



EJA em países lusófonos:

Diversidades, Desigualdades e Justiça Social

Analise da Silva (Org.)

 CURATORIA
EDITORA

2022



EJA em países lusófonos:

Diversidades, Desigualdades e Justiça Social

Analise da Silva (Org.)

Assistente de coordenação: Silvia Regina de Jesus Costa Galvão
Revisão linguística e normalização de ABNT: Daniela Martins Fernandes
Diagramação: Ezequiel Neves (Tiel)

FICHA CATALOGRÁFICA

DA SILVA, Analise (organizadora). EJA em países lusófonos: Diversidades, Desigualdades e Justiça Social. Rio de Janeiro: Curatoria Editora, 2022. 563 p.

ISBN: 978-65-991048-3-1 1.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. EJA em países lusófonos. 3. EJA 4. TICs.

www.curatoriaeditora.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
EJA EM PAÍSES LUSÓFONOS:	10
DIVERSIDADES, DESIGUALDADES E JUSTIÇA SOCIAL.	10
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA	12
AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NOS CAC'S DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO - CEM: O FOMENTO À DIALOGIA NO CONTEXTO DA EJA JUIZ-FORANA	12
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA COLETIVA DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL E CULTURAL	16
A LITERATURA DE CORDEL NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA	20
A POESIA NA EJA ATUAL: UMA EXPERIÊNCIA LÍRICA	24
ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: “FAZ DA COMPREENSÃO UMA INTERPRETAÇÃO”	29
ANÁLISE SOBRE O ISOLAMENTO SOCIAL PELOS ALFABETIZANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA COVID-19	33
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MOÇAMBIQUE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E DESAFIOS ATUAIS	37
LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:	42
A LUTA PELA GARANTIA DE UM DIREITO	42
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	46
AVALIAÇÃO NA EJA	50
RELATO DA EXPERIÊNCIA NOS DIÁLOGOS DO SUBCOMITÊ AVALIAÇÃO NA EJA	50
EJA MODULAR: UMA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDO PORTINARI VISANDO UMA AVALIAÇÃO SIGNIFICATIVA	55
CIÊNCIA E PESQUISA NA EJA	60
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE	60
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO: IMPACTOS E REFLEXOS DE UMA PROPOSTA CURRICULAR POLIVALENTE NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA-MG	64

O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO PROEF-2 E PROEMJA: PERCURSO E AGENDA DE UMA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO _____ 68

OS PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU (RJ) NA DÉCADA DE 1980 E O MOVIMENTO POPULAR DE BAIRROS _____ 73

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NA EJA _____ 78

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFISSIONALIZANTE NO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE (ESTES-UFU): POSSIBILIDADES E DESAFIOS _____ 78

INTERFACES TRANSDISCIPLINARES NO ENSINO REMOTO _____ 85

EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NA EJA _____ 89

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE _____ 89

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA _____ 93

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR _____ 99

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA _____ 103

PROJETO ALEGRIA: EXPERIÊNCIA NO SISTEMA REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA _____ 109

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS NA PANDEMIA _____ 113

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA _____ 117

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA _____ 117

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EJA A CONTRAPELO DO DISCURSO NEGACIONISTA: A ATUALIDADE DAS CONTRIBUIÇÕES DE FRANTZ FANON COMO ARGUMENTO DECOLONIAL AO RACISMO _____ 121

A EDUCAÇÃO E CULTURA EM MOÇAMBIQUE A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA _____ 126

A EJA NA PERSPECTIVA DA HUMANIZAÇÃO _____ 130

A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO DA EJA: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS _____ 134

EJA: HISTÓRIA, REALIDADE, PROBLEMAS E CAMINHOS _____ 137

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EJA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR DE MINAS GERAIS _____ 142

REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DA TEMÁTICA RACIAL NAS AÇÕES DO PROGRAMA INTEGRADO DA UFRJ PARA EJA _____ 146

SER NEGRO(A), JOVEM E ESTAR NA EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA: “A GENTE NÃO É ACEITO” _____ 150

EDUCAÇÃO POPULAR, SAÚDE POPULAR E SABERES TRADICIONAIS NA EJA _____ 154

EDUCAÇÃO POPULAR, SAÚDE POPULAR E SABERES TRADICIONAIS NA EJA: ABORDAGENS, PERSPECTIVAS E PROBLEMATIZAÇÕES _____ 154

OS SABERES DAS BENZEDEIRAS DE BOM SUCESSO - MG _____ 160

EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA _____ 164

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL _____ 164

A EJA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABORAÍ (2015-2025) _____ 169

EDUCAÇÃO E POLÍTICA DE FECHAMENTO DE CENTROS DE EJA: UMA REALIDADE EM MATO GROSSO _____ 173

MARCAS DA EXCLUSÃO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE MINAS GERAIS _____ 177

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EJA: UM VÓRTEX DA LUTA PELA EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL _____ 181

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EJA: MOLDURAS DO BRASIL COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS _____ 185

O PROEJA-FIC: CONQUISTAS E DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EJA (2007-2018) _____ 190

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM ANGOLA (2006-2015) _____ 194

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: PROBLEMAS DE ACESSO E DESAFIOS PARA SUA GESTÃO _____ 198

ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE EDUCANDAS(OS) NA EJA _____ 203

ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES _____ 203

A NOVA EJA: UM OLHAR sobre VIVÊNCIAS EM ESCOLAS ESTADUAIS DO INTERIOR DO AMAZONAS _____ 208

EJA: UMA PROPOSTA REAL _____ 213

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS _____ 215

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORAS(AS) PARA ATUAR NA EJA _____ 219

SUBCOMITÊ: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES(AS) PARA ATUAR NA EJA _____	219
A EDUCAÇÃO FÍSICA e A EJA: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA INSTITUCIONAL NO CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE _____	224
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA _____	229
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS do rio de janeiro (CREJA-RJ) _____	235
O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EJA A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIRIANA _____	238
O APAGAMENTO DA EJA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA _____	242
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA ATUAÇÃO NA EJA: QUANDO A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRA “EM CENA” (O CASO DO CINEMA) _____	246
RITUAIS DE LINGUAGEM E RACIALIZAÇÃO NA EJA: UMA ABORDAGEM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) _____	251
SENTIDOS DA DOCÊNCIA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE EJA _____	256
GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EJA _____	260
A INTERSECCIONALIDADE DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS _____	260
IMPLICAÇÕES DA PASSAGEM DE MULHERES PELA EJA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES _____	265
MATERIAL DIDÁTICO NA EJA _____	269
MATERIAL DIDÁTICO NA EJA _____	269
A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA EJA QUE DIALOGUEM COM A VIVÊNCIA DE ESTUDANTES, MULHERES NEGRAS E PERIFÉRICAS _____	271
ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO “EJA, MUNDO DO TRABALHO” SOBRE O ENSINO DE GENÉTICA _____	275
“ESCREVA SEU FUTURO”: UMA BUSCA POR ABORDAGENS DIDÁTICAS POSSÍVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA _____	279
A MULHER E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO: UM OLHAR SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE EJA _____	283
ESCREVIVÊNCIAS: A PRODUÇÃO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICA COMO FORMA DE INCENTIVO À ESCRITA E LEITURA NA EJA _____	288
LETRAMENTOS CRÍTICOS NA EJA _____	293
MATERIAL DIDÁTICO NA EJA: A EXPERIÊNCIA DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS _____	300
MATERIAIS DE FÍSICA PARA EJA E A SUA COMPATIBILIDADE COM OS EXAMES DE CERTIFICAÇÃO _____	304

MATERIAL DIDÁTICO NA EJA: PARA QUE? PARA QUEM? POR QUEM? _____ 309

MUNDO DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EJA _____ 313

A EJA E O TRABALHO EM SITUAÇÃO DE RUA _____ 313

A EJA TRABALHADORES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A OFERTA DE EJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO NO RIO DE JANEIRO _____ 317

CURSO PROFISSIONALIZANTE, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS _____ 323

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EJA-EPT) E EMPREENDEDORISMO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL _____ 327

O PROEJA ENTRE A NECROPOLÍTICA E A INFRAPOLÍTICA _____ 331

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NO CFL _____ 336

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO NOS COMPONENTES CURRICULARES NA EJA _____ 341

A CONSTRUÇÃO NA PRÁTICA DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS EM UMA EJA CADA VEZ MAIS JOVEM _____ 341

A INTERSECCIONALIDADE COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA EJA _____ 346

ALUNOS DA EJA, SUJEITOS DE DIREITOS _____ 352

ATÉ QUE CHEGUE O DIA DE OUTROS ABRAÇOS: ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PELO CELULAR COM EDUCANDOS DA EJA _____ 357

CARTA A MAIZA: RELATO SOBRE O PROJETO DE ENSINO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO _____ 361

DIZERES DE PROFESSORAS DA EJA NO RIO GRANDE DO SUL EM TRABALHO REMOTO _____ 366

EJA COMBINA COM TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO _____ 371

IGUALDADE RACIAL E DE GÊNERO NA EJA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19 _____ 377

LITERATURA MARGINAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA _____ 381

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS, LITERATURA E AUDIOVISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PRÓPRIA PRÁTICA COM UM PROJETO DE TRABALHO EM UNIDOCÊNCIA NA EJA _____ 385

O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EJA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES _____ 390

O PERFIL DE ATUAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) DA EJA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: SUJEITOS DE CONHECIMENTO E AUTONOMIA CURRICULAR? _____ 395

O REGISTRO COMO FORMA DE AQUILOMBAMENTO DO CONHECIMENTO: PROPOSIÇÕES INICIAIS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS PRÁTICAS DE EDIÇÃO _____	399
O TEATRO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA EJA NO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG _____	403
PENSANDO A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DE SUJEITOS CONCRETOS DA EJA SOB OS EFEITOS DA PERSPECTIVA FREIREANA _____	407
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO NOS COMPONENTES CURRICULARES NA EJA _____	413
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS EM EJA NA AMÉRICA LATINA COM VISTAS À SUPERAÇÃO DE SITUAÇÕES EXCLUDENTES EM RELAÇÃO A DIREITOS HUMANOS E CIVIS _____	416
(RE)CONFIGURAÇÕES EDUCACIONAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS: A EJA JUIZ-FORANA RESSIGNIFICANDO SEU CAMINHAR _____	421
RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MATEMÁTICAS E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EJA DO SERTÃO CEARENSE _____	426
TEMPOS DE APRENDER: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA AS TURMAS DO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA _____	431
RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE NA EJA _____	435
ESPIRITUALIDADE, DIÁLOGO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS _____	435
LITERATURA E ESPIRITUALIDADE NA EJA _____	440
PROJETO FLOR E SER DE LUZ: CONEXÕES ENTRE ESPIRITUALIDADE E CIÊNCIAS EM BUSCA DA INTEIREZA DO SER NA EJA _____	446
RESTRICÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA EJA _____	450
APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESTABELECIMENTOS PENAIS _____	450
DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SER EDUCADORA EM UM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE _____	455
EDUCAÇÃO NA PRISÃO: O PONTO DE VISTA DE QUEM ESTÁ INSERIDO NO SISTEMA PRISIONAL _____	460
EDUCAÇÃO NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: POSSIBILIDADES A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL _____	464
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NO SISTEMA PRISIONAL: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA _____	469
(IN)SEGURANÇA E A ROTINA ESCOLAR EM UNIDADES DE INTERNAÇÃO _____	473
O QUE É SER EDUCADORA/OR DA EJA EM ESPAÇOS DE RESTRICÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE? BREVES CONSIDERAÇÕES _____	477
SUJEITOS E GERAÇÕES NA EJA _____	483

SUJEITOS E GERAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS _____	483
IDOSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS DE VIDA E PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM _____	488
TECNOLOGIAS NA EJA _____	494
TECNOLOGIAS NA EJA: APONTAMENTOS DO I SEMINÁRIO LUSÓFONO DIGITAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS _____	494
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO DE PANDEMIA: A CONDIÇÃO DOS ESTUDANTES PARA AS ATIVIDADES REMOTAS EMERGENCIAIS _____	498
A EJA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL _____	503
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DE REDES SOCIAIS _____	507
CONTEXTO PANDÊMICO E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DE FILOSOFIA PARA TURMAS DA NEJA _____	513
EDUCAÇÃO DIALÓGICA E DEMOCRÁTICA NO BLOG DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CIEJA PERUS I _____	518
EJA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE _____	523
O QUE DIZEM OS EDUCANDOS DE DIFERENTES GERAÇÕES NO CONTEXTO DA EJA SOBRE OS USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO _____	528
PANDEMIA, ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PARÁIBA: ENTRE LIMITES E EXCLUSÕES _____	533
PROJETO EJA TEC EM GOIÁS _____	538
TECNOLOGIAS NA EJA: APONTAMENTOS DO I SEMINÁRIO LUSÓFONO DIGITAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS _____	543
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS _____	549
VIDEOAULAS INSTRUCIONAIS, ACESSO AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS E A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS _____	554

Apresentação

EJA EM PAÍSES LUSÓFONOS: DIVERSIDADES, DESIGUALDADES E JUSTIÇA SOCIAL.

