificuldade de conciliar as demandas de cuidado da família e da casa, o trabalho e os estudos.



Ao analisarmos os entraves à permanência dessas mulheres nos espaços de educação formal, durante a infância, adolescência e juventude, podemos compreender que há uma distinção entre as que são das classes mais populares e a estudante de classe média. Ademais, as mulheres que são mães e são ou foram casadas, demarcam o desafio de não ter com quem deixar os filhos para estudar. Apesar dos desafios são todas elas estudantes de trajetórias bem sucedidas, na medida em que se encontram no Ensino Superior. No que tange a volta para a educação formal, através da EJA, podemos afirmar que ela se deu de forma distinta para essas mulheres, Ester aponta para o término de seu casamento como um fator importante.

A dinâmica da vida familiar com a maternidade, por exemplo, e a necessidade de conciliar estudos e trabalho, constituem dificuldades de retorno à escola que somente se torna possível com a mobilização de seu núcleo familiar. Essa é a realidade de uma grande maioria de mulheres do Sul Global, a necessidade de trabalho para a manutenção econômica da família constitui-se um entrave para permanência nos espaços de educação formal e a longevidade escolar. Há uma consonância dos resultados obtidos com os das pesquisas já analisadas, como Cruz (2016) e Santiago (2020), em especial no que tange o perfil das estudantes e a importância do apoio de familiares.

A escolha dos caminhos possíveis marca as trajetórias destas universitárias. A escolha de cursos portanto está ligada à classe social, idade, gênero e ao pertencimento étnico. Cláudio Nogueira (2004, p. 11), destaca que o perfil socioeconômico (renda, nível de formação e tipo de ocupação dos pais; situação de trabalho no momento da inscrição e pretensão ou não de trabalhar durante o curso) e perfil acadêmico são dois elementos importantes que exercem papéis nesta escolha. Verificamos como ambos esses perfis estão bem demarcados: elas vêm de famílias numerosas, inseridas no trabalho doméstico na adolescência, gravidez e casamento precoce. Sua escolarização é concluída na fase adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os resultados encontrados até o presente momento na realização da pesquisa, nos permitem realizar alguns apontamentos. Primeiro, a prevalência de um dado perfil de mulheres que se formaram na EJA e se encontram no Ensino Superior, se compararmos com as pesquisas presentes na nossa revisão bibliográfica. A partir dos dados que obtivemos, compreendemos que há uma longevidade escolar atrelada a um perfil racial específico na nossa amostra, trata-se de um grupo de mulheres brancas. No que tange a questão de gênero e classe social, há escolha dos cursos, na amostra que elaboramos neste trabalho, historicamente buscados por maioria de mulheres, mas há também presença de uma estudante num campo distinto, de engenharia. Isso pode se dar na escolha profissional, considerada a classe social das estudantes e a composição do núcleo familiar.

Além disso, os resultados aqui analisados permitem reiterar que muitas mulheres retomaram os estudos após a criação dos filhos ou o término de um casamento. Destaca-se, nesse contexto, a trajetória de sucesso escolar, evidenciada pelo fato de estarem na reta final de seus cursos no Ensino Superior. Nesse aspecto, é possível relacionar os conceitos de gênero, classe social e geração na análise das trajetórias das estudantes. Tendo em vista que as condições materiais e sociais apresentam entraves para a longevidade escolar. Um aspecto importante nesse campo é a importância do apoio familiar na dinâmica que essas mulheres vivem no ensino superior, como destacado pelas estudantes entrevistadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@* - Revista de Educação de Jovens e Adultos. v. 1, n. 0, 2007. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2023.

BASTOS, Ludmila Corrêa; EITERER, Carmem Lucia. Educação de Jovens e Adultos e Interseccionalidade: Mulheres negras e idosas, trabalhadoras e estudantes. *Revista Diversidade e Educação*, v.9, n.2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13510>. Acesso em: 02 de fev. de 2023.

BASTOS, Ludmila Corrêa; EITERER, Carmem Lucia. Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. In: EITERER, Carmem Lucia; CAMPOS, Rogerio Cunha (Orgs.). *Sujeitos sociais, processos educativos e enfrentamentos da exclusão*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 92-107.



CRUZ, Neilton Castro da. *“Esse ambiente não é para todo mundo”*: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. 2016.203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coord). *Usos & abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

MUNIZ, Roberta de Jesus; LAFFIN, Maria H. Lage F e REIS, Sônia Maria Alves. O Estado de conhecimento sobre os egressos da EJA e sua permanência na universidade. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 14, n.3, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18195>. Acesso em: 04 de fev. de 2023.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. *Dilemas na Análise Sociológica de um Momento Crucial das Trajetórias Escolares*: o Processo de Escolha do Curso Superior. 2004. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. *Mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos na universidade*: uma análise na perspectiva da relação com o saber. 2020. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.



NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS: COMO SE DÁ A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EJA, NO ÂMBITO DAS LICENCIATURAS?

Renata Amaral²¹

Larissa C. Velloso Dias²²

140

Resumo:

O presente trabalho busca evidências de como ocorre o processo de formação docente dos estudantes das licenciaturas da UFMG, verificando, em que medida, eles também se formam como educadores de jovens e adultos, modalidade que integra a educação básica, na qual o profissional atuará. Para tanto, articulamos elementos do campo dos estudos linguísticos (Bakhtin, 1995), das pesquisas (auto)biográficas em educação (Jovchelovitch e Bauer, 2002, Schütze, 2011, Muylaert et al, 2014) e de formação docente (Freire, 1996, Tardif, 2010, Nóvoa, 2023), que centram seus estudos no sujeito, em um processo dialógico, situado sócio-histórico e culturalmente. Usamos a entrevista narrativa como dispositivo gerador dos dados, com base em Jovchelovitch e Bauer (2002), e as analisamos conforme Schütze (2011), agregando elementos da nuvem de palavras, por meio de aplicativos digitais.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, Formação inicial docente, Narrativas.

1. Introdução

Com a pesquisa intitulada “Formação docente na EJA do Centro Pedagógico da UFMG: os sujeitos e suas narrativas de experiências”, buscamos evidências que nos levem à compreensão de como se dá o processo de formação inicial docente dos sujeitos licenciandos da UFMG, para atuarem na educação básica, de modo geral. Especificamente, buscamos compreender, em que medida, esses mesmos sujeitos se

²¹ Renata Amaral, Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, reamaral.teixeira@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9441-3249>.

²² Larissa Cristina Velloso Dias, Letras, FaLe/UFMG, Iniciação científica voluntária, <http://lattes.cnpq.br/0765448033878027>



formam como educadores de jovens e adultos, modalidade que também integra a educação básica e que, portanto, precisa estar contemplada nos cursos de licenciatura. Para tanto, coletamos narrativas de experiências de estudantes dos cursos de licenciatura que vivenciaram a docência supervisionada no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA), vinculado ao Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da UFMG, no ano de 2022.

Para desenvolver este trabalho, estabelecemos um diálogo com o campo dos estudos linguísticos (Bakhtin, 1995), das pesquisas (auto)biográficas em educação (Jovchelovitch e Bauer, 2002, Schütze, 2011, Muylaert *et al*, 2014) e de formação docente (Freire, 1996, Tardif, 2010, Nóvoa, 2023), que focalizam em seus estudos a experiência do sujeito em um processo dialógico, bem como entendem que o sujeito é parte integrante de um contexto sócio-histórico-cultural e que usa a linguagem para se constituir como tal, em diálogo com o outro e com o mundo, marcando suas posições.

Neste contexto, no ato de narrar enquanto prática discursiva, o sujeito pode se constituir e (re)construir sua experiência de vida, sua trajetória no tempo presente (retomando o passado e projetando para o futuro), por meio da linguagem. Além disso, a narrativa individual pode fazer ecoar uma voz coletiva que nos permita compreender o processo de formação dos sujeitos licenciandos enquanto professores.

La narrativa auto-biográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y –sobre todo– se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa. Podemos, por eso, considerar que ‘los profesores e investigadores cuentan historias a alumnos y colegas; periodistas, novelistas e investigadores en otras disciplinas también cuentan historias a sus respectivas audiencias’ (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001, p. 19).

Esse posicionamento vai ao encontro da concepção de formação de Paulo Freire, que tem como base a sua concepção de educação problematizadora, que se constrói na experiência vivida, nas relações entre educandos e entre esses e os educadores, como um “ensaio da experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (Freire, 1996, p. 46). Isso exige o reconhecimento de que somos seres em construção e que nos construímos na relação com o outro: “é a ‘outredade’ do ‘não-eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 1996, p. 46, aspas e destaque do autor).



As especificidades da formação de educadores de EJA podem surgir nas narrativas de experiências dos sujeitos participantes desta pesquisa, ligadas, por exemplo, ao curso de graduação e/ou às experiências vivenciadas no PROEMJA, o que pode provocar reflexões sobre a formação inicial docente nos cursos de licenciatura e a formação de educadores de EJA, no âmbito desses cursos.

142

2. Percurso metodológico

2.1. Campo e sujeitos da pesquisa

Este trabalho investigativo está sendo realizado no Centro Pedagógico da UFMG (CP-UFMG), situado no *campus* universitário Pampulha. É uma escola pertencente à rede federal de ensino público.

A missão da Escola é desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo equilibrado e indissociável. O Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens e Adultos do CP-UFMG é uma dessas ações, que busca cumprir essa missão. Ele é constituído por projetos de escolarização básica de pessoas jovens e adultas, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, e por um projeto de ensino voltado para a formação de pessoas futuras educadoras de jovens e adultos. Dos Projetos desse Programa, o PROEMJA é que está no escopo desta pesquisa, mais precisamente, os professores em formação que atuaram nas turmas de 3º ano desse Projeto, em 2022.

2.2. Entrevista narrativa

Na pesquisa, usamos a entrevista narrativa como ferramenta aberta para geração de dados para a investigação, pois, nesta prática interativa, o sujeito tem a oportunidade de assumir a palavra, (re)construir sua trajetória, trazendo em sua voz o tom de outras vozes situadas no contexto de seu grupo, em um determinado momento histórico, político, social e cultural. Esse tipo de entrevista tem potencial para reconstruir a vivência pessoal, profissional e de formação do sujeito de modo mais amplo e autorreflexivo. Assim, por meio do discurso, o entrevistado pode materializar a sua trajetória individual, que pode evidenciar traços relacionados à formação coletiva, de acordo com Muylaert et al (2014,

p. 196).

Esse dispositivo foi idealizado por Fritz Schütze (2011), com o objetivo de compreender os contextos em que as narrativas foram construídas, os fatores que geram mudanças e que estimulam as ações dos sujeitos. Como produto, esse dispositivo é gerador de textos narrativos sobre experiências pessoais que, para efeito investigativo, serão interpretados à luz de um arcabouço teórico-metodológico do campo das pesquisas qualitativas (auto)biográficas em educação.

143

2.3. Etapas de desenvolvimento do trabalho

De modo sucinto, o desenvolvimento deste trabalho investigativo tem 11 etapas, das quais já finalizamos as oito primeiras: i. aprovação do projeto de pesquisa nas instâncias cabíveis; ii. identificação dos estudantes de licenciatura que vivenciaram a docência no 3º ano do PROEMJA, em 2022; iii. realização de convite desses sujeitos para participar da pesquisa; iv. assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de autorização para uso de imagem e voz na pesquisa; v. agendamento das entrevistas narrativas, de modo individual e presencial, com gravação audiovisual; vi. obtenção das entrevistas narrativas, organizadas com base na proposta de Jovchelovitch e Bauer (2002); vii. transcrição e textualização do material pelo entrevistador, na forma de um relato escrito; viii. criação de nuvem de palavras, para se ter uma primeira representação visual da frequência das palavras no conjunto das narrativas de experiência; ix. aprovação do texto pelo depoente; x. ajustes no relato, conforme indicações do depoente, se houver; xi. análise das entrevistas narrativas, conforme Schütze (2011).

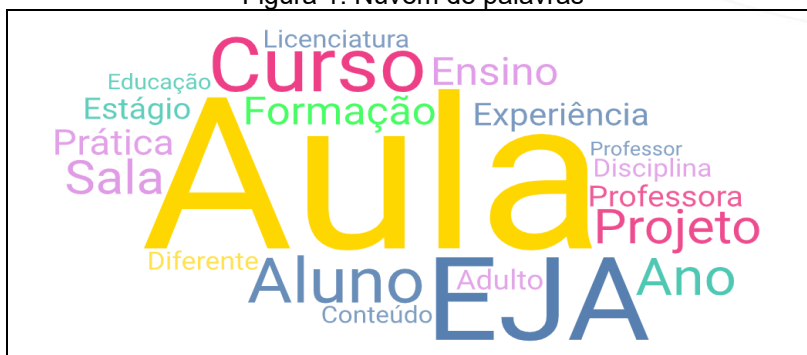
3. Análise e discussão de resultados

O processo de obtenção das entrevistas narrativas, por si só, é muito potente, pois o foco delas não recai sobre a veracidade dos fatos narrados pelo narrador, mas naquilo que foi lembrado pelo sujeito, no que escolheu contar no momento da entrevista e no modo como contou aquilo que, naquele momento, estava sendo tomado como sua própria história de vida.

Além disso, fica evidente, em cada narrativa, o ecoar de outras vozes inseridas no

mesmo contexto histórico, político, social e cultural. No conjunto dos relatos de experiência, observamos emergir uma história coletiva de formação. Para explorar essa esfera coletiva, neste momento, construímos uma nuvem de palavras, para se ter uma primeira representação visual da frequência das palavras no conjunto das narrativas de experiência, buscando situar sua ocorrência, a fim de verificar a força da voz coletiva.

Figura 1: Nuvem de palavras



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras, 2023.

A nuvem relaciona o tamanho das palavras com a frequência em que elas aparecem nos oito depoimentos. Em primeiro lugar, está “Aula”, que apareceu 222 vezes. No contexto das narrativas de experiência, essa palavra está, geralmente, inserida em trechos nos quais o depoente discorre sobre todos os desafios que percorreu durante sua prática docente no PROEMJA e no quanto a vivência foi significativa para sua formação. Esse aspecto é reforçado nas ocorrências das palavras “Prática” e “Experiência”, 51 e 58 vezes, respectivamente, sempre atreladas à vivência no PROEMJA. Isso nos leva a crer que o Projeto contribui efetivamente para a formação docente dos licenciandos. A palavra “EJA” ocorre 119 vezes. A grande maioria das ocorrências está relacionada ao cotidiano do PROEMJA. As poucas que não estão, têm relação com a avaliação de que os cursos de licenciaturas não focalizam aspectos que possam contribuir para formação de educadores de EJA. Alguns depoentes afirmaram ter tomado conhecimento da existência da EJA apenas no PROEMJA. Por sua vez, a palavra “curso” ocorre 95 vezes. O contexto das ocorrências varia entre a apresentação do depoente, de seu ingresso na universidade, as aprendizagens em foco no curso e a crítica a poucas vivências docentes efetivas, comumente centradas em estágios de observação e em laboratórios que não são verossímeis e/ou aplicados efetivamente.

A pesquisa está em fase final. Todas as entrevistas foram coletadas, transcritas e textualizadas. Estamos em fase de aprovação dos relatos finais pelos depoentes para



realização da análise e interpretação final dos dados, momento em que será possível apresentar os resultados à luz da metodologia proposta por Schütze (2011) e contrastar com as pistas apresentadas na nuvem de palavras.

4. Considerações parciais

Um dos grandes desafios da formação inicial de educadores de jovens e adultos está na consolidação da práxis, assentada no “fazer pensar e no fazer pedagógico” (COSTA, RODRIGUES & MACHADO, 2016, p. 40), pouco vivenciada nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, estamos diante de um desafio de caráter pedagógico, identitário e de desenvolvimento profissional. Por isso, entendemos que conhecer a trajetória individual de licenciandos que tiveram a oportunidade de estar imersos em um contexto de educação de jovens e adultos pode revelar traços coletivos que favoreçam a compreensão desse processo de formação, de suas ausências, como mostram as pistas apresentadas na nuvem de palavras.

5. Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M./ (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M.. La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Trad: Pedrinho Guareschi. RJ: Vozes, 2002.
- MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, p. 193-199, 2014.
- NÓVOA, António. Professores Libertar o Futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
- SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologia da pesquisa qualitativa em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



“OCÊ TAMBÉM TRABALHA NA LIMPEZA?” CORPOS NEGROS NO ESPELHO – UMA ANÁLISE DA VISÃO CORPORAL DE NEGROS EM RELAÇÃO ÀS SUAS ATIVIDADES LABORAIS

146

Maria Marlete de Souza

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG.
Pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos.

Resumo

O presente ensaio tem por objetivo discutir e refletir sobre a inserção de pessoas negras no mercado de trabalho, levando em consideração a barreira social encontrada por homens e mulheres negros quando estão à procura de emprego. Apesar de a maioria da população brasileira se declarar preta ou parda, conforme dados do IBGE (2022), o índice de desemprego e a ocupação no mercado informal é maior para essa população. Outro fator que chama a atenção é que os cargos de gerência, considerados bem estruturados e de melhores salários são ocupados por maioria branca, enquanto que os cargos que exigem pouca ou nenhuma qualificação e baixa remuneração são ocupados por maioria negra.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais; Educação; EJA

Introdução

Levando em consideração estas questões, apresentamos, a seguir, um episódio que dará subsídio para tecer uma discussão e reflexão sobre o mercado de trabalho e os sujeitos negros, mulheres, pobres e analfabetos que carregam marcadores de diferença que os tornam inferiores em relação aos demais, tendo como base da discussão, a educação como um direito social que possibilita aos sujeitos a aquisição de vários outros direitos, incluindo o direito ao trabalho digno.



Desenvolvimento

“Você também trabalha na limpeza?” Esta pergunta foi feita à Joana, quando deixava o condômino onde morava em Belo Horizonte para mais um dia de trabalho na instituição de ensino na qual desenvolve suas atividades na área educacional. Joana é uma professora com graduação e pós-graduação na área da educação, mas Joana é uma mulher negra. Ao sair do apartamento em que morava e dar um bom dia a uma senhora que fazia a limpeza na área externa do prédio, foi questionada sobre sua atividade profissional: “Você também trabalha na limpeza?” Chamaremos esta senhora de Francisca.

147

No caso em questão, quem fez a pergunta foi uma senhora funcionária do condomínio que aparentava mais ou menos cinquenta anos, branca, cabelo liso e com Ensino Fundamental incompleto. A pergunta, em particular, descreve o ponto de vista de uma mulher branca frente a uma negra e fez Joana refletir sobre várias questões que envolvem raça, gênero e classe social numa interpretação de que cabe ao povo negro, pobre e oprimido o trabalho de limpar o espaço do branco, como se não fosse possível seguir outros caminhos. Não que haja algum demérito com relação à esta profissão; o interessante neste episódio é que Francisca era branca e a avaliação que podemos fazer é que, para ela, aquela profissão era ocupada por mulheres, pessoas analfabetas ou com pouco estudo, como no caso dela, e negras.

Nossos corpos nos dizem quem somos? Para a sociedade, há duas respostas para esta pergunta. Sim, dizem. Não, não dizem. Por um lado, o corpo de Joana era um corpo negro, franzino, cabelo crespo, pele escura, roupa simples, sapatilha nos pés e bolsa simples, caminhando em direção ao ponto de ônibus; então, neste caso, a resposta é sim. Francisca repete um discurso que vem se arrastando desde o período colonial em que as mulheres negras escravizadas exerciam funções domésticas e após o período escravo, passou a trabalhar com limpeza em casas de famílias e em empresas. Por outro lado, o corpo de Joana com todas as características físicas e trajes usuais, faz parte de um grupo de mulheres negras que conseguiu ter acesso à educação, se formou e tem um emprego diferente daquele que muitos brancos imaginam para seu corpo negro; então, neste caso, a resposta é não. A diferença está na mente de quem olha esse corpo negro. Trata-se de



um olhar que isola o negro dentro das injustas condições sociais e econômicas que incidem, de modo geral, sobre a população negra e de baixa renda no Brasil.

Joana era uma mulher negra. Suas características eram mais que suficientes para que Francisca, e tantos(as) outros (as), estabeleçam esta conexão. Quem, majoritariamente, faz o trabalho doméstico e a limpeza de espaços públicos e privados no Brasil? São pessoas negras, pobres, com baixa escolaridade e usa o transporte coletivo. Quais são as atividades desenvolvidas por grande parte das mulheres negras? O trabalho doméstico e o serviço de limpeza compõem um conjunto de funções ocupadas por grande parte desse público; ou seja, socialmente não é creditado a uma mulher negra exercer uma atividade intelectual, que difere do trabalho doméstico. Essa interpretação está impregnada de uma construção histórica, perversa e equivocada, que mantém a população negra em posição de subalternidade com relação à população branca, mesmo diante de conquistas importantes em todas as áreas ao longo dos anos.

Esses corpos negros, como num espelho, refletem uma imagem que já carrega um estigma. Além do grande número de empregadas domésticas, qual é o fenótipo dos corpos presos e assassinados nas comunidades de todo país? Quem são os educandos e educandas matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA, considerando a maioria desses sujeitos? Quem forma o maior número de analfabetos no país, ocupando funções subalternizadas? Qual é o perfil dessa população? A resposta mais acertada é: são os corpos negros. É como se o sujeito negro tivesse que continuar escravizado, mulheres negras em suas tarefas domésticas e seus corpos falassem sobre suas atividades. Diante desta constatação, se Joana colocasse um salto alto, roupas de marca e dirigisse um carro, qual questionamento seria feito por Francisca? E se fosse uma mulher branca, com roupa social, salto-alto e com um carro? Francisca teria feito aquela pergunta?

Este fato não é isolado. São recorrentes os episódios em que sujeitos negros são barrados nas ruas; não serem atendidos quando entram em uma loja ou vigiados como suspeitos de roubo; mulheres negras e pobres serem maltratadas na hora do parto, entre outras questões. Francisca fala de um lugar hierárquico, do lugar de mulher branca, mesmo exercendo a profissão questionada. A mulher negra luta para sair desse lugar



ocupado por suas mães, avós, bisavós, mas a sociedade insiste em manter esses corpos negros ocupando os mesmos lugares de sempre desde o período colonial.

O cargo que Joana ocupa, teimosamente, hoje é uma ruptura com esta história, pois é um cargo ocupado por maioria branca. Joana respondeu àquela pergunta com um “não” e seguiu durante todo o trajeto pensando naquela questão. Sentiu uma vontade enorme de confrontar aquela pergunta com várias outras, mas teve receio das respostas, pois Francisca estava apenas externando uma “verdade”, construída socialmente, que é consequência da desigualdade social em que vivemos. As mulheres negras fazem parte da grande parcela da população que trabalha muito, em dupla função, com jornadas extensas, normalmente em atividades domésticas com baixos salários.

Na relação com o outro, Gomes (2002) entende que a construção identitária dos negros e negras brasileiros é resultado dos processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente em nossa sociedade. Sobre identidade, a autora ressalta que ela não se constrói sozinha, sendo negociada na dialogicidade, sustentada na interação com o outro, ou seja, a ideia que um sujeito faz de si mesmo “é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação.” Este reconhecimento, imediatista, que se faz sobre um sujeito negro, está apoiado na identidade construída sob racismo estrutural e institucional, valorizando o que é considerado “padrão” e marginalizando as consideradas “minorias”, funcionando, dessa forma, como elemento sustentador da estrutura social, política e econômica da nossa sociedade.

Há duas questões importantes que chamam atenção neste episódio: uma delas é a questão social e a outra é a racial. Nesse sentido, a mulher é discriminada na sua condição de classe e raça, entre outros marcadores de diferença inter-relacionados, tais como, a religião, orientação sexual, etc. A interseccionalidade de classe e raça deixa clara a identidade negra que é construída no imaginário de Francisca, mas ela não tem culpa e não está sozinha nessa interpretação. Joana, de início, se sentiu incomodada, mas logo depois entendeu que o questionamento não é um fato isolado, mas muito comum na sociedade brasileira. Sendo negras, pobres, sem uma qualificação, fora da escola e com filhos pequenos, tudo isso colabora para que as mulheres permaneçam invisibilizadas em



condições de exclusão juntamente com os seus. Torna-se necessário tecer uma discussão sobre a discriminação de gênero, raça e classe e, ao mesmo tempo, tentar entender a sobreposição dessas categorias. Ao abordar estes marcadores de diferença nos tempos atuais, percebemos que muitos foram os avanços resultantes dos esforços das mulheres nos últimos tempos, mas é importante ressaltar que as conquistas atuais são resultado de lutas e batalhas históricas das mulheres ao longo dos anos. Um desses avanços, considerado muito importante, é a conscientização do direito à educação de qualidade, fazendo com que a mulher, após a criação dos filhos, retome os estudos através da Educação de Jovens e Adultos.

150

A maioria dos educandos da EJA pertencem à classe social desfavorecida, com baixos salários, são pretos ou pardos e foram excluídos do direito à educação. Assim, se juntarmos as categorias raça, gênero e classe desfavorável, teremos uma área de interseção formada por três partes de uma totalidade (mulher, negra e pobre). É importante destacar que não são as categorias que excluem, e sim, quando elas fazem parte de processos sociais de exclusão e produção de desigualdades e opressões em qualquer realidade específica, ou seja, quando os processos, as práticas, as interações e as dinâmicas na realidade social criam e legitimam opressões sobre a população que se enquadra dentro dessas categorias. Crenshaw (2004) define o termo como formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: “sexismo, racismo, patriarcalismo.” Segundo ela, a discriminação de raça e gênero operam mutuamente e afirmam a necessidade de esforços múltiplos para eliminação das barreiras a que são submetidas as mulheres negras, barreiras estas que acabam por subtrair suas chances na sociedade. Segundo Gomes (1995), ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa, também, suportar diferentes tipos de discriminação.

Qual é o papel da educação nessa história?

Não é possível discutir educação e mercado de trabalho sem levar em consideração os sujeitos sociais inseridos neste contexto. As desigualdades sociais relacionadas à cor ou raça reverbera nas oportunidades de vagas no mercado de trabalho



e consequentemente atinge a renda, a moradia e o acesso à educação. Gomes (2002) considera a educação como um processo que constitui nossa humanização nos diversos espaços sociais em que vivemos, tais como família, comunidade, trabalho, movimentos sociais, escola, dentre outros. É a educação que nos faz diferente, quando permanecemos no lugar em que insistem em nos colocar, mas nos faz iguais, quando todos podem acessar a escola com educação de qualidade social a que temos direito. Educação é um direito de todos e todas, negros e brancos, portanto, a escola representa um caminho importante nessa trajetória de vida dos povos negros. O caminho é árduo e difícil numa tentativa de sair do “não lugar” que muitos insistem em manter negros e negras, como o exemplo de Joana.

Atualmente, com a implementação das cotas raciais nas instituições públicas, estamos vivendo uma realidade que já está mudando a cor das ocupações laborais no Brasil e também o perfil dos estudantes nas universidades. Médico não é só branco, é também pardo e preto. O mesmo se pode dizer de inúmeras outras profissões, antes ocupadas somente por brancos.

Conclusão

A conscientização de direitos começa na infância com igualdade de oportunidade para todos com acesso à educação de qualidade e demais direitos sociais, pois todos têm capacidades para exercer qualquer função, o que lhes falta é oportunidade. Em outras palavras, romper com o imaginário racista de colocar os negros nas profissões de menor prestígio social e entender que eles podem ocupar o lugar do conhecimento e que não cabe mais fazer distinção de raça, gênero, e classe social; o que só contribui para o fortalecimento da exclusão social de negros e negras no Brasil. É importante que a população negra continue estudando, conquistando seus espaços e abrindo caminho para que a nova geração atue no ensino, pesquisa e extensão, seja no campo científico, tecnológico, nas ciências humanas, exata, biológicas, entre outras, e continue lutando para que o direito e o acesso à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros, seja uma conquista de todos e todas.



Referências Bibliográficas

CRENSHAW, Kimberlé. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. 2002. Acessado em <https://pt.scribd.com/document/205993595/Interseccionalidade-da-discriminacao-entre-raca-e-genero-Kimberle-Cranshaw>, em 18 fev. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **ALETRIA. Revista de Estudos de Literatura**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: v.9, dez 2002. ISSN 1679-3749.



OFICINA “MEU CAMINHO ESCOLAR”: Mapeando Trajetórias Escolares de Jovens Mulheres Estudantes da EJA

Victoria Katarina Cardoso Lima²³

Roselayne Castro De Souza²⁴

Antelmara De Sousa Silva²⁵

Márcia Regina Calderipe Farias Rufino²⁶

153

Resumo

A oficina “Meu Caminho Escolar”, realizada em agosto de 2024 em Manaus/AM, integra uma pesquisa de mestrado em Antropologia Social que aborda o abandono escolar de jovens mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O texto descreve a metodologia participativa utilizada, explorando as trajetórias escolares dos participantes, com foco nos desafios enfrentados por jovens mulheres, como gravidez na adolescência, violência de gênero e responsabilidades domésticas. O relato destaca a influência de fatores de gênero e a importância das redes de apoio entre os estudantes para incentivar a permanência na escola. Além de discutir as condições educacionais, o texto aborda a exclusão das discussões sobre gênero nas políticas educacionais, em razão da pressão de movimentos conservadores, como o “Escola sem Partido”. Ao final, o trabalho propõe a replicação de metodologias participativas em outras escolas e a adoção de políticas educacionais que considerem as questões.

Introdução

Este trabalho apresenta a oficina “Meu Caminho Escolar”: Mapeando Trajetórias e Desafios, ministrada por duas das autoras, com o apoio de uma terceira, pedagoga da escola onde a atividade foi realizada, e com a colaboração de uma quarta autora, que atuou na orientação e elaboração das reflexões propostas. A oficina foi realizada em

²³ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/UFAM), bolsista CAPES. Email: victoria_katarina@hotmail.com

²⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade da Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (PPGSS/UFAM), bolsista FAPEAM. Email: roselayne.servicosocial@gmail.com

²⁵ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Email: castelomara@gmail.com

²⁶ Professora do Departamento de Antropologia (DAN/UFAM) e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/UFAM). Email: marciacalderipe@yahoo.com.br



agosto de 2024, em uma escola na Zona Norte de Manaus/Amazonas, no contexto de uma pesquisa de mestrado em Antropologia Social, com foco em gênero e abandono escolar entre jovens mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi mapear as trajetórias escolares das estudantes, explorando os desafios e as influências de gênero que afetam sua permanência ou abandono. Este estudo visa contribuir para o debate sobre políticas públicas educacionais sensíveis às questões de gênero, especialmente no âmbito da EJA, e propor metodologias participativas e críticas para o entendimento das trajetórias escolares dessas jovens.

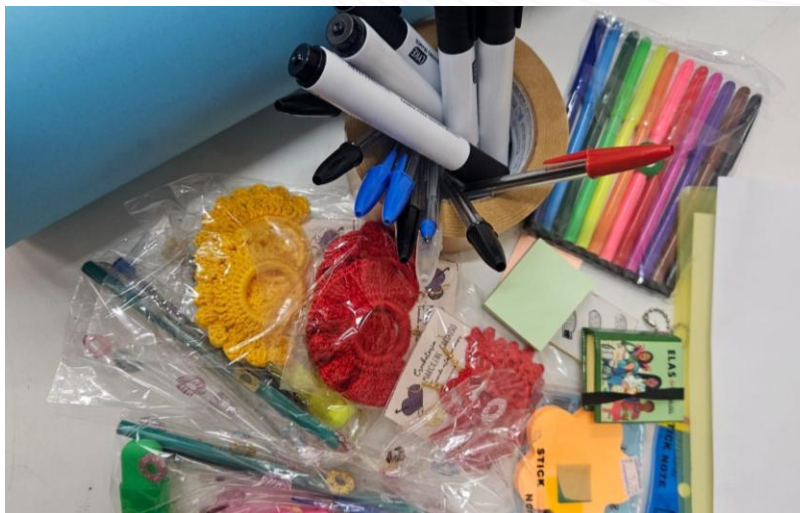
Conforme apontado por Calderipe, Jesus e Honorato (2022), as oficinas apresentam um potencial significativo como metodologia formativa e crítica. Quando essas temáticas são efetivamente integradas, percebe-se um impacto relevante tanto na rotina escolar quanto na vida dos estudantes. Quando apresentei a proposta para a terceira autora, pedagoga, perguntei se podíamos realizar algo desse tipo na escola em que atua na parte da noite, que tem como público estudantes do ensino médio regular e da EJA. Ela não só aceitou prontamente, como me pediu para agendarmos uma data o quanto antes. “Eles vão amar, a galera da EJA gosta muito desses momentos, e pode ser uma coisa boa para espairecer, ver sentido nisso, sabe”.

Ela me explicou ainda que as aulas ocorriam três vezes por semana, de terça a quinta-feira. Sendo quinta o melhor dia para realizarmos uma intervenção, visto que era a ocasião com maior infrequência, e o anúncio da atividade poderia levar a um engajamento para que não faltassem. Em 2021, a estrutura da EJA no Amazonas foi reformulada, e as aulas passaram a ocorrer três vezes por semana. Além da redução da duração do ano letivo de 12 meses para apenas seis meses. Com essa mudança, os educandos podem concluir o Ensino Fundamental (anos finais do 6º ao 9º ano) em dois anos e o Ensino Médio em três semestres, equivalente a um ano e meio.

Percurso metodológico

A atividade foi conduzida por mim e pela segunda autora, assistente social e pesquisadora das questões de gênero. Ela foi comigo para auxiliar a mediar a atividade e fazer registros gerais, visto que eu faria o diálogo mais diretamente com as estudantes. Quando chegamos à escola, fomos ao encontro da pedagoga, que nos apresentou ao gestor e a alguns professores.

Figura 1: Fotografia de materiais utilizados durante a oficina.

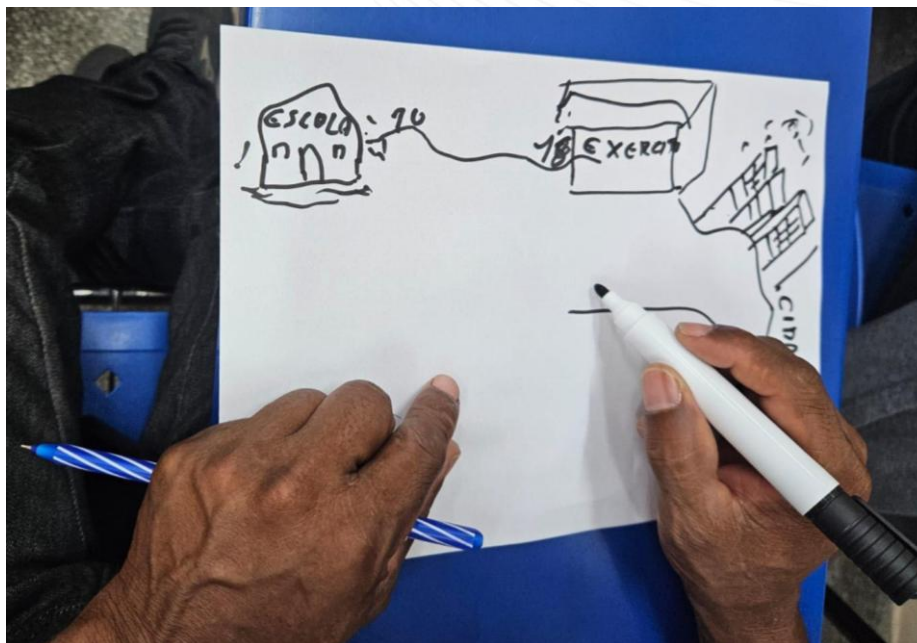


Fonte: Autora 2, 2024.

A metodologia aplicada foi baseada em uma atividade de extensão acadêmica, articulando a universidade com a escola e propondo uma abordagem participativa para explorar as vivências dos estudantes. A oficina foi conduzida em uma sala com 35 estudantes, de gêneros mistos, com idades entre 18 e 60 anos, matriculados na EJA, tanto no ensino fundamental quanto no médio. A atividade consistiu em dinâmicas de grupo e discussões sobre as trajetórias escolares dos participantes, com ênfase nas desigualdades de gênero e outros fatores sociais que influenciam a educação.

Divididos em grupos, os participantes receberam materiais para representar visualmente ou textualmente seus percursos escolares. Questões como “Quais foram os principais desafios para continuar na escola?” e “Como o fato de serem homens ou mulheres influenciou suas experiências?” nortearam a discussão. A facilitação da atividade buscou criar um ambiente colaborativo, onde os estudantes pudessem refletir e compartilhar suas experiências de maneira crítica e sensível.

Figura 2: Fotografia de mãos que desenhavam, capturada durante a oficina.

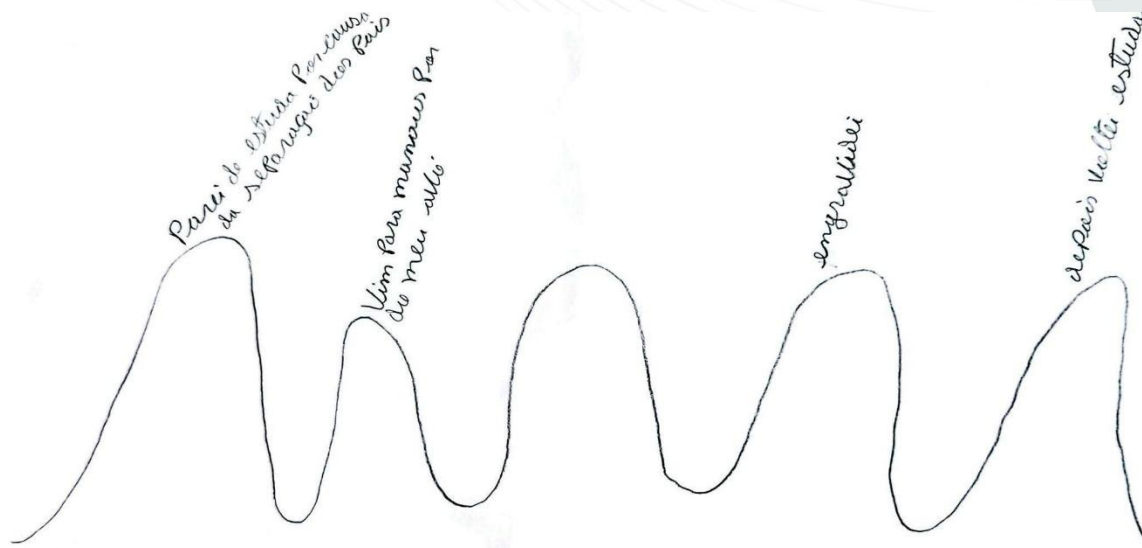


Fonte: Autora 2, 2024.

Resultados e Discussões

Os relatos das estudantes mulheres revelaram padrões claros de abandono escolar relacionados às responsabilidades domésticas, gravidez precoce, violência de gênero e a necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias. Entre as jovens mulheres, as barreiras à educação muitas vezes estavam ligadas à maternidade e à sobrecarga com o cuidado dos filhos, embora algumas participantes também vissem a maternidade como um incentivo para continuar estudando. Em uma análise mais ampla, ficou evidente que fatores como a distância das escolas e as difíceis condições de transporte também desempenham um papel crucial no abandono escolar, particularmente para estudantes que anteriormente frequentaram a escola no interior do Amazonas.

Figura 3: Trajetória escolar com altos e baixos.



Descrição da figura: Desenho de uma trajetória escolar com altos e baixos, onde se lê: “Parei de estudar por causa da separação dos meus pais. Vim para Manaus por [causa] do meu avô. engravidar. Depois voltei a estudar.”

A oficina também permitiu observar as estratégias de apoio entre os próprios estudantes da EJA, como o exemplo de duas jovens que faziam o controle da frequência escolar e incentivavam colegas que estavam em potencial abandono a retornarem às aulas. Essas interações ressaltam a importância de metodologias que considerem as redes de apoio comunitárias e as experiências individuais dos estudantes como ferramentas essenciais para combater o abandono.

Referencial Teórico

Não podemos deixar de apontar discussões sobre cuidado, que se alinha diretamente com a pesquisa realizada, especialmente em contextos escolares onde se nega a importância de discutir gênero e sexualidades. Estes temas estão carregados de disputas políticas em torno de significados, como a “ideologia de gênero” e os impedimentos à discussão sobre gênero nas escolas.

Rogério Junqueira (2017) descreve a “ideologia de gênero” como uma categoria política reacionária, criada e promovida por setores conservadores — especialmente pela Igreja Católica — para resistir ao avanço de políticas de igualdade de gênero e direitos



humanos. Surgida nos anos 1990, em resposta às conferências da ONU, essa ideia foi disseminada como uma ferramenta retórica para mobilizar a sociedade contra reformas que promovem a diversidade sexual e de gênero, como o casamento igualitário e a criminalização da homofobia.

O termo reforça valores morais tradicionais e busca frear a secularização e o reconhecimento de direitos para mulheres e pessoas LGBTIA+. Além disso, as relações de desigualdade envolvendo gênero e sexualidade influenciam profundamente o acesso e a permanência desse público na escola, que, ao longo da história, se mostrou restrito (Vargas, 2018).

Outro movimento relevante a ser discutido neste contexto é o “Escola sem Partido”. Claudia Moura e Pedro da Silva (2023) apresentam gênero e sexualidade como problemas centrais para esse movimento, que os define como temas a serem excluídos da educação escolar. Os autores apontam o “Escola sem Partido” como um movimento conservador formalizado em 2014, cujo principal objetivo é combater o que considera uma “doutrinação política e ideológica” nas escolas, promovendo uma educação moral e religiosa que reflita as convicções dos pais.

O movimento defende a exclusão de debates sobre gênero e sexualidade do currículo escolar, interpretando esses temas como uma ameaça aos valores morais tradicionais. Sua base argumentativa está na premissa de que professores estariam utilizando as salas de aula para promover ideologias políticas e sociais contrárias às crenças familiares. A proibição de discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas busca impedir o desenvolvimento de políticas educacionais que incluam essas temáticas.

No âmbito das discussões sobre o Plano Estadual de Educação (PEE) no Amazonas, Fátima Weiss e Márcia Calderipe (2017) observam que o termo “gênero” foi substituído por “respeito à diversidade” devido à pressão de setores conservadores. Essa mudança, segundo as autoras, diluiu o foco nas desigualdades e violências de gênero nas escolas, enfraquecendo a abordagem dessas questões nas políticas educacionais.

Considerações Finais

Ao trazer à tona essas questões nas oficinas e no ambiente escolar, promovemos um espaço de resistência e construção de conhecimento crítico, que é vital para a



formação de cidadãos conscientes de suas realidades e de suas identidades. O diálogo aberto sobre gênero e sexualidade nas escolas é fundamental não apenas para a formação educacional, mas também para a promoção de direitos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A oficina “Meu Caminho Escolar” demonstrou o potencial das metodologias participativas para compreender os fatores que levam ao abandono escolar entre jovens mulheres da EJA. Além de fornecer dados valiosos para a pesquisa, a atividade criou um espaço para que os estudantes refletissem sobre suas trajetórias e construíssem coletivamente estratégias para superar os desafios enfrentados. A partir dessa experiência, concluímos ser fundamental que as políticas públicas educacionais sejam sensíveis às questões de gênero e às realidades regionais, particularmente em contextos complexos como o da Amazônia. Propomos a replicação dessa abordagem em outras escolas e a inclusão de metodologias participativas nos projetos educacionais voltados para a EJA.

159

Referências Bibliográficas

CALDERIPE, Márcia; JESUS, Fátima Weiss; HONORATO, Isabelle Brambilla. Oficinas sobre gênero, sexualidades e diversidades no projeto “Bora Lá?": a escola como um lugar de aprendizado e crítica. In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista da; NOLASCO, Leonardo (org.). Gênero e sexualidade na educação: uma perspectiva interseccional. 1. ed. Salvador: Devires, 2022. v. 1, p. 251-266.

CALDERIPE, Márcia; JESUS, F. W. Educação e gênero: debates e conflitos no contexto da elaboração do Plano Municipal de Educação de Manaus. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 (FG) e 13º Congresso Mundos de Mulheres (MM), 2017, Florianópolis. Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis: UFSC, 2017. v. 1, p. 1-10. Disponível em: http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500258786_ARQUIVO_Texto_completo_CALDERIPE_WEISS_MM_FG.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária - ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Jonalira Corpes. Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade. Rio Grande: Editora da FURG, 2017.

MOURA, Claudia Helena Gonçalves; SILVA, Pedro Fernando da. Escola sem partido e conservadorismo moral: instrumentalização da religião, sexualidade e gênero. Psicologia: ciência e profissão, v. 43, p. e250951, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003250951>. Acesso em 20 set. 2024.



VARGAS, Juliana Ribeiro de. Mais educadas do que instruídas: recortes sobre a Escolarização feminina. Revista Diversidade e Educação, v. 6, n. 2, p. 18-25, Jul./Dez. 2018. Disponível em: : <https://repositorio.furg.br/handle/123456789/10970>. Acesso em 31 ago. 2024.



O LUGAR DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NA EJA

Ana Luiza de Abreu Medeiros Compasso²⁷

Cecília Lorenzi de Almeida²⁸

Adriana Aparecida da Silva²⁹

161

Resumo:

No presente resumo expandido, trazemos nossas experiências do PIBID como ponto de partida para uma reflexão crítica acerca do currículo de ciências da natureza para a EJA. A partir de uma pesquisa documental, analisam-se os conceitos de Letramento Científico e Cidadania no Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (2020 e 2021), a fim de examinar as influências do neoliberalismo na abordagem desses conceitos. Por fim, refletimos acerca da importância da leitura crítica dos currículos desde a formação inicial e na apropriação do conceito de cidadania. Dessa maneira, o educador consegue agregar aos educandos da EJA a quebra de paradigmas neoliberais em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento científico. Currículo. Formação inicial.

INTRODUÇÃO

Durante o Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto da Pedagogia - EJA (2022-2024) na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), os bolsistas desenvolveram diversos trabalhos, como as sequências didáticas. A primeira que fizemos foi com o tema “Cidade e Trabalho”, dentro do eixo temático “Cidadania e Trabalho”, elencado pela rede municipal de ensino a ser trabalhado naquele semestre letivo na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

²⁷ Graduanda do 6º Período de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil. Email: analuzacompasso@gmail.com

²⁸ Graduanda do 10º Período de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil. Email: cecilia.lorenzi@hotmail.com

²⁹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil. Email: adrianaaparecida.silva@ufjf.br



A sequência didática desenvolvida resultou em quatro aulas feitas e executadas por quatro duplas diferentes de pibidianos, mas todas elas articuladas entre si; a saber: (i) representação da cidade em formas geométricas, usando o Tangram; (ii) a história da formação do território urbano e dos espaços de trabalho, com atividades de sistematização focadas na alfabetização; (iii) atividades com palavras geradoras do campo semântico de cidade e trabalho; e (iv) roda de conversa a respeito das doenças ocupacionais.

Em análise posterior, observamos que a sequência acabou por deixar de lado aspectos fundamentais da compreensão do direito à cidade, da cidadania e, também, estabeleceu uma relação menos aprofundada com as ciências da natureza; assuntos esses que, como pibidianos, sentíamos que eram necessários. Essa lacuna nos levou a refletir sobre quais sentidos de cidadania, trabalho e ciências da natureza poderiam ser interligados em sala de aula, especialmente para uma turma de EJA composta majoritariamente por idosos. Afinal, o que é propriamente a cidadania? Qual a sua relação com ensino de ciências?

Neste trabalho, objetivamos problematizar nossa prática pedagógica no contexto do PIBID, analisando como o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (RCRMJF, 2020) influenciou nossa atuação, com suas limitações e potenciais, para a concretização de um projeto de EJA voltado à formação crítica, à cidadania ativa e à superação das tendências neoliberais presentes na educação.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho, de natureza qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa documental. Nele, analisamos o RCRMJF (2020 e 2021) à luz de teorias sobre cidadania (Coutinho, 1999; Trindade, 2012), letramento científico (Lorenzetti; Delizoicov, 2001) e críticas ao neoliberalismo na educação (Libâneo, 2016; Martins e Pina, 2020). O objetivo é examinar como o RCRMJF aborda a cidadania e o letramento científico, destacando as influências neoliberais em sua estrutura e propondo caminhos para uma EJA mais crítica e emancipatória.

O RCRMJF é organizado por áreas de conhecimento e, atualmente, existem dois documentos normativos vigentes, de caráter distintos, mas complementares: o primeiro



(RCRMJF-EJA, 2020) traz os princípios de ordenamento do ensino, da caracterização do público, do planejamento, do tempo escolar e como articular as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a EJA; o segundo documento, RCRMJF-EJA (2021), traz as habilidades da BNCC já adaptadas para a modalidade. A análise de ambos os documentos permite compreender as diretrizes gerais e as especificidades da EJA no município.

163

Apesar do enfoque na Base, o currículo de 2020 apresenta os “Eixos Temáticos Integradores” que acontecem em ciclos de dois anos, sendo todos eles perpassados pela discussão sobre cidadania e transversais ao eixo “Cidadania, Comunicação e Tecnologia”. Ademais, o texto do RCRMJF-EJA (2020) traz consigo a necessidade do suporte dos módulos por área como complemento.

REFERENCIAL TEÓRICO

COUTINHO (1999, p.42) define a cidadania como a “capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados”. Entendendo como uma conquista, a cidadania está atrelada aos resultados de uma luta social, uma construção que não se dá linearmente, mas pelo momento histórico e político que constitui-se a sociedade (Coutinho, 1999; Trindade, 2012). Nas definições modernas das civilizações ocidentalizadas, baseadas na análise marshalliana, a cidadania se divide em três formas de direitos: o cívico, o político e o social, que possuem materialidade na legislação e no aparelho Estatal (Trindade, 2012).

Enquanto a definição dos direitos civis nasceu dos chamados “direitos naturais inalienáveis” definidos pelos pensadores iluministas, os direitos sociais nasceram das lutas sociais (Coutinho, 1999). Essa diferença na formação, conforme aponta a análise de Trindade (2012), cria a contradição entre direitos negativos, aqueles que exigem a não interferência Estatal, e os direitos positivos, que necessitam dela, de tal forma que capitalismo e cidadania são polos antagônicos. A cidadania, portanto, funciona pelo princípio da igualdade e da gestão democrática, mas, dadas as limitações da democracia burguesa, o “direito à participação” por si só não dá conta de efetivar a participação da



sociedade organizada na gestão pública e nem oferece destaque aos direitos sociais frente aos demais (Trindade, 2012).

Assim, a cidadania, entendida pelo seu sentido mais amplo de apropriação dos bens sociais, torna-se mais do que o direito ao voto, ou à assistência médica no postinho por exemplo, mas também à apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, dentre os quais estão os conhecimentos científico-tecnológicos. Nessa direção, é essencial que o ensino formal seja voltado às práticas sociais para além do entendimento de sistemas formais de representação, dentro da premissa do Letramento Científico (LC). A BNCC (Brasil, 2018) é um documento que consolida o deslocamento do debate sobre a "direito à educação" para "direito à aprendizagem", isto é, propõe conteúdos, competências e habilidades mínimas que sejam úteis ao "desenvolvimento econômico" (Martins; Pina, 2020; Libâneo, 2016). Tal deslocamento ocorre no contexto de mecanismos burocráticos dados por organizações internacionais que atuam na formação e aplicação de políticas sociais para a educação (Libâneo, 2016).

O conceito de LC foi revisto por Lorenzetti; Delizoicov (2001) de modo apontar diversas óticas, mas que, de modo geral, o LC caracteriza-se como as práticas sociais desenvolvidas a partir de conhecimentos do campo das ciências da natureza. No Brasil, segundo os autores, o LC é tipicamente caracterizado pelo enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), na qual a atividade científica é relacionada à tecnologia e sua correlação com a sociedade.

Já Benjamin Shen (1975 *apud* Lorenzetti; Delizoicov, 2001) se preocupou em tipificar as formas em que o LC pode ter, sendo essas: a prática, a cívica e a cultural. Tendo como a dimensão prática a relação com as necessidades humanas mais básicas de alimentação, moradia e saúde, então seria o domínio de conhecimentos científicos que permitiriam a resolução de situações básicas e em curto prazo, de forma a melhorar a condição de vida. Esses conhecimentos são comumente tidos como os técnicos ou mesmo populares, um exemplo é conhecimento sobre nutrição e agricultura. Para a discussão do nível cívico, esse letramento objetiva tornar o cidadão mais atento aos assuntos da ciência e seus problemas, tornando-o apto a comentar e demandar aos representantes públicos acerca das tecnologias aplicadas na sociedade. A terceira instância é a de nível cultural. Nessa, a produção é realizada por quem procura se informar de um campo científico específico, pelo interesse em acessar um conhecimento



construído pela sociedade de forma mais ampla.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo o RCRMJF-EJA (2020), a cidadania é o eixo transversal da EJA e deve ser trabalhada com metodologias interdisciplinares e transdisciplinares com todos os conteúdos. Contudo, apesar de afirmar que “a cidadania não se reduz aos conceitos de direitos e deveres” (RCRMJF, 2020, p. 634) e definir a educação como um direito, as delimitações são insuficientes para compor um horizonte de educação para a cidadania. A menção dos deveres atrelados à cidadania revela a concepção de direitos sociais por uma ótica neoliberal, na qual sua existência implica ações positivas que obriga indivíduos com deveres. Essa lógica individualista constitui-se em uma estratégia de alienação da realidade pelo capital, que opera pela redução ou alargamento de conceitos (Martins e Pina, 2021).

Os conteúdos que são trabalhados na EJA estão separados por áreas de conhecimento e são guiados pelas demais partes do RCRMJF (2020), voltados para crianças e adolescentes. De toda forma, o documento traz especificidades do processo de alfabetização dos sujeitos da EJA, mas não estabelece objetivos específicos para o letramento nas demais áreas. Assim, ao analisarmos o RCRMJF (2020) no conteúdo específico de ciências da natureza, dois grandes problemas se destacam: (i) a descaracterização das ciências da natureza pela separação completa da área de tecnologias, constituindo uma área de conhecimento autônoma; e (ii) o texto do RCRMJF-Ciências da Natureza (2020) não cita em qualquer momento a EJA.

No primeiro ponto, o RCRMJF-Tecnologia (2020) não enxerga o conceito de tecnologia em sua abordagem ampla, isto é, como ferramentas construídas pela ciência ou não com o intuito de resolver ou operar sobre algum problema social ou científico, mas a relaciona a apenas àquelas de cunho digital e/ou eletrônico. Embora o documento apresente habilidades que correlacionam conteúdos aos Eixos Temáticos Integradores da EJA, ele não avança em uma conceituação de cidadania ou em uma abordagem que integre ciência, tecnologia e sociedade de forma crítica.

No segundo, RCRMJF-Ciências da Natureza (2020), fortemente influenciado pela BNCC, busca oferecer fundamentos teórico-metodológicos objetivos, mas falha ao



dispersar aos conceitos de cidadania, LC, enfoque CTS e as metodologias de ensino, mais confundindo quem está iniciando a docência do que orientando. Além disso, o documento ignora as necessidades específicas dos educandos jovens, adultos e idosos, desconsiderando seus contextos e singularidades, já que nem sequer menciona a modalidade, mesmo que a parte referente a ela faça o contrário.

166

O RCRMJF-EJA (2021) tenta ocupar a lacuna deixada pelo documento anterior, dando atenção especial à modalidade nas habilidades adaptadas da BNCC. No entanto, ele se mostra insuficiente para consolidar os Eixos Temáticos Integradores, abordando apenas dois dos quatro eixos e sem especificidades em relação ao eixo transversal. As habilidades direcionadas às ciências restringem-se ao letramento científico prático, negligenciando as dimensões cívica e cultural. Essa redução do LC à dimensão prática reflete uma tendência neoliberal de instrumentalizar a educação, transformando-a em mera requalificação para o mercado de trabalho. Ao desvincular o ensino de ciências de seus contextos sócio-histórico-políticos, o currículo reforça uma abordagem utilitarista, centrada na memorização de fatos e conteúdos, em detrimento de uma formação crítica e cidadã.

CONCLUSÃO

O Pibid foi um disparador essencial para as nossas reflexões, visto que se trata de um programa muito imersivo, sendo em nosso período 18 meses, contribuindo assim para a transposição da teoria para a prática. Diante disso, entendemos que a formação inicial, para além da vivência em sala, envolve troca de conhecimentos e aquisição teórica, que moldam a nossa forma de ver a função da educação e do mundo. É a partir desse conjunto que reúne teoria e prática que nos tornamos capazes de fazer a leitura crítica de currículo.

O uso de documentos curriculares oficiais da rede é preciso, dado às determinações normativas, mas também é preciso aprender a abordá-las de forma crítica. Do fim ao cabo, a nossa sequência didática refletiu nossa inexperiência, de forma que nossos objetivos iniciais não puderam ser contemplados a partir da leitura simples do RCRMJF (2020). Hoje reconhecemos que o LC é fundamental para o combate à perspectiva neoliberal na EJA de atualização da força de trabalho. Da mesma forma, sabemos hoje que é necessário quebrar a visão comum dos estudantes que estar na



escola não se trata de um privilégio, mas do exercício do direito social à educação. Logo, é preciso assumir um campo teórico-ideológico de forma explícita em sala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e modernidade. Perspectivas: Revista de Ciências Sociais, v. 22, 1999.

Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020.

Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, Campinas, v.46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LORENZETTI, I. L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 3, n. 01, p. 45-61, 2001.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Mercantilização da Educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR On-line, v. 20, p. e020052-e020052, 2020.

TRINDADE, Thiago Aparecido. Direitos e cidadania: reflexões sobre o direito à cidade. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 139-165, 2012.



O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA INTERROGA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUAL O ESPAÇO DA EJA?

Ana Letícia Rocha³⁰

168

RESUMO

O presente relato de saber da experiência, abordado metodologicamente a partir de Bondía, tem por objetivo questionar a formação inicial de professores para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) à luz do Programa Residência Pedagógica (PRP) e do Projeto de Lei (PL) 3970/2021 que dispõe sobre a garantia e ampliação do PRP. Leva-se em consideração que a EJA não compõe as grades curriculares obrigatórias dos cursos de Pedagogia, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, portanto, se faz urgente a presença segura de programas como o PRP, que abordam e auxiliam na luta contra a histórica oferta precarizada da EJA no país, no âmbito da formação inicial de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Residência pedagógica; Formação inicial; Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem por objetivo questionar a formação inicial de professores para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) à luz do Programa Residência Pedagógica (PRP) e do Projeto de Lei (PL) 3970/2021 que dispõe sobre a garantia e ampliação do PRP.

Historicamente, a educação de jovens, adultos e idosos têm ocupado um espaço de correção das deficiências ontológicas de humanidade, enxergando os sujeitos que constituem essa educação como inumanos, imorais e incultos, incapazes de se humanizarem (Arroyo, 2023). Ainda hoje, tem sido destituída a compreensão da educação

³⁰ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais e Especialista em Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais.



presente na Constituição Federal de 1988 como direito público subjetivo e substituída por uma visão de mercado, higienista e sanitarista, que busca formar mão de obra barata ao passo que acaba com a calamidade pública do analfabetismo, mal comparado até mesmo a doenças e guerras ao longo da história da nação (Galvão; Soares, 2006).

Pensando em avanços que possam mudar esse paradigma, urge pensar na formação inicial docente, dado que as discussões sobre o campo da EJAI não compõem os currículos obrigatórios dos cursos de Pedagogia, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Diante disso, o PRP surge como uma das possibilidades de ampliar a formação docente e abarcar as discussões e as especificidades que constituem o campo da EJAI e que, frequentemente, não são abordadas no percurso curricular. Sendo elas, de modo sintetizado, a não reprodução de um projeto político pedagógico de crianças para os sujeitos da EJAI, mas sim a necessidade “de um currículo, de uma proposta pedagógica específica, de recursos e de formação inicial e continuada para docentes e equipe técnica responsável pela política de EJA, adequados para a realidade local” (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 54).

PERCURSO METODOLÓGICO

Para essa problemática, convém a reflexão sobre Bondía (2002, p. 21), uma vez que, ao tratar da experiência e do saber da experiência, ele diz que é necessário pensar e vai além

[...] pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. É isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

Diante disso, esse relato de experiências problematizadas busca dar sentido, através das palavras, à experiência vivida no PRP no núcleo de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do curso de Pedagogia da UFMG. Nessa experiência, os bolsistas residentes (educandos da graduação), ao lado dos preceptores (docentes da Educação Básica) e orientadora (docente das licenciaturas) puderam refletir a partir da teoria-prática



sobre esse campo. Além dos encontros na Universidade, foram realizadas semanalmente participações em turmas de EJAI. Destaca-se a turma externa da Escola Municipal Vila Fazendinha, que atendia moradores do Aglomerado da Serra, região sul de Belo Horizonte, em um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS); e a turma externa da Escola Municipal Caio Líbano que atendia pessoas com histórico de situação de rua em um prédio no centro dessa mesma cidade.

170

A partir dessa experiência, busca-se relacionar a formação inicial e sua qualidade com a existência de programas como o PRP, que pode ser firmado através do PL 3970/2021. Desse modo, o que se deseja produzir neste trabalho “[...] é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27).

ANÁLISE E SABERES DA EXPERIÊNCIA

É notório e merece espaço a discussão em torno da formação de docentes para EJAI. Não bastasse serem escassos e precarizados as designações de cargos para docentes nessa modalidade, a incipiente formação inicial e continuada nesse campo corrobora com a precarização do atendimento. Não obstante, cabe ressaltar que a precarização tem suas raízes nos sujeitos que possuem direito a esse espaço, os 11 milhões de sujeitos não alfabetizados no Brasil (D’maschio; Lopes, 2022) e as 52 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não possuem o ensino fundamental completo (da Silva, 2017), tem raça, gênero, classe e sexualidade.

Diante dessa problemática, o que nos compete é pensar nessa formação docente. Tendo em vista essa formação com qualidade e que aborde as diferentes modalidades da Educação Básica, em 2007, foi criado “na gestão do Presidente Lula e do Ministro Fernando Haddad, o PIBID e, posteriormente, já em 2017, o PRP, [que] atendem a milhares de bolsistas de Iniciação à Docência, em parceria com mais de 250 instituições de educação superior por todo o país” (Neide, 2021, p. 5). O PRP e os diversos núcleos em que é dividido dentro das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior do Brasil, dentre eles o núcleo da EJAI do curso de Pedagogia da UFMG, é uma potente



possibilidade de formação docente com qualidade, pois em seus objetivos, mencionados como justificativa para a aprovação do PL 3970/2021, consta, dentre outros: “I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - elevar a qualidade da formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (Neide, 2021, p. 2)

171

Ou seja, neste programa que tem por objetivo criar vínculos entre Ensino Superior e Educação Básica, promovendo formação inicial de profissionais que dialoguem com a teoria- prática, visando a atuação em ambientes escolares, é de suma importância ao pensar especificamente nos profissionais da EJA, pois como supracitado, essa modalidade carece tanto de oferta mais estruturada como de profissionais especializados.

Somado a isso, o PRP também atua “não só investindo e incentivando o quadro do magistério, reconhecendo nos docentes do ensino básico o importante papel de coformador, como, também, subsidiando a permanência de educandos das licenciaturas na universidade” (Neide, 2021, p. 6). Políticas que visem a permanência dos educandos na Universidade também são políticas para a educação continuada e ao longo da vida para os jovens, adultos e idosos do país.