Analise da Silva¹

O evento I Seminário Digital Lusófono de Educação de Jovens e Adultos que realizamos nos dias 3, 4 e 5 de novembro de 2021 integrou as atividades do meu Plano de Estudos de Pós-Doutorado em que eu pretendi estudar as Condições de acesso, permanência e garantia do direito à construção e apropriação do conhecimento na Graduação vivenciadas na UFMG/BR e na Universidade do Minho/PT por estudantes oriundos da Educação de Jovens e Adultos que tenham participado de programa/projeto/ação de Extensão antes de seu ingresso na Educação Superior.

Deste I Seminário participaram o grupo de pesquisa do NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7474389633230368; a Linha de EJA no Promestre – Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais <https://promestre.fae.ufmg.br/linhas-de-pesquisa-2/>; o grupo de pesquisa <http://lattes.cnpq.br/8548022934019416>; grupos de pesquisa de docentes vinculados aos Fóruns de EJA do Brasil <http://www.forumeja.org.br>; grupos de pesquisa de docentes vinculados à Rede de Pesquisadores de Países Lusófonos <https://campanha.org.br/relus>; o NEPPCOM – Núcleo de Estudos e Pesquisas do Pensamento Complexo – FaE/UFMG; o NEPEJA – Núcleo de Extensão e Pesquisa em EJA na Universidade Estadual de Minas Gerais – FaE/UEMG; do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto/PT; e outros grupos de Pesquisa aos quais estão vinculados integrantes do Comitê Científico. Destacamos que a abrangência alcançou Países Lusófonos (Angola, Brasil, Guiné-Bissau, Moçambique e Portugal), sendo, portanto, em 3 continentes: América, África e Europa.

Sob o Tema Agregador Central: Diversidades, desigualdades e justiça social, o I Seminário Digital Lusófono de Educação de Jovens e Adultos teve o intuito de possibilitar o acesso de toda a comunidade acadêmica interna e externa à discussão de subtemáticas em torno da Educação de Jovens e Adultos, incluindo aquelas emergentes em função da Pandemia da Covid-19. O propósito foi ser acessível aos que demonstram interesse, trabalham, pesquisam e estudam EJA, com a premissa de que o conhecimento é o caminho que nos leva ao crescimento e de que o processo de aprendizado permite o surgimento de oportunidades para práticas educativas co-letivas. Com esse sentimento e vontade de compartilhar informações e experiências educacionais realizamos nosso Seminário.

A justificativa da relevância desse I Seminário é justamente ampliar, fortalecer e divulgar o debate social sobre os impactos humanos, econômicos, territoriais, sociais e educacionais que tratam

¹ Professora Associada 3 (Setor de Didática do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais), pesquisadora cadastrada no CNPq. analisedasilva@ufmg.br, pós-doutora em EJA e idealizadora do I Seminário Digital Lusófono de Educação de Jovens e Adultos.

da Educação de Jovens e Adultos e que vem sendo desenvolvidos, estudados, vivenciados e pesquisados em países lusófonos.

A Comissão Organizadora/Coordenadora completa foi formada pelas professoras doutoras Conceição Clarete Xavier Travalha (DECAE/FaE/UFMG/BR) e Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes (Chefe do Departamento de Educação, Coordenadora do curso de Pedagogia e professora da disciplina Educação de Jovens e Adultos na PUC Minas/BR) e pelos professores doutores Fernando Ilídio (UMinho/PT) e Natalino Neves da Silva (DAE/FaE/UFMG/BR) e por mim. Contamos com uma Equipe de Apoio formada por Estudantes de Graduação e de Pós-Graduação da UFMG, com um Comitê Científico Internacional composto por 87 professores e professoras doutores cuja marca foi o compromisso com a EJA; com a assistência de coordenação da Silvia, com a revisão linguística e normalização de ABNT da Dani; com o apoio tecnológico do Tiel; com as falas potentes de Nita Freire, Joanna Passos, Licínio Lima, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e de Hernani Bungo Sumbo sem os quais não teria sido possível efetivar nossa proposta.

Foi o objetivo de propiciar a apresentação e a discussão de trabalhos acadêmicos que analisassem as diversidades, as desigualdades e a justiça social presentes nas pautas dos países lusófonos participantes e propiciar a apresentação e a discussão de experiências vivenciadas que reuniu 735 pessoas participantes nessa 1ª Edição em que tivemos a submissão de 142 artigos para apresentação nas Rodas de Conversas; a submissão de 127 desses artigos para a publicação distribuídos em 17 Subcomitês e que ora apresentamos neste e-book construído de forma co-letiva e co-laborativa no diálogo freiriano que nos permitiu pensar juntos cada detalhe dessa viagem por esse mar de possibilidades relatadas em cada detalhe no acesso <https://neja.fae.ufmg.br/index.php/isldeja/>. Sugiro que passeie por lá.

E sim. Você leu corretamente: 1ª Edição, pois a proposta é que a cada ano, sempre no mês de novembro, tenhamos a realização de nova edição do Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos, ampliando a participação de pessoas interessadas a cada uma delas.

Saúde, Paz e Sigamos fortalecendo a Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas 🌻

Alfabetização e Letramento na EJA

AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NOS CAC'S DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO - CEM: O FOMENTO À DIALOGIA NO CONTEXTO DA EJA JUIZ-FORANA

Kátia Cristina Candido Aquino Marciano

Resumo: Este artigo discorre sobre algumas práticas dos Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) propostas pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos Geraldo Coutinho (CEM), coordenado pela Supervisão de Educação de Jovens e Adultos, pertencente ao Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora (SE-PJF). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 – ressignificou a EJA, descortinando novas possibilidades. Desde então, vários movimentos foram feitos, a fim de incentivar ações propulsoras da participação social e do desenvolvimento da cidadania, reconfigurando a caracterização dos estudantes/trabalhadores como agentes interventores. Os CAC's tornaram-se palco de ações interlocutivas relevantes, instaurando na EJA rodas de conversas semanais nas quais se (re)criam espaços de diálogos cotidianos, consolidando ações de multiletramentos, reveladores de traços identitários, que permitem delinear novas estratégias de trabalho, vincadas nas ferramentas da contemporaneidade.

Palavras-chave: Círculos de Alfabetização e Cultura. CEM. Rodas de Conversa. Multiletramentos.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Meus registros me identificam como Kátia Cristina Candido Aquino Marciano, uma cidadã brasileira que não perde a mania de ter fé na vida. Natural de Juiz de Fora, filha, mãe, esposa e profissional amorosa, sonhadora e que se dispõe a lutar sempre. Tenho 48 anos de idade, sou graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com especialização em Língua Portuguesa pela Simonsen-RJ e em Educação no Ensino Fundamental pela UFJF-JF. Atuo como docente desde 1992, tendo a maior parte do meu percurso profissional na EJA. Atualmente, além de trabalhar na EE Ali Halfeld, também exerço a função de supervisora de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora. Em 2020, ingressei no mestrado em Educação no PPGE-UFJF, e venho me encantando ainda mais pelas premissas da EJA.

INTRODUÇÃO

Um olhar mais cuidadoso e atento às prerrogativas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às especificidades que a modalidade em questão requer é bandeira do Centro de Educação de Jovens e Adultos Geraldo Coutinho (CEM). O Centro, inserido no contexto do sistema municipal de educação de Juiz de Fora, sofreu reflexos das políticas educacionais em prol da EJA no âmbito do município. Após intensos debates e reflexões, entre 2009 e 2011, a Secretaria de Educação publicou, em 2012, a Proposta Curricular da EJA/SE-PJF, que instigou novos debates e o repensar das estratégias junto à modalidade.

A partir da referida reestruturação, dinamizada por novas vertentes, o trabalho na EJA juiz-forana foi (re)orientado com o respaldo em eixos temáticos norteadores (Cidadania e Tecnologia, que perpassa os subeixos Cidadania e Meio Ambiente, Cidadania e Cidade/Sociedade, Cidadania e Cultura, Cidadania e Trabalho), balizados por trabalhos inter/transdisciplinares propiciadores de

um leque de possibilidades no chão da escola. Sob essa premissa, o CEM inovou, ao implementar desde 2011, os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's), proposta embasada em pressupostos freireanos, com vistas à emancipação dos sujeitos e à promoção da dialogia.

As rodas de conversas semanais, articuladas pelos círculos, operacionalizam uma gama de disparadores - linguísticos, temporais, espaciais - capazes de inter-relacionar as áreas de conhecimento, instigando os educandos à observação, à correlação e ao relato de eventos diversos, por meio dos mais variados mecanismos interativos (escrita, leitura, música, literatura, escultura, pintura, artesanato, entre outros - com ou sem aporte digital). Reportando-nos à fala de Freire, percebemos as razões do embasamento supracitado, dada sua defesa de que, para se manter uma prática de educação libertadora, o educador

[...] precisa reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu. (FREIRE, 1997, p. 29)

As rodas de conversas cotidianas implementadas articulam saberes e fazeres de intensa repercussão na vida dos alunos que integram os quadros dos CAC's, estimulando visões múltiplas e diferenciadas da realidade. Tais práticas objetivam, sobretudo: ampliar a visão de mundo dos alunos, por meio do fomento de práticas interativas que propiciem o multiletramento, favorecer a interlocução educacional/social e se valer das ferramentas cibernéticas, ao focar algumas particularidades linguístico-discursivas dos gêneros textuais, impulsionando os aspectos interdisciplinares.

PERCURSO METODOLÓGICO

A partir da oralidade, as intervenções se desencadeiam por meio de rodas de conversas que se valem da orientação de uso adequado do celular, de ferramentas cibernéticas, perpassando vários gêneros textuais, a partir dos quais se destacam características de cada um deles, ativando marcas singulares de cunho discursivo, textual e de construção de sentido para a efetiva interação social sob variadas vertentes. Em algumas das rodas de conversas, primam-se também por registros e/ou desenhos que funcionam como culminância das intervenções.

A pandemia do Coronavírus que assolou o mundo, em 2020, conferiu uma propulsão substancial às interações por meio digital, favorecendo novas vertentes de letramentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho desenvolvido respalda-se nas práticas de multiletramento, as quais se amparam na perspectiva de que a gênese das ações na escola são ações interdisciplinares, com foco nos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002), tendo em vista que a vida em sociedade requer a habilidade de uso de variados gêneros. É papel da escola estimular tais práticas, fortalecendo a abordagem da "multiplicidade cultural das populações" e da "multiplicidade semiótica de constituição dos textos", que se efetiva por meio do trabalho com sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; CHNEUWLY, 2004).

A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no chão da escola favorece a abordagem dos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2010), que também começaram a se inserir na sala de aula, levando à indagação sobre o que muda no processo de ensino de língua mediado pelas tecnologias. De acordo com Marcuschi (2010), o que se modifica não é o objeto em si, mas nossas relações com ele, isto é, as práticas sociais vão se modificando. Se as tais práticas mudam, devido ao uso das tecnologias, também é necessário mudar nossa forma de pensar o ensino, pois acabamos por constituir uma nova cultura, a cibercultura, que, de acordo com Lévy (1999, p. 132), é:

A expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesse comum sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração.

Sob tal prisma, evidencia-se que a cibercultura potencializa os multiletramentos. Embora a escola já tenha se conscientizado acerca da importância de abrir um espaço de ensino capaz de dialogar com essa nova cultura e, conseqüentemente, com tais abordagens multifacetadas, existem alguns fatores que retardam a abertura desse espaço. Entre eles, estão a falta de laboratórios equipados e o desconhecimento do professor sobre como usar as TIC's, o que requer maior investimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estratégia de trabalho, aqui abordada, possibilita o desenvolvimento da linguagem dos educandos, favorecendo sua interlocução no meio educacional e social. Nesse movimento, aprimora nos sujeitos estratégias interventivas na comunicação oral e escrita, constituindo-se como uma rica experiência de troca de saberes e de desenvolvimento de habilidades linguísticas que descortinam aspectos interdisciplinares, considerando a bagagem cultural dos aprendizes, conjugando as demandas sociais contemporâneas à utilização de ferramentas midiáticas.