Uma vez que programas como o PRP e o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) não sejam políticas de Estado, ausentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a permanência e qualidade dos mesmos se veem ameaçadas. Portanto, a urgência da aprovação de leis como a 3970/2021 que está apensada ao PL 5054/2016 que busca alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a residência docente na Educação Básica (Ferraço, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de concluir o que foi exposto, tendo consciência de que a discussão em torno da formação de docentes para a EJA não se esgota, é importante ressaltar como ainda hoje os cursos de licenciatura falham em colaborar com este campo historicamente precarizado e estereotipado. Não de forma isolada, no âmbito político, pode-se concluir que



O exercício de análise dos marcos legais e políticos estabelecidos em decorrência da aprovação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) permite concluir que, nas duas últimas décadas, é possível evidenciar avanços e retrocessos na política implementada. Em um enorme descompasso entre os marcos, podemos afirmar que conquistamos importantes normativas que regulamentam a execução da política. Porém, por outro lado, não foi efetivada na prática. Em síntese, os avanços legais não corresponderam efetivamente a conquistas na consolidação da política de EJA. Além da redução de matrículas, discute-se a qualidade do ensino ofertado no país (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 52).

Visto isso, é relevante e urgente a valorização e asseguramento de programas voltados para a formação docente, como foi o caso do PRP núcleo EJAII do curso de Pedagogia da UFMG, que se propôs e possibilitou a compreensão de que “pensar uma identidade para EJA é permitir reflexões para imaginar (e construir) uma escola que atenda as necessidades de acordo com as particularidades dos sujeitos envolvidos” (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 43).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Vidas Re-existentes**. Petrópolis: Vozes, 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002. p. 20-28.

DA SILVA, Analise. A pauta nacional da EJA. In: DA SILVA, Analise; HELI, Sabino. **Caderno de Textos** - I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Belo Horizonte, 2017. (Caderno de Textos). p. 22-32. Disponível em: <https://neja.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/12/CADERNO-SEM-MARCA.pdf#page33>. Acesso em: 14 out, 2024.

D'MASCHIO, Ana Luisa; LOPES, Marina. No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade. Série Desafios e Perspectivas da EJA no Brasil. **Portal Porvir**, 8 nov. 2022. Disponível em: <https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento-e-pouca-visibilidade/>. Acesso em: 14 out, 2024.

FERRAÇO, Ricardo. Senado Federal. **Ofício nº 482**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a residência docente na educação básica. Brasília, em 20 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao/?idProposicao=2082291>. Acesso em: 14 out, 2024.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Janissy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramentos da Constituição e da LDB. **Unisul**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40 - 57, 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 14 out, 2024.

NEIDE, Professora Rosa. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 3970/2021**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e o Programa Residência Pedagógica - PRP e dá outras providências. Sala de Sessões, em 09 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2306550#>. Acesso em: 14 out, 2024.

173

Os/as estudantes da EJA adentram o “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus – em dois atos

Joaquim Ramos

Cláudia Regina dos Anjos

RESUMO

O relato apresenta duas experiências distintas vivenciadas por estudantes da EJA, matriculados em duas escolas municipais de Belo Horizonte que, em comum, fizeram imersão na leitura do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus (2014). Na primeira escola, o livro serviu de mote para os estudantes refletirem sobre a dura realidade vivenciada pela autora – uma mulher negra e quase sem nenhuma formação escolar e, por analogia, a história contada na obra instigou-os a pensarem sobre o próprio existir. Já na segunda escola – balizados pela mesma obra – os estudantes trabalharam com biografias, vídeos, poemas, músicas, artes visuais e inúmeras narrativas correlatas ao livro. No processo final dos trabalhos, os estudantes de ambas as escolas avaliaram positivamente a produção artística, a leitura e os desdobramentos acarretados por uma narrativa que, em muitos momentos, esbarra na realidade deles próprios.

PALAVRAS-CHAVE: Quarto de despejo; Leitura literária; Arte; EJA.

ABRINDO AS CORTINAS

Muitos pesquisadores e estudiosos investigam a dura realidade das ditas minorias, especialmente aquela vivenciada pela população negra. Lélia Gonzales, por exemplo, conceituou e formulou inúmeras contradições de ser mulher negra, em uma sociedade desigual, onde o racismo e a discriminação produzem exclusão e desrespeitam as diferenças. Apesar disso, Gonzales conseguia enxergar nas diferentes formas de positivar as questões que estigmatizavam essa mesma população ao enfrentar com sagacidade e sabedoria as inúmeras formas de preconceito e discriminação. De igual maneira, nós também entendemos a necessidade de reconhecer a importância dos intelectuais e dos movimentos sociais para a implementação de ações positivas às categorias inscritas no campo da diversidade. No interior desse campo, percebemos diferentes categorias que, ao serem analisadas separadamente, apontam lutas históricas contra o racismo, a homofobia, a discriminação de classes sociais, geracional, religiosa e tantas outras. São formas e jeitos que corroboram para segregar, ofender, discriminar, agredir e por vezes, matar certos grupos marginalizados socialmente.

De modo interseccional, dentre as diferentes categorias como raça, gênero, religião, geração, classe social etc., comumente algumas delas, quando não todas, podem se imbricar em um mesmo sujeito, afetando-lhe a vida. É o caso, por exemplo, dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, de modo geral, vivenciam ao



longo da vida, a exclusão da educação escolarizada por necessitarem, dentre outros motivos, de enfrentarem as precariedades da vida e as formas disparatadas de exploração do trabalho, por vezes, ainda na infância. Depois de adultos, são esses estudantes que chegam às turmas de EJA. Em sua maioria, pessoas que se autodeclaram pardas e negras, pobres, periféricas e idosas; contudo, quando jovens, geralmente apresentam histórico de algum tipo de discriminação e/ou exclusão das escolas anteriormente frequentadas.

Assim, balizados pelos ensinamentos de Paulo Freire e, buscando dialogar com a realidade desses sujeitos, os professores de duas escolas de Belo Horizonte, ancorados pelo Programa Kit de Literatura Afro-brasileira, Indígena e Africana, como política institucionalizada desde 2004 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, apresentaram o livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus aos estudantes da EJA. De pronto, os trabalhos iniciaram nessas turmas de forma lenta, tendo, em meio aos processos, alguns percalços em função da inabilidade de alguns estudantes com a leitura e a escrita, contudo, a leitura da obra foi vista com bons olhos.

O livro de Carolina Maria de Jesus, lançado em 1992 foi escrito na década de 1950 e salienta a dura realidade dos moradores da favela de Canindé, seus costumes, seus vícios, o abandono pelo poder público, mas especialmente, trata da história da própria autora que relata em forma de diário o seu cotidiano miserável. Mulher negra, pobre, mãe, escritora, favelada, catadora de papel e outras sucatas, Carolina Maria de Jesus é também analista contumaz das relações sociais e políticas de sua época.

Para esse relato, utilizamos os elementos do teatro para apresentar as partes constitutivas do texto. Assim, teremos então o prólogo, o primeiro e o segundo atos e no interior desses, breve fala dos protagonistas e, por fim, o epílogo.

PRIMEIRO ATO

Os trabalhos desenvolvidos com os estudantes de uma das escolas aconteceram em uma turma de EJA que funciona à noite, em um prédio cedido por uma Associação Espírita, localizada na periferia de Belo Horizonte. Formada por vinte e dois estudantes entre 16 e 85 anos de idade, em sua maioria, moradores do próprio bairro. São jovens, adultos e idosos que exercem diferentes profissões (domésticas, diaristas, cuidadores de



idosos, aposentados, desempregados, com destaque para um grande número de trabalhadores e trabalhadoras da construção civil). Nesse agrupamento, os estudantes apresentavam diferentes estágios de formação escolar: a) alguns em fase de certificação, já alfabetizados; outros, na fase pré-silábica; e alguns poucos, silábicos e silábico-alfabéticos.

176

Inicialmente, a metodologia das atividades relacionadas à leitura do livro foi discutida e aprovada pela turma, sendo que um dos combinados era o de não deixar o livro em casa. Assim, sendo a obra em forma de diário, todos os dias da semana, realizamos a leitura coletiva dos acontecimentos vivenciados pela autora, seus filhos e a comunidade em que vivia. Muitos trechos da obra foram discutidos e, de imediato, relacionados à vivência dos próprios educandos que se identificaram com a vida da autora.

Em princípio, alguns estudantes – especialmente os que apresentavam alguma dificuldade com a leitura – afirmaram que não dariam conta de contribuir com o processo coletivo de leitura, contudo, com o incentivo do professor e dos estudantes mais fluentes na leitura/escrita, essa barreira foi aos poucos deixando de existir.

Assim, conforme depoimentos dos estudantes, esse “abrir-se” para realizar essa atividade contribuiu para dar um salto qualitativo e torná-los mais competentes para leitura de textos mais complexos. Além disso, conforme relatam, “o medo de ler em público foi sumindo aos poucos”. Uma estudante afirmou: “jamais pensei que pudesse ler em voz alta, para todo mundo”.

DEPOIMENTOS DOS PROTAGONISTAS

Val afirma que o livro apresenta muitos erros de Português e isso, de alguma maneira, atrapalhou o aprendizado. “Por causa dos erros de português, eu não achei uma boa ideia a leitura deste livro para o nosso grupo e, ao mesmo tempo, é muito positivo uma pessoa como a Carolina conseguir publicar um livro sobre a vida das pessoas que moram na favela e que não tiveram oportunidade para estudar. Isto é digno de respeito e parece até com a nossa própria vida”. (Valdineia Aparecida da Silva, trabalhadora da construção civil, do agrupamento da alfabetização).

Para outra estudante, o vigor e a determinação de Carolina foram vistos como pontos altos na obra. “O livro nos ensina a ser persistente, mesmo nos momentos de maior



sofrimento”, afirmou. Contudo, ela achou muito triste o relato da fome. Para ela, ninguém merece passar fome na vida (Maria Aparecida de Jesus Martins, doméstica, agrupamento intermediário).

Assim, ao deslocar o estudante da condição do “não consigo ler em voz alta e/ou tenho vergonha de ler em público”, para a condição de leitor, a escola cumpre o seu papel social e não faz nada mais do que é preciso ser feito para garantir o sucesso escolar de estudantes já tão excluídos.

177

SEGUNDO ATO

As turmas da EJA da outra escola, situada na região centro-sul da capital mineira, no ano de 2022, eram compostas, em sua maioria, de estudantes adultos, com poucos idosos e jovens. Pessoas oriundas da classe trabalhadora, aposentados, desempregados, diaristas, vendedores ambulantes, pessoas em situação de rua e albergadas que se autodeclaravam negros e pardos, mães, avós, avôs, pais, irmãos, sobrinhos, tios, tias, dentre outros.

A metodologia está alicerçada na concepção sociointeracionista freiriana, em que a construção do conhecimento se estabelece por meio e com o diálogo, reflexão e sistematização, atravessada pela concepção professor/artista/pesquisador e interseccionada pela Abordagem Triangular: fazer artístico, reflexão de esefazer e a contextualização no tempo e espaço da produção artística.

O detonador do trabalho foi a leitura organizada com os estudantes das turmas de certificação e intermediário do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Kit Literário da EJA, em 2022. A leitura acontecia na biblioteca da escola, com duas turmas sob a coordenação e idealização de duas professoras nas aulas de Português. Durante essa leitura os/as estudantes se envolveram de tal forma que as professoras deram continuidade ao trabalho. A continuidade do trabalho, sobretudo, na EJA, é parte do processo de ensino-aprendizagem que possibilita o/a estudante ter a percepção de início, meio e fim e fazer suas próprias inter-relações, construindo seus conhecimentos.



As professoras esboçaram uma proposta de Sarau e apresentaram para o coletivo de professores da Escola. Após a aprovação, todos/as os/as professores/as iniciaram a pesquisa sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus: biografias, vídeos, poemas, músicas e várias narrativas. A pesquisa apontou para os poemas do livro *Clíris*: poemas recolhidos. Os/as estudantes escolheram os poemas e a turma da Alfabetização escolheu dois para o trabalho coletivo mediado pela professora. Na turma de Alfabetização foi trabalhado o livro *Cartas a uma Negra*, de Françoise Ega (2021), este é constituído de cartas que a autora escrevia para Carolina Maria de Jesus ao ter contato com o Quarto de despejo: diário de uma favela. Essas cartas se transformaram no livro, mas Carolina não teve acesso. Era lida uma carta por dia de aula.

Como seria o trabalho de Arte no Sarau Carolina Maria de Jesus? Na concepção metodológica artista/professora/pesquisadora algumas possibilidades de técnicas, alguns materiais, suportes foram constituindo uma proposta de ensino/aprendizagem de Arte na inter-relação com o Sarau Carolina Maria de Jesus. Após uma pesquisa exploratória com os/as e estudantes a partir de algumas indicações: desenho, pintura, colagem, escultura e *assemblage*; a decisão foi pela *assemblage*. A pesquisa exploratória em arte se refere à pesquisa visual, bem como registros, comparação, exclusão, inclusão, reflexão, fruição, percepção etc. Mas, por que *assemblage*?

DEPOIMENTOS DOS PROTAGONISTAS

No contato com os conceitos das modalidades artísticas, previamente, levantadas com elas/as, avaliaram que a *assemblage* inter-relacionava com o diário e vida da Carolina Maria de Jesus. Isso porque *assemblage* é "estética da acumulação": todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte" (Enciclopédia Itaú Cultural). Na sequência do estudo dos conceitos, os/as estudantes assistiram ao documentário "Lixo Extraordinário", em que o artista brasileiro Vik Muniz trabalhou com os catadores do Aterro Sanitário Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro. A história comoveu a todos/as e o processo de criação dos retratos dos/as catadores/as os deixaram fascinados/as, alguns depoimentos: "do lixo sair aquelas coisas lindas", "a vida deles eram muito difícil", "a vida difícil parecida com a da Carolina", "a vida na favela é muito difícil", "existe muita fome no mundo", "a tristeza de não ter casa". Além das questões iminentes do documentário, os/as



estudantes fizeram, também, relações com seus contextos de vida. Conseguiram estabelecer as inter-relações entre o documentário e o diário de Carolina.

À GUIA DE EPÍLOGO

Assim como Lélia Gonzalez que ao influenciar mulheres e homens de sua geração, contribuiu sobremaneira para alavancar políticas importantes dentro do movimento social e negro, a escola deve cumprir o seu papel no sentido de contribuir para tirar o sujeito da condição de menos humanos. De igual maneira, como educadores da EJA, há muito o que se fazer para consolidar a nossa contribuição na formação de jovens adultos e idosos.

No campo das Artes Visuais, a pesquisa, a contextualização no tempo e espaço, o fazer artístico, a experiência e a reflexão amplia o repertório artístico e imagético dos sujeitos estudantes, o ensino/aprendizagem de Arte que permita essas ações cognoscíveis sejam desenvolvidas como um direito educacional fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Cláudia R. (RE)CRIAÇÕES E (RE)INVENÇÕES: a formação continuada do professor em Artes Visuais na modalidade a distância. Tese (Doutorado Interartes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2016.

ASSEMBLAGE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo325/assemblage>. Acesso em: 11 de outubro de 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. (Org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Ilustração: Vinicius Rossignol Felipe - 10ª edição, São Paulo, Editora Ática, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. Clíris: poemas recolhidos. Org. Raffaella Fernandez e Ary Pimentel. Rio de Janeiro: Desalinho, Ganesha Cartonera, 2019.



MELO, Pedro da Silva de. Carolina Maria de Jesus e a paixão pela escrita: um estudo sociolinguístico de Quarto de Despejo. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OTTONI, Maria Aparecida Rezende, SANTOS, Maribeth Paes dos. **Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus: uma proposta didática de leitura e análise crítica para a EJA**. Universidade Federal de Uberlândia, 2018.



OUTRAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA EJA – OUTRAS FORMAS DE CONSTRUÇÕES CURRICULARES

Ana Carolina Costa Resende³¹
Sandra Selles³²

181

Resumo:

O presente texto é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento e, neste recorte, objetivamos compreender como a organização da EJA em turmas multisseriadas desafiam as professoras participantes da pesquisa a buscarem novas formas de construções curriculares. Apesar das diferentes trajetórias de vida, acadêmicas e profissionais, todas as professoras relatam que com a experiência adquirida, passaram a trabalhar a partir de uma abordagem temática. Ou seja, elas não desafiam a seleção dos conteúdos exigidos formalmente, mas sem se aterem a eles, inventam outros modos para trabalhá-los em turmas multisseriadas.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de ciências; histórias de vida; educação de jovens e adultos

Introdução

Este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento. A partir do referencial teórico-metodológico das histórias de vida (GOODSON, 2018, 2022), temos o objetivo de compreender como a organização da EJA em turmas multisseriadas desafia as professoras participantes a desenvolverem novas formas de construção curricular.

A Educação de Jovens e Adultos está assegurada pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Ainda assim, uma leitura superficial do histórico da EJA já nos revela o lugar marginal ocupado por ela, que enfrenta metas modestas, poucos recursos e políticas descontínuas (VENTURA e BONFIM, 2015).

Esse descompromisso com a modalidade se reflete no número de matrículas que está bem longe de alcançar a enorme demanda, além disso, elas caem a cada ano (BRASIL, 2024). Diante desse cenário, algumas administrações públicas lançam mão de certas estratégias com a justificativa de garantir o atendimento desse público.

³¹ Universidade Federal Fluminense - doutoranda no PPGEDUC - acarolina.rcosta@gmail.com

³² Universidade Federal Fluminense - professora titular - sandraselles@id.uff.br



O ensino fundamental é organizado na EJA da rede municipal de Juiz de Fora em VIII fases. Cada fase ocupa um semestre letivo. Administrativamente, prevê-se um número mínimo e máximo de alunos por turma em cada fase, a saber: as fases de I a IV 25 e 30 alunos, respectivamente; as fases V e VI 30 e 35 discentes e fases VII e VIII 35 e 40. É previsto que, na impossibilidade da manutenção de turmas seriadas, novos critérios sejam adotados. Turmas multisseriadas de 15 a 17 alunos; turmas trisseriadas de 18 a 20 alunos e turmas bisseriadas de 20 a 25 alunos (JUIZ DE FORA, 2008).

Balizas teórico-metodológicas

A ação docente e a construção da identidade profissional são influenciadas por diversos fatores, como políticas educacionais, condições de trabalho e tempo de carreira. É fundamental também considerar as histórias de vida dos professores, pois, como destaca Nóvoa (1995), a identidade pessoal e profissional dos docentes é inseparável. Orientado por essa perspectiva, este estudo investiga como as histórias de vida das professoras de Ciências que atuam na EJA influenciam suas construções curriculares.

A autonomia docente, frequentemente condicionada por regras e estruturas institucionais, tem sido progressivamente reduzida, com os professores empurrados para uma posição de menor protagonismo no processo educacional, aproximando-se do que Goodson (2022) chama de “um profissional novo”: técnico, cumpridor de regras, orientado por resultados. Este cenário é agravado pela influência das políticas neoliberais e gerenciais na educação, que, desde os anos 1980, têm priorizado uma formação voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação humanista e integral (LAVAL, 2019).

Ao considerar o currículo como uma construção social sujeita a negociações e refrações (GOODSON, 2018), questionamos como essas refrações ocorrem no ensino de Ciências da EJA em Juiz de Fora. Goodson e Petrucci (2018) apontam quatro elementos centrais na análise dessas refrações, que também se aplicam a esta pesquisa: o conhecimento escolar, o currículo, a pedagogia e a sala de aula.

O conhecimento escolar no Brasil, inclusive na EJA, é organizado em disciplinas, sendo a de Ciências o foco desta investigação, o que implica na identidade docente. O currículo diz respeito aos documentos curriculares que orientam a pedagogia e a sala de aula. A pedagogia, ou ensino, diz respeito às formas de apropriação didática do



conhecimento escolar, que no Brasil acontece, majoritariamente, mediada pelos livros didáticos. Muitas vezes limitada por falta de materiais didáticos específicos, a EJA pode, paradoxalmente, oferecer maior autonomia aos professores. Entretanto, essa autonomia é comprometida pela falta de recursos e pela sobrecarga de trabalho docente (RESENDE, CASSAB, 2020). A sala de aula é o espaço de interação entre as histórias de vida dos professores e suas construções curriculares. A abordagem de Goodson (2022), que defende o estudo da vida dos professores como forma de resistência à marginalização da profissão, orienta esta pesquisa. Ao investigar as histórias de vida dos professores de Ciências na EJA, busca-se valorizar o profissionalismo docente e combater a lógica mercadológica que permeia o sistema educacional, em defesa de uma educação emancipadora e contrária às ideias neoliberais (LAVAL, 2019).

Fizeram parte da pesquisa cinco professoras que atendiam os critérios estabelecidos: serem professoras de Ciências que atuavam ou haviam atuado na EJA da rede municipal de educação de Juiz de Fora. Os nomes utilizados para se referir a cada uma nessa pesquisa foram escolhidos por elas, a saber: Mara, Fê, Helena, Uly e Rosinha. Ao longo dos anos de 2023 e 2024, foram realizados quatro encontros de aproximadamente uma hora com cada professora, o que proporcionou uma maior compreensão sobre como suas histórias de vida moldam suas construções curriculares na EJA.

O que contam as professoras sobre suas construções curriculares no contexto das turmas bi ou multisseriadas?

A professora Mara, que se identifica como mulher branca cisgênero, nasceu em 1976. Iniciou sua carreira em 1999, após se formar em Ciências, com habilitação em Matemática. Com cerca de 15 anos de experiência na EJA, trabalha há oito anos na rede municipal de Juiz de Fora com contratos temporários.

Mara diz adaptar os conteúdos conforme as necessidades individuais de seus alunos. Ela organiza a sala dividindo os alunos em pequenos grupos e utiliza materiais específicos, como folhas de atividades, para facilitar o aprendizado. Mesmo com as diferenças entre as fases, Mara tenta abordar conteúdos gerais que possam ser trabalhados de forma conjunta. “Em turmas multisseriadas, ciências é bem básico. Dá para eles seguirem o mesmo conteúdo. [...] o conteúdo eu tento levar o mesmo porque é



fase V, VI, VII e VIII. Tudo bem que a VIII já tá mais [adiantada], mas a gente tenta puxar da mesma forma. Aciono temas gerais para poder contemplar todos eles de uma vez só. Se, não, também dispersa”. Acrescenta ainda: “Eu uso também estratégia de folha [avulsa], que funciona muito fácil. Xerox funciona porque você vai dividindo em grupos. Ali você vai trabalhando nos grupos. Aí você separa os grupos por fases, né? E dá os conteúdos assim. [...] é um atendimento quase que individual”.

Helena nasceu em 1978, é uma mulher branca e cisgênero. Formou-se em Ciências Biológicas em 2001. Com duas décadas de experiência docente, lecionou cerca de oito anos na EJA. Atualmente, é professora efetiva e atua apenas no ensino dito regular. Helena também lidou com turmas multisseriadas e optava por trabalhar temas universais, adaptando a complexidade do material de acordo com a realidade de seus alunos. Para ela, o ensino de ciências é focado em temas do cotidiano, como ecologia e meio ambiente. Helena acredita na importância de atividades práticas e criativas, como a montagem de cartazes e maquetes, feitas em sala de aula com a participação ativa dos alunos, pois isso os engajava em um processo colaborativo. “Tinha que ser conteúdos mais universais, por exemplo, ecologia, meio ambiente tinha que ser uma coisa mais universal. Não podia ser tão específico, igual a gente faz no [ensino] regular”, explica.

Fê nasceu em 1977, se autodeclara parda e cis gênero. Se formou em Ciências Biológicas em 2010. Leciona há 13 anos. Na EJA conta com 5 anos de experiência, incluindo dois anos na rede municipal de Juiz de Fora. Sua atuação na modalidade foi intermitente, marcada por contratos temporários. Retornando à EJA em 2023, Fê adota uma abordagem que prioriza temas relevantes e acessíveis a todos os alunos das turmas multisseriadas. Embora tenha encontrado dificuldades inicialmente, ela desenvolveu uma estratégia de ensinar conteúdos que fossem relevantes a todos, como o estudo do corpo humano. Além de temas previstos em currículos oficiais, Fê introduz assuntos como a preservação das abelhas e o aquecimento global, conectando-os à vida cotidiana e para instigar a consciência ambiental dos alunos. Ela valoriza mais essa troca de conhecimento do que o estrito seguimento da grade curricular e atua de forma autônoma. “As turmas multisseriadas para mim é um grande problema [...] Porque você tem que levar conteúdos para pessoas que estão em níveis muito distintos. Então, geralmente, faço assim. [...] Eu via um assunto comum, que eu achava que seria interessante para todos eles aprenderem. [...] E dentre esses assuntos que estariam na grade comum curricular lá na



BNCC, eu levava texto sobre insetos, agrotóxicos, golfinhos. Coisas de ciências numa forma geral, para eles aprenderem também alguma coisa divertida. Mas comecei com uma matéria basicona para todo mundo[...] Passei o ano inteiro estudando corpo humano com eles. Comecei lá em célula, tecido, órgãos, sistemas[...] porque é uma coisa que eu acho interessante eles aprenderem, saberem o que é o corpo, como funciona. Tanto para aquele moleque que tá lá com 15 como para o senhor de 62. É uma coisa útil. Foi isso que eu fiz. Não pedi permissão para ninguém. Usei da minha autonomia em sala de aula para fazer esse projeto. Fui em frente. E acredito que alguma coisa boa tenha plantado na cabecinha deles”.

Uly já aposentada como servidora efetiva, trabalhou por 31 anos na educação básica, sendo 16 na EJA. Nascida em 1965, se autodeclara branca e cis gênero. Se formou em Ciências Biológicas em 1990. Para Uly, as turmas bisseriadas exigiam ainda mais adaptações. A complexidade dessas turmas vinha da necessidade de ensinar dois níveis ao mesmo tempo. Enquanto explicava a matéria para um grupo, o outro precisava realizar atividades de forma independente, o que tornava o processo bastante fragmentado. Com o tempo percebeu que precisava uniformizar o conteúdo, utilizando temas comuns às duas fases, como ecologia. Essa estratégia ajudava a manter os alunos engajados, pois tentar ensinar conteúdos distintos simultaneamente era inexecutável. “Isso quando a gente não tinha turmas diferentes na mesma sala. Então, aí que a coisa ficava doida mesmo. Aí que é diferente mesmo. Eu dava atendimento individual. Como era uma sala menor, eu explicava geral, passava a matéria ou entregava, xerocava as matérias. Explicava a matéria para todos. [...] A fase V tinha que estar fazendo alguma coisa enquanto eu estava explicando a matéria para a fase VI. E vice e versa. Aí com toda essa complexidade, toda essa dificuldade, ainda tinha que... quer dizer, eles já têm uma dificuldade de concentração, de não sei o que, e aí estou eu falando de uma matéria quando eles estão respondendo outra. Eu vi muito isso. No final, eu estava tentando homogeneizar, pegar matérias em comum das fases V e VI. Às vezes, eu pegava um texto sobre ecologia, sobre um assunto afim, que caberia aos dois porque realmente era impraticável”.

Rosinha nasceu em 1956, se autodeclara branca e cis gênero. Se formou em Ciências Biológicas em 1979. Leciona há 28 anos. Na EJA conta com 14 anos de experiência como professora efetiva. Rosinha trabalha com uma turma multisseriada



formada principalmente por alunos idosos, incluindo alguns que não são alfabetizados. Muitos desses alunos enfrentam dificuldades de aprendizado desde a infância, e ela precisa adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de cada um. Rosinha utiliza pequenos textos e PALAVRAS-CHAVE para ensinar, abordando temas como biomas e questões de saúde de forma contextualizada. Ela percebe que o progresso dos alunos é lento, e muitos perdem o que aprenderam durante as férias. As dificuldades de organização e atenção são constantes, e Rosinha frequentemente se sente frustrada, mas continua buscando novas formas de ensinar. Ela reflete sobre os desafios de seu trabalho: "Nós temos aqui uma turma multisseriada. [...] Tem aluno ali, a maioria não sabe ler. [...] Nós temos alunos aqui que frequentam a escola para mais de dez anos. O que eu vou fazer com essa turma? Bom, eu sou professora de ciências. Então, eu vou fazer um texto sobre o coração. Aí eu falo: "coração". Faço um textinho bem pequenininho com uma letra bem grande, leio junto com eles e a gente começa a escrever como se fosse uma alfabetização. Eu tenho um tema gerador que é o coração e começo a alfabetizar. [...] a minha largada é o diagnóstico da turma. Primeiro eu faço o diagnóstico. Vamos ver do que essa turma é capaz."

Conclusão

As políticas curriculares de EJA sofrem refração nas histórias de vida profissional das professoras. Apesar dos diferentes contextos de vida e formação, a conformação multisseriada as levou a buscarem por alternativas, e de maneira independente chegaram a um denominador comum, a abordagem temática, de modo a contemplar as diferentes fases escolares e os níveis de desenvolvimento e interesse dos alunos. Essa forma de organização exige mais esforço e energia por ser algo não abordado ao longo de suas formações. E para qual não existe um currículo e uma pedagogia, tal qual entendemos nesse texto, para orientar o trabalho docente. O que causa a ambiguidade já citada entre autonomia e a limitação de materiais.

Já os conhecimentos escolares da disciplina ciências não são questionados no âmbito da sala de aula. Os temas se voltam para conteúdos clássicos, como corpo humano e meio ambiente, através do estudo da ecologia. Ou seja, elas não desafiam a



seleção dos conteúdos exigidos formalmente, mas sem se aterem a eles, inventam outros modos para trabalhá-los em turmas multisseriadas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Censo da educação básica 2023: resumo técnico versão preliminar [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP: Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em: 15 out. 2024.

JUIZ DE FORA. Resolução N°25 de 26/11/2008. Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. Disponível em: <https://jlegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000030703> Acesso em: 15 out. 2024.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, I. *A vida e o trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2022.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Editora Porto, 1995.

PETRUCCI, I; GOODSON, I. Introdução - A jornada do conhecimento escolar no Ensino Médio e o conceito de refração. In: *Currículo: teoria e história*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

RESENDE, A. C. C; CASSAB, M. A construção curricular de uma educadora de ciências na EJA: Como a presença dos jovens afeta a sua prática? *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* Belo Horizonte, vol. 23, 2021.

VENTURA, J. BOMFIM, M. I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: O Formal e o real nas licenciaturas. *Educ. rev. [online]*. vol.31, n.2, pp.211-227, 2015.

PACIENTE E EDUCANDO: O ACESSO À EDUCAÇÃO EM SESSÕES DE HEMODIÁLISE



Laura Alves Andrade (UFMG)³³

Leôncio José Gomes Soares (UFMG)³⁴

Resumo:

De caráter qualitativo, a presente pesquisa de mestrado encontra-se em desenvolvimento e busca dialogar sobre o programa de Turmas Externas, voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Belo Horizonte. Focalizando nas nove turmas externas presentes no Centro de Nefrologia do Hospital Evangélico, que estão vinculadas a Escola Municipal Padre Marzano Matias, localizada em Venda Nova. Uma proposta de educação escolar que ocorre em ambiente hospitalar e promove o direito à educação e cidadania. Para a construção do texto, são apresentadas as legislações que reforçam os direitos da EJA, na esfera internacional, nacional e municipal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Política Pública; Turmas de EJA externa; Ambiente hospitalar; Espaço não escolar.

Introdução

A interface entre saúde e Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda é pouco estudada dentro da modalidade, considerando sua amplitude, longa história, especificidades e desafios. A presente pesquisa de mestrado se encontra em desenvolvimento e busca refletir sobre os ganhos da escolarização no interior do Centro de Nefrologia do Hospital Evangélico, no Município de Belo Horizonte. No decorrer do texto está prevista a apresentação da problemática anunciada; o percurso metodológico e por fim, as possíveis contribuições que a pesquisa trará sobre as relações positivas entre sessões de hemodiálise e a EJA.

Com o avanço dos debates pela sociedade civil, após a Ditadura Militar, o cenário brasileiro partia de um sentimento de reconstrução do país e retomada de direitos, com a promulgação da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) que proclama a educação como um direito de todos. Seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

³³ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: pedagogialauraalves@gmail.com

³⁴ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: leonciogsoares@gmail.com



(LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que atribui aos municípios o dever de oferecer o ensino fundamental em todas as suas etapas e modalidades.

No cenário mundial a EJA se destaca na 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, na Alemanha, onde é demarcada o direito à educação, na formação de adultos. Na declaração realizada no evento, se entende a aprendizagem como um processo que deve ocorrer ao longo da vida, sendo necessário para a formação de indivíduos que possam participar da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como conceitualizado no “Dicionário da EJA”, é entendida aprendizagem ao longo da vida (AVL) como um processo de aprendizado que perpassa toda uma vida, desde o nascimento até a morte, podendo ser encontrado no núcleo familiar, trabalho, escola, locais formais, não formais ou até mesmo informais de ensino.

A EJA é uma das oito modalidades de educação existentes no Brasil, sendo um direito que busca possibilitar aos sujeitos que não tiveram acesso a escolarização em outras fases da vida, o acesso à educação. No dicionário conceitual apresentado anteriormente, é possível encontrar definições importantes, como a da EJA:

A educação de pessoas jovens e adultas denota o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas cujo entorno social considera jovens e adultas, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender a suas próprias necessidades e as da sociedade. (p. 80)

Retornando ao assunto principal do texto, dessa relação próxima entre saúde e educação. É de se perguntar como é possível ter aulas em um ambiente hospitalar? A resposta é que o Município de Belo Horizonte apresenta um programa de Turmas Externas, que é considerado uma política pública de equidade educacional. Um direito à educação, ao acesso a EJA em espaços não escolares, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). São turmas vinculadas a uma escola do Município, mas que ofertam a EJA fora dos muros de cada instituição.

Além disso, a Lei 13.716, de 2018 passa a vigorar incluindo mais um art. na LDB, que assegura o atendimento educacional em ambientes hospitalares ou domiciliares, para os educandos da educação básica, como exposto a seguir:

Art. 4º- A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao educando da educação básica internado para tratamento de saúde



em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 2018, Art. 4)

O recorte da pesquisa busca se aprofundar na Escola Municipal Padre Marzano Matias, localizada na regional de Venda Nova, instituição que oferta EJA externa com o maior número de turmas externas do município. Sendo nove turmas, compostas por mais de 80 pacientes e também educandos, distribuídos nos três turnos. Uma proposta de equipe multidisciplinar, que dialoga entre a saúde, gestão do cuidado e aprendizagem, um trabalho em grupo que promove a cidadania. Considerada uma demanda social que se iniciou em 2018, passou pelos impasses da COVID-19 e hoje é referência para a implantação de novas turmas externas, como é o caso das classes no interior do Hospital São Francisco e do Hospital das Clínicas.

Trata-se do acesso a um direito, com carga horária definida, material didático produzido pela própria equipe, que é concursada pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e realiza dobras/lotação no Centro de Nefrologia do Hospital Evangélico. O trabalho parte da seguinte afirmação, antes de serem educandos, todos são pacientes. Fazendo dos pacientes e também educandos, os principais sujeitos da pesquisa, buscando entender como se dá o funcionamento das nove Turmas externas apontadas e como a relação entre o tratamento de doenças renais e a educação pode ser benéfica, na vida dos pacientes.

Percurso metodológico

De caráter qualitativo a pesquisa pode ser caracterizada como afirma Flick (2009):

Esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo 'lá fora' (e não em contextos especializados de pesquisa, como em laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais 'de dentro', de diversas maneiras diferentes (...). (FLICK, 2009, p. 8)

Para isso, a investigação propõe entrevistas com a coordenadora pedagógica, responsável pelas turmas e três educandos que pretendam ser entrevistados e posteriormente servirem de base para construção e análise da pesquisa. Além disso, o contato com cada entrevistado deve ser feito de maneira preliminar, com visitas



participantes e trocas, que podem ocorrer ao longo do processo, etapas que estão previstas para ocorrer ao longo do ano de 2025.

Referencial teórico

Buscou-se evidenciar autores brasileiros que revelam em seus escritos a educação básica, a EJA, a educação não escolar, e a educação como um direito. Paulo Freire é um dos autores referências na defesa de uma educação para todos, no campo da EJA e da Educação Popular. Carlos Roberto Jamil Cury é um autor muito relevante quando se fala de políticas públicas educacionais e a história presente na legislação brasileira. Se tratando da EJA, Leôncio Soares é referência na área e defensor da importância de se existir formação própria para os docentes atuantes da modalidade. Por fim, Maria da Glória Gohn, autora que aborda as práticas de educação para além dos muros da escola e sala de aula.

Considerações finais

Dessa forma, é desejado que o estudo contribua para o campo da EJA, nesse caso para a interface entre educação e saúde e construa uma divulgação acadêmica do notório programa proposto no estudo

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/9394. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.13.716, de setembro de 2018**. Regulamenta o atendimento educacional hospitalar. Brasília, 24 de setembro de 2018; 197° da Independência e 130° da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm. Acesso em: 15 out. 2024.



CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1997.
Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 13 out. 2024.

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS. *In. Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade.* BRASIL - Ministério da Educação, 2013. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714_por
Acesso em: 13 out. 2024.

192

POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE REFORMAS EDUCACIONAIS REGRESSIVAS: PRIMEIROS MOVIMENTOS DA PESQUISA

Marcela Moraes Ribeiro, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Mariana Isabelly Souza Evaristo, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Mariana Cassab Torres, Universidade Federal de Juiz de Fora.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os primeiros avanços da pesquisa “Políticas curriculares em EJA na Zona da Mata Mineira”, coordenada pela professora Mariana Cassab Torres, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O estudo busca compreender como reformas educacionais recentes, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (NEM) de 2017, impactam as políticas e práticas curriculares voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas redes municipais da Zona da Mata Mineira e nas escolas estaduais de Juiz de Fora. Nesse sentido são explicitadas as três frentes de trabalhos assumidas até então relativas ao mapeamento das políticas curriculares em EJA na Zona da Mata Mineira, o inventário dos documentos normativos que regulam a implementação do NEM no estado de MG e o levantamento das produções acadêmicas do campo com enfoque no debate curricular.

PALAVRAS-CHAVES: EJA. Reformas Educacionais. Currículo. Zona da Mata Mineira.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos historicamente tem ocupado um lugar público de invisibilidade, descontinuidade e trato marginal no bojo das políticas de Estado (Haddad e Di Pierro, 2015). Isso tem repercussão, inclusive, na formulação de políticas curriculares específicas para a modalidade. É no trato dessa questão que a pesquisa “Políticas curriculares em EJA na Zona da Mata Mineira”, se propõe a examinar as políticas curriculares em EJA, produzidas no contexto das redes municipais da Zona da Mata Mineira e em escolas estaduais de Juiz de Fora, focando em compreender como reformas educacionais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio produzem rearranjos naquilo até, então, formulados pelas redes.

Em primeiro plano, a presente pesquisa tem se caracterizado como exploratória e documental. Assim, esse relato tem como objetivo socializar três movimentos realizados até o momento no âmbito da investigação: (i) os primeiros achados da pesquisa acerca das políticas curriculares na Zona da Mata Mineira; (ii) o levantamento dos documentos normativos e legais relacionados à implementação do Novo Ensino Médio no estado de



Minas Gerais e (iii) o levantamento das produções no campo da EJA cujo enfoque se refere à questão do currículo.

O silêncio das políticas curriculares em EJA nos territórios da Zona da Mata Mineira

194

Conforme advertem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000) é central que a oferta da EJA se concretize pela realização de currículos flexíveis que atendam as especificidades de seus sujeitos de direitos e os princípios pedagógicos e políticos da modalidade no campo da reparação, da equidade, da igualdade e da qualificação permanente. Vinte e quatro anos depois da promulgação desse importante documento, o que nossa pesquisa aponta é que há um grande silêncio em relação ao esforço sistemático do Estado brasileiro, e seus entes federativos, em produzir políticas públicas efetivas para a Educação de Jovens e Adultos.

Abrangendo o período de 2010 a 2023, com o intuito de mapear às diretrizes curriculares em EJA nos 142 municípios que compõem a Zona da Mata Mineira, nossa metodologia consistiu em acessar as páginas eletrônicas das secretarias municipais de educação para reunir as seguintes informações: (i) a existência na estrutura da secretaria de um setor específico responsável pela gestão da EJA; (i) a existência de políticas curriculares próprias para o ensino dito regular e (iii) a existência de políticas curriculares específicas da EJA.

Nos casos em que a análise das páginas das secretarias foi inconclusiva em relação ao levantamento dos dados sobreditos foi estabelecido contato por e-mail e por telefone a fim de obter as informações desejadas, visto que apenas 8 secretarias responderam prontamente às demandas apresentadas por correio eletrônico. Assim, por meio dessa busca foi averiguado que apenas os municípios de Juiz de Fora e de Viçosa possuem políticas curriculares próprias para a EJA entre os municípios considerados inicialmente no estudo. Em Juiz de Fora foram localizados três textos, a saber: (i) Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos, publicado no ano de 2012; (ii) Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora. Publicado em 2020; e (iii) Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos, publicada em 2021. Já em relação à Viçosa encontramos a Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos, publicada no ano de 2019.



No que tange às políticas curriculares que versam sobre o ensino dito regular encontramos apenas três. Isto é, quase a totalidade dos municípios do território analisado seguem o que prescreve o Currículo de Referência de Minas Gerais. Dado que um número muito restrito de políticas foi encontrado, ampliamos nossa busca para os dez municípios mais populosos de Minas Gerais. Nesse sentido foram incluídas no mapeamento as redes de Belo Horizonte, Betim, Contagem, Divinópolis, Governador Valadares, Montes Claros, Ribeirão Das Neves, Uberaba e Uberlândia. Nesse universo nosso corpus empírico se estendeu para a inclusão dos seguintes documentos das políticas curriculares:

- BELO HORIZONTE: Proposições Curriculares Para A Educação De Jovens E Adultos: Secretaria de Educação, 2016.
- CONTAGEM: Resolução nº3, de 15 de junho de 2010: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- MONTES CLAROS: Referencial Curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA, Primeiro Segmento: Secretaria de Educação, 2022.
- UBERABA: Currículo da Rede Municipal de Ensino - Educação de Jovens e Adultos: Secretaria de Educação, 2023.
- UBERLÂNDIA: Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia - EJA: Secretaria de Educação, 2020.

Nosso próximo passo da pesquisa, a partir das contribuições do campo das teorias críticas de currículo, o objetivo é criar um banco de dados público dessas políticas e fazer a análise procurando entender quais princípios pedagógicos, temáticas e modos de organização curriculares são propostos antes e depois da publicação da BNCC e nesse movimento, averiguar como tais políticas dialogam com os princípios políticos e educativos expressos em textos legais e normativos que consubstanciam a concretização da oferta da modalidade (como a CF/88, a LDB/96 e os pareceres CNE/CBE nº 11/2000, nº 6/2010 e nº 1/2021), ao mesmo tempo em que repercutem perspectivas gerenciais e de cunho neoliberal.

O Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais: primeiros movimentos da pesquisa



Conforme assevera Nicodemos e Cassab (2022), reformas como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Reforma do Ensino Médio (2017) incidem nas políticas curriculares próprias para a modalidade, acentuando os processos de fragilização, de esvaziamento e de desvirtuamento dos sentidos disputados para a modalidade.

Na expectativa de desvelar esses processos, a pesquisa em questão também se volta em examinar a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), especificamente na oferta da EJA em escolas do estado de Minas Gerais. Para tal, foi feito um trabalho de localizar e sistematizar os diversos textos e documentos orientadores elaborados pelo governo federal e pelo estado de Minas Gerais sobre o NEM, abrangendo desde aqueles que tratam especificamente da EJA, como inclusive os referentes ao ensino dito regular, de modo a interpelar a reforma em sua totalidade e traçar comparações. Na EJA, os efeitos do Novo Ensino Médio são ainda mais comprometedores do direito à educação?

Com base no inventário desse corpus empírico, construímos uma planilha para organizar as informações que identificassem o conteúdo das fontes. Essa contém elementos como o nome do autor, título do documento, data de publicação e tema abordado. Mais de 30 documentos foram selecionados até o momento, entre os documentos incluídos, destacam-se o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2023), que apresenta diretrizes gerais para o NEM, e a Resolução SEE nº 4.908 de 2023, que regulamenta aspectos específicos da implementação do NEM na EJA em Minas Gerais. Esses constituem a base para compreender como as políticas curriculares se materializam na prática, oferecendo um panorama sobre as orientações e os desafios enfrentados na aplicação dessas reformas no contexto mineiro, que posteriormente será foco de estudo e análise.

O levantamento das pesquisas em EJA com foco no debate curricular

Por fim, a terceira frente de trabalho desse movimento inicial da pesquisa consistiu na realização de um levantamento de publicações de pesquisas sobre a EJA com foco no debate curricular, abrangendo produções acadêmicas relevantes de 2016 a 2024.

Para tal, elegemos como fontes para a seleção dos textos, periódicos em educação avaliados como Qualis A1 no último quadriênio; as publicações do GT18 da Anped e revistas específicas da área, como a “Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos”



e a “EJA em Debate”. Definidas as fontes, utilizamos termos de busca como “EJA”, “EJA BNCC”, “EJA reforma do ensino médio”, “EJA novo ensino médio”, “EJA políticas curriculares”, “EJA reformas educacionais” e “EJA currículo” para selecionar as produções de nosso interesse. No total foram localizados 27 artigos nas Revistas Qualis A1, 8 publicações do GT18 e 63 artigos encontrados em revistas de EJA. Estamos na fase da leitura dos resumos das produções escritas selecionadas buscando responder questões como: Qual a distribuição territorial da pesquisa? Qual segmento é focado? Quem é o sujeito da pesquisa? Qual é o enfoque do estudo? Quais são os principais referenciais teóricos e metodologias acionadas?

197

Nosso objetivo é estabelecer uma visão abrangente acerca de como o campo da EJA tem investido em pesquisas com enfoque curricular de modo a identificar quais temas, contextos, sujeitos e fontes têm sido mais explorados e a partir de quais enquadramentos teórico-metodológicos, de modo a dialogar com as produções do campo, especialmente aquelas que se ocupam em discutir as atuais reformas educacionais no contexto da modalidade e reconhecer quais pontos merecem um maior esforço sistematizado de pesquisa.

Considerações finais

Nosso principal objetivo nessa primeira etapa da pesquisa foi construir o corpus empírico da pesquisa por meio do mapeamento das políticas curriculares em EJA e dos documentos que regulam e normatizam o processo de implementação do Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais. Os resultados mostram que, entre os 142 municípios estudados, apenas Juiz de Fora e Viçosa têm políticas curriculares próprias para a EJA. Isso confirma a hipótese de que há falta de propostas específicas para essa modalidade. Essa situação indica a falta de comprometimento dos gestores públicos em criar currículos que atendam às necessidades dos educandos, revelando que ainda estamos longe de estabelecer políticas de Estado que sigam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000).

Após organizar a documentação, os próximos passos da pesquisa incluem analisar os documentos curriculares para identificar suas características e como estão se adaptando às exigências da BNCC. Também vamos investigar quais currículos estão



sendo propostos para o Novo Ensino Médio, focando nos itinerários formativos e na Formação Geral Básica. Consubstanciadas pelo estudo teórico de autores como Ivor Goodson (1995, 1997, 2022), Michael Apple (2002, 2015 e 2017) e Miguel Arroyo (1999, 2011), cabe-nos indagar como as prescrições se configuram na EJA e como os sujeitos que concretizam o currículo pré-ativo reagem às contrarreformas educacionais (Ramos e Frigotto, 2017), que fragilizam a escola pública e o direito à educação. Assim, buscamos questionar as políticas curriculares em vigor, evidenciar a precariedade da EJA e fortalecer a construção de currículos como políticas de acolhimento e formação emancipatória.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. Em: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomas Tadeu. **Neoliberalismo: qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

APPLE, Michael. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 606-644, set./dez. 2015

APPLE, Michael. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. Em MOREIRA, Antônio Flávio (org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>

DI PIERRO M e HAADDAD, S. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio**: uma análise das agendas nacional e internacional. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. **A vida e o trabalho docente**. Editora Vozes, 2022.



NICODEMOS, Alessandra e CASSAB, Mariana. **A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente**: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. Revista Cocar. v. 11 (2022): Edição Especial.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares Para A Educação De Jovens E Adultos**: Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/proposicoes-eja.pdf>>

199

PREFEITURA DE CONTAGEM. **Resolução nº3**, de 15 de junho de 2010: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/sh/kqrfsbli5gf7qn/AADD2zzgyABAUdCx7bXidogVa?dl=0>>

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/mio_lo_eja.pdf>

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora**: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/eja.pdf>

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2021/eja_2021.pdf>

PREFEITURA DE MONTES CLAROS. Referencial Curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA, **Primeiro Segmento**: Secretaria de Educação, 2022. Link de acesso em: https://drive.google.com/file/d/1d_Qe1JWr1TQt7K4QGo9i-FZAyezyHDQ8/view

PREFEITURA DE UBERABA. Currículo da Rede Municipal de Ensino - **Educação de Jovens e Adultos**: Secretaria de Educação, 2023. Disponível em: <<https://sites.google.com/edu.uberabadigital.com.br/semmed-online/curr%C3%ADculo-da-rede-municipal-de-ensino-de-uberaba>>

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia - EJA**: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: <<http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-PMAJA.pdf>>

PREFEITURA DE VIÇOSA. **Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos**. Viçosa: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.vicosa.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Proposta_Curricular_EJA?cdLocal=2&arquivo={CE4BA0CE-ABBA-D565-EE23-BD4ACE4BE078}.pdf>

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, p. 26-47, 2017.



POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS NO BRASIL: RELATO CRÍTICO SOBRE UMA PRÁTICA DE ENSINO DESENVOLVIDA EM TRÊS TURMAS DA EJA

Samira Pinto Almeida³⁵

200

RESUMO:

Esta proposta de apresentação visa relatar de forma crítica minha experiência como professora à frente da disciplina “Identidades Culturais Brasileiras” em três turmas de 1º Ano do Ensino Médio da EJA na cidade de Sete Lagoas, Minas Gerais, desde o início do presente ano. Os objetivos centrais são contribuir para o debate acerca da implementação das políticas públicas educacionais no cotidiano escolar, bem como apresentar aos pares um caminho possível para a execução da referida disciplina. Nesse sentido, farei uma análise sobre a composição das turmas atendidas, e sobre como a observação dos perfis dos educandos determinou a seleção dos temas discutidos em sala, incluindo o modo como o material didático foi construído e aplicado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Identidades Culturais Brasileiras; Relações Étnico-Raciais.

Esta proposta de apresentação visa relatar de forma crítica minha experiência como professora à frente da disciplina “Identidades Culturais Brasileiras” em três turmas de 1º Ano do Ensino Médio da EJA na cidade de Sete Lagoas, Minas Gerais, desde o início do presente ano. Tal disciplina faz parte do novo currículo do Ensino Médio, iniciado em 2022, e que, desde então, vem sofrendo vários ajustes para se adequar às necessidades do ensino público brasileiro. Por se tratar de uma mudança relativamente recente dentro da Educação Básica, os professores têm enfrentado obstáculos consideráveis. Apesar de fomentar a aplicação de conteúdos relevantes e propostas de ensino inovadoras, a implementação do Novo Ensino Médio no país careceu de recursos básicos para sua efetivação, tais como formação prévia dos educadores responsáveis pelas novas

³⁵ Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: samira.letras@gmail.com



disciplinas; material didático impresso a ser disponibilizado para professores e educandos; planos curriculares “realistas”, considerando a diversidade social, econômica, cultural e racial dos educandos de escolas públicas. Dentre o vasto número de disciplinas criadas, poucas são aquelas que contam com livro didático distribuído nas unidades de ensino – a matéria “Projeto de Vida” talvez seja uma das exceções mais significativas. Em razão desse cenário, ao que parece, ficou a cargo dos docentes - diga-se de passagem, já sobrecarregados, mal remunerados, desmotivados pela precariedade do sistema e muitas vezes com uma formação acadêmica limitada - descobrir o que são e como ministrar esses novos conteúdos; criar uma ementa possível a partir do plano curricular generalista oferecido pelo Estado; desenvolver materiais de trabalho apoiados no acervo existente nas bibliotecas escolares e públicas, derivados de pesquisas feitas pela internet, da troca de materiais com outros colegas de profissão, ou ainda adquirindo livros com os seus próprios e poucos recursos. Diante da ausência de suporte governamental — cujas consequências imediatas são o aumento da carga de trabalho e das responsabilidades atribuídas aos docentes —, compartilhar as práticas pedagógicas torna-se uma ação fundamental, pois pode apoiar profissionais que ainda enfrentam dificuldades nesse processo de adaptação.

Nesse sentido, minha reflexão visa contribuir para o debate sobre como as políticas públicas educacionais se manifestam no cotidiano da escola pública, bem como apresentar aos meus pares um caminho possível para o desenvolvimento da disciplina “Identidades Culturais Brasileiras”. Para tanto, farei uma análise sobre a composição das três turmas de ensino médio atendidas, e sobre como a observação dos perfis dos educandos determinou a seleção dos temas discutidos na disciplina, incluindo o modo como o material didático foi construído e aplicado.

A Educação de Jovens e Adultos: o ensino moldado para a especificidade do alunado trabalhador e aposentado

Um dos aspectos mais importantes que singulariza a EJA diz respeito ao público atendido e, conseqüentemente, às demandas que ele possui. Uma sala de aula dessa modalidade de ensino pode reunir pessoas ainda muito jovens, entre 18 e 29 anos, - que foram reprovadas repetidamente no ensino regular e/ou abandonaram a escola por um



breve período - a aposentados que não tiveram a oportunidade de concluir a educação formal em sua mocidade. Tal heterogeneidade geracional pode produzir debates e trocas interessantes motivadas pela diversidade de visões de mundo, mas ao mesmo tempo se apresenta como um grande desafio ao professor que se vê diante da necessidade de adequar a complexidade dos conteúdos e a sua prática de ensino a um público com idades, rotinas, personalidades e dificuldades de aprendizagem muito diversas. Para citar minha realidade como exemplo, nas turmas analisadas (que ocorrem no turno noturno) é possível observar que os discentes mais jovens apresentam baixo rendimento, muitas vezes, devido ao cansaço do trabalho, aspecto que impacta negativamente na concentração e na disposição para estudar; enquanto os mais velhos, aposentados ou que possuem horários menos exaustivos, apesar de muito dedicados, sofrem para entender uma lógica diferente daquela ensinada na escola de seus primeiros anos, no século passado. Curiosamente, esses fatores que certamente contribuem para a evasão escolar não chegam a impedir o engajamento em sala pelos educandos obstinados em concluir a Educação Básica, mesmo quando se trata das disciplinas alheias ao núcleo comum. Ora, muitos deles, senão todos, estão cientes que matérias eletivas não reprovam, e apesar disso se esforçam (dentro das limitações impostas pela vida material) para participarem das aulas e fazerem as atividades propostas – uma maturidade que talvez revele a tomada de consciência sobre a importância do papel da escola para a formação humana e para o mercado de trabalho.

As problemáticas por trás de uma disciplina que se propõe a investigar questões como “o que é ser brasileiro?”, “o que caracteriza uma cultura nacional?”, “como pensar a pluralidade de identidades assumidas pelos sujeitos?” também podem ser fatores que estimulam a adesão dos educandos nas atividades em classe, pois as aulas, não raramente, tendem a se constituir como um convite para a reflexão sobre si próprios, sobre o nosso lugar no mundo, nossas crenças, valores. Dito isso, pretendo analisar como o conteúdo programático da disciplina em questão pode viabilizar a compreensão de fenômenos sociais caros à realidade brasileira e fomentar a assunção das identidades de gênero, raça e classe pelo alunado. O Catálogo de Eletivas 2024, divulgado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, traz orientações gerais para o docente sobre o que deve ser abordado na disciplina de “Identidades Culturais Brasileiras”. Ao longo de duas páginas, o documento apresenta, de forma topicalizada, as



seguintes subdivisões: uma ementa básica, objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e referências. Segundo as diretrizes oficiais: “propõe-se que [ao longo do curso] o estudante reconheça e valorize as diversas culturas presentes na nossa sociedade, que é multicultural e pluriétnica, compreenda as relações étnica-raciais brasileiras e promova ações de intervenção capazes de construir uma sociedade mais democrática” (SECRETARIA, 2024, p. 80). Fica evidenciado na amplitude do recorte proposto pelo governo que o professor, em sua prática, precisa aliar conhecimentos das áreas de história, sociologia e artes com o objetivo de formar cidadãos críticos e capazes de agir de forma consciente. A questão fundamental é: como concretizar essas problemáticas, considerando a já citada diversidade de perfis de educandos, em um ano escolar de seis meses (dois bimestres) com apenas uma aula de 60 minutos por semana.

O debate racial pelas lentes de textos teóricos e literários: análise dos materiais didáticos usados na disciplina Identidades Culturais Brasileiras

O primeiro ponto de partida considerado para a elaboração da ementa da disciplina foi adaptar os temas mais importantes à realidade dos educandos e ao tempo disponível. Em razão disso, optei por dedicar a temática da identidade indígena ao primeiro bimestre e da identidade negra ao segundo. O recorte proposto se deve à necessidade (inclusive prevista na lei nº 11.645/2008) de debater como e porque tais identidades são sistematicamente subalternizadas na sociedade brasileira, bem como valorizar as contribuições dos negros e indígenas para a construção material e simbólica da nação. Trata-se também de um recorte relevante, pois os educandos da EJA, em sua maioria, são não-brancos e - devido à alienação imposta pelo sistema capitalista - tendem a não refletir sobre suas identidades na perspectiva coletiva. A escolha por dar voz aos discursos minoritários não resultou no apagamento do discurso da branquitude. Ao contrário, tal identidade atravessou todas as discussões, pois não há como falar da situação do oprimido sem abordar a lógica do opressor.

As atividades em sala consistiram na leitura pausada e analítica (em voz alta) de textos curtos vinculados a gêneros de menor complexidade (tais como depoimento, entrevista e artigo de opinião). No decorrer da leitura e do esclarecimento de aspectos nebulosos dos textos, novos pontos de vista foram trazidos por mim e pelos educandos a



partir de exemplos do cotidiano, a fim de ampliar o debate. Em seguida, convencionou-se aplicar uma atividade dissertativa para que a elaboração teórica ganhasse corpo e fosse fixada nas palavras dos discentes. As respostas às perguntas, muitas vezes de cunho opinativo, serviram para uma segunda conversa no momento da correção, na qual era possível contrapor ideias e constatar pensamentos semelhantes entre os estudantes. Cabe ressaltar que houve, desde o princípio, a preocupação em selecionar textos de autores conscientes de suas identidades e que possuem atuação relevante na sociedade (tanto academicamente / artisticamente quanto politicamente), promovendo, de um lado, o debate consistente sobre a questão racial a partir da perspectiva de quem vive e reflete sobre tal realidade; e, de outro, a valorização e visibilidade da produção de intelectuais negros e indígenas. Entre os textos debatidos, é possível citar: “Retomar a história, atualizar a memória, continuar a luta”, de Aílton Krenak (depoimento/conferência); “Lutamos para que o Brasil nos perceba como nunca nos percebeu: como parte da sua memória, da sua história, da sua identidade”, entrevista de Daniel Munduruku concedida ao Instituto Humanitas Unisinos; “A Consciência Negra e seus múltiplos sentidos”, de Rafaela C. Procknov (artigo de opinião); “O Negro na Sociedade Brasileira”, de Vidal Dias da Mota Junior (artigo de opinião). Apesar da participação frequente dos educandos, era notável que as abstrações teóricas se apresentavam como um obstáculo considerável, sendo elas responsáveis por dificultar tanto a compreensão dos temas quanto provocar certa dispersão (e sonolência) nas turmas compostas majoritariamente por trabalhadores em regime de 40/44 horas semanais. A saída encontrada foi levar as literaturas indígena e negra para a sala de aula. A poética política de autores como Eliane Potiguara, Márcia Kambeba, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Cuti trouxeram vida para as discussões, despertaram a atenção dos educandos que conseguiram ver concretizadas na linguagem metafórica conceitos como racismo estrutural, colorismo, epistemicídio, decolonialidade. Os textos teóricos não foram excluídos das rodas de conversa, pois também se mostrou importante ter um momento em que o olhar investigativo e argumentativo fosse desenvolvido. A preocupação, na verdade, foi mesclar os conteúdos para que as aulas se tornassem mais dinâmicas e produtivas.

Considerações Finais



Os relatos dos educandos ao final do primeiro semestre letivo de 2024 deixam entrever que alguma semente vingou no curto período em que as turmas tiveram contato com o pensamento sociológico sobre as relações étnico-raciais. Ao serem questionados sobre os aprendizados e sobre os aspectos que chamaram mais a atenção durante as conversas, as reflexões se fixaram em pontos muito práticos, a exemplo de não usar a palavra índio para identificar uma pessoa indígena; ou a importância de reconhecer a identidade parda como parte do grupo negro. Cumpre dizer que todos os estudantes manifestaram, já na primeira aula, consciência de suas identidades raciais e demonstraram compreender o impacto delas em suas vidas (sobretudo, em termos de situações de discriminação experienciadas no trabalho, nos ambientes familiares e de lazer). Acredito que a grande contribuição da disciplina foi promover (em contraponto aos automatismos impostos pelas tarefas cotidianas) um espaço rico de troca, no qual foi possível refletir sobre como o racismo se manifesta na nossa sociedade, de onde ele vem, bem como sobre a importância da autoafirmação identitária e da organização política dos sujeitos para lutar pela igualdade de direitos.

Apesar da justa e importante crítica feita pelos educadores e pesquisadores sobre a precariedade da implementação e da criação de novas disciplinas pelo Novo Ensino Médio - diga-se de passagem, é notório que muitas delas, além de dispensáveis, retiram a carga horária das disciplinas tradicionais -, a proposta de inserir como conteúdo disciplinar uma matéria para o estudo da questão racial no Brasil é legítima e necessária, uma vez que embora o censo demonstre existir no país uma população majoritariamente negra, ainda permanece enraizado entre nós a cultura do racismo. Posto isto, convém exigir maior suporte institucional para que a execução do novo currículo seja feita com qualidade. Ao transferir todo o processo de efetivação do sistema aos docentes, o Estado, além de se isentar de suas responsabilidades, produz um problema perigoso, a saber: despotencializa um conteúdo relevante. Onde o governo falha, práticas educativas ruins podem ocorrer e as boas (por serem pontuais e individuais) podem não ter continuidade. Portanto, é preciso que o professor tenha, de fato, apoio em sua prática (isto é, materiais didáticos previamente elaborados) e formação continuada adequada, a fim de garantir que o ato educativo seja realmente transformador.

Referências Bibliográficas



KRENAK, Aílton. Retomar a história, atualizar a memória, continuar a luta. In: DORRICO, Julie (Org) [et. al.]. *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 27-36.

MOTA JUNIOR, Vidal Dias da. O Negro na Sociedade Brasileira. Disponível em: <<https://institutodacor.org.br/o-negro-na-sociedade-brasileira/>> Acesso em: 9 out. 2024

206

MUNDURUKU, Daniel. Lutamos para que o Brasil nos perceba como nunca nos percebeu: como parte da sua memória, da sua história, da sua identidade. Entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/618239-lutamos-para-que-o-brasil-nos-perceba-como-nunca-nos-percebeu-como-parte-da-sua-memoria-da-sua-historia-da-sua-identidade-entrevista-especial-com-daniel-munduruku>> Acesso em: 18 out. 2024.