Para ter acesso a diversificadas interações propulsoras de multiletramentos, basta acessar o canal do CEM no YouTube, que reúne fecundas estratégias educacionais.

CONCLUSÕES

A promoção das práticas de multiletramento revela-se como uma forma de estimular o pensamento crítico e fomentar discussões acerca de aspectos variados da vivência. No entanto, para muito além dessas questões, Rojo (2009) adverte que, apesar de ter havido maior ampliação do acesso à escolaridade, o fracasso escolar ainda é marcado pela falta de permanência na escola (sobretudo nas séries finais da educação fundamental) e pelos resultados insuficientes da aprendizagem. Segundo a autora,

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? (ROJO, 2009, p. 35)

Tal consideração da autora nos remete à constatação de que as práticas diárias no cotidiano da escola pública e o baixo rendimento, em quase todas as áreas, estão inteiramente relacionados à dificuldade de compreensão da leitura, requisitando ações de fomento a esse ato tão valioso. Diante dessas evidências, as práticas de multiletramento se constituem como elementos cruciais no desenvolvimento de habilidades diversificadas, no campo do saber e na propulsão da interação efetiva do educando com o mundo.

É a partir da prática do professor e de sua visão subjetiva que Tardiff (2002) pressupõe a importância da sistematização do saber docente, das experiências plurais e heterogêneas ocorridas dentro da sala de aula, que se tornam essenciais para a reflexão e a possível solução de problemas e desafios que emergem dessa realidade, conduzindo ambos (professor e aluno) a um celeiro de descobertas instigantes que consolidam a vertente cidadã dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros textuais & ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saber no magistério.** Didática, currículo e saberes escolares. Vera Maria Candau (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2. ed.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA COLETIVA DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL E CULTURAL

Ana Paula Abreu Moura²

Ernesto Muianga³

[...] ao pensar, guardo em meu corpo consciente e falante, a possibilidade de escrever da mesma forma que, ao escrever, continuo a pensar e a repensar o pensando-se como o já pensado.

Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre a sua leitura dele e, ao fazê-lo, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenar e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania.

(FREIRE, 1994)

O I Seminário Digital Lusófono de Educação de Jovens e Adultos foi realizado num contexto extremamente desafiador para a população mundial, marcado pela pandemia de COVID-19, que nos trouxe limitações, como a necessidade de distanciamento social, e fez com que os espaços educativos se reconfigurassem para o atendimento dos estudantes na forma remota, dificultando ainda mais a garantia do direito à educação dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores.

No caso específico do processo de alfabetização, as dificuldades se intensificaram, pois, somado à desigualdade social, que impossibilita o acesso aos meios digitais a milhões de educandos, aqueles que se encontram em processo de alfabetização enfrentam a barreira de não ter autonomia com a leitura e a escrita, o que poderia facilitar o manuseio dos equipamentos tecnológicos. Se pensarmos no atendimento das pessoas com deficiência, teremos uma dimensão ainda maior do quanto o período vivido na pandemia é excludente.

Os professores, por outro lado, também enfrentam inúmeros desafios. Se antes, em sala de aula, eles contavam com a presença do educando, que o instigava a ler a sala de aula como um texto, como nos convida Paulo Freire (1994), agora, na melhor das hipóteses, é possível olhar para uma máquina, com câmeras muitas vezes fechadas, em que o processo de interação fica cada vez mais difícil. Contudo, este período pode ser fundamental para pensarmos qual o papel que, de fato, a escola desempenha em nossa sociedade. O que perdemos nesse processo de ensino remoto? Do que

² Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; anapaulaabreumoura@gmail.com.

³ Professor da Universidade Pedagógica – UP, Maputo, Moçambique; ernesto.muianga@yahoo.com.br.

sentimos falta? Qual o efeito da escola, com aulas presenciais, em nossas vidas? Qual o papel da escola na tentativa de interferir na balança da desigualdade social? Algumas destas indagações estiveram presentes nos debates das rodas de conversas da subtemática Alfabetização e Letramento na EJA, nos convidando a tecer reflexões sobre o momento vivido.

Nesse sentido, o I Seminário Digital Lusófono de Educação de Jovens e Adultos se constituiu como um rico ambiente de debate e reflexão sobre o processo alfabetizador, em especial no período pandêmico, e teve o mérito de unir professores da Educação Básica e das instituições de ensino superior, agentes culturais, gestores, alunos de graduação e pós-graduação em torno da socialização de pesquisas e experiências vividas em diferentes espaços. Buscando não limitar a liberdade, iniciativa e criatividade dos participantes da subtemática, as discussões exploraram as relações teórico-práticas dos trabalhos apresentados.

Para além da ementa do tema central gerador, que partiu da compreensão de que a autonomia com a leitura e a escrita se constitui como ferramenta fundamental nos processos democráticos da organização de uma sociedade, os trabalhos foram ao encontro das especificações inicialmente dadas pelo Subcomitê, com toda a abertura para que os autores não se sentissem limitados na diversificação e escolha dos temas. Os autores trouxeram as suas experiências, abordagens inovadoras, pesquisas diversificadas com diferentes culturas, entendendo o papel da linguagem na constituição dos sujeitos da EJA.

Os avaliadores assumiram a tarefa de analisar cada trabalho, observando especificidades de forma, conteúdo e sugerindo modificações e algumas referências bibliográficas nos casos em que isso se mostrou necessário e pertinente para o aprimoramento dos textos. Durante o Seminário, cada apresentação trouxe distintas dimensões do processo educativo e possibilitou o conhecimento das variadas formas com que as instituições se reorganizaram para dar continuidade ao processo educativo neste período pandêmico.

Os trabalhos teceram distintos diálogos nas rodas de conversa, apresentando pesquisas e/ou experiências que abordaram diferentes contextos de produção de leitura e escrita, como: a Literatura na EJA, a Poesia, a Literatura de Cordel, Abordagens Metodológicas construídas para o atendimento no ensino remoto, dentre outros. Os debates trouxeram, ainda, elementos para refletirmos sobre os desafios enfrentados na EJA em Moçambique, assim como nas iniciativas educacionais desenvolvidas nos espaços de privação de liberdade no Brasil.

As discussões fortaleceram nossa convicção de que a alfabetização não pode ser entendida simplesmente como desenvolvimento de habilidades específicas e de formas particulares de conhecimento, mas, acima de tudo, precisa ser entendida como forma de emancipação social e

cultural, que pode ressignificar os meios como os sujeitos sociais produzem, transformam e reproduzem significados daquilo que comunicamos. Como nos lembra Pinto (2000, p. 49):

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim seria mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo. Esta é a finalidade essencial da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas. (PINTO, 2000, p. 49)

Nesse sentido, reforçamos o processo alfabetizador enquanto ação cultural para a liberdade, que possibilita potencializar a relação entre linguagem, pensamento e realidade, citada por Paulo Freire na epígrafe deste texto, contribuindo dessa forma para que possamos identificar o papel da linguagem na constituição da identidade dos sujeitos da EJA e a relação estabelecida entre conhecimento e poder, e como ela pode afetar a produção da vida material, social e existencial das humanidades. Afinal, concordamos com Moacir Gadotti quando ele diz que “A **escola** não distribui poder, mas constrói saber que é poder” (GADOTTI, 1997, p. 5, grifo do autor).

Desse modo, ficou evidente a grande responsabilidade que é formar sujeitos da escrita num mundo que está em constante transformação, o que nos impõe o desafio de, enquanto educadores, estarmos em permanentes processos de formação, para que possamos impregnar de sentido as práticas educativas. Desafio que não pode ser aceito de forma individual, pois, para se constituir como processos educativos emancipatórios, por definição, necessitam ser construções coletivas.

A força da ação coletiva também foi um elemento de relevância nas rodas de conversa, pois, não só os trabalhos sempre eram destacados como iniciativas de coletivos, como também no espaço de discussão as múltiplas vozes de sujeitos que ocupavam posições diversas nos processos educativos, seja nas salas de aulas ou na gestão, possibilitaram variadas leituras de uma mesma situação. Cada fala trazia novos dados e interpretações, promovendo, assim, desconstrução, reconstrução de percepções e convicções acerca das experiências vividas e socializadas, mostrando a importância de concebermos o diálogo como um princípio educativo.

A construção do I Seminário Digital Lusófono de Educação de Jovens e Adultos, em meio à pandemia de COVID-19, nos impôs inúmeros desafios, pois vivemos um momento em que parte significativa de nossas vidas profissionais e, por vezes, pessoais, passam pelas plataformas digitais, causando um tráfego intenso de informações e excessivas horas de exposição à tela. Todavia, a realização do Seminário por meio digital possibilitou que acessássemos lugares e sujeitos que talvez

não fosse possível se ele ocorresse de forma presencial. Essa possibilidade de interlocução fez com que o Seminário se constituísse como um espaço de fortalecimento e construção coletiva para os diferentes sujeitos envolvidos.

Foram três dias de intensos debates em que conseguimos articular a participação efetiva de educadores, alfabetizadores, especialistas, gestores, pesquisadores, planejadores, comunicadores e agentes da cultura provenientes de países lusófonos dos continentes africano, americano e asiático em torno de um objetivo comum: refletir sobre diferentes pesquisas e experiências educativas acerca dos processos de construção da leitura e da escrita dos sujeitos da EJA. Isso imprimiu uma dinâmica rica e diversificada a todo o processo.

Os trabalhos contidos neste *e-book* revelam o compromisso de sujeitos sociais de diferentes partes do mundo, na busca da garantia da efetivação do direito à educação de milhões de jovens e adultos trabalhadores. Em cada texto, o leitor poderá identificar o trabalho com distintos sujeitos, temas e abordagens metodológicas do fazer pedagógico, que trazem a compreensão de que o processo alfabetizador envolve muito mais do que o desenvolvimento de habilidades específicas e de conhecimentos das convenções da língua escrita, pois guarda estreita relação com o binômio conhecimento-poder e, conseqüentemente, com a manutenção da desigualdade social nos diferentes países. Assim, se buscamos a construção de uma sociedade mais justa, precisamos incorporar em nossas pautas a luta pela democratização do conhecimento, que passa também pela autonomia com a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1994.
- GADOTTI, Moacir. **Lições de Freire**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 13-24, jan. 1997.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

A LITERATURA DE CORDEL NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Heloisa Feliciano de Almeida Alves⁴

Resumo: Este é um relato da experiência vivenciada na Escola Municipal Camilo Guedes, localizada na zona rural de Juiz de Fora, Minas Gerais, no ano de 2020, com uma turma do primeiro segmento da EJA no contexto do ensino remoto. A partir do tema proposto pelo coletivo da escola, intitulado “Pandemia: saúde mental e física”, foi utilizada a obra “Coronavírus em Cordel”, de autoria da poetisa e enfermeira Anne Karolynne Negreiros. Em torno do propósito de abordar aspectos relacionados à prevenção e às formas de controle da referida doença, desenvolveu-se um trabalho interdisciplinar com vistas tanto a tratar questões de extrema importância no tempo presente que cercam a pandemia do COVID-19 como a dar continuidade ao processo de alfabetização dos educandos. Pautado em premissas freirianas, o trabalho visou afirmar os direitos de aprendizagem dos educandos, especialmente em um momento de crise sanitária, política e econômica que atinge de forma mais bruta a modalidade.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos. Gênero Cordel. Paulo Freire. Letramento.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Meu nome é Heloisa Feliciano de Almeida Alves. Nasci na cidade de Ewbank da Câmara, MG. Quando tinha cinco anos de idade, nos mudamos para Benfca (Juiz de Fora), onde iniciei meus estudos, na Escola Municipal Maria Lizardo. No entanto, eu já sabia ler e escrever, processo iniciado em casa pela minha irmã. Não tinha brinquedos comprados, mas construía bonecas com espigas de milho, subia em árvores para colher frutas, brincava de pique-pega e escorregava pelo morro na casca da palmeira. Essa lembrança da minha infância me reporta a uma das obras de Freire (2002, p. 13), *A importância do ato de ler*, em que o autor afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Segui meus estudos pela graduação em Pedagogia e pela pós-graduação em Práticas de Letramento e Alfabetização, tomada por essa assunção freiriana. Assim, meu trabalho como professora se instituiu na perseguição desse horizonte ao alfabetizar, especialmente no decurso de minha trajetória na EJA, iniciada em 2001.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um relato de experiência vivenciada na Escola Municipal Camilo Guedes, na zona rural de Juiz de Fora, MG, em momento desafiante para minha docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA): o contexto do ensino remoto instituído por conta da pandemia de COVID-19. Em 2020, tive a oportunidade de voltar à sala de alfabetização de jovens e adultos no primeiro segmento. No entanto, com a chegada da pandemia causada pelo Coronavírus, 2020 se mostrou um ano atípico, marcado por perdas irreparáveis e pela evidência das desigualdades sociais, inclusive na educação,

⁴ Escola Municipal Camilo Guedes, Juiz de Fora, MG, Brasil; helofalmd@gmail.com.

haja vista a exclusão de muitos educandos em relação ao acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Devido à necessidade de isolamento social, as escolas de Juiz de Fora paralisaram as atividades em março de 2020. Retornamos no segundo semestre com o ensino remoto, desafiados a reconfigurar o currículo para atender à nova modalidade de ensino imposta pela pandemia. Toda a escola se mobilizou a fim de trabalhar um tema específico denominado “Pandemia: saúde mental e física”, com a intenção de enfrentar a realidade vivida sem, contudo, perder o foco do ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, fiz pesquisas sobre como desenvolver atividades remotas que atendessem ao objetivo da alfabetização dos educandos da EJA. No que se refere ao processo de alfabetização, não se pode negar que a ação pedagógica da educadora contribui, em grande parte, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha maior chance de se efetivar. É por meio da reflexão crítica de seu trabalho em sala de aula com alunos e alunas que a prática adquire sentido e se efetiva, uma vez que contribui para divisar as situações-limite em que se modelam as práticas pedagógicas e ousar o que Paulo Freire (1998) qualifica como inédito viável.