PROCKNOV, Rafaela C. A Consciência Negra e seus múltiplos sentidos. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-consciencia-negra-e-seus-multiplos-sentidos/>> Acesso em: 13 abril 2024

SECRETARIA de Estado de Educação de Minas Gerais. Catálogo de Eletivas 2024. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>> Acesso em: 18 out. 2024.

PRÁTICA DOCENTE NA EJA DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG: AUTORRETRATOS



Renata Amaral³⁶

Resumo:

O presente trabalho é resultado de uma prática didático-pedagógica com estudantes jovens, adultos e idosos do Programa de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos da Universidade Federal de Minas Gerais, e apresenta o potente resultado de uma prática significativa e emancipatória na EJA. Essa prática foi desenvolvida de modo interdisciplinar e em diversos espaços de aprendizagem, por meio do diálogo constante entre educandos e professores. No âmbito das linguagens, a Arte foi o eixo central do trabalho, e isso, por si só, já garante muita beleza, mas, também, conduz a muitas reflexões. A primeira delas é pensar no papel da Arte na vida das pessoas. A segunda consiste na reflexão sobre o acesso aos bens culturais, sobretudo, para as pessoas das camadas populares. Para fechar essa tríade, o fazer artístico, no caso, a produção de autorretratos, pode ser foco de muitas reflexões.

207

PALAVRAS-CHAVE: EJA, Prática pedagógica, Autorretratos.

1. Programa de EJA do CP-UFMG

O “Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos da UFMG” reúne os projetos de escolarização básica de pessoas adultas, contemplando as etapas do Ensino Fundamental e Médio. Além desses projetos de extensão, o Programa conta com um projeto de ensino voltado para a formação de educadores de jovens e adultos. Os referidos Projetos foram sendo criados, e têm sido desenvolvidos e articulados, na UFMG, ao longo dos últimos 38 anos, contados a partir do surgimento do Projeto Supletivo, no Centro Pedagógico, em 1986, que, doze anos mais tarde, se tornou o PROEF-2, e se reuniu ao PROEF-1 (antigo Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos) e ao PEMJA, na década de 90, que passou a se chamar PROEMJA, em 2017. Os projetos de escolarização de jovens e adultos (PROEF-1, PROEF-2 e PROEMJA) envolvem docentes e graduandos de diversos cursos de licenciatura da UFMG, na concepção, na organização e no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que

³⁶ Renata Amaral, Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, reamaral.teixeira@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9441-3249>.



ofereça a pessoas adultas uma experiência escolar concebida especificamente para esses sujeitos.

O Projeto de Ensino: “Projeto Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos” (PEFEJA) está voltado para a formação inicial de educadores de jovens e adultos, valendo-se das demandas e das possibilidades experimentadas no exercício da prática pedagógica que nos é proporcionada pelos projetos de escolarização supracitados e da reflexão

sistematizada subsidiada pelos projetos de pesquisa desenvolvidos por professores e licenciandos vinculados ao Programa e também pelos estudantes de pós-graduação que elegem a EJA como campo de pesquisa.

A proposta, o método e a dinâmica desses diversos Projetos possibilitam ao Programa desenvolver uma ação social em resposta a uma demanda de escolarização de jovens, adultos e idosos da comunidade interna e externa à Universidade e, também, criar competências e implementar um consistente projeto de formação de educadores, em profunda articulação com atividades de pesquisa, referenciadas, alimentadas e legitimadas pela prática docente refletida. Tal articulação oportuniza a construção de uma linha de trabalho e de uma perspectiva político-pedagógica em que o coletivo se reconheça: no planejamento e no desenvolvimento de atividades (comuns ou específicas) de formação de licenciandos-bolsistas, de estagiários e de professores da Educação Básica em formação continuada; na produção de conhecimento referenciada na interação entre os desafios e as vivências da prática, as alternativas criadas e avaliadas, a reflexão sistemática e as contribuições da literatura, em especial, as advindas do pensamento de Paulo Freire; na constituição e no acompanhamento de fóruns de discussão de ideias e de propostas, no campo da EJA.

Nesta perspectiva, o Programa busca, ainda, contribuir para uma institucionalização mais orgânica e produtiva da discussão sobre a Educação Básica de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas na agenda político-acadêmica da UFMG e da Universidade Brasileira, propondo e viabilizando uma maior inserção dessa discussão nas ações de formação docente, no âmbito dos cursos de licenciatura e de pós-graduação, buscando assegurar o direito constitucional de educação para todas as pessoas.

2. O contexto de desenvolvimento do trabalho



A escola é o lugar mais potente para se colocar em prática uma educação emancipatória, libertadora, em oposição à educação bancária, como discutido por Paulo Freire. E, para além do escopo do ler, escrever e fazer conta, pode contribuir com a formação de um sujeito sensível e verdadeiramente humanizado, que consiga “desvelar as relações opressivas vividas pelo homem, transformando-o para que ele transforme o mundo” (SOARES, 2006, p. 18), sem perder a ternura. Nesse sentido, a aproximação entre escola e espaços culturais pode ser muito oportuna, pois esses espaços podem se configurar como “instrumentos de desenvolvimento social e cultural, a serviço de uma sociedade democrática (SOARES, 2006, p. 4).

Com base nesse entendimento, o coletivo de professores orientadores, professores em formação e educandos do 3º ano do Ensino Médio da EJA, vinculados ao Programa de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos da UFMG, em 2017, construiu e vivenciou uma prática pedagógica que recebeu o título de “autorretratos”, articulando aprendizados construídos nos dois espaços referenciados e nas suas próprias experiências de vida.

Tendo o diálogo como base, delineamos nosso percurso cultural, que contou com a apreciação de três exposições: “Entre nós: a figura do humano no acervo do MASP”, abrigada no Centro Cultural Banco do Brasil e “Demasiado Humano”, no Espaço do Conhecimento da UFMG, ambas em Belo Horizonte, Minas Gerais; e Acervo do MASP, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, na capital paulista. Em todas as mostras, nosso olhar estava direcionado para figura humana. Neste contexto, buscamos construir a compreensão de que, em todos os períodos, o ser humano se ocupou de sua representação: na pré-história, em cenas de caça; na Grécia Antiga, na escultura, em busca de um ideal de beleza, simetria e harmonia que representasse externamente as qualidades humanas e, na pintura clássica, na constituição social e econômica da sociedade quanto ao imaginário religioso.

Também procuramos dialogar criticamente sobre o mito da homogeneidade cultural e sobre a elitização dos espaços de cultura e arte. Nesse processo dialógico e reflexivo, os educandos perceberam que todos nós somos sujeitos históricos, produtores de cultura e que podemos criar arte, porque todos os grupos que existem no âmbito do Estado-nação devem ter os mesmos direitos e possibilidades de preservar, valorizar,



utilizar e difundir sua própria cultura (SOARES, 2006, p. 4). Desse contexto, passamos à produção dos autorretratos pelos educandos da EJA, que também contou com o estudo de uma base teórica sobre o gênero autorretrato e o aprendizado de algumas técnicas ligadas à sua produção artística. Para finalizar esse processo, os autorretratos dos educandos foram as peças centrais da exposição “Autorretratos da EJA”, organizada no final de 2017, no Espaço Arte-Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

210

Nos museus, a fruição e a contextualização das obras de arte fomentaram reflexões e suscitaram provocações. Aliadas a elas, estão as produções artísticas dos estudantes, os autorretratos, completando a tríade proposta por Ana Mae Barbosa. Neste contexto, acreditamos que desenhar a figura humana foi algo significativo, pois permitiu pensar sobre si, sobre o próprio corpo, personalidade, identidade. Além disso, as produções dos educandos também se deram como uma forma de enfrentar a dificuldade da representação da figura humana e de si próprio, como um exercício de subjetividade. Por sua vez, a exposição pública das obras foi mais um passo destes sujeitos rumo a ocupação dos espaços que lhes são de direito, provocando a sensação legítima de satisfação, de vitória, de superação, de pertencimento, como relatado por eles.

3. Resultados

Durante todo o processo, os diálogos foram profundos e muito significativos para o grupo. Todos aprenderam bastante sobre arte, em geral, e sobre a arte dos autorretratos, especificamente, do ponto de vista histórico e técnico. Mas, sobretudo, puderam refletir sobre si e sobre o ser e estar no mundo, (re)elaborando muitas concepções, ampliando os horizontes.

Na ocasião de abertura da Mostra, observamos a satisfação e a alegria dos estudantes jovens, adultos e idosos ao indicarem o local onde estava o seu autorretrato, ao fotografarem a sua própria obra e, especialmente, ao abrirem um largo sorriso ao enxergarem sua produção na exposição. Estes são alguns dos autorretratos:



Ao final do trabalho, os educandos foram convidados a avaliar o percurso vivenciado e a responder esta questão: “O que a exposição de sua obra na Mostra *Autorretratos da EJA* representou para você?”. Como respostas tivemos: “Vitória”; “*Emoção, conhecimento e empoderamento*”; “*Um marco histórico da minha volta aos estudos*”; “*Foi muito importante fazer parte dessa exposição. Ver meu trabalho exposto na galeria e contribuir com essa experiência maravilhosa me deu a oportunidade de motivar outras pessoas a buscarem seus sonhos e voltar aos estudos*”; “*Foi importante para todos os alunos, pois nos sentimos importantes*”; “*A minha identidade, meu lugar*”; “*Satisfação*”; “*Superação*”; o que mostra o quanto esta prática foi significativa para os educandos.

4. Considerações finais

Acreditamos que desenhar a figura humana é algo significativo, pois permite pensar sobre si, sobre seu corpo, sua personalidade, sua identidade. Além disso, as produções dos estudantes também se deram como uma forma de enfrentar a dificuldade da representação da figura humana e de si próprio, como um exercício de subjetividade. Por sua vez, a exposição pública das obras foi mais um passo destes sujeitos rumo a ocupação dos espaços que lhes são de direito, provocando a sensação legítima de satisfação, de vitória, de superação, de pertencimento, como comprovam as falas dos estudantes, transcritas acima.

5. Referências Bibliográficas



DERDYK, E. Desenho da Figura Humana. São Paulo: Scipione, 1989.

DERDYK, E. Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo Infantil. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SOARES, B.C.B. Entendendo o Ecomuseu: uma nova forma de pensar a Museologia. Revista Eletrônica Jovem Museologia – Estudos sobre Museus, Museologia e Patrimônio. Ano 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://webrejm.wixsite.com/rejm/ler>. Acesso em: 10 fev. 2023.



PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO GEOGRÁFICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Gildette Soares Fonseca³⁷

213

RESUMO

Propostas pedagógicas concretas viabilizam atender com maior excelência o processo de aprendizagem dos fatos e fenômenos geográficos. Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar alguns dos materiais didáticos de Geografia, elaborados para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros - Minas Gerais. O uso jogos, mapas nessa modalidade de ensino estimula o protagonismo dos educandos, favorece a criatividade e a correlação com as experiências de vida. Os resultados obtidos com a aplicação das práticas aqui apresentadas apontaram maior participação, interação e entendimento dos objetos de conhecimento abordados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Geografia. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O componente curricular de Geografia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros - Minas Gerais, compreende objetos do conhecimento que fazem parte da realidade do estudante; aspecto que permite ao professor contextualizar teoria/prática e vice-versa. Para tanto, o educador deve compreender que os sujeitos da EJA, com distintas idades e trajetórias de vida, são possuidores de saberes, em geral, “não-escolares” que devem ser reconhecidos, valorizados, correlacionados com os conhecimentos geográficos e com o seu fazer cotidiano.

A tarefa do professor talvez consista em educar um jovem ou um adulto para não se deixar enganar não apenas pela televisão, rádio, jornais, cinema, como também pelos aparatos ditos educativos ou culturais que podem inculcar de forma eficaz mentiras disfarçadas com o manto da realidade. O que para nós professores está em pauta é como o trabalho pedagógico com a Geografia contribui para tornar

³⁷ Doutora em Geografia Tratamento da Informação Espacial - PUCMinas; Analista de Conteúdo Curricular de Geografia do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros - Minas Gerais.



nossos estudantes menos ingênuos diante daquilo que chamamos de realidade (Pontuschka 2000, p.146).

Neste contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar alguns dos materiais didáticos de Geografia elaborados para os estudantes da EJA do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros - Minas Gerais. As propostas pedagógicas são aplicáveis e estão relacionadas com a Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser. Para Glasser (2001), as alternativas que potencializam o entendimento de qualquer temática são: discutir (70%), praticar (80%) e ensinar (95%). Cabe, portanto, cabe ao docente desenvolver um ambiente escolar que permita ao estudante dialogar com os colegas, praticar e ensinar. Um aprendizado que tenha sentido para a realidade do estudante, especialmente para os sujeitos da EJA.

214

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica consistiu em pesquisa bibliográfica que versa sobre o fazer pedagógico que atende às necessidades dos sujeitos da EJA; concomitantemente foram elaboradas atividades pedagógicas. O material foi produzido e disponibilizado para escolas do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros que ofertam a EJA, além das propostas estarem disponíveis para quem tiver interesse, basta acessar < <https://eja.edu.montesclaros.mg.gov.br/materiais-did%C3%A1ticos/segundo-segmento/geografia>>.

Os professores foram capacitados, posteriormente os materiais didáticos com as instruções de uso foram enviados para as escolas. Entre os vários materiais produzidos apresenta-se: o Tablado Geográfico (5ª Etapa); Dominó Geográfico das Unidades da Federação, por Regiões (6ª Etapa); Roleta Geográfica do Brasil (6ª Etapa); Trilha Geográfica da América e África (7ª Etapa) e o Círculo de Curiosidades dos Continentes (7ª Etapa e 8ª Etapa).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros busca atender as três dimensões fundamentais da EJA: a dos sujeitos da EJA, a pedagógica e a político-administrativa. A



dimensão dos sujeitos da EJA abarca os aspectos culturais e sociais, um público com grande bagagem cultural, às vezes menosprezada e ou esquecida pela sociedade. A dimensão pedagógica envolve especificidades referentes: tempos, espaços diferenciados e as concepções do jovem, do adulto e do idoso. No tocante à dimensão político-administrativa pode-se afirmar que se refere à alimentação, transporte, material didático, estrutura física e a luta pela garantia do direito à educação. Nesse sentido, a produção e disponibilização de material didático são essenciais para aumentar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

No que se refere ao ensino de Geografia, enriquece com o uso de recursos concretos que facilitam a construção espacial, assim, o estudante, antes de ler e fazer análise de um mapa necessita conhecer e reconhecer elementos cartográficos, como:

[...] visão oblíqua e visão vertical, imagem tridimensional, imagem bidimensional, alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), construção da noção de legenda, proporção e escala; lateralidade/ referência, orientação. O desenvolvimento destas noções contribui para a desmistificação da cartografia como apresentadora de mapas prontos e acabados. O objetivo das representações dos mapas e dos desenhos é transmitir informações e não simplesmente objeto de reprodução (Simielli, 2007, p. 98).

Diante do exposto, apresenta-se o Tablado Geográfico que contempla o Referencial Curricular da EJA de 2021 – 1º segmento (objeto do conhecimento “Alfabetização cartográfica - 1ª Etapa”) e 2º segmento (objeto do conhecimento “Cartografia e Geotecnologias - 5ª Etapa”). O Tablado Geográfico associado à Rosa dos Ventos permite abordagem de vários aspectos da linguagem cartográfica, tais como: reta, ponto, linha, lateralidade (direita, esquerda...), localização, orientação (pontos cardeais, colaterais e subcolaterais), além das formas geométricas (quadrado, triângulo, retângulo, círculo...), números, letras e outros símbolos que compõem a estrutura do Tablado Geográfico.

O uso é bem simples, o professor distribui o Tablado Geográfico e a lâmina da Rosa dos Ventos, inicia a atividade direcionando as coordenadas em diagonal, vertical ou horizontal. O estudante posiciona a lâmina da Rosa dos Ventos sobre o centro do Tablado e direcionada, conforme o comando do docente, exemplo: siga duas casas ao Norte; desloque mais três casas ao Oeste (...). A atividade deve ser correlacionada com o cotidiano dos estudantes para maior compreensão da linguagem cartográfica, da



distribuição espacial de fenômenos naturais e sociais, das diferentes territorialidades organizadas e definidas pela sociedade.

O Dominó Geográfico das Unidades da Federação, por Regiões, teve como base a divisão regional oficial do Brasil, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1998). A proposta é trabalhar com estudantes do 2º segmento, em qualquer uma das Etapas, especialmente na 6ª Etapa que abarca objetos do conhecimento sobre a temática.

O material é composto de 33 peças que apresentam o contorno dos territórios das Regiões (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Nordeste), o nome das Regiões, das Unidades da Federação e das respectivas capitais. A peça inicial tem escrito: “Dominó Geográfico” com o contorno da área da Região Sudeste; já a final apresenta a Capital do Maranhão e o contorno do território do Brasil (sequência das Regiões: Sudeste, Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste).

A Roleta Geográfica do Brasil também é uma opção para abordar a Regionalização Oficial do Brasil (IBGE, 1988). O material foi elaborado na perspectiva de facilitar a compreensão da regionalização do Brasil. As cores utilizadas possibilitam correlações das Regiões / imagem visual do mapa / Unidades da Federação. Quanto à metodologia do uso dos materiais fica a critério do professor, no entanto, é importante pontuar que a ideia é de socialização de informações e construção de conhecimentos, portanto, nada de competição (vencedor ou perdedor).

A 7ª Etapa abarca objetos do conhecimento da África e da América. No intuito de abordar aspectos dos dois continentes foi elaborada a Trilha Geográfica América e África, que pode contribuir de forma lúdica com o processo de aprendizagem dos estudantes. O material é composto por duas Trilhas impressas no formato A3 e 48 cartelas com perguntas e opções de respostas (disponibilizados). Para a execução do jogo faz-se necessário dois dados e botões (ou pinos) coloridos.

Na EJA, a abordagem das características geográficas dos continentes pode ser mais estimuladora com o auxílio de mapas, associados a pequenos textos, imagens, charges, músicas, poemas, jogos, curiosidades, (...). Grandes criações da humanidade surgiram por meio da curiosidade, alguém se inquietou e buscou respostas para seus questionamentos. Assim, a prática pedagógica Círculo de Curiosidades dos Continentes



tem por intuito compartilhar informações e aguçar a vontade de saber mais sobre os diversos lugares.

Curiosidades ativam o cérebro para a aprendizagem, já o uso do “círculo” é na perspectiva da sua representação: movimento, expansão, união, tempo e o sol. O sol é a luz que ilumina para o conhecimento. Sempre é tempo de expandir o aprendizado. A proposta é trabalhar um ou dois continentes por vez, sendo na 7ª Etapa - América e África, e na 8ª Etapa - Europa e Ásia. É possível também fazer a junção de turmas e desenvolver a atividade abarcando os quatro continentes. Foram incluídas curiosidades dos continentes Oceania e Antártida, sendo de responsabilidade do professor fazer contextualização com os demais continentes.

A metodologia pode variar, entretanto, apresenta-se duas sugestões: formar um círculo com as cadeiras dos estudantes; colocar duas mesas no meio do círculo; distribuir os círculos (recortados) com as curiosidades nas mesas; entregar para cada estudante o mapa do continente. Estabelecer a ordem que cada estudante vai pegar a curiosidade, em seguida, o mesmo deve realizar a leitura e identificar no mapa o país que se refere à curiosidade, assim como os demais. Após a leitura de cada curiosidade, o professor faz a intervenção, dialogando com os demais estudantes.

A segunda sugestão consiste em montar um Painel de Curiosidades com mapa do continente, os círculos das curiosidades (recortados) e um cordão para conectar a curiosidade com a localização do país. Depois que todo o painel for montado, o professor tece os comentários e cada estudante pode fazer produção de texto, paródia, charges ou poemas.

No Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros, os professores estão fazendo uso das propostas pedagógicas apresentadas. Os resultados apontam que os estudantes estão mais motivados com as aulas de Geografia, ocorreram aumento da interação, curiosidade e autonomia na leitura cartográfica e geográfica. É importante estar atento que os sujeitos da EJA, na maioria das vezes, buscam ensino significativo para o seu dia a dia, o que requer dos docentes associar os recursos didáticos. Para saber mais sobre os materiais didáticos acesse: <<https://eja.edu.montesclaros.mg.gov.br/materiais-did%C3%A1ticos/segundo-segmento/geografia>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os materiais didáticos foram elaborados para melhor compreensão dos estudantes, uma vez que a Geografia se configura como um componente curricular de grande importância para a formação cidadã. Na EJA, muito mais do que no ensino regular, faz-se necessário variar as estratégias didáticas, diversificar os métodos e recursos utilizados, aproveitar o curto espaço de tempo e buscar manter o interesse da turma no decorrer das aulas. O docente pode correlacionar os objetos do conhecimento com diferentes estratégias pedagógicas que priorize aulas dinâmicas e o aprendizado dos estudantes. Espera-se que as sugestões apresentadas contribuam com o fazer pedagógico de outros docentes e com a aprendizagem de muitos estudantes.

218

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GLASSER, W. **Teoria da Escolha**: uma nova psicologia de liberdade pessoal. São Paulo: Mercuryo, 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1988.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. IN: **Revista Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.145-154, 2000.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (org). **A Geografia na sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.



Projeto tempos de Aprender e Educação de jovens e Adultos: Trajetórias que se entrelaçam na luta pela educação dos (as) marginalizados (as)

MARIA DA CONCEIÇÃO BRANDT

BRANDTLUZ57@GMAIL.COM

219

Resumo:

Na presente pesquisa interessa-nos reconhecer como os(as) professores(as) mobilizam suas redes de conhecimento e seus processos de formação docente para a produção curricular para o projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender (TA) que, configurava-se em uma política pública que buscava garantir direitos de aprendizagem de jovens que tiveram sua trajetória educacional cerceada. Partindo desse cenário, destaco os(as) professores(as) como educadores(as) *praticantepensantes* do currículo escolar pois, produzem currículos. Como ponto de inspiração, apoio-me no campo teórico-epistemológicos ligados nos cotidianos escolares e, em autores (as) como: Alves (2008); Garcia (2015), entre outros. Como metodologia utilizamos as narrativas tendo as conversas, como um modo de operá-las. Como a pesquisa está em andamento, não há pontos finais. Porém, já é possível dizer que, os currículos são produzidos cotidianamente, a partir de uma negociação de sentidos e de diferentes contextos sociais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Currículos Escolares. Cotidiano Escolar.
Distorção Idade-série.

Praticantepensantes.

1.1 O CURRÍCULO COMO PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM-ENSINO PARA O PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO TEMPOS DE APRENDER.

A presente pesquisa nasceu de inquietações ao longo da minha trajetória profissional e como um desdobramento do trabalho realizado no mestrado em 2020. Ela parte da seguinte questão: Dentro do *espaço-tempo* e das construções cotidianas que ocorrem nas escolas, como os conhecimentos em rede dos (as)



educandos (as) são mobilizados pelos (as) educadores (as) para a construção curricular no contexto do Projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender?

Defendo que o projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender (TA), desenvolvido na Rede Municipal de Juiz de Fora em 2015 a 2020 em algumas escolas convidadas, aproxima-se da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por também atender educandos(as) muitas vezes excluídos(as) das atividades escolares e marginalizados(das) socialmente. O projeto, configurava-se, portanto, em uma política pública que buscava garantir direitos de aprendizagem de jovens que, por algum motivo, tiveram sua trajetória educacional cerceada. Partindo desse cenário, destaco os(as) professores(as) como educadores(as) *praticantepensantes* do currículo escolar, pois, através de suas ações pedagógicas, ressignificam as propostas que lhes são apresentadas, produzindo currículos.

Deste modo, não podemos negar e deixar de pontuar que a trajetória das turmas de correção de fluxo e as turmas da EJA, possuem trajetórias marcadas por diversos desafios em decorrência de uma série de preconceitos e de falta de políticas públicas para atender a estes (as) educandos (as). Segundo Silva (2017) somente em 1996 é que ocorreu a inserção da EJA na LDB 9394/96, marcando sua função como uma modalidade de ensino em um contexto social em busca de uma justiça social e cognitiva.

Outro ponto importante a ser considerado é o processo de juvenilização da EJA em decorrência das pressões advindas dos mecanismos internacionais e as demandas do mercado de trabalho. Assim, é preciso problematizar esta questão entendendo quem são esses educandos e essas alunas e quais são os desafios e possibilidades que enfrentamos em nossas escolas. Portanto, as salas de aula de forma geral e principalmente nessa modalidade, são espaçotempos de relações de diálogos entre saberes e de reconhecimento das diferentes redes de conhecimentos ali presentes. No entanto, essas relações também são tencionadas por essas diferenciações e, aí que está o trabalho do professor e da professora. Cabe a nós pensar em táticas para acolher essas discussões e trazê-las para o debate, não deixando de pensar quem são esses/essas jovens e como vem sua trajetória escolar em um deslocamento de olhar esse indivíduo que vivencia esse cotidiano escolar.

Outro ponto de ligação entre elas, dentro da minha concepção, é que ambas



têm o mesmo público e perseguem o mesmo objetivo exposto na LDB9394/96 que prevê a garantia da oferta de educação para jovens e adultos fazendo com que, consequentemente a EJA seja reconhecida como uma modalidade de ensino com objetivo de atender educandos (as) que não tiveram continuidade na sua trajetória escolar.

Ao problematizar a diversidade existente na EJA e nas turmas de correção de fluxo, é necessário compreendermos que não podemos separar a tecitura da aprendizagem das lutas sociais e da garantia de seus direitos enquanto indivíduos que lhes foi negada ao longo dos tempos. Ambos são *espaçotempos* político, de produção de conhecimentos e de formação desses coletivos marcados, muitas vezes, pela sua condição social, econômica e racial que traz um olhar diferenciado sobre seus educandos (as) e com práticas curriculares que estão na contramão da história oficial (Arroyo, 2000, p.10)

Como ponto de inspiração, apoio-me nas discussões teóricas-epistemológicas ligadas aos cotidianos escolares e, em autores (as) como: Alves (2008); Garcia (2015), Oliveira (2012) entre outros. A partir dos estudos já iniciados, assumimos a ideia de que o cotidiano e as experiências vividas, por nós, são centrais para produzirmos sentidos à nossa docência e que os currículos, neste contexto, são produções cotidianas (Garcia, 2015).

Como metodologia, utilizamos as narrativas e as conversas como um modo de operá-las. Entendendo que a narrativa retrata de modo singular o que nos aconteceu, aquilo que experienciamos, tendo em vista que ressignificamos o que vivemos de acordo com nossas experiências de vida. Assim, ao narrarmos as nossas experiências, externamos o entendimento que produzimos ao que se refere às nossas vidas, fazendo-nos autores.

Ao longo das nossas conversas, foi possível perceber que os currículos produzidos ao voltar-se para as culturas dos (as) educandos (as) populares, podem mudar a postura da escola e dos profissionais que nela atuam. Segundo Paulo Freire (1996), o papel de um(a) educador (a) democrático(a) é entender junto com os (as) educandos (as) a importância de *estar no mundo e com o mundo* e assim, produzir conhecimentos que possam transformá-lo(a). Ao pensar no(a) educando (a) como um indivíduo(a) capaz de se apropriar e produzir conhecimento, o currículo deixa de lado



práticas tradicionais e hierarquizadas.

As narrativas sendo diversas e plurais, percebemos através delas, uma desconstrução do currículo hegemônico e o reconhecimento dos saberes presentes nos cotidianos dialogando com os *praticantespensantes*, estimulando o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos (as) estudantes. Pensar de uma forma decolonial significa também repensar as relações estabelecidas entre professores e estudantes em direção a uma perspectiva horizontal.

Dito isso, é possível constatar que os currículos *praticadospensados* são tecidos pelas redes de conhecimento dos sujeitos, construídos nos *espaçotempos* da escola. Por isso, também são margeados pelos espaços culturais, pois, ao trazer a cultura para o centro do debate, damos aos indivíduos uma centralidade, à medida que adicionam seus sentidos e práticas às produções cotidianas e aos currículos.

Compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos *praticantespensantes* é entender as táticas (Certeau, 1994) que os(as) educadores(as) utilizam para enganar os espaços de poder. É nos *espaçotempos* das escolas que os indivíduos tecem suas redes de conhecimentos e práticas muitas vezes invisíveis ao olhar dos mecanismos de controle do estado. Ao buscarem essas táticas, admitem as diferenças culturais, sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao ato de aprender.

Segundo as autoras Garcia e Fontoura (2021), as práticas e os saberes docentes que estão interligados aos cotidianos gestam em muitos momentos movimentos de resistência, e esta parte da ideia de (re)existir cotidianamente a partir de pequenas ações e práticas docentes e curriculares. Assim, as *políticaspráticas* (Oliveira, 2013) partem das nossas redes de saberes e orientam-se politicamente nelas para responder às políticas ditas oficiais. No entanto, sofrem reações por parte dos atores de dentro da escola, que as modificam de acordo com as suas necessidades. Fazemos isso com as construções coletivas e com práticas no cotidiano escolar, escutando nossos(as) educandos(as), seus pais e construindo políticas que nos fortifiquem enquanto praticantespensantes. Ou seja: “O espaçotempo dos encontros e narrativas docentes oportuniza a troca de experiências e a produção coletiva de saberes, interroga certezas que se mantinham repousadas sob a produção de práticas curriculares e compreensões naturalizadas de conhecimento” (Garcia; Gouvêa, 2018, p. 39).

Neste caminho, podemos dizer que somos pesquisadores(as) de nossas



práticas e de nossas ações, em uma relação *teoriapráticateoria* na qual buscamos alternativas para os nossos *fazeressaberes*. Portanto, muitos dos conhecimentos que circulam nos espaços escolares são saberes que estão presentes na resistência e na luta contra a opressão. As aprendizagens do indivíduo, neste sentido, são atos coletivos, históricos, dinâmicos, e englobam suas existências e singularidades

Pesquisar nos cotidianos é entender que toda a produção de conhecimento se dá em um *espaçotempo* historicamente determinado e em uma relação de força de poderes e saberes. O cotidiano pode ser visto, portanto, como um *espaçopraticado*. Um lugar onde nossas ações tornam-se visíveis e que se articulam com a cultura, com o social, com a política e com os afetos e, portanto, é um espaço de relações. É ainda um espaço ativo e inventivo, onde os conhecimentos são tecidos em meio às redes de saberes dos *praticantespensantes*.

Considerações não tão finais...

Bem... começo dizendo que esta escrita foi um desafio para mim. Uma verdadeira desconstrução, pois, em todo o meu caminhar enquanto educadora, não havia parado para pensar e me ver enquanto *praticantepensante* do meu fazer pedagógico. Em muitos momentos, minhas ações eram instintivas, e hoje penso que buscava propiciar aos meus/minhas educandos(as) o que necessitavam naquele momento, seja em questão de aprendizagens, convivências ou qualquer outra coisa.

Esta pesquisa nasce de inúmeras inquietações que foram construídas por mim a partir de experiências pessoais e profissionais. Tais questionamentos fizeram-me pensar em como o currículo era, e ainda é tecido ao longo do tempo, e, neste contexto, penso no papel do(a) professor(a) *praticantepensante* no cotidiano escolar. Nesta minha andarilhagem por esta nova estrada, pude começar a compreender que as pesquisas nos cotidianos escolares nos possibilitam descortinar os processos cotidianos de criação de conhecimentos, contribuindo para o pensamento de práticas e emancipação social que questiona de forma crítica as práticas hegemônicas e hierarquia que perpassam o ambiente escolar.

O currículo pode, muitas vezes, condicionar as práticas docentes, discentes e o próprio direito à educação. Porém, é também uma produção que se faz cotidianamente, a partir de uma negociação de sentidos e valores que operamos e



produzimos nos diferentes contextos sociais e culturais.

Ele pode ser também uma construção social, à medida que está ligado a uma prática cultural. Por isso mesmo, exerce uma função social a partir do momento em que pode possibilitar um processo de transformação dos indivíduos e da própria sociedade. A educação popular, neste sentido, torna-se uma prática pedagógica que contempla as reais necessidades desses educandos(as).

Concordo com Nóvoa (2013), quando o autor afirma que a formação do professor passa pela reflexão, pela ligação entre a teoria e a experiência e pelo reconhecimento do ambiente escolar como uma experiência de formação continuada. “A Educação é uma espiral interminável.

Nesse sentido, acredito que ao pesquisar o papel do(a) educador(a) na construção curricular de um projeto tão específico como o projeto Tempos de Aprender, torna-se, neste atual momento histórico municipal, um ato político e ideológico. Isso porque discutimos a tecitura de práticas pedagógicas que buscam (ou deveriam buscar) o protagonismo de atores silenciados e excluídos do ambiente escolar durante muito tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho**: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/sucesso**: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: Em Aberto, Brasília, v.17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1996.

GARCIA, Alexandra. **Currículo**: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. Diferentes Perspectivas de Currículo na Atualidade. 1. ed. Petrópolis: De Petrus, NUPEC/UFES, 2015.

GARCIA, Alexandra; FONTOURA, Helena Amaral da. As ideias não morrem: movimentos nas políticas curriculares e na formação docente. In: **Currículo sem**



fronteiras, v. 21. N. 83, p.1506-1523, set./dez. 2021.

GARCIA, Alexandra; GOUVÊA, Tânia da Costa. Furando “a grande onda”? Tensões e sentidos de docência e currículos frente ao conservadorismo. Edição Especial: Conservadorismos: políticas e educação. **Revista Communitas**, v. 2, p. 27-46, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Antônio Nóvoa fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba**. Fundação CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>. Acesso em: 14 mai. 2023

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: FADERJ, 2012.



SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O OLHAR DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DA EJA-EPT

226

*Rosiane Maria Pereira Alves
Rosa Aparecida Pinheiro*

Resumo:

Este texto traz um recorte das análises iniciais de uma investigação de doutorado sobre a percepção dos professores na resignificação dos saberes da ação pedagógica e experiencial da prática pedagógica inovadora mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista quali-quantitativa, de natureza exploratória e descritiva, através da narrativa biográfica, desenvolvida no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), a partir de dois procedimentos de dados. Para este texto trataremos unicamente o instrumento questionário geral *online*. Espera-se que as reflexões aqui discutidas possam servir de ponto de apoio àqueles que buscam uma melhor compreensão da temática.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica Inovadora; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; EJA-EPT.

INTRODUÇÃO

O pensar que intencionou essa investigação, inicialmente, emergiu das circunstâncias ocorridas durante o período pandêmico do COVID-19, ao serem inseridas as TDIC³⁸ às práticas pedagógicas dos professores, como alternativa para a retomada do ano letivo, em situação emergencial, no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). A ação de reintegração no formato remoto ocasionou o aparecimento de problemáticas decorrentes

³⁸ Corrêa e Brandemberg (2021) apontam que os recursos e dispositivos eletrônicos e tecnológicos digitais a internet, o tablet, o smartphone, o computador, o rádio e a televisão constituem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e fazem parte da sociedade há certo tempo.



da atuação docente no contexto do universo digital, ora positivas e ora necessitando de reformulações.

Assim, diante deste cenário, realizamos uma revisão sistemática das produções dos últimos cinco anos, em que identificamos um quadro de insuficiências acerca da tríade: práticas pedagógicas inovadoras, TDIC e o processo formativo da EJA-EPT. Desse modo, constituiu-se o objetivo geral do estudo, propondo analisar a percepção do professor na ressignificação dos saberes da ação pedagógica e saberes experienciais da prática pedagógica inovadora mediada por TDIC, como canal pedagógico de promoção de ensino e aprendizagem aos sujeitos da EJA-EPT (PROEJA).

A EJA é uma modalidade de ensino reconhecida e regulamentada a partir da Lei nº 9.394/96, “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Sendo assim, Di Pierro (2017) contextualiza que a EJA é genericamente formada por um público pertencente aos estratos sociais de baixa renda, jovens, adultos e, por vezes, idosos, que não tiveram acesso à escola na infância e/ou adolescência, bem como aqueles que, durante a juventude, tiveram acesso, mas não obtiveram êxito na aprendizagem, realizando percursos acidentados. São sujeitos que, sobretudo, chegam à escola com um vasto conhecimento experiencial, adquirido ao longo das suas práticas sociais e profissionais.

Considerar as especificidades que caracterizam os sujeitos da EJA-EPT através das suas diferentes histórias de vida, da heterogeneidade etária, da cultura do autossustento forçada pelas desigualdades sociais, do escasso direito à aprendizagem, dentre outras circunstâncias, é também refletir sobre os desafios postos à atuação docente nos processos formativos que compreendem esse público específico. Nesse sentido, a partir de um cenário de possibilidades pedagógicas mediadas por TDIC, agregá-las às práticas do professor na tentativa de potencializar a sua atuação, em um pressuposto educativo com jovens e adultos, é fortalecer a ideia de um amplo debate entre as relações dos avanços tecnológicos digitais dos últimos anos, as influências das relações sociais da contemporaneidade, e a inclusão dos sujeitos da EJA-EPT na sociedade informatizada.



O uso pedagógico das TDIC na conjuntura inovadora da prática pedagógica do professor, no universo da Cibercultura³⁹, tem impulsionado reflexões e questionamentos sobre o repensar das práticas pedagógicas existentes, não no sentido de inovar em uma perspectiva educativa neoliberal, mas em uma visão crítica ao modelo tradicional de ensino, predominantemente com aulas centradas na atuação do professor, por debates de uma prática pedagógica menos centralizadora, mais dialógica, provocativa, humanizada, inclusiva e direcionada aos sujeitos da EJA (Freire, 1987).

Dito isto, e fazendo alusão a concepção do que é inovação para Schumpeter (1934), ao conceituá-la como "destruição criativa", percebemos que esse olhar do autor sobre aquilo ou a ação daquele que inova faz jus à aproximação do conceito de inovação que tomamos por orientação, em uma intencionalidade crítica ao contexto da educação, na perspectiva de ruptura paradigmática (Zanchet e Cunha, 2007), em sintonia com as ponderações de Lucarelli (2007, p. 80) quando "[...] caracterizada por duas notas essenciais: a *ruptura* com o estilo didático habitual e o *protagonismo* que identifica os processos da gestação e desenvolvimento da prática nova". Assim, o papel do professor é fundamental às transformações, ademais, "as mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar" (Moran, 2006, p. 28).

No movimento dessa discussão, Kant (1781) define percepção como uma consciência empírica que, ao mesmo tempo, há sentidos e sensações. O autor (1781) enfatiza que a consciência acompanhada da sensação determina um objeto através da percepção. Logo, quando buscamos refletir a percepção do professor na resignificação dos saberes da ação pedagógica e experiencial da prática pedagógica inovadora por TDIC, estamos dialogando na perspectiva de compreender os pressupostos que acompanham a sensação e o sentido consciente desse "objeto" por meio da percepção. À esta investigação, a percepção dos saberes da ação pedagógica e experiencial, discutidos e amparados nas contribuições de Tardif (2002) e Freire (2009), do ponto de vista do "*saber pedagógico ao saber prático*" (Tardif, 2002), e da "*prática educativa progressiva dialógica*" (Freire, 2009).

³⁹ Segundo Pierre Levy (1999), a cibercultura é "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (Levy, 1999, p. 14).



PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos que caracterizam este estudo tratam de uma pesquisa de abordagem mista, quali-quantitativa, descritiva e exploratória, por intermédio da pesquisa narrativa biográfica. Utilizaremos dois métodos para a construção dos dados, divididos em duas etapas virtuais e complementares: um questionário geral *online*, e, posteriormente, uma entrevista narrativa, organizada e realizada por vídeo-chamada. O cenário contempla o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Marechal Deodoro, com os sujeitos professores voluntários atuantes do curso de nível médio técnico integrado de Cozinha, na modalidade EJA-EPT. Desta maneira, privilegiamos os docentes que também atuaram durante o período pandêmico, e continuam até os dias atuais, em uma possível representatividade de até cinquenta por cento dos professores do curso supracitado, totalizando 13 sujeitos.

Para este resumo expandido, abordaremos as análises parciais do procedimento inicial da investigação, o questionário geral *online*, realizado através do Google Forms, delineando um levantamento preliminar das informações gerais dos professores participantes. O uso da *Internet* nesta etapa foi determinante, pois nos permitiu alcançar encontros virtuais com rapidez e agilidade, conforto aos participantes, e, sobretudo, minimizar ruídos e longas distâncias. Sendo assim, discorreremos às análises para a construção do perfil do sujeito da pesquisa nos eixos: informações pessoais, formação profissional, tempo e experiências didático-pedagógicas com a EJA-EPT, infraestrutura e recursos pedagógicos. Essa etapa permitirá reunir informações necessárias no primeiro momento, auxiliando-nos no planejamento condutor da entrevista narrativa no segundo momento.

Em relação às análises do questionário geral *online*, trataremos de acordo com as escalas propostas por Marconi e Lakatos (1999), em três possibilidades: (A) *escalas de ordenação*: em que o pesquisador organiza as respostas por ordem de preferência; (B) *escalas de intensidade*: o pesquisador organiza as respostas de acordo com um grau de valorização do conjunto contínuo de significados; e a (C) *escalas de distância social*: organiza as respostas conforme sua preferência, mas respeitando o distanciamento entre elas. Os autores (1999) ainda sugerem outras escalas de interpretação dos dados dos questionários, mas para este estudo, não serão necessárias.



ANÁLISES E DISCUSSÕES

Com base nos levantamentos iniciais, construímos o relato dos dados seguindo o protocolo posto por Marconi e Lakatos (1999), contextualizando os resultados a partir das características gerais dos professores atuante no curso de Cozinha EJA-EPT, traçando o perfil pessoal e profissional desses sujeitos, suas percepções, e a visão pontual da infraestrutura física que lhe é oferecida como recurso para o desenvolvimento da sua prática pedagógica.

A partir da *escala de ordenação*, Marconi e Lakatos (1999) sugerem que o pesquisador delimite as respostas na ordem de preferência que contempla as intencionalidades do que se deseja alcançar com a pesquisa. Desse modo, denominamos essa *escala* de *A*, em que priorizaremos o recorte do perfil pessoal e profissional do professor voluntário em gênero, idade, maior titulação, tempo de exercício do magistério, tempo de atuação com a EJA-EPT, e se receberam ou não alguma formação específica para lecionar na formação de jovens e adultos.

Na *escala A*, identificamos que 66, 7% dos entrevistados se reconhecem como gênero masculino, e 33,3% do gênero feminino. Os professores voluntários estão inseridos em mais de 50% no grupo etário entre 40 a 50 anos, com a maior titulação de mestre, sendo representados por 62, 5%. Do ponto de vista da formação continuada para o ensino de jovens e adultos, fator que consideramos essencial no contexto específico que constitui o público da EJA, os professores sinalizaram um parecer geral de 87,5% que nunca tiveram esse tipo de formação específica, e que 83,3% acham necessária essa ação, em decorrência da relevância do tempo de experiência em sala de aula com a EJA, e suas especificidades, correspondente à 50% das respostas entre 5 anos a 10 anos de atuação. Em 25%, acima de 10 anos de experiência na EJA. O extrato geral de tempo de magistério foi de 66,7% para acima de 15 anos.

A *escala* que chamamos de *B* propõe a seleção por meio da intensidade das respostas, em que os autores Marconi e Lakatos (1999) indicam a organização por grau de valorização. Assim, na *escala B*, dispomos as questões sobre as percepções iniciais dos professores acerca dos saberes da prática pedagógica inovadora mediada por TDIC e quais recursos adotam no cotidiano das suas práticas sociais e profissionais. Neste



contexto, discorremos os indicativos a partir da pergunta: *“Você faz uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sua vida pessoal e profissional? Caso faça, quais recursos costuma utilizar com mais frequência?”*, como o primeiro grau de valorização, por compreender que esse é o ponto categórico para conhecer o olhar do professor sobre as TDIC em: se faz ou não uso pedagógico, e qual (quais) recurso (s) é (são) manuseado (s) com maior frequência. Assim, sob a perspectiva dos professores voluntários, identificamos que de alguma maneira as TDIC estão presentes no cotidiano de todos os respondentes, em: 83,3% celular (*smartphone*), 66,7% computadores (*desktop e notebook*) e 16,7% todos os recursos indicados (celular, computador, *tablet* e lousa digital).

No segundo e terceiro graus de valorização, respectivamente, buscamos do professor a informação se ele reconhece as TDIC como recurso pedagógico, se faz uso destas em sua atuação com a EJA-EPT, assim como, se tem conhecimentos sobre práticas pedagógicas inovadoras. Essa indicação da resposta do professor possibilitará à segunda etapa da nossa investigação respaldos para a compreensão do posicionamento que este sujeito trará nas entrevistas narrativas, externando o seu olhar, voz, sentimentos, reflexões, percepções, concordâncias e discordâncias. E, diante das respostas, 83,33% reconhecem o as TDIC como recurso de uso pedagógico, sendo utilizada por algum momento nas suas práticas pedagógicas em sala de aula por 100% dos participantes; e a tecnologia digital mais indicada na pesquisa foi o celular (*smartphone*). No entanto, ao responder sobre ter conhecimentos acerca das práticas pedagógicas inovadoras, 66,7% responderam que possuem pouco conhecimento.

Já na *escala C*, direcionamos as questões aos recursos e infraestrutura física da escola - por entender que é fator essencial de promoção das práticas pedagógicas inovadoras - e se o docente possui ou não estímulo por parte da gestão pedagógica. Logo, 83,3% responderam que as salas de aula são climatizadas, possuem computadores e lousas digitais com acesso à internet, sinalizando a insuficiência de incentivos às formações continuadas e uso pedagógico de recursos tecnológicos digitais.

CONSIDERAÇÕES

A partir das análises preliminares das *escalas A, B e C*, concluímos que de maneira



universal, os professores voluntários atuantes no curso de Cozinha EJA-EPT fazem uso das TDIC em suas práticas sociais e profissionais, mesmo não possuindo formação instrucional e operacional para potencializar didaticamente esses recursos. Notamos também que os professores reconhecem as TDIC como instrumentos de uso pedagógico, mas, em contraponto, desconhecem o que são práticas pedagógicas inovadoras e seus pressupostos educativos de formação. Contudo, sabemos que estamos no começo de um longo caminho reflexivo, e que esse debate endossará outras questões trazidas pelos professores voluntários nas narrativas das suas histórias, com o aprofundamento das suas percepções, em seus anseios, em seus posicionamentos, e em suas vivências ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 set. 2023.

CORRÊA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. **Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática. v. 8, 2021.

DI PIERRO, M.C. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. Tradução . São Paulo: Ação Educativa, 2017. . Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b05b603d-43b8-4d7a-b55e-4774f31296f1/Tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20concep%C3%A7%C3%B5es..%20%282017%29.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KANT, I. **Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können**. Frankfurt und Leipzig, 1794 (reimpressão da 1ª edição de 1783). Nabu Classical Reprints, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.



PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

SCHUMPETER, J. **The Theory of Economic Development.** Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1934.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ZANCHET, B. M.; CUNHA, M. I. da. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** São Paulo: Papirus, 2007.



SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS VOZES DE DOCENTES DA EJA

Vanessa Taschetto Pinto⁴⁰
Sita Mara Lopes Sant'Anna⁴¹

234

RESUMO:

O presente estudo busca, por meio do diálogo com docentes envolvidos em um projeto de extensão e pesquisa oferecido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), investigar de que modos os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que participaram desse processo de formação, realizado em 2023, perceberam essa experiência de formação. Trata-se de um ensaio acadêmico sob o olhar da pesquisa qualitativa, fundamentado nos estudos de Minayo (1999), que utiliza como instrumentos a observação participante e a análise das produções dos docentes durante a formação. O referencial teórico está pautado, especialmente, nos estudos de Soares (2006, 2016) e Arroyo (2011) sobre a Educação de Jovens e Adultos, bem como nos trabalhos de Imbernón (2006, 2010), em uma perspectiva mais ampla da formação docente. A análise dos dados foi conduzida com base nos estudos de Bardin (2016).

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, EJA, docência, formação continuada.

1. INTRODUÇÃO

Embora pouco visível nas propostas políticas, o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é real e ainda, numeroso. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), revela que 51,2% da população com 25 anos ou mais não concluiu o Ensino

⁴⁰ Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais: crianças, jovens e adultos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. E-mail: vanessa-pinto@uergs.edu.br.

⁴¹ Licenciada em Letras Português e Francês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991), com mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia e também, permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED. E-mail: sita-santanna@uergs.edu.br.



Médio no país. A situação se torna mais alarmante quando se observa uma queda de 20,9% nas matrículas na EJA nos últimos anos, conforme aponta o Censo Escolar de 2023. Isso evidencia que a demanda real da EJA não está sendo efetivamente atendida pelas atuais políticas públicas, mantendo esse público em uma trajetória de exclusão.

É preciso reconhecer o lugar da EJA no sistema educacional brasileiro e garantir que as pessoas jovens, adultas e idosas possam usufruir, com consciência, desse direito à educação. Arroyo (2011) destaca o protagonismo do professor nesse processo de compromisso com os direitos populares, enfatizando a necessidade de que ela ocupe um lugar de destaque, por meio da diversidade de iniciativas desenvolvidas na EJA. Nesse sentido, refletir e investigar sobre a formação do professor(a) que atua nessa modalidade torna-se essencial ao mesmo tempo que se apresenta como um desafio complexo, devido à fragilidade imposta pelo silenciamento de formação inicial específica para essa modalidade, nas licenciaturas no país, deixando a formação continuada como o principal espaço formativo para muitos docentes que nela atuam.

Soares (2006) também traz questionamentos sobre a formação destinada aos docentes da EJA, colocando-a como aspecto fundamental quando se busca avançar na qualidade de práticas pedagógicas desenvolvidas na modalidade e dentre muitas questões que faz.

Sanceverino e Laffin (2020) em um mapeamento de teses e dissertações publicadas em programas de instituições de ensino superior no RS apresentam que a formação inicial e continuada ainda é temática de pouca frequência nos trabalhos acadêmicos analisados na pós-graduação. Cunha e Soares (2020) ao enfatizarem o direito do público da EJA à educação destacam a formação como um dos elementos imprescindíveis ao mesmo tempo em que identificam a ocupação marginal dessa formação nas políticas públicas da América Latina.

Nesse contexto, o presente estudo busca, por meio do diálogo com docentes envolvidos em um projeto de extensão e pesquisa oferecido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), compreender de que modos os professores da Educação de Jovens e Adultos que participaram desse processo continuado de formação, realizado na Universidade ao longo de 2023, perceberam essa experiência formativa. Como recorte deste estudo, serão destacadas, neste texto, algumas falas das docentes participantes da formação.



2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento deste estudo, sob o olhar da pesquisa qualitativa em educação, buscou-se em Minayo (2009) a percepção sobre o contexto da formação continuada da EJA. Para tanto, foram utilizados como procedimentos os registros produzidos em processo de observação participante e acompanhamento da referida formação, além de alguns excertos falas dos docentes, visando atender os objetivos da pesquisa. A observação participante foi realizada durante os encontros ofertados no projeto de extensão e dela foram extraídas algumas falas. Nesta perspectiva, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) nos auxilia à percepção dos sentidos expressos pelos docentes, pelos conteúdos das falas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Dentre as principais abordagens demandadas pelos docentes, observou-se, que nesta formação tiveram destaque: “a evasão na EJA, a busca ativa, as especificidades da EJA, as metodologias e a avaliação processual e emancipatória”. Esta participação possibilitou aos professores, também, o acesso à Plataforma Moodle para acesso aos textos de estudos, materiais diversos e também para a produção de textos memorialísticos sobre os seus destaques sobre a formação. Dela participaram 28 docentes representantes de escolas da região. Estes informaram que “a formação impactou diretamente nas escolas”, já que “a proposta envolvia a atuação dos participantes com seus pares” e que “socializavam as discussões realizadas em suas escolas e com as comunidades”. Como destaque observou-se a produção de propostas de busca ativa de estudantes da EJA, em práticas locais, onde cada coletivo produzia e socializava a sua estratégia.

Dentre as avaliações dos participantes “o espaço de escuta, o diálogo, a participação e a colaboração” foram por eles destacadas como os importantes princípios presentes nesta formação. A partir destas falas foi possível observar que a formação proporcionou um espaço de encontro desses professores que passaram a perceber e partilhar suas demandas, percebendo-as como demandas coletivas da modalidade EJA. Observou-se nos registros produzidos pelos docentes, que serão identificados pelas letras



do alfabeto, que essa partilha de experiências é destacada, com ênfase e de forma positiva por eles, como é possível observar nos relatos que seguem:

- a) [...] Essas trocas de experiências e estudos nos fortalece, pois percebemos que vivenciamos os mesmos desafios e buscamos as mesmas metas [...]. Docente A
- b) Através da dinâmica feita pela parte da manhã, conseguimos concluir, que as angústias e aflições, quanto à continuidade da EJA, era um sentimento mútuo. Docente B
- c) A renovação do currículo e novas políticas, com o intuito de resgatar esses estudantes, também foi uma necessidade e queixa de todos. Docente F
- d) O encontro de agosto proporcionou um momento para compartilharmos nossas angústias [...]. Docente M
- e) Quando se oportuniza reuniões e formações temos a dimensão de que não estamos sozinhos em nossas lutas cotidianas. Docente R
- f) Cada encontro que nos reunimos evidencia o quanto nossas realidades se parecem e que os problemas enfrentados são os mesmos independente da localização da escola [...]. Docente T

237

Pode-se observar, ainda, nas falas acima que a proposta formativa possibilitou que os integrantes pudessem, ao compartilhar suas práticas, evidenciar também os desafios comuns na modalidade.

Propostas desta natureza nos fazem retomar os estudos de Imbernón (2010), que tratam da formação a partir da ligação com o contexto de trabalho do professor, seus desafios e possibilidades. O que se observa é que uma formação mais articulada com a prática pedagógica e que acontece durante a docência, pensada e vinculada com os desafios vividos pelo (a) professor(a) com base em seus contextos educativos, pode significar uma etapa importante (não única) do rompimento com as formações generalistas, fortemente criticadas pelo autor. Nesse sentido, é preciso propiciar que os processos de formação desses educadores comecem com a prática pedagógica e, a partir dela, evoluam para a teorização, mantendo um ciclo contínuo de ação e reflexão, como expressam Soares e Pedrozo (2006).

Esse pensar reflexivo sobre as práticas desenvolvidas proposta por Freire (1996) é manifestada nas falas de alguns docentes e demonstram o questionamento quanto à própria prática desenvolvida, percebendo a necessidade de mudanças, como expressa a professora “W”:

[...] No meu grupo discutimos sobre até que ponto a evasão está relacionada com a prática que se faz. Concluímos que o educando da EJA precisa de um ambiente acolhedor, uma organização curricular que atenda suas necessidades [...]. Docente W



Os docentes também ressaltam de forma positiva a abordagem participativa e colaborativa, manifestada de diferentes modos, mas presente nos espaços formativos.

a) [...] foi um evento integrativo e uma oportunidade única para os professores se conhecerem melhor. O encontro não apenas permitiu uma troca de opiniões e perspectivas, mas também incentivou debates enriquecedores em duplas, onde as visões foram exploradas e vistas individualmente com profundidade [...].
Docente D

b) Da aula, compartilhamos nossos medos, receios em relação ao EJA, assim como compartilhamos histórias de superação. Docente G

c) Também gostaria de destacar a importância da troca de experiências e da necessidade de formação para os profissionais da EJA e da educação em geral. Docente J

d) Também houve instantes de integração em que pudemos refletir sobre nossas práticas, através de relatos de experiências, ideias para atrair e/ou resgatar educandos. Docente N

e) A formação da EJA, teve em minha opinião o diferencial de ser participativa, todos nós de uma forma ou de outra participamos ativamente. Docente P

f) Trouxe ao nosso grupo sentimento de pertencimento, acolhida e também a organização necessária ao fortalecimento da rede. Docente T

Os professores se identificam como participantes dos encontros, trazendo tal participação como algo diferente e único, possivelmente dadas as suas concepções e experiências de formação anteriores, ainda arraigadas a modelos de formação generalista. As falas destacadas dos docentes evidenciam em muitos momentos a possibilidade da formação continuada como um espaço de rompimento ao individualismo, assim como os destaques de Imbernón (2010), quando aborda a importância de uma formação continuada numa perspectiva mais coletiva, autônoma e colaborativa. Na EJA uma proposta de formação continuada que considere a aprendizagem coletiva é um pressuposto importante, uma vez que se entende que o processo da EJA na escola deve ser construído e assumido por todos os seus participantes. Laffin (2013) identifica a amplitude de ações que um trabalho colaborativo, voltado a objetivos e finalidades comuns pode auxiliar, colaborando para o enfrentamento de desafios, melhorias no desenvolvimento profissional e na construção de propostas curriculares.

Sant'Anna e Pereira (2020) ao identificar a fragilidade da formação inicial também visualizaram a formação como um espaço permanente de trocas e de coletividade:

[...] Dentro deste quadro da realidade nacional, nos cabe apontar a importância do desenvolvimento de programas de formação de educadores de EJA, que nesse sentido em se tratando das especificidades da modalidade, se constitui em campo profícuo, pois ser educador de jovens e adultos requer a abertura de espaços definidos e frequentes para reuniões e encontros pedagógicos que desencadeiem reflexões sobre as dificuldades encontradas pelos educadores, bem como espaços de trocas



que proponham pensar sobre as potencialidades das ações docentes nesse contexto de atuação (Sant'Anna e Pereira, 2020, p.90).

Pensar uma proposta de formação a partir de uma perspectiva colaborativa, de escuta, de entendimentos sobre as experiências e vivências, mediante diálogo constante, como nos apresenta Freire (1996) nos estimula a refletir sobre a aprendizagem e a importância na relação e participação ativa de todos e todas, nesse processo.

239

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso constantemente reconhecer a importância da formação continuada durante a docência, além de destacar e refletir os princípios e as filosofias presentes, para que ela aconteça. Nesse estudo temos observado que a aproximação ao contexto educativo, a valorização das situações vivenciadas pelo (a) professor (a) e sua capacidade de construção de conhecimento dentro do seu processo formativo, são importantes fatores para a construção de práticas formativas voltadas para a modalidade da EJA. As vozes expressas pelos docentes da EJA enfatizam isso.

Compreende-se, também, que práticas de formação em uma proposta formativa existente, pode gerar maior visibilidade da importância da formação continuada específica para a EJA, além de refletir sobre como essa formação pode contribuir para o desenvolvimento humano e profissional dos docentes, fornecendo subsídios para a elaboração de formações e políticas futuras nestas e em outras redes/sistemas de ensino.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leônicio. GIOVANETTI, Maria & GOMES, Nilma. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em 10 de set.de 2024.



CUNHA Júnior, A. S.; SOARES, L. J. G. Formar professores para a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina: um campo em definição. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 96-114, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.7338. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7338>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em 11 de set de 2024.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE; 2019. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 20 de set. de 2024.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

SANCEVERINO, A.R; LAFFIN, M.H.L.F. *As pesquisas em educação de pessoas jovens e adultas no estado do Rio Grande do Sul*. Curitiba: CRV, 2020.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes e PEREIRA, Gabriel, Silveira. *Docência na Educação Básica de Jovens e Adultos: que discurso pedagógico é esse?* IN: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. STRAMARE, Odilon Antônio. *Formação Inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): um campo de estudos e direitos*. São Paulo, LiberArs, 2020.

SOARES, Leôncio & PEDROSO, Ana. (2016). *Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades*. *Educação em Revista*. 32. 251-268. 10.1590/0102-4698161277. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/?format=pdf>. Acesso em 2 de abr. de 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIFICULDADES, CONQUISTAS E ENCAMINHAMENTOS

Rita Rodrigues de Souza - IFG
Daiane Couto Oliveira - IFG

241

Resumo:

O presente ensaio apresenta a análise e discussão de produções científicas sobre o uso de tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de publicações da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA). Objetiva identificar, analisar e discutir a produção científica sobre o uso de tecnologias digitais na EJA. Constitui um estudo qualitativo e de análise de periódicos. Como resultados, podemos afirmar, a partir dos dados, que são poucas as pesquisas relacionadas à temática do uso de tecnologias digitais na EJA. Nos artigos, podemos verificar uma demanda em que sejam realmente incluídas as tecnologias digitais no currículo escolar da EJA.

Introdução

A RIEJA, criada em 2017, trata-se de um periódico semestral e temático, de divulgação de produção científica, fruto dos Encontros Internacionais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos que aconteceram em Salvador (BA), Florianópolis (SC), Braga e Coimbra (Portugal). A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade do Minho (em Braga) e a Universidade de Coimbra em Portugal são as administradoras da RIEJA. Esse periódico busca abranger as produções tanto nacionais, regionais como internacionais no campo da EJA. De modo geral, objetiva ampliar a produção de trabalhos científicos sobre temas interdisciplinares pertinentes e atuais que estejam articulados com a educação e a EJA. Abarca produções científicas de estudantes de pós-graduação, de graduação, professores/as e gestores/as da Educação Básica, bem como militantes de movimentos sociais e organizações não-governamentais voltadas para a EJA.



A pergunta central que desencadeou a presente discussão foi: Como as publicações da RIEJA refletem o uso de tecnologias digitais no contexto da EJA? Sabemos que se trata de um contexto limitado, porém representativo das frentes de defesa da modalidade EJA a RIEJA constitui um espaço de compartilhamento de pesquisas de temas emergentes de interesse de professores/as e gestores/as de EJA. Desse modo, o objeto de pesquisa, assim como a pergunta de pesquisa se justificam pela relevância de se refletir sobre o uso de tecnologias digitais no contexto da EJA a partir de pesquisas científicas já realizadas e publicadas. Compreende-se como uma maneira de identificar caminhos já percorridos, dificuldades e encaminhamentos necessários. O objetivo deste ensaio consiste em identificar, analisar e discutir a produção científica sobre o uso de tecnologias digitais na EJA.

No contexto educacional do Brasil, o uso das tecnologias digitais na EJA, conforme Silva e Couto Júnior (2020, p. 25), “ainda é um tema pouco abordado nas pesquisas em Educação e também pouco se ouve falar sobre a erradicação do “analfabetismo digital” desse grupo específico.” É necessário ter mais ações pedagógicas para inserir tecnologias digitais na EJA, pois está havendo um aumento de modo acelerado de indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos usando o mínimo de tecnologia digital no cotidiano (Silva; Couto Júnior, 2020). Relatos de docentes deixam uma visão clara que está necessitando de ter realmente a inclusão digital no ensino e aprendizagem na EJA, os/as discentes estão sendo excluídos/as de aprender tecnologias digitais ficando vulneráveis e perdendo oportunidades na vida por falta de saberes tão essenciais na nossa sociedade contemporânea, como advertem Coelho e Araújo (2022, p. 6):

Os discursos docentes apontaram para a preocupação do desenvolvimento de habilidades técnicas, no que diz respeito à formação profissional dos estudantes, apontando a necessidade de se promover inclusão digital, compreendida como o aprendizado dos saberes operacionais das tecnologias. A compreensão sobre a inclusão digital parece estar em contraposição à exclusão digital como a falta de saberes técnicos para a operacionalização dos recursos tecnológicos, cuja centralidade está no sujeito excluído digitalmente e não no contexto de exclusão social a que este está submetido. (Coelho; Araújo, 2022, p. 6).

A tecnologia serve para ter interação social e profissional, acesso à informação na EJA. Contudo, infelizmente, a maioria dos/as estudantes dessa modalidade de ensino tem um contato com computadores ou outras tecnologias de maneira precária e informal.