Em um contexto de pandemia, com consequências no mundo inteiro, é de extrema importância se conscientizar sobre a prevenção e as formas de controle da doença. Nesse sentido, a linguagem de cordel, por ser uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira e de interesse da turma, foi utilizada como ferramenta para a compreensão dos educandos sobre a prevenção contra a COVID-19, no propósito integrado de ampliar seus conhecimentos acerca de aspectos que tocam a doença e dar continuidade aos seus processos de alfabetização.

PERCURSO METODOLÓGICO

A atividade socializada nessa produção aconteceu em uma turma da EJA composta de 10 alunos, na qual atuei como alfabetizadora no ano de 2020. Toda a ação foi estruturada em torno de atividades que envolveram o trabalho com o gênero textual cordel. Tal escolha se deu porque no início do período letivo, ainda com o ensino presencial, em diálogos travados com a turma, muitos educandos manifestaram interesse por esse gênero, por já conhecerem ou por serem migrantes da região nordeste.

O próximo desafio foi perseguir a comunicação entre os protagonistas do trabalho, a qual se deu por meio do contato via aplicativo do WhatsApp e por atividades impressas. A fim de favorecer o engajamento da turma e o próprio processo de letramento, diversos recursos foram acionados, como YouTube, Facebook, artigos e material impresso. Assim, a partir da interação dos educandos com a autora da obra “Coronavírus em Cordel” e de conteúdos diversos que ela disponibiliza em seu canal do YouTube, conceitos relacionados ao gênero cordel e à COVID-19 foram trabalhados (NEGREIROS, 2020a, 2020b).

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura de cordel recebeu essa denominação no Brasil pela primeira vez pelo folclorista Sílvio Romero, já no apagar das luzes do século XIX. Romero aponta que o cordel feito no Brasil era igual ao publicado lá em Portugal, e que, pelo fato de concorrer com a publicação de jornais, poderia deixar de existir (OLIVEIRA, 2012 apud BARROS, 2014). Essa hipótese não se concretizou, posto que, durante o século XX e raiar do século XXI, a literatura de cordel se reformulou, estando bastante presente e atuante no contexto atual e sendo muito utilizada nos processos de alfabetização.

Em se tratando da alfabetização, Soares (2003a) afirma que, por diferentes períodos, esse processo teve variados conceitos. No contexto atual, percebe-se que o seu significado aumentou e, nesse sentido, contempla a apropriação do sistema de escrita, que tem dois aspectos indissociáveis: a técnica e o uso da técnica. Alfabetização, portanto, é aprender a técnica e usá-la socialmente. Para Soares (2003b), isso se chama letramento.

Paulo Freire é outro autor que traz contribuições relevantes para a EJA, no que diz respeito à alfabetização. O trabalho com as palavras geradoras, a noção da *palavramundo* e de como a leitura do contexto e a leitura do texto devem ser indissociáveis são algumas de suas contribuições (FREIRE, 2002). Sua obra é fundamental ao conceber os educandos como sujeitos de cultura e de sua aprendizagem. O ato educativo, portanto, instaura-se na relação dialógica estabelecida entre o saber de experiência feito pelos educandos e os saberes socialmente produzidos pelas ciências, visando à transformação (FREIRE, 1998).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas pedagógicas em EJA relatadas caracterizam-se por um plano de trabalho centrado na literatura de cordel passível de explorar a temática proposta pelo coletivo da escola em torno da pandemia da COVID-19. Seu movimento envolveu acionar artigos e dissertações referentes ao assunto abordado e potencializar o engajamento e o aprendizado dos educandos por meio do contato, via WhatsApp, com a autora da obra, Anne Karolynne Negreiros.

A introdução da temática do plano de trabalho – Pandemia na Linguagem de Cordel – deu-se por meio da apresentação do vídeo de seu livro “Coronavírus em Cordel” (NEGREIROS, 2020a), disponível em um *site*. Depois, foi proposta a leitura da biografia da autora, que também é enfermeira, além de uma pesquisa ampliada na sua página “Cordel Personalizado”, acessível no YouTube (NEGREIROS, 2020a). Por meio dessas práticas, os educandos foram estimulados a conhecer outros temas abordados em cordel pela artista.

Para estimular o engajamento, a poeta disponibilizou uma mensagem personalizada ao coletivo da turma, pela qual os educandos foram convidados a acessar um endereço no YouTube. Após ouvir o recadinho, desdobraram-se atividades voltadas a estabelecer “um dedinho de prosa”, virtual e impresso, sobre a literatura de cordel, problematizando conceitos, características e principais funções do gênero.

A ação pedagógica desenvolvida foi finalizada com atividades de compreensão do texto, leitura e escrita de palavras relacionadas ao livro “Coronavírus em Cordel”. As atividades foram entregues de forma impressa para toda a turma, buscando envolver também aqueles que tiveram dificuldade de manter uma comunicação remota frequente. Ficou evidente entre os relatos socializados que quatro educandos não conseguiram ter acesso aos recursos disponibilizados, por não terem acesso à internet e até mesmo não saberem utilizar as tecnologias de informação e comunicação. Ainda assim, na devolutiva das atividades propostas, foi possível perceber o envolvimento e a interação dos outros com relação ao trabalho desenvolvido. Todos relataram emoção e sentimento de valorização com o recadinho postado pela autora.

O trabalho com a literatura de cordel, embora não tenha atingido todos os alunos, trouxe contribuições relevantes e favoreceu a ampliação da compreensão dos envolvidos sobre aspectos que tocam a doença, especialmente as medidas de prevenção, além de atender parcialmente ao objetivo de contribuir de maneira significativa no processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário atual, marcado por uma pandemia que aprofundou as desigualdades e as injustiças que estruturam a sociedade capitalista, o desenvolvimento do trabalho com o gênero cordel foi uma das estratégias pedagógicas utilizadas para dar continuidade ao ensino- aprendizagem dos educandos da EJA. O desenvolvimento do trabalho com a turma trouxe aprendizagens, mas também desafiou ainda mais minha docência por conta da forma remota de interação. Entre as tantas reflexões e questionamentos a respeito da minha própria prática pedagógica que surgiram ao longo do trabalho, resalto a mais frequente: as estratégias utilizadas estão, de fato, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos?

Em suma, é preciso questionar em que medida a forma remota de relação alterou e afetou os modos de interação até então praticados entre educadora-conhecimentos-educandos. Diante dessa experiência, entendo que é preciso questionar com seriedade e coragem: é possível garantir o diálogo e o direito à educação de todos nas condições dadas? O que podemos e precisamos aprender dessas experiências tão complexas, desafiadoras e difíceis vividas por educadores e educandos nesse período?

REFERÊNCIAS

BARROS, M. P. **O masculino e o feminino na literatura de cordel**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), 188 f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, SP, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

NEGREIROS, A. K. **Cordel personalizado – o Coronavírus em Cordel**. 2020a. (2m27s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FqawbLNxFN4> . Acesso em: 11 ago. 2020.

_____. **Cordel personalizado – Escola MG**. Prof-Heloisa.16 ago. 2020b. (2m46s). Disponível em: <https://youtu.be/5ZwJvcyEIXM> . Acesso em: 16 ago. 2020.

SOARES, M. B. **As muitas facetas da alfabetização**. In: _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Rev. Presença Pedagógica, v. 9, n. 52, jul./ago, 2003b. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf . Acesso em: 25 fev. 2021.

A POESIA NA EJA ATUAL: UMA EXPERIÊNCIA LÍRICA

Ivane Laurete Perotti⁵

RESUMO

Este artigo trata de uma pesquisa-ação aplicada durante 2021 no ensino médio do ciclo da EJA de Belo Horizonte, Minas Gerais, na disciplina de Língua Portuguesa do Brasil. Com o objetivo de fomentar a leitura, especialmente a leitura literária, desenvolvendo as habilidades de interpretação, as noções de coletividade, identidade e subjetivação, a sensibilização social e linguística, apresentamos as(os) estudantes ao gênero poema. Atividades multimodais de leitura foram desenvolvidas, junto a vários movimentos de construção dos sentidos dos textos, com base em Benjamin (1986), Bondía (2002), Calvino (1990), Candido (2004), Cosson (2009), Eliot (1991), Freire (2000, 2001), Jauss (1967), Lajolo (1982, 1984), Orlandi (1988), Petit (2008), Soares (1988) e Zilberman (1982). O trabalho de leitura culminou em produções escritas compiladas em uma Antologia, lançada no mês de novembro de 2021.

Palavras-chave: Poema/Poesia. Formação Leitora. Subjetivação.

APRESENTAÇÃO

Neste artigo, assume-se previamente a poesia como fator humanizador e promotor da sensibilização linguística, entre outras decorrências implicadas na subjetivação do(a) estudante – da sensibilização social e da formação leitora. Levantou-se como possível resultado de pesquisa a comunicação estética de aproximação entre o contexto de produção da poesia e o contexto de recepção, partindo-se de procedimentos de pesquisa sobre o ambiente escola/aluno/sociedade e de alternativas de abordagem da/para a leitura como acontecimento. A fundamentação teórica tem base nos estudos de Benjamin (1986), Bondía (2002), Calvino (1990), Candido (2004), Cosson (2009), Eliot (1991), Freire (2000, 2001), Jauss (1967), Lajolo (1982, 1984), Orlandi (1988), Petit (2008), Soares (1988) e Zilberman (1982).

A linguagem literária e suas funções norteiam este trabalho pela escolha do poema, considerado o gênero literário que se aproxima da imagem, reconhecendo sentidos e criando outras significações através das alegorias, dos símbolos, das figuras de linguagem, do som, do ritmo, da cadência. Para Eliot (1991, p. 32), “a emoção e o sentimento são melhor expressos na língua comum do povo, isto é, na língua comum a todas as classes: a estrutura, o ritmo, o som, o modo de falar de uma língua expressam a personalidade do povo que a utiliza”. Desse modo, concebe-se esta proposta pela importância de desenvolver habilidades linguísticas que construam sentidos, especialmente no recorte da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que desenvolver a leitura, especialmente a literária, é promover a ascensão do pensamento, das referências; como diz Bondía (2002, p. 21), “pensar [...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

INTRODUÇÃO – JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Justifica-se o recorte do gênero poesia partindo-se da assertiva de Eliot (1991, p. 22):

⁵ Doutoranda no PPG/PUC/MG/Capes II, professora na E.E. Anita Brandão e na Universidade do Estado de Minas Gerais; ivaneperotti@hotmail.com.

No decurso do tempo, ela [a poesia] produz uma diferença na fala, na sensibilidade, nas vidas de todos os integrantes de uma sociedade, [...] de todo o povo, independentemente de que leiam e apreciem poesia ou não, ou até mesmo, na verdade, de que saibam ou não os nomes de seus maiores poetas. Eliot (1991, p. 22)

Nos estudos de Paixão (1991, p. 60), “a poesia é uma certa maneira de respirar o mundo e recriar o seu ritmo impulsionado pela intuição e o desejo”. Contudo, sem desprezar a realidade pandêmica que se apresenta, acredita-se possível estudar as experiências da comunicação estética significativa de práticas de leituras e vivências de poemas nos ciclos que abarcam as aulas de Língua Portuguesa do Brasil no ensino médio do Projeto EJA. A indicação de “estudo de experiências/acontecimento” implica fazer falar o (in)visível, o observável, o discutível, a emoção, o sentido no evento da leitura, que, segundo Regina Zillberman (1999, p. 79), é propedêutica, como uma preparação “[...] para o melhor, que vem depois”.

Assim, este artigo buscou conceitos e reflexões: 1) na concepção de leitura como prática social – processo e produto do trabalho do homem social – “[...] a relação mediada pelo texto é uma relação sócio-histórica” (ORLANDI, 1988, p. 35); 2) nas condições sociais de acesso à leitura e à produção – relações que se estabelecem entre autor e leitor e o contexto social (SOARES, 1988); 3) no contexto da leitura literária – “a obra literária é um objeto social” (LAJOLO, 1982, p. 16) – como suporte das indagações que se alinham.

O objetivo deste estudo é aplicar e analisar o trabalho com o gênero textual poético como experiência/acontecimento – não acontecimento –, observando e analisando a comunicação estética da recepção da poesia nos três ciclos do ensino médio do Projeto EJA em uma escola pública de Belo Horizonte. Observaram-se as relações estabelecidas na instalação do trabalho com o texto poético quanto ao fator humanizador, sensibilizador e linguístico, quanto a efeitos de sentido, reconhecimento de si e do outro, formação leitora e desenvolvimento da leitura crítico-reflexiva ou ausência dela, colhendo dados de pesquisa como dados de linguagem, de leitura, de comunicação, de cognição, de humanização, de sensibilização, de reflexão, de crítica e de ampliação para outras leituras.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um trabalho científico de aplicação(ação) desenvolvido durante o ano de 2021. Com abordagem qualitativa, levantaram-se dados orais, visuais e escritos, a partir da perspectiva da etnografia participativa, com vistas à análise dos elementos da experiência da leitura literária (poesia), configurando-se possível interpretação da realidade estética, especialmente da realidade educacional. A literatura de metodologia qualitativa fundamenta-se em Lüdke e André (1986) e Vianna (2007). Para Vianna (2007, p. 33), “[...] o observador, como participante no evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa”.

Preliminarmente, o trabalho levantou o perfil dos estudantes da EJA na escola-piloto e direcionou a escolha por textos poéticos de autores nacionais de várias escolas literárias, incluindo a poesia nordestina, os cordéis, os repentes e os poemas musicados. Nas reflexões benjaminianas sobre a experiência e a não experiência encontrarem sentido plausível no contexto atual das experiências em aprendizagem, buscaram-se os comentários de Bondía (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Dessa forma, esta proposta “parou para ouvir, parou para pensar” os estudantes no contexto de leituras de poesias na EJA.

REFERENCIAL TEÓRICO

Buscou-se em Freire (2001, p. 39) a prerrogativa formal para a reflexão: “[...] somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento/linguagem, que atua, é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade [...]”. O trabalho alinhou-se ao movimento do pensar e repensar o ato de ensino-aprendizagem como uma ponte para a autonomia, para a diminuição dos abismos sociais que têm peso ontem e hoje.

A pedagogia defendida por Paulo Freire (2001, p. 52) afirma que a coletividade tem condições para gerenciar uma educação humanizadora, libertadora, devendo compreender a importância da “[...] problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. Quando Freire (2001) defende a aprendizagem “transformadora”, postula que a aprendizagem deve se dar pela experiência como acontecimento.

As afirmações de Bondía (2002, p. 20) também caminham nessa direção: “Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”, o que exige pensar os estudantes da EJA não como indivíduos marcados pelo ambiente escolar, mas como sujeitos protagonistas de outras histórias – a maioria delas jamais representada. É papel da escola, segundo Cosson (2009, p. 65),

[...] compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Entendendo-se que a literatura parte de quem a produz, as experiências de/da vida do estudante inscritas nos poemas podem aproximar os leitores pela identificação, provocando o prazer estético, antecipando a participação em experiências alheias, ao que Jauss (1967) chamou de “prazer dos afetos”. E é a observação desse “prazer” comunicativo provocado pelo discurso estético que se pretende estudar enquanto experiência em relação ao processo de constituição da leitura reflexiva, crítica. Ou seja, do prazer de si, no prazer do outro, até a liberdade estética capaz de formar leitores reflexivos e críticos: “[...] quanto mais se educar a receptividade, quanto mais móvel for, quanto mais superfície oferecer aos fenômenos, tanto mais mundo o homem percebe” (SCHILLER, 1991, p. 81-82).

Na afirmação de Candido (2004, p. 180), a concepção da literatura – que cumpre papel social de humanização diante dos problemas da vida – prevê “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão [...], o afinamento das emoções, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Michèle Petit (2008) afirma que a leitura literária é elemento essencial à formação de um espírito crítico e livre, partida para uma cidadania ativa. A autora sinaliza a favor do poder que a leitura literária tem para provocar um deslocamento da realidade ao abrir espaço para o devaneio, no qual tantas possibilidades de interpretação podem ser cogitadas. Durante este trabalho, convivemos com a motivação dos estudantes, seu empenho e gosto pela leitura de poesias em tempo integral. Para dar conta das subjetivações e amadurecimentos, a produção escrita movimentou-se gradativamente, resultando na publicação de poemas dos estudantes no Jornal *Pensar a Educação em Pauta*, da

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), e na Antologia *Na escola, na vida... poetando o mundo*, publicada em novembro de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Calvino (1990, p. 127), é na literatura que se consegue “[...] representar a multiplicidade das relações em atos e potencialidades”. Em potencialidades reconhecidas, este trabalho, além de manter-se ativo na escola-piloto, estendeu-se para outras escolas de Belo Horizonte e se projeta para outros estados, imbuído dos mesmos objetivos de aplicação e estudo: à poesia/ao poema confere-se alto grau humanizador.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras Escolhidas, v. 1).

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. 2002, n. 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ELIOT, T. S. **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000/2001.

JAUSS, H. R. **A estética da recepção: colocações gerais**. In: LIMA, L. C. A literatura e o leitor: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/2002.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez/Campinas: Unicamp, 1988.

PAIXÃO, F. **O que é poesia**. 6ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SOARES, Magda. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro. (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: E.P.U., 1991.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. PA: Mercado Aberto, 1999.

ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: “FAZ DA COMPREENSÃO UMA INTERPRETAÇÃO”

Thaís Costa de Freitas⁶

Maria Eurácia Barreto de Andrade⁷

Resumo: O artigo apresenta reflexões resultantes do trabalho final da Especialização em Educação e Interdisciplinaridades na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), intitulado *Alfabetização e Práticas Pedagógicas na EJA: uma tessitura rica de cores, linhas, fios e possibilidades*, realizado no Colégio Entre Fios no ano de 2018. O objetivo geral propõe compreender se as práticas pedagógicas realizadas nos últimos anos do ensino médio na EJA contribuem para o processo de alfabetização. A investigação constitui-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, cuja obtenção dos dados foi feita a partir da observação das aulas de três educadores e corroborada pelos estudos de Miguel Arroyo e Paulo Freire, prioritariamente. Os dados revelam a carência de pesquisas na área de alfabetização de adultos e a necessidade de formação continuada dos educadores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Práticas Pedagógicas.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Sou Thaís Costa de Freitas, mulher, preta, feminista, brasileira, conjacuipense, filha única, educadora, poetiza em formação, leitora. Sou licenciada em Pedagogia, especialista em Educação e Interdisciplinaridade e mestranda em Educação. Sou Maria Eurácia Barreto de Andrade, biriringuense, professora e militante da educação. Sou Pedagoga de formação, mestre e doutora em educação, docente da UFRB e pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus.

INTRODUÇÃO

Ao descobrir-me⁸ educadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), busquei constituir minha trajetória profissional e acadêmica com diálogos e imersões nessa modalidade de ensino. Para isso, passei a estudar, buscar e pesquisar temas que fossem necessários e relevantes para o fortalecimento da EJA, e também que respondessem às questões que me inquietavam durante minha caminhada de constituição do ser docente.

⁶ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Educação e Interdisciplinaridades pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFRB. Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora/UFRB-CFP. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH/UESB); thais_costa15@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7626-8025>.

⁷ Profa. Dra. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Líder e Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP); mariaeuracia@ufrb.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-9910-0527>.

⁸ O uso da primeira pessoa se dá, nesse momento inicial, pelas implicações pessoais da primeira autora com a temática estudada.

Nessa conjectura, ao ingressar no curso de pós-graduação em Educação e Interdisciplinaridade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), dediquei-me à construção de uma proposta de investigação que apresentasse uma forma de compreender se as práticas realizadas nos últimos anos do ensino médio da EJA contribuem para o processo de alfabetização. Assim, buscando responder a esses questionamentos, o objetivo específico que direcionou a pesquisa foi observar as práticas pedagógicas realizadas nos últimos anos do ensino médio na EJA no Colégio Entre Fios⁹.

Para dar conta desse estudo, foram feitas observações, questionários, entrevistas semiestruturadas e aplicações das situações do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)¹⁰. Neste artigo, apresentamos os dados produzidos a partir das observações realizadas nas aulas de três educadoras do Terceiro Tempo Formativo, nos eixos VI e VII¹¹ do referido colégio.

PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho metodológico trilhado na pesquisa foi de abordagem qualitativa (MINAYO, 1995), apoiado no estudo de caso (YIN, 2010). Para produção dos dados, utilizamos a observação não participante com registro no diário de campo. Como enfatizam Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Dessa forma, foram observadas as aulas de três professoras, em quatro turmas diferentes, totalizando 12 turmas observadas.

O lócus da investigação foi o Colégio Entre Fios, no qual funcionam os três turnos (matutino, vespertino e noturno), com educandos do ensino considerado “regular” e da EJA. No caso da observação, foram analisadas as aulas de três educadoras que lecionavam os componentes de Sociologia, Geografia e Química¹² nos eixos VI e VII. Os dados observados foram confrontados com o aporte teórico da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EJA é uma modalidade de ensino demarcada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 9.394, de 1996, artigo 37 –, a qual traz em seu cerne uma forma de garantir o ingresso, o acesso e a continuidade dos alunos que não tiveram a oportunidade de iniciar ou continuar seus estudos na idade “própria”¹³. A EJA é ofertada aos jovens e adultos que não puderam vivenciar sua trajetória escolar no tempo “regular”¹⁴.

Pensando nas especificidades da modalidade e mergulhando no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), é de extrema importância que compreendamos que a AJA sempre teve um sentido, uma intenção e uma direção nos seus princípios e pressupostos. Nesse cenário, destacamos o período da industrialização no Brasil, a qual necessitava de mão de obra mais qualificada e, por isso, era preciso que os sujeitos tivessem uma educação que lhes auxiliasse a adquirir essas habilidades e competências por meio do processo de ensino-aprendizagem.

⁹ Nome fictício utilizado para a preservação da identidade do colégio no qual a pesquisa foi realizada.

¹⁰ Trata-se de um estudo que avalia os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. É realizado desde 2001 pela ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro.

¹¹ O Terceiro Tempo Formativo tem duração de dois anos e engloba os eixos VI e VII.

¹² Importante destacar que essas foram as educadoras que se disponibilizaram para que suas aulas fossem observadas.

¹³ Nesse ponto, fazemos algumas indagações: existe uma idade própria/certa de estudar? O aprender tem tempo? Ou ele é atemporal? De acordo com as obras de Freire, estamos em constante movimento de aprender. A aprendizagem acontece ao longo da vida.

¹⁴ Buscaremos sempre discutir e problematizar esses termos que nos remetem à ideia de EJA como um não lugar, de que estudar tem idade e tempo. A EJA é também regular. É uma modalidade da Educação Básica.

Outro ponto importante a destacar é que a AJA é uma área cheia de conflitos. Um exemplo disso é a indefinição quanto à educação e à alfabetização de jovens e adultos, muitas vezes entendidas como sinônimos, imprecisão conceitual que acaba causando disputas nas dimensões das práticas, das metodologias, do currículo, da formação e da valorização dos educadores, dos financiamentos e dos investimentos na modalidade.