Também, Peixoto (2016, p. 374), advoga que a escola precisa ir além da compreensão dos efeitos das tecnologias digitais em rede no aprendizado discente, e compreender o que os discentes “como sujeitos sócio-históricos, fazem com as tecnologias no processo de superação de conhecimentos imediatos para o alcance de conhecimentos mais sistematizados” (Peixoto, 2016, p. 374). Assim, os usos de tecnologias digitais na EJA devem articular, conteúdos, práticas sociais e as particularidades do público dessa modalidade.

O uso de tecnologias digitais na EJA é uma temática importante dada as práticas sociais que todos nós vivenciamos cotidianamente que exigem conhecimentos mais que instrumentais para atuar de modo apropriado e crítico nos mais variados contextos de uso e interação digital.

Percurso Metodológico

Os artigos apresentados, analisados e discutidos, neste ensaio, foram localizados na RIEJA no período de 2017 a 2023. Ao longo da pesquisa dos artigos para o projeto, tivemos dificuldade em achar artigos com PALAVRAS-CHAVE: EJA, tecnologia na EJA e tecnologia digital na EJA. Manualmente, acessamos todos os números e volumes do periódico. Localizamos todos os artigos cuja temática tecnologia digital na EJA, realmente, estava contemplada. A partir da seleção, organizamos um quadro com título, autoria, ano e PALAVRAS-CHAVE. Logo após, procedemos à leitura e discussão dos resumos. E, com as PALAVRAS-CHAVE, geramos uma nuvem de palavras.

Em síntese, trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de análise do periódico RIEJA. De acordo com Minayo (2008), as abordagens qualitativas são mais adequadas a investigações científicas de grupos, segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob o ponto de vista dos atores sociais, de relações e para análises de discursos e documentos.

Análise e discussão de dados

Na pesquisa realizada, foram localizados 5 (cinco) artigos. Sendo 1 (um) de 2019 e os demais de 2023. Ressaltamos que não foram publicados artigos sobre uso de



tecnologia digitais na EJA nos anos de 2017 e 2018. Também, foi descartada uma publicação que se refere a uma análise de uma análise por compreendermos que já se trata de um artigo com a mesma finalidade desta publicação. Segue Quadro 1 com a identificação dos artigos com as respectivas PALAVRAS-CHAVE:

Quadro 1: Artigos publicados na RIEJA (2019-2023)

Título/Autoria/Ano	PALAVRAS-CHAVE
Perspectiva do uso das tecnologias da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade (Ferreira; Teixeira; Amorim, 2019)	EJA, PROEJA. Ticos.
Práticas Pedagógicas Gamificadas na EJA (Sales, Dos Santos, 2023)	EJA, Gamificação, Prática Pedagógica Gamificada, Gamificação, Currículo, Socioeducação
Potencialidades da Gamificação na Educação de Jovens e Adultos (Mota; Amorim, 2023)	Educação de Jovens e Adultos, Gamificação, Inovação, Ensino e aprendizagem
Relato de Experiências de Qualificações Através de Plataformas Digitais em Dois Ambientes de Educação Popular (Mendes; Correia; Ferreira, 2023)	Ferramentas Digitais
As Tecnologias Digitais, Memória e a Educação de Jovens e Adultos (Costa; Brito, 2023)	educação de Jovens e Adultos, Tecnologias digitais, Equidade social

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O estudo de Ferreira, Teixeira e Amorim (2019) teve como objetivo analisar o desenvolvimento da aprendizagem do alunado da EJA e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) na Educação Básica, mediante o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo educativo. Foram obtidos os seguintes resultados: que as tecnologias digitais de comunicação e informação são mais utilizadas na EJA profissionalizante e que os/as docentes necessitam de formação continuada para o uso delas.

A publicação de Sales e Dos Santos (2023) refere-se a um artigo que traz reflexão de práticas pedagógicas gamificadas para ter uma inovação nas escolas, principalmente, na modalidade EJA. Apresenta como resultados as perspectivas metodológicas da gamificação no cenário da EJA como possibilidade de inovação da prática pedagógica. Mota e Amorim (2023) também pesquisam sobre gamificação. Quiseram saber o que aconteceria se aplicassem a gamificação na EJA. Foram utilizados questionários,

observação participante e grupo focal. Os resultados da pesquisa é que a EJA é um espaço de inovação onde os/as educandos/as estão abertos/as a novas formas de pensar, ser, aprender e agir com o mundo da gamificação.

O artigo de Mendes, Correia e Ferreira (2023) objetiva disseminar práticas que tenham o foco em uso de tecnologias de comunicação e informação, a fim de estimular inovação em situações complexas de aprendizagem, exemplo a situação provocada pelo Covid-19. Esses autores evidenciam o conhecimento associado a uma proposta de pedagogia que cria um ambiente de aprendizado móvel e que a implantação da informática na EJA tem mostrado que é possível utilizar computador para melhorar a aprendizagem desse público.

Considerando a importância de recuperar a memória e trajetória da EJA, dos avanços tecnológicos e da inovação na educação contemporânea e a relevância do uso das tecnologias nas salas de aula, Costa e Brito (2023), concluíram que as tecnologias educacionais digitais potencializam a aprendizagem, possibilitam aulas dinâmicas, colaborativas, democratiza o acesso à informação, ao conhecimento e inclui os estudantes da EJA ao mundo digital, promovendo a equidade social. Em relação às PALAVRAS-CHAVEs, notamos que os artigos analisados abordaram, com centralidade, além da EJA, PROEJA, gamificação, tecnologias digitais e inovação, como ilustra a Figura 1 abaixo:

Figura 1: Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pelas autoras.

As pesquisas analisadas sinalizam a dificuldades voltadas à uma inserção de tecnologias no currículo da modalidade EJA, visto que as investigações abordam práticas



pedagógicas a partir de usos pedagógicos emergentes como a gamificação e a situação de exigência como a da Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

246

Podemos comentar, a partir dos dados, que são poucas as pesquisas relacionadas com a temática uso de tecnologias digitais na EJA. Nos artigos, podemos verificar uma demanda em que sejam realmente incluídas as tecnologias digitais no currículo escolar da EJA. Assim, a pergunta "Como as publicações da RIEJA refletem o uso de tecnologias digitais no contexto da EJA?", não apenas no ensino profissionalizante, algumas instituições até têm computadores mas não estão sendo usados de maneira apropriada, quando usados, podemos perceber que os/as educandos/as da EJA estão abertos/as a novas possibilidades para aprender o novo, mesmo enfrentando tantas dificuldade, para estarem em sala de aula. Com uso de tecnologia digital para aprendizagem possibilita o/a educando/a a ver um mundo novo, com a inclusão digital e social.

O/A professor tem papel fundamental na inclusão das tecnologias digitais na EJA ajudando o/a educando/a a se capacitar e mostrar que eles/as são capazes de se aventurar no mundo digital. Muitos/as educandos/as da EJA têm acesso aos celulares com acesso à *internet*, alguns/mas utilizam apenas para ligação e *Whatsapp*, por não saber como fazer outros acessos. Nesse cenário, encaminhamentos para o fomento de políticas públicas para formação docente (inicial e continuada) e recursos para possibilitar uma EJA com acesso a laboratórios e recursos de tecnologias digitais, para uma formação crítica de apropriação da cultura digital.

Referências Bibliográficas

COELHO, Lenir de Jesus Barcelos; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologias e Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos: um Estudo sobre os Discursos dos Docentes do Instituto Federal de Goiás. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO), 4., 2022, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. ISSN 2763-8995. DOI: <https://doi.org/10.5753/seadco.2022.20390>.

FERREIRA, Y. P.; TEIXEIRA, J. P.; AMORIM, A. Perspectiva do Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos na Contemporaneidade.



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 131–149, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/7682>. Acesso em: 2 out. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MENDES, A.; CORREIA, D.; FERREIRA, M. Relato de Experiências de Qualificações Através de Plataformas Digitais em Dois Ambientes de Educação Popular. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 132–138, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/18074>. Acesso em: 7 out. 2024.

MOTA, N. S. S.; AMORIM, A. Potencialidades da Gamificação na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 34–52, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/15783>. Acesso em: 7 out. 2024.

PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367–379, maio/ago. 2016.

SALES, M. V. S.; DOS SANTOS, M. M. C. Práticas Pedagógicas Gamificadas na EJA: perspectivas metodológicas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 5, n. 09, p. 149–167, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/15585>. Acesso em: 2 out. 2024.

SILVA, R.B. L.; COUTO JÚNIOR, D.R. Inclusão digital na educação de jovens e adultos (EJA): pensando a formação de pessoas da terceira idade. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4 n.1 p. 24 jan./abr. 2020.

SOBRAL PORTO COSTA, D.; MOREIRA BRITO, G. As Tecnologias Digitais, Memória e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 156–169, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/19152>. Acesso em: 7 out. 2024.



UMA CARTA PEDAGÓGICA PRA EJA

Nelton Luis Dresch^{*42}

PALAVRAS-CHAVE: Espiritualidades, Multirreferencialidade, Educação do Campo

248

Oi EJA, como estás? Espero que bem...pelo menos em relação a quando nos encontramos em 1996! Bahhh... Faz muito tempo. Então, já conseguiram trazer para você algo sobre Espiritualidades diferente da mera aceitação das Religiosidades alheias? Como se bastasse dizerem: "...respeitamos a diversidade cultural e religiosa de todos, todas e todes..."! Ainda é muito pouco perto do que poderia Ser, né?

Bueno, caríssima EJA, quero te atualizar no que tenho desenvolvido há uns vinte anos nas licenciaturas nas quais lecionei e, em particular, desde 2014, na Educação do/no Campo. Essa especificidade, infelizmente, não só reduz tua complexidade, imitando ainda a escolarização de crianças e jovens, como transporta para as escolas do Campo o modelo das escolas urbanas. Sequer as territorialidades culturais configuradas pelos Povos do Campo e as interfaces transdisciplinares entre cultura, modos e os espaços-tempo de viver e trabalhar, bem como suas religiosidades e Espiritualidades causam impactos significativos em seus projetos curriculares. Quero dizer que nos diferentes espaços educativos, tanto nas escolas-consideradas usualmente como locais da "Educação do Campo"- quanto nas diversas atividades nas comunidades e em todos os ambientes de trabalho, lazer e "da Natureza" -a "Educação no Campo" – teus princípios ético-político-pedagógicos não têm sido os orientadores das práticas educadoras. Lembra quando defendíamos aguerridamente a adequação dos currículos e abordagens "às realidades dos estudantes", mediante estratégias de Pesquisa Participante, após debatermos incansavelmente o que nos dizia o Carlos Rodrigues Brandão (Brandão,1984)? *Bahh...* Chega a causar-me certa tristeza perceber as potencialidades pulsantes dos diferentes espaços educativos nas comunidades do Campo e o quanto são ignoradas, apesar de tudo que já foi pesquisado e escrito sobre isso!

*Entonces...*quero "puxar a brasa pro meu assado" e problematizar (de novo, né) minha área de formação e atuação acadêmicas...Olha só, seria um baita inédito viável

⁴² Prof.Associado 4 FACED/UFRGS. profnelton.dresch@gmail.com



freireano bancarmos Rodas de Conversas Transdisciplinares, mais ou menos como reza a Carta da Transdisciplinaridade (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994), atemporais e transdimensionais sobre Espiritualidades e Ciências da Natureza para uma EJA do/no Campo dentro dos cursos de Licenciatura! Porque, estas também atendem pessoas jovens e adultas⁴³!

Ahh...Ao pensar sobre tais Rodas de Conversas Transdisciplinares, lembrei do livro “Ecopedagogia e Cidadania Planetária” (Gutiérrez, Prado, 1999) no qual o poema “*Gracias a la Vida*”, da poetisa chilena Violeta Parra, é utilizado para iniciar a abordagem curricular pelos espaços de aprendizagem cotidianos. Mas *bahh*... Começarmos pelos afetos e valores antes das intelectualidades faz muita diferença! Partir da assunção, percepção e representações literárias do nosso cotidiano agradecendo por tudo que nossa Vida representa para nós e para tudo e todos intrinsecamente relacionados conosco numa complexa rede multidimensional, assume os contornos de uma obra de arte construída a muitas mãos, corações e mentes ou de Sabedorias inscritas na literatura. Na minha vez, destacaria um trecho do poema *Todo Cambia* escrito pelo chileno Júlio Numhauser em 1982 e cantado, maravilhosamente, por Mercedes Sosa. Resolvi adicionar uma tradução livre.

(...) <i>Cambia lo superficial</i>	- Aquilo que é superficial muda
<i>Cambia también lo profundo</i>	- Aquilo que é profundo muda
<i>también</i>	
<i>Cambia el modo de pensar</i>	- O modo de pensar muda
<i>Cambia todo en este mundo</i>	- Tudo muda neste mundo
<i>Cambia el clima con los años</i>	- O clima muda com os anos
<i>Cambia el pastor su rebaño</i>	- O pastor muda o seu rebanho
<i>Y así como todo cambia</i>	- E assim como tudo muda
<i>Que yo cambie no es extraño (...)</i>	- Não é estranho que eu mude

Entonces cariño EJA, si todo cambia... por que teus professores e professoras das Ciências da Natureza, inclusive aqueles e aquelas que falam sobre você nas Licenciaturas, parecem ignorar as possibilidades epistemológicas que os estudos sobre Espiritualidades oferecem? Por que não conseguem superar os tais “manuais didáticos” em nossa área de conhecimento? Infelizmente, ainda na maioria das situações, as Espiritualidades têm sido reduzidas a meras manifestações culturais no âmbito das

⁴³ Embora quando digo isso, muitas vezes, outras/os colegas me olham com certa cara de espanto...antes de dizerem rapidamente...”claro...também acho”, mas ainda persiste o mero “achismo” acadêmico. Que lástima!



manifestações religiosas. Parece que nestas, suas complexidades conseguem ser mais facilmente acolhidas, mais facilmente buscadas, mais facilmente praticadas do que no meio educacional, acadêmico.

Mas, EJA... Olha só como parece pequena, arrogante até, essa forma de pensar (oprimindo o sentir, sensorializar) frente ao que subjaz de forma latente, porém potente, nas diversidades das benzedadeiras e ervateiras, das sessões de Medicina da Floresta ou nas *Opy* do povo *M'Byá* Guarani. De fato, as Espiritualidades possuem uma baita capilaridade sociocultural que, se reconhecidas epistemologicamente, configurariam outros sentidos para as práticas dodiscentes e os currículos-em-ação! Dizendo de outra forma, seria revolucionário que essas territorialidades socioculturais fossem percebidas como multidimensionais, nas quais circulam saberes de natureza transdisciplinar, dentre os quais, as Espiritualidades! Porém, as Espiritualidades não cabem, não se encaixam nos currículos lineares, disciplinarizados, estruturalistas (Henriques,1998) onipresentes nas escolas e universidades! Nos currículos que abordam as Ciências da Natureza na EJA do/no Campo as Espiritualidades não têm sido contempladas nas abordagens sobre Natureza, Ecologia Profunda, Agroecologia e concepções de Ser Humano, bem como suas narrativas. Assim, o que vejo dentro desses ambientes educadores ainda é, de forma hegemônica, uma visão reducionista das complexidades do que seja Vida, Seres Vivos e estar vivo neste planeta.

Compreendo a origem político-pedagógica dessa complexa situação-problema epistemológica, pois as licenciaturas ainda estão muito focadas (e “encasteladas”) numa concepção de Ciência (Moderna) cada vez mais atrelada à lógica de certo capitalismo (neoliberal), diferentemente do que já fora questionado pelo próprio Paulo Freire (Freire,1997,2011) nas suas Pedagogias da Esperança e da Autonomia, bem como nas problematizações de Pérez Gómez; Sacristán(1998) ao explorarem os limites que a racionalidade técnica ainda impõe nas arquiteturas curriculares. De outra forma, quando li (acho que em 2002) os estudos sobre Currículo e Multirreferencialidade da professora Teresinha Fróes Burnham (Burnham,2001) percebi um outro Mundo nas Teorias de Currículo. Anos depois reencontrei tais estudos na Abordagem Multirreferencial descrita pelo professor João Batista Martins (Martins,2004) e levei tais concepções para minha tese de doutorado, nas dimensões prática e teórica como bases de certas bricolagens epistemológicas na direção de criar, praticar e nomear uma “EJA Contemporânea no



Campo”.

Entonces... Por isso, penso e sinto que uma possível “virada de chave” necessária para deixares de ser somente uma EJA “Crítica” em direção a uma EJA “Contemporânea do/no Campo” seria abriremos espaço para Abordagens Multirreferenciais e propostas de docência compartilhada, de modo a tensionarmos situações que exijam práticas curriculares interdisciplinares. Tipo assim... ”chutar o pau da barraquinha”, sendo esta as “salas de aula da EJA” nos cursos de licenciatura, em particular na Educação do Campo- Ciências da Natureza, ou pior, “do EJA”, como ainda ouço te chamarem por aqui, no Rio Grande do Sul.

Nesse contexto é que minha proposta de Rodas de Conversas Transdisciplinares faria algo diferente, transgressor, tanto que precisaríamos extrapolar nossas concepções e percepções de espaço-tempo de Vida, diálogos e aprendizagens. *Bahh...* e como trata-se de EJA “Contemporânea do/no Campo”, levaria nossos licenciandos para algum lugar da Pampa gaúcha, num fim de tarde, em torno de um fogo de chão e abrigados num galpão de costaneiras⁴⁴ com cobertura de capim-sapé⁴⁵. Convidaríamos teus professores e professoras que lecionam Ciências da Natureza nas escolas. Faríamos a abertura desses encontros com a voz, a força tucumana de *La Negra* - Mercedes Sosa cantando *Todo cambia*, *Gracias a la Vida*, *El condor pasa*, *Razón de vivir* e tudo que ela queira presentear nossos ouvidos e Almas, claro que acompanhada de *guitarra*, *bombo legüero* e *cajón*... Assim, começaríamos pela percepção musicada da abertura *del Corazón de Pachamama a nosotros...* *Mazaahh...* Já “de cara” abrir a trincheira contra-hegemônica da belíssima e milenar, *por supuesto*, cultura sulamericana (que não pode ser reduzida a “latinoamérica”) para mostrar e demonstrar que questionaremos coisas muito profundamente enraizadas na cultura educacional brasileira (pelo menos) e na contramão da norteamericanização de tudo!

Após essa baita “Mística de Abertura”, prática coletiva tradicional nos eventos da Educação do/no Campo, faríamos duas Rodas de Conversas Transdisciplinares com diferentes *Maha Atma*⁴⁶, obviamente recebidas com chazinhos, café ou chimarrão, bolos

⁴⁴ Quando um tronco de árvore é cortado, chama-se “costaneira” a parte mais externa, pois tem uma face plana e outra convexa devido a curvatura transversal do mesmo.

⁴⁵ Capim cuja haste tem mais de 1m de comprimento, sendo utilizado como cobertura de moradias e galpões ao ser amarrado em feixes instalados em duas ou três camadas.

⁴⁶ *Maha Atma* é uma expressão originária do sânscrito que significa “Grande Alma” ou “Grande Espírito”.



integrais (sem glúten e sem agrotóxicos, é claro) e frutas cultivadas pela Agricultura Familiar, porque na EJA do/no Campo prezamos socializações com alimentação saudável e boa música!

Para a Roda de Conversas 1 eu convidaria Rachel Carson (Carson,2010), Ana Maria Primavesi(Primavesi,1968) e Alberto Acosta (Acosta,2016) para trazerem-nos os desafios da Ecologia, Agroecologia e Sustentabilidade da Vida Planetária. Solicitaria que Alberto iniciasse retomando sua grande (e grave) pergunta⁴⁷: **o que significa ser de esquerda no século 21?** Considerando que Rachel e Ana viveram, problematizaram e atuaram de forma precursora, contundente e cientificamente revolucionária na primeira metade do século 20⁴⁸! Fico imaginando o misto de espanto, *déja vu*, indignação e coisas assim que manifestariam quando Alberto abordasse tal pergunta frente a aspectos do seu livro “O Bem Viver” no século 21! Aliás, sinto fundamental lembrar que Rachel e Ana Maria colocaram-se à frente de temas contra-hegemônicos em meios dominados por homens. Isso não foi pouca coisa! O que Rachel e Ana Maria não falaram (pelo menos publicamente) foi sobre suas Espiritualidades frente às cosmovisões ético-filosóficas que defenderam. *Entonces*, seria uma baita oportunidade para costurarem seus saberes sobre Ecologia, Agroecologia e Sustentabilidade da Vida Planetária com a abordagem sócio-econômico-política que Alberto propôs a partir das tradições, não-antropocêntricas, quéchua (*sumak kawsay*) e aymará (*suma qamaña*) ao escrever sobre *El Buen Vivir*.

Bahh... EJA, transgredir de forma transdisciplinar, transdimensional o senso comum científico sobre a presença humana neste Mundo seria, talvez, a melhor maneira de provocar nossos licenciandos e teus professores e professoras na busca de compreenderem a complexa amplitude que as Espiritualidades nos descortinam. Assim, por exemplo, *Pachamama* deixaria de ser um mito para ser reconhecida como Um Ser, ou um conjunto de Seres Conscientes, porque Vivos.

Depois desse “esquenta”, a Roda de Conversas 2 seria tocada pela Bárbara Ann Brennan(Brennan,1991) e meu querido amigo Cícero Marcos Teixeira (Teixeira,2000)

⁴⁷ Durante debate na Fundação Rosa Luxemburgo. Disponível em www.rosalux.org.br/alberto-acosta-o-bem-viver/ Acessado em 20/10/2024.

⁴⁸ O livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson foi publicado em 1962 após anos de pesquisas sobre os efeitos dos agrotóxicos nas lavouras da agricultura extensiva norte-americana. Igualmente após muitas pesquisas, o documentário de animação “A Vida do Solo” de Ana Maria foi lançado em 1968 na Universidade de Santa Maria/RS e divulgado em vários países pelo seu pioneirismo! O documentário foi amplamente utilizado junto às comunidades camponesas no Brasil e restaurado em 2010.



para problematizarem as concepções contra-hegemônicas de Ser Humano, Saúde Humana e Planetária, Realidade e Multidimensionalidade da Vida. É claro que os papos de cada Roda iriam se misturar! Seria impossível querer frear disciplinarmente as falas de cada uma *Maha Atma*. Não teria como! As duas Rodas seria apenas uma forma de possibilitar breves espaços-tempo para ouvi-las e ouvi-los nos lembrarem de nossa Humanidade, nossa condição de Cidadania Planetária e as devidas responsabilidades. Mas, também a boniteza de tudo que significa estar vivo no Mundo com o Mundo! Fico imaginando o Cícero, com a sabedoria de seus 99 anos, gesticulando emocionado e ansioso para, através de sua Pedagogia Espírita heterodoxa “engancha” uma pergunta pra Bárbara: como você vê a comunicação paterno-materno-fetal e a Educação de Pais Gestantes? A Bárbara iria “pirar” porque seus estudos sobre o campo de energia humana, Saúde e processos de Cura “encaixam” perfeitamente nesse contexto, com as devidas adequações conceituais. Mas, com certeza, ambos se sentiriam num desafio intercultural para tentarem contemplar aspectos da sabedoria ancestral indígena abordada na Roda de Conversas 1. Aliás, fiquei imaginando Bárbara propondo a escrita coletiva de um “Mãos de Luz Indígena” com *pajés* brasileiros!!

Bahh... EJA, acho que a Mística de Abertura e essas Rodas de Conversas já iriam “botar fogo no parquinho” das práticas curriculares docentes, livros didáticos e concepções hegemônicas sobre Ciências da Natureza do/no Campo! Penso e sinto que a Abordagem Multirreferencial (Martins, 2004) ajudaria nas costuras epistemológicas entre pedaços de teorias diferentes para melhor compreendermos as complexidades desses processos educadores. Certamente, as Pedagogias da Esperança e da Autonomia (Freire, 1997, 2011) fundamentariam a necessária dialogicidade para configurarem tessituras próprias e outras arquiteturas curriculares da EJA Contemporânea do/no Campo.

Já pensou EJA? Duvido que nossos/as licenciandos/as, teus professores e professoras, ora comportando-se como estudantes, não gostariam de mais coisas assim! Com certeza, essas Rodas de Conversas Transdisciplinares “dariam pano pra manga” por muito tempo, gerando aprendizagens pela produção de sentidos e não meramente pela reprodução de significados prontos, pré-decodificados, porque estes são, muitas vezes, meramente degustados, consumidos e descartados no outro dia ou logo que gerem mesmices, normoses, canseiras, isto é, são “conhecimentos” com obsolescência



programada pela lógica do mercado educacional, cultural, político-econômico. Afinal, tudo vira mercadoria com preço na lógica ultraneoliberal que temos visto invadir nossas casas e modos de viver.

Para a Mística de Encerramento dessas Rodas de Conversas Transdisciplinares chamaria os milongueiros Carlos Moscardini e Vítor Ramil para mostrar-nos a “Estética do frio” na “Linha fria do horizonte”. Eu serviria o chimarrão com muita gratidão... rêrêrê...

Mazaahh... Seriam encontros fantásticos! Certamente, ninguém sairia indiferente de volta para suas casas e, menos ainda, às aulas de Ciências da Natureza nessa EJA Contemporânea do/no Campo. Enfim... *Todo Cambia* não é mesmo? *Entonces...* EJA, quando é que a gente pode começar a “chutar o pau da barraquinha”? Baita abraço e tamos juntos!

Bibliografia

ACOSTA, A. **O Bem Viver. Uma oportunidade para imaginar outros Mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo, SP: Autonomia Literária. Elefante, 2016.

BRENNAN, B.A. **Mãos de Luz**. São Paulo, SP: Ed. Pensamento, 1991.

BRANDÃO, C.R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

BURNHAM, T.F.; FAGUNDES, N.C. **Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo**. Revista da FAGED, Salvador, n. 5, p.39-55, 2001.

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. São Paulo, SP: Gaia, 2010

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L.; MORIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade**. Arrábida, Portugal, 1994. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/carta.trans_.pdf> Acesso em 20/10/2024.

GUTIÉRREZ, F., PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999

HENRIQUES, M.S. **O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear**. Caxambu: ANPED-GT Currículo, 1998. 1 CD-ROM.



MARTINS, J.B. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais** IN: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2004, Nº 26

PÉREZ GÓMEZ, A.I.; SACRISTÁN, J.G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998

PRIMAVESI, A.M. **A vida do solo**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5CP0xYOLEcM>. Acesso em 20/10/2024.

TEIXEIRA, C.M. **Educação de pais gestantes : gestação/reencarnação**. Porto Alegre: AGE, 2000



“VAI MISTURAR NÓS, VELHOS, COM OS ADOLESCENTES”? A DANÇA E O TEATRO COMO PROPOSTA DIALÓGICA NA LEITURA DE MUNDO(S)

Marcos Monrsi Bavuso Ribeiro⁴⁹

Fernanda de Oliveira⁵⁰

Resumo:

Como relato, apresentaremos a experiência de uma proposta pedagógica interdisciplinar entre os componentes curriculares Dança e Teatro, oferecidos na modalidade Educação de Jovens e Adultos/EJA no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho/CEM, uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. A intenção é narrar o rico e desafiador processo de montagem cênica, a contribuição da arte-educação para a leitura de mundo(s) e discutir as relações entre diferentes gerações no ambiente escolar. Junto a FREIRE (1989/1996), ARROYO (2007/2011), MARTINS (2010), entre outros, dialogamos com as questões implicadas nessa prática e as relações dos diferentes sujeitos da EJA.

Palavras- chave: EJA. Dança. Teatro. Paulo Freire. Currículo.

Um começo com muitos desafios ou introdução

Na história da Educação de Jovens e Adultos/EJA encontramos uma relação tensa diante do propósito de aliar os saberes escolares aos produzidos a partir das experiências existenciais dos educandos. Segundo Arroyo (2007), muitas vezes os próprios estudantes jovens, adultos e idosos acirram tais tensões ao interpelar seus professores. Esses acontecimentos não devem ser ignorados, pois

suas trajetórias escolares truncadas e retomadas estão marcadas por reprovações e repetências indicadoras de uma tensão que vem desde a infância. [...] Que conhecimentos responderá a suas interrogações?

⁴⁹ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora/PPGE-UFJF, membro do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos/GRUPPEEJA e professor de Teatro no ensino público de Juiz de Fora.

⁵⁰ Mestra em Educação pela UFJF e professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.



Deixar-nos desafiar por suas interrogações, seria uma postura própria de profissionais do conhecimento (Arroyo, 2007, p. 23).

Esse relato tem como objetivo rememorar uma experiência expressiva de grande repercussão na nossa caminhada de arte educadores e nutrir as pesquisas com a EJA. Nossa expectativa é colocar no centro da cena as leituras de mundo dos educandos para que, desse modo, formas de sociabilidade escolar mais acolhedoras, solidárias e amorosas possam inspirar a formação de professores. Abordar o teatro e a dança escolar no contexto dos desafios que a escola da EJA enfrenta, para garantir o direito à arte na educação de todas e todos.

Essa experiência tem a ver com o trabalho inspirador da professora Marlene Zapparolli – coordenadora⁵¹ da EJA/tarde no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho/CEM – uma profissional atenta aos contextos de tensões nas relações entre estudantes e destes com os currículos praticados na escola. Por isso, logo no início do semestre letivo de 2016, ela convidou os arte educadores de dança e teatro da escola para articular uma proposta dialógica que possibilitasse um exercício de sensibilização, escuta e aproximação.

Convicta das possibilidades que os componentes curriculares de artes podem imprimir na construção dialógica entre mundos e conhecedora das formas de escuta e relacionamento desses educadores com as turmas, a coordenadora trouxe, acompanhada de Paulo Freire, a proposta de fazer de nossos encontros um espaço e um tempo ainda mais potentes de escuta sensível e diálogo formativo entre os diferentes.

Ensinar exige saber escutar[...] vinha observando quão importante e necessário é *saber escutar*. 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* (Freire, 1996, p. 127).

No início do processo, fez-se urgente perceber os diferentes contextos de cada educando e suas leituras de mundo. Era necessário entender o que estava por trás das relações conflituosas que marcavam, especialmente, os educandos adultos/idosos com

⁵¹ Marlene Zapparolli (*in memoriam*) atuou como coordenadora pedagógica do CEM durante muitos anos e deixou várias contribuições para os projetos político-pedagógicos e artísticos da escola.



os jovens, de modo a compreendermos quais seriam as possibilidades de mediação, respeitando as diferenças e a pluralidade de ideias. Nesse movimento, percebemos o quanto é desafiador garantir verdadeiramente, no território disputado do currículo (ARROYO, 2011), a indispensável leitura de mundo dos educandos e inclusive, as nossas como educadores e pessoas.

258

Como nosso empenho tinha a ver em fazer da vivência da EJA uma experiência de acolhimento e de solidariedade entre seus sujeitos, foi imprescindível legitimar nossas leituras diversas de mundo, pois como explica Freire (1989),

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (Freire, 1989, p. 9)

Foi um desafio e tanto, pois muitas questões estavam submersas nos conflitos geracionais que atravessavam as turmas e na própria divergência entre os adolescentes residentes de bairros distintos. As relações truncadas e desavenças apareciam em vários lugares e momentos rotineiros da escola: nos encontros dos corredores e do refeitório, nas dinâmicas comuns a todos na sala de leitura e sala de multimeios, no uso dos banheiros, nos jogos e outras dinâmicas do espaço escolar. Os conflitos também incidiam nos eventos e propostas artísticas externas que o CEM promovia ou participava. Os idosos não queriam estar na companhia dos adolescentes e vice-versa.