Nesse contexto, Freire (2014, p. 68) nos convida a compreender a educação como uma forma de educar homens e mulheres na ação e na reflexão sobre o mundo, entendendo a educação como uma ação libertadora “problematizadora, [que] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente”. Caminhar nesse sentido significa pensar práticas e metodologias que assumam a EJA não como um mero reproduzidor de trabalhos infantis, mas sim de modo a compreender que estamos falando de homens e mulheres, jovens, adultos que são cheios de histórias, experiências, vivências e saberes, os quais devem ser valorizados, respeitados e trabalhados.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A análise dos dados foi feita por meio da categoria temática “observação, práticas pedagógicas e o processo de alfabetização nos últimos anos do ensino médio na EJA”¹⁵, a qual foi analisada a partir das interpretações e inferências do que foi visto e vivenciado nas observações em turmas e momentos diversos. Observar não é uma técnica simples para a produção de dados, pois não se trata somente de uma ida ao campo empírico. Na verdade, compreende os caminhos percorridos desde a saída do pesquisador até o lócus pesquisado, considerando toda a trajetória vivida.

É importante registrar que vivenciamos momentos de aplicação de provas, correção de atividades, oficinas, leituras e escritas, atividades com filmes, mapas (geográficos e conceituais), mas que foram as atividades de leitura que nos chamaram especialmente a atenção e mereceram destaque. Durante a realização dessas práticas, os educandos¹⁶ se levantavam, saíam da sala, riam, passavam o livro um para o outro, faziam piadas, cantavam, jogavam bolas de papel nos outros etc. Notamos que essas “fugas” aconteciam para que não tivessem que realizar a leitura dos trechos, pois, em sua maioria, não sabiam ler fluentemente.

Denominamos esses momentos de “fugas” porque esses dados foram confrontados com as aplicações de questionários e situações do INAF¹⁷ aos(as) educandos(as) e as entrevistas semiestruturadas com educadores(as), que apontaram baixos níveis na escala do alfabetismo funcional desses(as) alunos(as).

Outra atividade que merece destaque refere-se à aplicação de uma avaliação pela educadora de Química, a qual consistia na criação de um mapa conceitual concentrado no uso de 30 palavras que tivessem relação com os conteúdos trabalhados durante as aulas e, posteriormente, no elo de pelo menos 10 palavras. Foi uma atividade bastante criticada pela turma, pois não identificavam a ligação entre as palavras, tinham medo/vergonha de apresentar essa tarefa e afirmavam que preferiam a realização de provas.

Essa realidade nos alertou para a importância de conhecer a realidade dos educandos, da aproximação do que é entendido pelos sujeitos sobre o que é escola, avaliação, professor e aluno e, a partir disso, fazer as intervenções. Assim, é fundamental entender que estamos dialogando com

¹⁵ Categoria construída a partir dos objetivos específicos da pesquisa.

¹⁶ Destacamos que 60% dos participantes da pesquisa eram do sexo feminino e mais de 80% eram jovens de até 24 anos.

¹⁷ As situações do INAF consistem em situações textuais como leitura de receitas, informativos, notícias, gráficos, ou seja, situações do cotidiano para observar em que nível da escala do INAF os(as) educandos(as) se inserem. O índice contempla os seguintes níveis: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente.

sujeitos históricos, os quais trazem suas “bagagens”, que foram formadas e adquiridas no decorrer das suas trajetórias e nos caminhos percorridos entre casa, trabalho e escola (ARROYO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações não se constituem como um encerramento, mas sim como uma pausa, um respiro. A investigação não é concluída aqui, mas traz alguns pontos a serem observados, direções a serem trilhadas, por isso estamos falando de (in)conclusões.

Desse modo, tudo que foi exposto em relação às observações realizadas nos convida a refletir sobre a EJA, a alfabetização, os sujeitos que formam e são formados nessa modalidade, a fim de contribuir para uma educação que traga valorização dos educadores, educandos e das diferentes realidades que a compõem.

A pesquisa apontou para a necessidade de investimento na EJA, a valorização dos educadores, a carência de pesquisas na área de alfabetização de adultos, a necessidade de formação continuada dos educadores e o processo de juvenilização que a cada dia vem ganhando mais espaço nessa modalidade.

Infiltrados nessas fagulhas de anseios, desejos, sentidos, é importante indagar: como possibilitar uma educação que valorize seus sujeitos? Como pensar uma formação continuada dos professores da EJA? Como compreender que estamos em constante processo de aprendizagem? Como pensar um currículo da EJA? Essas indagações não são meras falácias, meros questionamentos, mas sim questões importantes a serem pensadas e refletidas numa perspectiva aberta e inclusiva que contribua para as especificidades da modalidade e dos sujeitos que a formam.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo (org.). Petrópolis: Vozes, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell; revisão Técnica Cláudio Damascena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANÁLISE SOBRE O ISOLAMENTO SOCIAL PELOS ALFABETIZANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA COVID-19

Ludymilla Moreira Morais¹⁸

Juliane Gomes de Oliveira¹⁹

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar as percepções dos educandos da turma externa de alfabetização do CRAS-Vila Fátima sobre a escolarização no momento de distanciamento social em sindemia de COVID-19. Esse grupo teve como contribuição o programa de Residência Pedagógica em Alfabetização na EJA-UFMG, que cooperou para a busca ativa, as atividades remotas e o contato com esses educandos. São observados nos relatos dos educandos os sentimentos de saudade da socialização em sala, abalo da percepção de pertencimento de grupo, falta da rotina escolar, interrupção do processo de aprendizagem e enfraquecimento do vínculo escolar. Ao encarar essa realidade disfuncional de sindemia, notamos um cenário propício ao aumento do abandono escolar temporário, o qual não foi mitigado o suficiente por políticas públicas. Nesse contexto, vemos como empenho os esforços coletivos de educadores e do grupo de Residência Pedagógica para amenizar as desigualdades.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos. Residência Pedagógica. Pandemia de Covid-19. Isolamento Social. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 que está ocorrendo entre os anos de 2020 e 2022 é definida por Veiga-Neto (2020, p. 4) como uma sindemia, uma vez que é a combinação potencializada de problemas que se situam nos âmbitos sanitário, sociocultural e ambiental. Em especial no Brasil, buscam-se alternativas para manter os vínculos entre escola e educandos, que durante todo o ano de 2020 se mantiveram distantes, retornando progressivamente em 2021 com protocolos sanitários. Buscando alternativas, a nossa escola tem se organizado em grande parte pela comunicação via WhatsApp.

Apesar do fato de que o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se encontra numa situação de significativa exclusão, a justificativa dessa decisão está baseada nos dados que apontam que 98% da população brasileira tem algum contato direto com essa ferramenta, com 86% dessas pessoas utilizando-a diariamente (PAIVA, 2021, p. 4-5). Caso o educando não tenha um celular com o aplicativo, alguém próximo a ele terá. Esses altos índices se devem ao uso da ferramenta sem custo, uma vez que não há cobrança pelas provedoras de internet no país. Cientes disso, muitos outros educadores têm buscado alternativas para a comunicação também por WhatsApp.

¹⁸ Aluna de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil; ludymillam@ufmg.br.

¹⁹ Escola Municipal Vila Fazendinha, Belo Horizonte, Brasil; julianegomesoliveira16@gmail.com.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma docente da EJA e de uma residente na comunicação com os alfabetizandos adultos em uma turma externa²⁰ da modalidade de ensino. Buscamos levantar os indícios e as consequências da pandemia para sua realidade enquanto sujeito político (ser de poder), epistemológico (ser de saber) e afetivo (indivíduo e ser social) (FREIRE, 2008).

A turma EJA-CRAS funciona no espaço desde 2014 durante o período da manhã, das 8 às 11 horas. É nomeada como turma externa e pertence ao quadro da EJA da Escola Municipal Vila Fazendinha. Tem cerca de 20 estudantes em diversos níveis de aprendizagem do ensino fundamental na modalidade da EJA.

Desde fevereiro de 2021, a turma de alfabetização do CRAS participa do Programa de Residência Pedagógica em Alfabetização da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão destes na escola da Educação Básica a partir da segunda metade do curso (CAPES, 2020).

A turma de alfabetização do CRAS recebeu como contribuição do programa de Residência Pedagógica em Alfabetização na EJA-UFMG, entre outras coisas, a criação de estratégias de busca ativa para captação dos matriculados e novas matrículas no local, a criação original de atividades para o ensino remoto, a adequação de conteúdos curriculares para a ferramenta de WhatsApp, a socialização das estratégias de ensino-aprendizagem e o acompanhamento constante desses educandos.

Em nossa experiência coletiva com a busca ativa e o contato com os educandos, buscamos problematizar o que eles dizem sobre as mudanças estabelecidas pelo contexto de comunicação virtual e almejar alternativas conjuntas, de acordo com a real possibilidade de todos os envolvidos. Nesse sentido, o *corpus* do nosso trabalho foi composto de análises dos diálogos estabelecidos entre alfabetizandos, docente e residente da EJA. Nesse caminho, os pressupostos teórico-metodológicos que adotamos para a realização desta investigação se alinham no paradigma da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, buscando fundamentação, principalmente, no pensamento de Freire (2008) e Bakhtin (1992).

Para este estudo, selecionamos os diálogos firmados por três estudantes que estavam em constantes conversas *on-line*. O WhatsApp foi o meio pelo qual poderíamos manter as conversas individuais e buscar favorecer maior intercâmbio entre a escola e o estudante. As mensagens analisadas foram trocadas entre os meses de fevereiro e junho de 2021. Essas conversas ficaram registradas, predominantemente, pela troca de áudios no privado entre professora e educandos, já que a maioria se encontra em processo inicial de aprendizagem de leitura e escrita. As gravações traziam suas demandas pessoais, com falas que expressavam seus sentimentos e experiências vividas a partir da reclusão e ruptura do seu processo de aprendizagem presencial. As trocas de mensagens foram realizadas com o intuito de manter o vínculo entre escola, docente e educandos.

Considerando que esse material é um acervo profícuo para investigações sobre os efeitos da pandemia na alfabetização da EJA, solicitamos a autorização dos envolvidos para uso em pesquisas, resguardando sua confidencialidade. Vivenciamos algumas falas que demonstram as interações experimentadas entre os colegas, os vínculos estabelecidos entre alfabetizando, professora e residente. Quando perguntados sobre sua vida e as mudanças ocorridas nesse período, os estudantes demonstram apreensão quanto a sua perspectiva futura em relação à aprendizagem,

²⁰ A turma externa da EJA funciona no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do bairro Vila Fátima. Localizado na região Centro-Sul de Belo Horizonte, o CRAS oferta o Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias e outros serviços e programas, como a Academia da Cidade e a EJA. Implantado em 2009, o CRAS-Vila Fátima tem espaço físico e estrutura adequada à realização dos serviços e ações das diversas áreas (política, social e educacional).

além de uma sensação de regressão nesse seu processo por conta da paralisação das aulas presenciais. Essa insegurança se fundamenta, entre outras coisas, no início tardio do ensino remoto no período de 2020, na dificuldade de adaptação e no espaçamento temporal imposto pelo ensino remoto em 2021.

Notamos que os estudantes demonstram uma reflexão sobre a construção de seu processo de aprendizagem. Eles sentem o efeito da ausência da rotina escolar, e até mesmo certo retrocesso. São aspectos que comprovam como a aprendizagem é um processo contínuo e necessita de uma regularidade para que o estudante se sinta seguro e perceba que está evoluindo em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita (SOARES, 2016).

Pelas conversas estabelecidas, observamos que os educandos trazem também o papel social que a escola ocupa em suas vidas. Pelas falas, a escola se apresenta como lugar de encontro, de relações, de socialização. Assim como Freire (2008) afirmava, a alfabetização não é apenas um lugar de conhecimento científico e escolarizado, mas também um lugar de formação humana, social, histórica e cultural. Para o autor, a alfabetização é um ato de conhecimento propulsor de (re)construções para o mundo adulto (FREIRE, 2008, p. 19). Freire, com a sua ação consciente sobre o trabalho de alfabetização de adultos, manteve sempre clara sua posição quanto ao papel do professor para uma formação integral e humana. O educador é visto como um “provocador” que desafia os estudantes, afinal, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2019, p. 115).

O fato de o alfabetizando ser ouvido, escutado, acolhido pela professora ou por outro colega estabelece por si só um processo eminentemente dialógico (VOLÓCHINOV, 2017). O educando constrói um lugar de ser ouvido e respondido, e isso, por sua vez, gera efeitos para que ele se sinta pertencente ao grupo que constituiu anteriormente ao isolamento social, ou seja, para que sinta saudades da socialização em sala.

CONCLUSÃO

Não podemos negar que muitos desafios foram impostos no contexto de comunicação com os educandos. Quando se trata de sujeitos em processo de alfabetização, a complexidade do processo educativo é acentuada, já que geralmente não têm suporte para apoio tecnológico ou letramento digital para dar continuidade ao processo de aprendizagem, ficando dependentes de terceiros para utilizar os aparelhos ou a internet. Nesse caso, a internet, na imensa maioria, não é acessada por conexão banda larga, mas via dados móveis com alta limitação de possibilidade de uso.

Assim, várias estratégias de comunicação foram buscadas pelos docentes e pela equipe dos residentes. Investimos na comunicação via WhatsApp, com uso plural dos muitos recursos da plataforma, ligações telefônicas, postagens em redes sociais e entrega de materiais didáticos impressos. Mesmo assim, os alfabetizando que têm poucos recursos comunicativos não conseguiram estabelecer (ou não desejaram manter no ensino remoto) os vínculos com a escola e com a turma a que pertencem. Essas foram as vivências que aconteceram por meses no nosso contexto inicial, na busca ativa da educação de jovens e adultos.

Os resultados da análise das conversas ocorridas com os alfabetizando da EJA apontaram a necessidade de garantir a comunicação constante entre alfabetizador e alfabetizando, a manutenção do diálogo, a escuta e os vínculos já estabelecidos, além da democratização do acesso à internet e a celulares como ferramentas de apoio à escolarização, para que os educandos tenham autonomia de escolha do momento do acesso e de outras plataformas que não somente as fornecidas pelos planos, como é o caso do WhatsApp.

Podemos inferir, pela percepção do cenário atual de nosso país, que a EJA continua tendo uma posição marginal frente às medidas públicas de garantia de direitos à educação. Também chama

atenção a redução pouco satisfatória do índice de analfabetismo nos últimos anos, como se nota na atual Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Como educadoras nessa situação, vemos o cenário favorável para o aumento do abandono escolar temporário e a possível ampliação do analfabetismo funcional em decorrência da pandemia (IBGE, 2020).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 20 set. 2020.

PAIVA, Fernando. **Panorama Mobile Time/Opinion Box**. Mensageria no Brasil. Belo Horizonte. Fev/2021. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/mensageria-no-brasil-fevereiro-de-2021/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

Veiga-Neto, Alfredo **Mais uma Lição: sindemia covídica e educação**. *Educação & Realidade* [online]. 2020, v. 45, n. 4 [Acessado 10 Fevereiro 2022], e109337. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>>. Epub 11 Jan 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>.

VOLOCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MOÇAMBIQUE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E DESAFIOS ATUAIS

Jane Alexandre Mutsuque²¹

Resumo: A presente reflexão sobre a educação em Moçambique pretende descrever a conjuntura que norteou a introdução da educação formal no país, com particular incidência nos processos de alfabetização de jovens e adultos, bem como alguns dos seus principais desafios e instigações. Entendemos que a língua portuguesa enquanto instrumento de comunicação e sociabilidade teve/tem um papel crucial em todo esse processo. Nossa abordagem metodológica baseou-se na revisão de literatura, pela qual recorreremos às principais referências sobre a temática. Constatamos que, apesar de ter havido investimento no setor da educação e nos programas de alfabetização, há desafios estruturais ligados à acessibilidade ao sistema educacional formal, à qualidade e à permanência dos jovens e adultos alfabetizados na escola. Consideramos a inovação educativa que privilegia adequação curricular ao conteúdo local um dos pressupostos e caminhos a percorrer para promover a inclusão e a massificação da educação em Moçambique.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação em Moçambique. Língua Portuguesa.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Jane A. Mutsuque, doutorando em Comunicação Social pela UFMG (Bolsa Capes/PEC-PG). Mestre em Línguas, Literaturas e Culturas pela Universidade Aveiro, Portugal. Docente do Departamento de Ciências Sociais na Universidade Zambeze, Moçambique. Membro do grupo de pesquisa MediAção, subgrupo NucCon/UFMG-Brasil. Atua na área de ensino de Língua Portuguesa e Comunicação Social, além de temáticas *educação transmídia*.

INTRODUÇÃO

A introspeção que fazemos busca refletir sobre educação em Moçambique, tendo como pano de fundo os processos de alfabetização de jovens e adultos ao longo da história do país. A escolha dessa temática se justifica pela importância de compreendermos os processos que nortearam todo o contexto de estabelecimento dos programas de alfabetização e letramento para jovens e adultos. Esperamos com isso contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e o fortalecimento dos programas de intervenção orientados para a alfabetização.

LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA OFICIAL E DE ENSINO

O advento da progressão da educação formal em Moçambique está intrinsecamente ligado à história da língua portuguesa (LP) no referido país, que remonta ao final do século XV, período em que uma frota de marinheiros e comerciantes portugueses, a caminho da Índia, sob comando do navegador Vasco da Gama, instalou-se em algumas regiões da costa litoral de Moçambique (o que se designou

²¹ Doutorando em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (Bolsa Capes/PEC PG). Docente da FCSH - Universidade Zambeze, Cidade da Beira, Moçambique. Membro do subgrupo de pesquisa MediAção-UFMG, Brasil; jmutsuque@hotmail.com.

“penetração mercantil portuguesa”), inicialmente sob pretexto de trocas de ouro destinado à aquisição de especiarias no continente asiático.

Com o fim da ocupação sistemática e militar dos portugueses no território moçambicano, em 1918, segundo Gonçalves (2000), deu-se início a intervenções com impacto social, para garantir o enraizamento da cultura portuguesa e difusão do português pelo país. Uma vez que algumas escolas missionárias de igrejas protestantes desenvolviam suas atividades utilizando as línguas locais, em 1921, o uso dessas línguas africanas foi proibido nessas escolas por meio do Decreto Português nº 77, de 9 de dezembro (SEVERO; MAKONI, 2015). Mais tarde, em 1930, é promulgada em Portugal uma lei designada “Ato Colonial”²², que estabelecia normas de conduta que a metrópole, Portugal, deveria adotar na sua relação com as colônias africanas. O governo imperialista português estabeleceu igualmente o *ensino indígena*²³, que funcionava como um mecanismo para assegurar que as populações locais tivessem acesso à instrução formal em língua portuguesa (GONÇALVES, 2000). Esse protocolo galvanizou o contato com a LP, fundamentalmente nas zonas urbanas.

Para dar vazão a esse desiderato, António (2016) afirma que foram criadas escolas públicas e missões católicas²⁴ para ensinar artes e ofício. O autor refere ainda que as aulas eram ministradas pelos nativos, em línguas bantu, em sua maioria bilíngues. Para Gonçalves (2000, p. 2), a “massificação” do português em Moçambique surge com “[...] os primeiros jornais literários em língua portuguesa, nomeadamente *O Africano* e *O Brado Africano*, que assinalam a existência de uma elite moçambicana local produtora de um discurso culto em Português”. Por conta disso, segundo Mindoso (2017), surge uma classe *assimilada*²⁵ de moçambicanos, criada pelo Estado colonial, com importante papel na (re)construção da identidade dos povos nativos. Nesse caso, segundo Firmino (2005), a LP foi associada tanto a essa “política assimilacionista colonial” quanto à possibilidade de “ascensão social”. Portanto, falar, ler e escrever em português era um passaporte para a afirmação social.

Com a proclamação da Independência Nacional de Moçambique, em 1975, uma nova página se abriu relativamente aos programas de alfabetização no país. Nessa altura, a taxa de analfabetismo se situava em 93%, dos cerca de 10 milhões de habitantes (PATEL, 2006; ZIMBICO, 2018). Esse cenário impôs ao Governo moçambicano a priorização de ações de alfabetização de jovens e adultos com intervenções orientadas para massificação do ensino em todo o país, com vistas a conferir habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo e inculcar no cidadão uma consciência emancipada da dominação mental colonial, assim como reforçar os valores de patriotismo, unidade nacional e liberdade (MÁRIO, 2002). Esse propósito foi materializado com a introdução, em 1978, da primeira Campanha Nacional de Alfabetização.

O novo Estado (moçambicano) adotou a LP, língua oficial e de ensino, numa sociedade em que coabitam e convivem várias línguas no país, entre elas as do grupo bantu, o Inglês e as línguas asiáticas (ANTÓNIO, 2016). O pretexto para a indicação da LP como língua oficial, segundo Firmino (2005), foi a função da língua como um fator catalizador de “unidade nacional”, uma vez que

²² Decreto nº 17.153, de 6 de julho de 1929; Portaria nº 1.114, citada por Arakaki (2006, p. 63), cujo objetivo era: “civilizar e nacionalizar os indígenas das colônias [africanas] por meio da LP e transformação dos costumes selvagens”.

²³ A “organização do ensino indígena na Colônia de Moçambique” definia em seu Artigo 1º que: “o ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (BIBLIOTECA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE, [s.d.], p. 5-6).

²⁴ Asseguradas pela Igreja Católica, braço religioso da potência colonizadora.

²⁵ *Assimilado* – “moçambicano negro ou mestiço que havia superado a condição de indígena, de ‘não civilizado’, tomando o cidadão português, à semelhança dos colonos portugueses” (MINDOSO, 2017, p. viii). “Para conseguir o estatuto de assimilado e obter o direito de cidadão, o africano tinha de atingir os 18 anos de idade; falar corretamente o português; possuir uma profissão ou ocupação que lhe garantisse a si e aos seus o mínimo necessário para viver; ‘comportar-se condignamente’; possuir um determinado nível de formação e cultura; cumprir escrupulosamente o serviço militar” (FITUNI, 1985, apud PONSÓ, 2016, p. 60, grifos do autor).

Moçambique, no período da independência, tinha um mosaico linguístico composto por mais de 15 línguas nacionais, fora as de matriz asiática que abundavam pelo litoral da região norte do país.

Em síntese, ainda que a colonização europeia tivesse tido presença no território moçambicano por mais de 400 anos, seu ensino propriamente dito só teve início em meados do século XX. De lá para cá, o ensino (formal) da LP passou por inúmeras transformações, seja de ordem ideológica, de cunho metodológico-didático e de políticas educacionais. Ao longo dos tempos, o ensino da LP foi ajustando-se às necessidades e dinâmicas contemporâneas, com o objetivo de garantir estabilidade e qualidade. Foi por esse intermédio que se estabeleceram os primeiros programas de alfabetização de jovens em todo o território. É importante destacar a relevância histórica e estratégica das igrejas Católica, Presbiteriana, Metodista Unida e Mesquitas muçulmanas, por meio de suas missões, orfanatos e madraças. Essas seitas contribuíram, em grande medida, para os programas sociais (alguns subordinados ao Sistema Nacional de Educação, outros não) de alfabetização de jovens e adultos.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MOÇAMBIQUE

A partir dos anos 2000, a qualidade do ensino em Moçambique registou avanços notáveis quanto à expansão da rede escolar. Isso é apontado no Plano Estratégico da Educação (PPE) 2020-2029, que afirma que houve “melhoria na aprendizagem de jovens e adultos com um aproveitamento de cerca de 67% na disciplina de literacia e 70% na de numeracia”. No nível da infraestrutura, registrou-se “aumento do número de escolas em 89%, entre 2008 e 2017” (MINEDH, 2020, p. 13), mas também se evidenciaram recuos, principalmente quando a análise é feita na perspectiva de proficiência em leitura e escrita.

Segundo o resultado da última *Avaliação Nacional de Aprendizagem* realizada em 2016 pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), houve um declínio em 1,4% em relação à avaliação das competências básicas de leitura e escrita realizada em 2013, que se situava em 6,3% (MINEDH, 2020). Apesar da inconsistência sobre qualidade de ensino e o fraco investimento no setor (infraestrutura, recursos humanos, tecnologia etc.), nota-se, no geral, um progresso considerável.