Percurso metodológico ou tirando para dançar

Os encontros e ensaios aconteceram nos horários de aulas de Teatro e Dança, das turmas de idosos e turmas de adolescentes. Todos os educandos dessas turmas participaram da construção da proposta, mas só foram para a cena aqueles que realmente se interessaram, os demais participaram na produção artística.

Para compor o diálogo entre as duas linguagens artísticas e realizar a montagem de uma cena curta, revezamos as ações de leituras de gêneros variados com exercícios estéticos de atuação teatral e elementos de aplicação da dança.

As rodas de conversa aconteciam no início e final de cada vivência. Entre elas realizamos as dinâmicas de corpo, voz, experimentações de espaço (deslocamento, estudo das direções, planos e níveis do movimento), tempo (ritmos variados), peso (força e energia do movimento, intensidade), entre outras propostas pedagógicas específicas da dança e do teatro.

Essa metodologia de iniciar e terminar as aulas em círculo, trazendo uma temática para se discutir, costuma ser utilizada por alguns arte educadores/as e grupos artísticos. Sobre a importância dessa metodologia Japiassu (2001) explica que

O círculo de discussão funciona também como uma espécie de preparação psicológica (concentração) para a “passagem” da realidade concreta à realidade cênica ou simbólica, além, é claro, de constituir um fórum privilegiado de reflexão sobre a práxis no /do grupo (Japiassu, 2001, p.57).

Inicialmente os/as estudantes demonstraram resistência com as leituras e conversas das rodas, mas aos poucos eles foram se abrindo para os gêneros textuais (poesias, contos, letras de músicas), apresentadas por nós ou por eles. Nessas prosas, constatamos que a maioria deles nunca tinham ido a um teatro (espaço físico), poucos haviam apreciado a uma peça teatral e quase ninguém, um espetáculo de dança.

Um certo dia, um adolescente perguntou como se dava a montagem de uma peça teatral e esse foi o sinal para apresentarmos o gênero dramático para as turmas. Levamos o livro “Cena Impressa – teatro à la carte” e a maioria elegeu a peça “Baila Comigo⁵²”, de Camilo Pellegrini (2010), para a montagem cênica.

Vários estudantes experimentaram os personagens protagonistas da peça à medida em que íamos criando outros e adaptando a obra de acordo com o interesse e especificidade das turmas. A cena começou a ter desdobramentos interessantíssimos. O envolvimento dos estudantes com as diferentes modalidades de dança era crescente. Idosos dançando funk, adolescentes dançando valsa e as diferentes gerações dançando forró.

Tá bom, professores! Todo mundo tá experimentando o papel do casal, quem vai ser e quem vai ficar de fora? Outra estudante indagou: Vai misturar nós velhos com os adolescentes? E daí começaram a surgir

⁵² Uma tragicomédia que aborda o tema a brevidade da vida, a partir do encontro inusitado de um casal em uma pista de dança. A vida deles se passa em um jogo espaço/temporal (tudo acontece naquele local, namoro, casamento, nascimento dos filhos, envelhecimento e morte), ao mesmo tempo em que vai revelando as complexidades de uma vida conjugal.



inúmeras perguntas: *E quem não sabe dançar? E quem não gosta de atuar nem de dançar? O que a maioria vai ficar fazendo enquanto os outros estão participando? Fica à toa? E se mais gente quiser fazer o papel do casal? Como fica, vai ser figurante? E quem é tímido, faz o quê?*

Explicamos que as artes cênicas não são feitas só de atuação e que existem outras funções técnicas para que elas possam acontecer (cenografia, figurino, iluminação, sonoplastia, etc.) A partir das divisões das funções e direcionamento das tarefas, todos e todas estavam satisfeitos com suas escolhas.

260

Uma outra solução que encontramos para atender o desejo das/dos estudantes que queriam atuar como protagonistas no papel do casal, foi o revezamento de papéis, proposto no método curinga do Teatro do Oprimido. “Os atores curingas podem desempenhar qualquer papel da peça, podendo até mesmo substituir o protagonista” (Japiassu 2001, p.38).

Ao final do primeiro semestre a peça foi apresentada no refeitório do CEM, espaço amplo, utilizado para as mostras artísticas, palestras e outras atividades de encerramento letivo, de maneira que todos os estudantes da escola pudessem apreciar.

No segundo semestre, os arte educadores convidaram os estudantes para participar da VIII Mostra Estudantil⁵³ no Teatro Pró Música. Articular um espetáculo externo, no contexto escolar, exige muita organização e negociações: com os professores de outros componentes curriculares, com as merendeiras, ensaios extras, aguardar os períodos de provas, entre outros. Resolvidas todas as questões, as/os estudantes tiveram a oportunidade de estar em um Teatro, como artistas e apreciadores.

A culminância com um espetáculo apresentado na Mostra Estudantil para outras escolas da rede, revela um aspecto do fazer cênico que é fundamental: o desejo de continuar a produzir utopias com e através das artes.

Fim de baile! Resultados e discussões

⁵³ Evento anual promovido pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, criado para que as escolas compartilhem suas produções artísticas. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/eventos/mostra_arte/index.php.



As educandas e educandos escutam com toda sua pele, de corpo inteiro. Todavia, eles não escutam somente as palavras, eles também dizem as palavras. Eles recebem. Eles traduzem. Eles se relacionam, se emocionam, se deslocam e mudam de lugar no mundo. Nesse sentido, destacamos alguns pontos que observamos nesse final de baile.

A interação entre os participantes do processo foi uma oportunidade de apurar as suas escutas para além do uso utilitarista do ouvir e do dizer. Um deslocamento do senso comum e da percepção de si mesmo e do outro em suas muitas formas de ser (jovem, idoso, homem, mulher). Nas palavras de Pupo (2015) o exercício da escuta do outro possibilita um estado almejado de disponibilidade: “Se deixar fazer, deixar as coisas se produzirem, receber, ainda e sempre, escutar” (Pupo *apud* Féral, 2015, p.96).

O gesto de escuta, seguido do ato de entrega na disponibilidade corporal, possibilitou paulatinamente que as diferenças etárias pudessem ser acolhidas e compreendidas nas ações consolidadas no processo.

Ao recebermos o convite da coordenadora da EJA, nos confrontamos com uma pergunta latente no processo de Arte Educação, mas que sempre nos coloca uma incômoda sensação: o que pode a dança e o teatro na escola? Martins (2010) réplica: a arte não responde. Pergunta. Para a autora, a arte não nos ensina o caminho das respostas sobre o mundo. A arte nos afeta, ela mobiliza as formas de perceber, sentir, imaginar, pensar e expressar dos estudantes. Ao envolver os/as estudantes em uma pedagogia estética artística, encorajamos uma reflexão sobre as coisas do mundo. A Arte como linguagem amplia as possibilidades de leituras do mundo (Martins, 2010).

Um novo convite ou considerações finais

Talvez, por não termos respostas e sim perguntas, nós, arte educadores, de convidados, convidamos a escola para dançar conosco criando outro mundo possível. Um mundo em que a tessitura de um espetáculo cênico se fizesse por muitas mãos, pés, leituras e mundos. Uma dança com passos ora acertados, ora com pisões nos pés, incertezas nas conduções e firmezas em outras decisões, mas sem perder o jogo de cena. Porque chamar a Arte para dançar com a Educação de Jovens e Adultos é assim, um



baile sem pretensiosas respostas, mas com a pergunta que move toda a estrutura dos mundos possíveis: baila comigo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: Diálogos na educação de jovens e adultos / organizado por SOARES L.; GIOVANETTI, M.A.C; GOMES, N.L. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS, VOZES E IDENTIDADES.

Patrícia Fortuna Wanderley Prazeres

Resumo



O artigo visa divulgar alguns resultados obtidos a partir de uma pesquisa realizada no contexto de um programa de Pós-Graduação em Educação, cujo objetivo principal foi investigar diversas formas como professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental de educação de jovens e adultos consideram, em suas práticas cotidianas, as variedades linguísticas faladas pelos educandos. Ao mesmo tempo, procuramos compreender as diversas formas como desenvolvem suas práticas educativas em relação ao fenômeno da variação linguística. Pretendemos, também, caracterizar os sujeitos da educação de jovens e adultos e refletir acerca da visão dos educandos em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem desenvolvido pelas professoras que participaram do estudo. Foram realizadas entrevistas com duas professoras que atuam na EJA na rede pública do município do Rio de Janeiro e onze educandos das turmas dessas professoras. A pesquisa evidenciou concepções sobre a língua falada que se sustentam numa noção de língua única e homogênea e a desvalorização das variedades linguísticas faladas pelos educandos, principalmente das variedades regionais. Os resultados sugerem a relevância de refletir sobre as práticas pedagógicas, analisando as concepções de língua que circulam no âmbito da escola, como uma forma de contribuir para o estudo da diversidade linguística e social no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, linguagem, fenômeno linguístico.

Introdução

O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora.

Paulo Freire

Este texto surgiu a partir da pesquisa de Mestrado, das vivências da autora como educadora de jovens e adultos, de algumas falas de educadores ligados a movimentos sociais e organizações não governamentais, de professores da rede pública e trocas de experiências com os próprios educandos. Falas de professores que demonstravam compartilhar as mesmas angústias e inquietações e buscavam, também, possíveis caminhos para melhorar o trabalho na EJA.



Objetivos

O presente texto visa sintetizar alguns resultados obtidos a partir da referida pesquisa, que teve como objetivo principal investigar as diversas formas como professores de educação de jovens e adultos, em suas práticas educativas cotidianas, consideram as variedades linguísticas faladas pelos educandos. Compreender como os professores da educação de jovens e adultos do primeiro segmento do Ensino Fundamental desenvolvem suas práticas educativas diárias em relação ao fenômeno da variação linguística. Pretendemos, também, caracterizar os sujeitos da educação de jovens e adultos e refletir acerca da visão dos educandos em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem, desenvolvido pelas professoras que participaram do estudo.

A pesquisa empírica foi realizada através de entrevistas a duas professoras que atuam na EJA na rede pública do Município do Rio de Janeiro e a onze educandos das turmas dessas professoras. Foram observadas, também, oitenta horas de sala de aula. A pesquisa evidenciou algumas concepções das professoras e dos educandos sobre a língua falada que se sustentam numa noção de língua única e homogênea – e a desvalorização das variedades linguísticas faladas pelos educandos, principalmente das variedades regionais.

Os sujeitos da EJA

Ao caracterizar a modalidade EJA da educação básica nos deparamos com uma pluralidade de sujeitos que dela fazem parte. Cada um com uma história de vida e suas marcas de identidade, constituídas por memórias ímpares. Essas experiências singulares se somam às do grupo, criando espaços de saberes e não saberes, na busca de um reconhecimento na sociedade.

Como sabemos, estes sujeitos de classes populares vivem em situação socioeconômica desfavorável e a necessidade de trabalhar os afastou muito cedo dos seus estados e cidades de origem. Provenientes principalmente do norte e nordeste do país, trazem em sua bagagem uma história de desesperança e de esperança que os encoraja a tentar “mudar de vida”, procurando melhores condições. Nessa trajetória até a “cidade grande” carregam o desejo de um futuro diferente daquele deixado para trás.



Esses jovens e adultos se caracterizam como um grupo heterogêneo quanto às suas atividades: são pedreiros, donas de casa, porteiros, faxineiras e cozinheiros. São homens e mulheres, trabalhadores, empregados, desempregados ou pessoas em busca do primeiro emprego; filhos, pais, mães e avós. Muitos nunca foram à escola ou tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas na região onde moravam. Alguns dos que retornaram à escola permaneceram nela por períodos de tempo muito curtos: dias, semanas ou, no máximo, alguns meses.

O maior tempo de escolarização nem sempre significa mais conhecimento ou facilidade para a aprendizagem. São sujeitos marginalizados, expulsos da escola ou privados do acesso à escolarização, que carregam a marca da exclusão social. Neste sentido, é fundamental entender a educação de jovens e adultos como direito e não apenas como compensação que possibilitaria o resgate do tempo perdido, pois o educando muitas vezes se sente culpado por não ter sido capaz de aprender na “época própria”.

A heterogeneidade presente na sala de aula da EJA se configura a partir de aprendizagens e experiências que os educandos adquirem ao longo de sua vida em diferentes contextos sociais, pois as suas crenças, valores, atitudes e práticas vão constituindo processos diferenciados de aprendizagem e diferentes formas de acesso ao conhecimento. Será a partir do reconhecimento de suas experiências de vida e visões de mundo que cada educando, jovem ou adulto, se apropriará das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo. Segundo Oliveira e Paiva (2004, p. 8), “a concepção de aprendizagem para esses sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, é a base de estar no mundo”.

O jovem ou adulto não volta apenas à escola para recuperar o tempo perdido, mas em busca de experiências de aprendizagem que lhes possibilitem dar resposta para as suas necessidades presentes. Por isso, essa modalidade deve ser pensada e planejada em relação a suas especificidades, procurando desenvolver um trabalho diferente do realizado nas escolas regulares. Esses educandos esperam encontrar na escola um espaço para falar de suas vidas, seus desejos, suas dores e suas alegrias, daquilo que os aflige no cotidiano, das dificuldades de conciliar família, casa, trabalho. Precisam se sentir



acolhidos, ouvidos, incluídos e construir um âmbito para compartilhar todos esses sentimentos. São guiados pelos seus sonhos há muito esquecidos, pelo desejo de “melhorar de vida”, pelo esforço de compreender melhor o mundo que os rodeia, pela vontade de ser reconhecidos como sujeitos e olhar para os outros, como eles afirmam, “de cabeça erguida”.

266

Considerações finais: a importância do debate sobre a variação linguística no contexto educacional

Percebemos que a linguagem tem um papel fundador no processo educacional, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s). Muitas vezes as concepções de professores e educandos acerca da variação linguística dialogam, pois a questão do preconceito, da discriminação, do papel da escola, do poder que a linguagem desempenha e do entendimento sobre língua falada e escrita aparecem na fala de ambos. Tanto as professoras quanto os educandos evidenciaram que a função da escola é “ensinar a falar corretamente” e que a gramática normativa tem um papel muito importante nesse processo. Mas os educandos às vezes se questionam: para que aprender a “falar certo?” Será que falando certo conseguiremos um emprego melhor?

Diante das observações em sala de aula, é possível afirmar que raras foram as atividades didáticas que focaram o fenômeno da variação linguística como conteúdo a ser trabalhado e refletido criticamente. Quando ele é tangencialmente focado, a valorização exclusiva da norma culta acaba prevalecendo.

Acreditamos que a afirmação dos direitos linguísticos dos educandos é parte essencial do fortalecimento de identidades sociais e da formação de cidadania em uma sociedade democrática. Percebemos que o preconceito linguístico está ainda muito presente na sala de aula, às vezes de uma forma sutil, outras de forma explícita, sendo as variedades populares e regionais desprestigiadas e discriminadas. Na concepção de muitos professores a língua é vista como estática e imutável, e a gramática normativa assume uma posição de destaque, pois descreve a chamada norma culta que deve ser usada e aplicada nas atividades em sala de aula, servindo de modelo para avaliar as práticas linguísticas do grupo.



Raras foram as atividades que enfatizaram o fenômeno da variação linguística como conteúdo a ser trabalhado. Quando ele é focado, a valorização exclusiva da norma culta acaba prevalecendo, pois essas práticas interferem tanto na qualidade de apropriação do saber quanto no modo de falar dos educandos, porque eles se sentem muitas vezes desvalorizados e desprestigiados. Nesta mesma direção lembramos de Soares (1989, p. 73) quando afirma que “o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social”.

Observamos também que no trabalho didático com a linguagem na sala de aula o professor geralmente solicita que os educandos transformem “o errado” em “certo”. Ao longo do nosso estudo, não observamos a proposta de uma discussão sobre os diversos fatores extralinguísticos que interferem na linguagem falada, nem foi proposta nas aulas a reflexão sobre os usos linguísticos mais adequados em determinadas situações e contextos. De acordo com Freire (1996, p. 69) a autonomia, a dignidade e a identidade do educando devem ser respeitadas, caso contrário, “o saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante”.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a escola valoriza e transmite quase com exclusividade a variedade oficial da língua e que o mito da exclusiva legitimidade desta variedade é produto, em parte, do desconhecimento dos processos histórico-políticos de instalação da mesma. Buscamos, também, enfatizar a importância de refletir a respeito das condições de produção e imposição da norma padrão de uma determinada língua em contextos específicos. A partir daí, poderemos questionar a legitimidade exclusiva dessa variedade. Assim, propomos um trabalho com a língua na sala de aula que permita o debate, a discussão e a comparação de formas de uso em contextos específicos, como uma forma de romper com a crença fortemente arraigada de que o professor deve ensinar e impor a norma padrão, evitando “interferências” dos usos populares da língua. O reconhecimento das diferenças e a reflexão acerca dessa problemática, tanto no contexto escolar quanto nos âmbitos de formação docente, poderá nos permitir avançar na construção de uma escola mais democrática.

Referências bibliográficas



BAGNO, M. Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

OLIVEIRA, I. Barbosa de; PAIVA, J. (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: *Saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

268

Yo, Sí Puedo à brasileira: diálogos cubanos em territorialidades maranhenses

Danilo Macruz Inácio (doutorando UERJ)

RESUMO:

Cuba formulou uma metodologia de alfabetização de jovens, adultas e idosas (EJAI), chamada Yo, Sí Puedo (YSP). Esse processo já espalhado por vários países chega ao



Brasil em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que utiliza dessa estratégia, mas adapta para nossa realidade. No estado do Maranhão, em 2015, Flávio Dino, do PCdoB, assume como governador e já inicia várias políticas públicas para rearrumar a casa, que viveu muitos anos nas mãos da família Sarney. Um destes programas é o Plano Mais IDH (PMI), que se propõe a elevar o IDH, que esteve muitas vezes em níveis muito baixos, onde alguns municípios chegavam ao nível de extrema pobreza. Na educação, Flávio Dino implantou o Sim, Eu Posso (SEP), programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos, em parceria com o MST.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; EJA; Cuba; MST; Yo, Sí Puedo.

INTRODUÇÃO

Cuba, mesmo tendo alcançado o galardão de Território Livre do Analfabetismo, com a liderança de Fidel Castro, continua preocupada com a educação nos territórios da América Latina. As aspirações de Simón Bolívar sempre ficaram muito evidentes desde a Revolução Cubana, com uma práxis embasada no anticolonialismo, em prol das “independitizações” das nações e de impulsionar a própria cultura. Essas propostas foram sempre pensadas a partir de uma educação de base qualificada e universal.

No final dos anos 1990, Fidel Castro, embebido por Simón Bolívar, que tinha aspirações anticolonialistas, ainda se preocupava com a educação em outros países da Abya Yala. Com isso, convoca a equipe do Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho (IPLAC) para desenvolver um método de alfabetização de pessoas jovens e adultas de fácil acesso e de baixo custo, o *Yo, sí, puedo* (YSP). Leonela Díaz foi a coordenadora do processo de construção, que se internacionalizou e se encontra em vários países como: Argentina, Bahamas, Bolívia, Colômbia, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana, Venezuela, além de outras geografias mundiais, como África do Sul, Canadá, China, Espanha, Guiné Bissau, Moçambique, Nigéria, Nova Zelândia, Timor Leste (POROLONICZAK, 2019).



As primeiras experiências aconteceram em países próximos à ilha, refletindo uma proximidade para além das geografias mas, também, simbioses políticas. Em 1999, o Haiti experimentou o formato de alfabetização com utilização somente das ondas de rádio, possibilitando alcançar os rincões da nação. A segunda experiência foi na Venezuela em 2003, já com mais tecnologias em suas práticas, como o uso da televisão para a reprodução de fitas VHS.

270

CUBA E MST

Segundo Leyli Boemer (2011, p. 123) o método chega ao Brasil em 2004 em uma articulação do MST com o governo cubano.

Quanto à inserção do Método de Alfabetização “Sim, eu posso” no MST, cabe destacar que em 2004, após algumas articulações entre o comandante Fidel Castro e João Pedro Stedile juntamente com outras lideranças do MST, é enviado a Cuba um grupo de militantes do setor de educação e cultura, para adaptarem as técnicas que envolvem o “Sim, eu Posso” à realidade brasileira, à língua e fazer as filmagens dos vídeos. Além do grupo de militantes enviados para essa tarefa, participaram das filmagens os atores televisivos Chico Diaz e Tuca Moraes, ressaltando que a referida atriz nas tele-aulas representa o papel da educadora, sendo esta “a protagonista de classes televisivas”.

Andréia Jofre (2011, p. 55) complementa essa informação:

No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o método começou a ser aplicado no Estado de Alagoas, numa parceria entre MST, Governo Cubano e Governo de Alagoas, naquele momento atingiu 10 mil famílias de assentados e acampados do MST. O objetivo era erradicar o analfabetismo entre os militantes do movimento.

Em 2003, Lula assumiu a presidência do Brasil e Cristovam Buarque como Ministro da Educação, exercendo este cargo até 27 de janeiro de 2004. Já neste mesmo ano, assinou-se o Protocolo de Intenções¹ com o governo cubano, acordando a utilização do método no país.. Isso se concretiza posteriormente com um acordo de cooperação na área da educação, assinado pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, em agosto de 2005⁵⁴, que exerceu o cargo de 29 jul. 2005 a 24 jan. 2012. Em 2005, acontece a primeira experiência do YSP no Brasil, especificamente no estado do Piauí, em parceria dos governos estadual e federal e Cuba.

⁵⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/221-2107596713/4045-sp-98806636>. Acesso em 28 abr. 2023.

Essa parceria consagrada entre Cuba e o MST levou o YSP para assentamentos por meio das Brigadas de Alfabetização, fortalecendo a luta por educação que vem sendo empreendida desde a fundação do Movimento. A alfabetização, escolarizada e não formal foi baluarte das resistências insurgentes promovidas a caminho do bem viver. A construção de uma nova sociedade se dá, para o MST, pelo acesso à educação, o que fez com que o Movimento se propusesse sempre a ter todas as integrantes estudando. Isso construía perspectivas mais sólidas de uma luta político-ideológica, juntamente com a luta de classes.

Entretanto, mesmo diante dessa luta cotidiana, o alto índice de analfabetismo em seus territórios, assim como em todo o Brasil, continua expressivo. Cabe ainda destacar que perante a agudização da luta de classes e o avanço do capital na educação, faz-se urgente a discussão, conhecimento e apropriar-se das experiências para enfrentar os desafios da construção de um projeto de educação que propicie a todos os seres humanos acessar a riqueza produzida e objetivada pela sociedade. Nessa direção, desde 2006, o MST incorporou o Programa Cubano de Alfabetização “Yo, sí puedo”, dentro de uma abordagem internacionalista e latinoamericanista, como referência para ações de alfabetização de jovens e adultos, juntamente com os especialistas do Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho (IPLAC), responsável pela contextualização do método para a realidade brasileira e pela sua aplicação em diferentes locais do Brasil. (POROLONICZAK, 2019, p. 29)

O aprofundamento para a compreensão da metodologia do YSP/SEP, visará perceber as intersecções com a pedagogia decolonial e a educação popular, analisando progressos logrados com a implantação do referido programa, interpretando ressonâncias nas transformações sociais.

O diálogo, portanto, se estreita com perspectivas decoloniais na educação. Catherine Walsh (2013, p. 63) afirma que as pedagogias decoloniais:

Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte [...] como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

A partir de quais enunciações as pedagogias decoloniais e a educação popular estão nos representando quando se instauram propostas de alfabetização na EJA?



Construindo diálogos que caminham para uma seara mais abrangente, ao sairmos da educação escolarizada, a percepção que se tem é a de que esses processos de desopressão significam insurgências que resistem às intempéries de uma extrema direita que nos nega visibilidade.

O MST sempre esteve buscando a práxis com base de sua existência, nas práticas de ensinar e aprender, em uma constância para o enfrentamento do analfabetismo em seus assentamentos, em uma perspectiva política, na luta pelo direito à terra e ao acesso à educação e na questão pedagógica onde estabelece uma proposta própria de ensino para EJA. (CALDART, 2012)

272

SEP NO MARANHÃO

No governo de Flávio Dino (MA), podemos perceber avanços sociais em um dos estados que chegou a ter o menor IDH do Brasil. Reforçando alguns programas e políticas que já aconteciam nas presidências petistas, Dino ampliou o acesso à educação com vários programas implantados e que apresentaram resultados satisfatórios, mas que ainda podem galgar melhor abrangência, atingindo maior número de pessoas e imbricando toda sua extensa geografia.

Na Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP) se desenvolveu o Programa Mais IDH, um programa que visa elevar este índice no estado, que durante muitos anos foi assolado pela extrema pobreza. O programa tem seis eixos de ação. São eles: (1) Educação; (2) Trabalho e Renda; (3) Saúde e Saneamento; (4) Infraestrutura; (5) Gestão, Cidadania e Participação Popular; e (6) Gênero, Raça e Juventude. Esses eixos foram sendo trabalhados nos 30 municípios com pior IDH no estado e alguns chegaram a ser os piores do país.



Vinte e três cidades do Maranhão estão entre as 100 cidades do Brasil com pior IDH, mas dentre as 200 cidades brasileiras com melhor IDH, nenhuma é maranhense. Dos 217 municípios, cerca de 140 possuem IDH baixo. Assim, enquanto o índice de extrema pobreza caiu para 6% no país, no Maranhão essa condição ainda atinge mais de 20% da população, ou seja, um em cada cinco maranhenses sobrevive com menos de R\$70 por mês. E, pior, cerca de 60% dos domicílios maranhenses encontravam-se em algum nível de insegurança alimentar. (MARANHÃO, 2020)

Diante dessa realidade, o governo decidiu implantar o Mais IDH focando os 30 municípios com menores índices no estado. Cumpria o objetivo de reduzir a extrema pobreza e desigualdades sociais, tanto nas cidades como no campo, por meio de desenvolvimento territorial sustentável e das seguintes diretrizes: (1) Integração de políticas públicas com base no planejamento territorial; (2) Ampliação dos mecanismos de participação popular na gestão de políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos municípios; (3) Ampliação da oferta dos programas básicos de cidadania; (4) Inclusão e integração produtiva das populações pobres e dos segmentos sociais mais vulneráveis, tais como trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas e populações tradicionais, calcado em um desenvolvimento que atenda as especificidades de cada um deles; (5) Valorização da diversidade social, cultural, econômica, política, institucional e ambiental das regiões e das populações.

Sim, Eu Posso (SEP) é um método para a Educação de Jovens, Adultas e Idosas (EJAI), concebido pelo IPLAC, cujo nome original é “Yo, Sí Puedo” (YSP), e tem foco na alfabetização de pessoas que não conseguiram a escolarização na chamada idade regular. A Secretaria de Educação, juntamente com a SEDIHPOP, e parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), interessado na ação, delegou a execução do programa a este parceiro, que se baseou também na concepção de educação popular de Paulo Freire e nos círculos de cultura, quando se aproxima da realidade local, trocando experiências e valores humanos.

Com o SEP, e parceria do MST, em dois anos foram alfabetizadas mais de 20 mil pessoas, focando em oito municípios do Mais IDH. O processo organizado dura oito meses e atinge povos indígenas, na perspectiva de desenvolver a educação indígena no estado e que, por consequência, potencializa outros aspectos sociais, como renda e longevidade, em caráter multidimensional.



Diante dos processos estruturantes abordados, pretende-se compreender de que forma a implementação do programa *Sim, Eu Posso*, pelo governo do Maranhão, impactou a educação escolarizada nos oito primeiros municípios atendidos pelo PMI, a partir das experiências vividas pela população local, em interface com a educação popular..

Acreditando nas potencialidades que a educação popular alcança, ao romper ciclos de opressões, desestabilizar fronteiras, invadir espaços e mobilizar coletivos, minha proposta se coloca em busca de maior reflexão sobre os meandros que uma das políticas sociais do Maranhão possa ter alcançado.

274

La educación popular surge de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres y de sus problemas más visibles (malnutrición, desempleo, enfermedades), e intenta gestar el esclarecimiento, a nivel de la conciencia individual y colectiva, de estas condiciones. Basa sus prácticas educativas en experiencias colectivas e individuales, tomando muy en serio el conocimiento previo adquirido por las poblaciones, y trabaja en grupos más que sobre una base individual. [...] Se busca inspirar en los participantes un sentido de orgullo, dignidad y confianza en sí mismos para que alcancen un nivel político y social de autonomía. (TORRES, 2002, p. 36)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: DIÁLOGOS INTERMITENTES

BOEMER, Leyli Abdala Pires. (28 de abril de 2023). *O letramento no método “Sim, eu posso” no contexto do MST em Santa Catarina: um estudo no Assentamento São José, município de Campos Novos/SC*. Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95466/294526.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CALDART, Roseli Salete. (2012). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Expressão Popular.

FREIRE, Paulo. (1994). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 4. ed. São Paulo: Ed. Olho D'Água.

JOFRE, Andréia. (28 de abril de 2023). *A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o exemplo da Comuna Irmã Alberta, São Paulo, SP*. Dissertação (mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Geografia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.



São Paulo, 2011. Disponível em
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12297/1/Andreia%20Jofre.pdf>.

MARANHÃO, Governo do Estado do. (10 de agosto de 2020). *Programa Mais IDH: Histórico*. Disponível em <http://www.maisidh.ma.gov.br/o-plano/contextualizacao/>.

MARANHÃO, Governo do Estado do. (10 de agosto de 2020). *Secretarias Adjuntas*. Disponível em <https://sedihpop.ma.gov.br/secretarias-adjuntas/>.

275

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. (28 de abril de 2023). *História e fundamentos do método de alfabetização cubano Yo, sí puedo*. Doutorado (tese). 2019. 146 f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2019. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190921/poroloniczak_ja_dr_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y.

TORRES, Carlos Alberto. (2002). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. In: TORRES, Carlos Alberto (coord.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Argentina: CLACSO.

WALSH, Catherine. (2013) PEDAGOGÍAS DECOLONIALES: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Ed. Abya Yala.



AGRADECIMENTOS

Organizar mais este livro digital resultado das ações I Seminário Digital Brasileiro de EJA e II Seminário Digital Lusófono de EJA integrantes do PROGRAMA EJA COMO DIREITO HUMANO: DIVERSIDADES, DESIGUALDADES E JUSTIÇA SOCIAL nos deu sensação de dever cumprido e esperança!

276

Agradecemos imensamente às pessoas que confiaram a nós seus trabalhos e, com isso, contribuíram para que pudéssemos propiciar a apresentação e a discussão de trabalhos acadêmicos e populares; os relatos de experiências vivenciadas; a produção de material didático, pedagógico e reflexivo em formato virtual; o envolvimento de pessoas gestoras no debate e nos espaços de proposição de políticas públicas para a EJA; e, por fim, a criação de uma rede de interesse sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas que analise as diversidades, as desigualdades e a justiça social presentes nas pautas da educação desses sujeitos em países lusófonos participantes.

Agradecemos a colaboração das pessoas bolsistas e voluntárias, estudantes de graduação e de pós-graduação, que “vestiram a camisa” da EJA como direito humano. Agradeço de coração a ANA CLARISSA DE SOUZA FERNANDES, BRUNA DO NASCIMENTO BITENCOURT, CRISTIANO PEREIRA DA SILVA, ELLA WERTHER GERMANO MARTINS DA CRUZ, EZEQUIEL ANTÔNIO REZENDE PEREIRA NEVES, FLAVIO CLEMENTINO DA SILVA, JAQUELINE VIEIRA DA MATA, STEPHANIE REBECA MEDEIROS MARIA CALDEIRA, THAYLINE PINTO COELHO e WESLEY LEANDRO DA SILVA FERREIRA.

Agradecemos a você que nos lê, pois com isso, contribui para fortalecer nosso posicionamento em defesa da efetivação do que prevê a legislação educacional para a oferta, o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento na Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas na perspectiva da Educação Popular, sendo pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, integral, de qualidade social e livre de quaisquer formas de discriminação e em oposição às desigualdades.

Sigamos 🌻

Analise da Silva