Os compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Governo de Moçambique para colocar a educação no topo das prioridades da sua agenda de governo fizeram o país desenvolver diversos programas, com enfoque na melhoria da expansão e no acesso à educação, empreendendo ainda esforços para aumentar a qualidade de ensino. O *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos* informa que não foi alcançado, na globalidade, o objetivo da Educação para Todos (EPT) de “melhorar até 2015 os níveis de alfabetização de adultos em 50%” (UNESCO, 2015). O relatório também reporta que o país não conseguiu garantir acesso equitativo à educação básica e continuada para os alunos, em que, tal como Benin, Camboja, Etiópia, Guiné, Mali, Nepal e Serra Leoa, o país aumentou o número de pessoas que terminaram a educação primária, com uma taxa de frequência de mais de 20%. Entretanto, é preciso resolver problemas estruturais de acessibilidade, qualidade e relevância do ensino.

O número de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais continua elevado – 39% (INE, 2019) –, apesar do decréscimo em 11,4%, comparativamente aos últimos 10 anos. Outro dado que descreve a atual imagem da educação em Moçambique tem a ver com o elevado índice de analfabetismo na zona rural, que registra 50,7%, contra 18,8% da parte urbana (INE, 2019). A zona rural, com 66,6% da população moçambicana, carece de maior investimento na infraestrutura, no acesso e na retenção do aluno na escola durante toda a escolaridade.

A *Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique* perspectiva uma série de políticas e estratégias do setor da educação até 2030. O documento aponta para “a inclusão do conhecimento local no currículo moçambicano como uma ferramenta interessante para melhorar o envolvimento dos pais

na escola. Um espaço de diálogo argumentativo entre o conhecimento local e moderno é institucionalizado” (UNESCO, 2019, p. 175). Nesse sentido, Castiano e Mkabela (2014) afirmam que o currículo local não é apenas um espaço para a integração dos dois tipos de conhecimento, valores e práticas, mas é potencialmente um espaço de negociação, avaliação e validação destes. O documento referente à *Revisão de Políticas Educacionais – Moçambique* recomenda que as:

[...] relações professor-pais precisa de ser incluída na formação em serviço dos professores, trazendo aos professores algumas ferramentas práticas para uma melhor comunicação com os pais.

A escola e os professores devem aprofundar o conhecimento da ecologia sociocultural e antropológica das comunidades onde estão inseridas, contribuindo assim para reduzir a distância cultural entre os pais dos alunos e a escola. (UNESCO, 2019, p. 175).

Segundo Burchfield et al. (2017), há alguns fatores que muito provavelmente contribuirão para bons resultados da aprendizagem por parte dos jovens e adultos em Moçambique. Um deles é a disponibilidade de livros, revistas ou outros materiais de leitura para a aprendizagem e o apoio domiciliar, já que esses materiais são muitas vezes limitados entre as famílias pobres, tornando a sua oferta nas escolas particularmente importante.

A presença do aluno e do professor em sala de aula é outro fator considerável, uma vez que um impedimento para programar o aumento em escala é o alto absentismo. As visitas em sala de aula, por exemplo, revelaram taxas de absentismo de estudantes de 52% nas escolas de tratamento completo.

Por fim, a supervisão e a formação também são fatores importantes para alcançar melhores resultados na aprendizagem dos jovens e adultos moçambicanos. Com o estabelecimento de novos distritos, observa-se o aumento do número de escolas, e ocorrem ainda dispersões geográficas, de modo que a supervisão se torna uma tarefa desafiadora, enquanto a formação de contrapartes locais continua sendo fundamental. Nesse cenário, a linguagem de instrução é mais um fator a se observar, pois a incapacidade de entendê-la continua sendo um impedimento nos programas de alfabetização de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este panorama impõe soluções efetivas e inovadoras. Isso significa não somente disponibilizar espaço (sala de aula) de aprendizagem, mas também, e sobretudo, promover ações didático-pedagógicas que mobilizam o aluno a permanecer na escola, fazendo com que ele se sinta comprometido com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTÓNIO, D. **A língua portuguesa em Moçambique e as práticas de subjetivação: acontecimento, materialidade e memória.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA – NOVAS EPISTEMOLOGIAS E NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS, 5. 2016, Jataí, GO. Caderno de resumos [...]. Jataí: UFG, 2016.

ARAKAKI, N. A. **O ensino de língua portuguesa em Moçambique no período colonial, de 1940 a 1960: uma visão historiográfica.** 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BURCHFIELD, S.; HUA, H.; NOYES, D.; VAN DE WAAL, W. **Improving early grade reading outcomes: aprender a ler in mozambique.** In: A. Gove; A. Mora; P. McCardle (Eds.). Progress toward a literate world: Early reading interventions in low-income countries, New Directions for Child and Adolescent Development. 155, 117-130, 2017.

FIRMINO, Gregório. **A questão linguística na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique.** Maputo: Texto, 2005.

GONÇALVES, Perpetua. **(Dados para a) História da Língua Portuguesa em Moçambique.** Maputo, 2000.

INE – Instituto Nacional de Estatística. IV Recenseamento geral da população e habitação 2017 – resultados definitivos. Maputo, Moçambique: INE, 2019.

MÁRIO, M. **A experiência moçambicana de alfabetização e educação de adultos.** Comunicação apresentada na Conferência Internacional “Adult Basic and Literacy Education in the SADC Region”, Universidade de Natal, Pietermaritzburg, RSA, dez. 2002.

MINDOSO, André Victorino. **Os assimilados de Moçambique: da situação colonial à experiência socialista.** Curitiba, Tese Doutoral. PPS, Universidade Federal do Paraná, 2017.

MINEDH. **PEE – Plano Estratégico da Educação 2020-2029.** Maputo, 2020.

PATEL, S. A. **Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique. 2006.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

PONSO, L. C. **O estatuto do português e das línguas bantu moçambicanas antes, durante e depois da luta pela Independência da Nação em 1975.** Linguagem: estudos e pesquisas, Catalão, GO, v. 20, n. 2, p. 57-86, jul./dez. 2016.

SEVERO, Cristine G.; MAKONI, Sinfree. **Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica.** Vol. 5, Florianópolis: Insular, 2014. (Coleção Linguística).

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. Paris: Library of Congress Cataloging in Publication Data, 2015.

UNESCO, Revisão de Políticas Educacionais Moçambique. UNESCO – Educação 2030. 2019. [em linha] Disponível em: <https://bit.ly/37AB1Oh>.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A LUTA PELA GARANTIA DE UM DIREITO

Thaís Alves Rodrigues Jorge²⁶

Resumo: Os sujeitos da EJA são aqueles que, por vezes, tiveram seus direitos básicos, como o acesso à educação, negligenciados. Entende-se, neste trabalho, a literatura como direito humano, visto que este é um instrumento de fabulação, mas também de exposição da realidade e da violação das liberdades fundamentais, tornando-se essencial para a formação da consciência e da criticidade dos sujeitos. Por isso, este artigo tem como objetivo compreender a relação da EJA com a garantia do acesso à literatura no ambiente escolar formal. O método utilizado foi de análise bibliográfica de artigos sobre o tema. Após a análise dos textos, foi possível concluir que, para que o acesso à literatura no ambiente escolar formal seja forma de garantia de direitos, a ideia de que fabulação é necessária à vida deve ser evidente para aqueles que educam, rompendo com a visão utilitarista da leitura que ainda permeia nossas escolas. Nesse sentido, é necessário pensarmos em práticas pedagógicas possíveis para o uso de textos literários nas salas de aula da EJA.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Literatura. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são aqueles que tiveram sua trajetória escolar formal interrompida e o direito de acesso à educação negligenciado em algum período da vida. Essa negligência pode ter se dado por diversos motivos, como a ausência do papel do Estado na garantia do acesso, a opressão de raça, classe e/ou gênero e o chamado “fracasso escolar”, apontado como principal motivo da “expulsão” dos jovens da escola, conforme apresentam Di Pierro, Soares e Paiva em entrevista concedida ao programa Roda de Conversa.

Entretanto, essas pessoas, ao terem sua trajetória escolar interrompida, não cessaram seu processo de formação, visto que estão inseridas nas relações sociais e, por consequência,

em um processo de aprendizagem contínuo:

Por certo, mesmo excluídos da escola, homens e mulheres ao longo da história conceberam outros espaços de conhecimento e nossas análises permitem compreender que o fizeram, pois, como gentes, educaram-se no mundo. Porém, como cidadãos e cidadãs brasileiros, tiveram o direito de acesso aos processos formais de ensino negado. (CUNHA, 2012, p. 113)

Isso significa que, ainda que tenham tido seu direito à educação negado, os sujeitos da EJA possuem uma trajetória de aprendizagens que deve ser respeitada quando decidem retornar ao ambiente escolar formal, e, para tanto, as práticas pedagógicas da modalidade devem ser formuladas de acordo com as vivências e a pluralidade dos estudantes, garantindo,

assim, uma educação que dialogue com a realidade e a demanda dos sujeitos envolvidos.

O retorno ao ambiente escolar formal é, potencialmente, uma forma de garantia de acesso a outros direitos fundamentais que, junto ao direito à educação, foram negados a essas pessoas, estando entre eles o direito à literatura. Instrumento de fabulação, mas também de exposição da realidade, a literatura é essencial para a formação da consciência crítica e para o processo de humanização, e é ainda compreendida aqui como a possibilidade de refletir sobre

²⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil; thaisalves.jpl@gmail.com.

as coisas do mundo.

Assim sendo, este artigo tem como objetivo compreender o papel da EJA na garantia do direito à literatura, sob a perspectiva de que este é um direito humano que deve ser garantido a todos. O método utilizado para isso é de análise bibliográfica de artigos sobre o tema.

O USO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As salas de aula da EJA não são espaços singulares, mas sim espaços plurais que

reúnem grande variedade de faixa etária, vivências, aprendizagens e relações escolares. Dito isso, o uso da literatura nessa modalidade requer o reconhecimento das demandas e das especificidades dos sujeitos. Caso contrário, estará distante da realidade dos estudantes e ganhará conotação exclusivamente utilitarista, a exemplo do desenvolvimento da consciência fonológica nas turmas de alfabetização e até mesmo em associação ao processo seletivo para

ingresso nas universidades, quando falamos das turmas de ensino médio.

Quando o uso da literatura em sala de aula se atrela exclusivamente às atividades citadas, perde seu caráter essencial: a garantia de acesso a um direito por aqueles jovens e adultos que já tiveram, ao longo de sua trajetória, os mais variados direitos negligenciados.

Reconhece-se, neste trabalho, a literatura como potencializadora do processo de aprendizagem individual e coletivo, que deve ir além da decodificação dos símbolos do alfabeto. Trabalhar com a literatura em sala de aula, em especial da EJA, requer o reconhecimento de que ela está relacionada com o contexto em que os estudantes estão inseridos, uma vez que não é um elemento isolado dos fenômenos, das vivências e das experiências que acontecem fora do ambiente escolar, através do processo contínuo de aprendizagens, mas sim um elemento inserido na vida social. O uso de textos literários

associa-se à leitura do mundo, como aponta Freire (1981, p. 9):

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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

E é justamente na relação entre texto e contexto que se encontra a defesa da literatura como direito humano. Os direitos humanos são aqueles que devem ser garantidos para que se evitem situações de “desorganização pessoal”, ou pelo menos de “frustração mutiladora” (CANDIDO, 2004). A história mostra que todos os homens, em todos os tempos, produziram alguma espécie de literatura resultante do exercício da fabulação, estando ela presente no cotidiano “em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco” (CANDIDO, 2004, p. 175), provando-se, assim, como parte fundamental da vida.

Isso porque não é possível estar 24h imerso na dureza da realidade em todas as suas partes, das questões românticas aos problemas sociais e econômicos. Os sujeitos buscam e precisam de espaços de fuga: do sonho, da imaginação, da fabulação. Quando dormimos, por exemplo, sonhamos, e isso é essencial para a manutenção do equilíbrio psíquico. Nesse sentido, a literatura é o sonho acordado da civilização, tornando-se essencial para o equilíbrio social, como nos mostra Candido (2004, p. 175):

Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

Ao mesmo tempo, ao fazer-se presente no cotidiano, estabelece relação dialética para com ele, trazendo elementos do mundo real para o exercício de fabulação e tornando-se potencialmente um instrumento de reflexão sobre a realidade, os contextos, as relações sociais e as desigualdades. A literatura torna-se, portanto,

[...] instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 186)

A literatura, assim como permite fabular, representa também uma ferramenta de exposição da realidade, conectando-se com as trajetórias dos sujeitos leitores – no caso em tela, os sujeitos da EJA. Esse exercício faz com que os textos literários, ao mesmo tempo que ampliem a visão de mundo dos leitores, recebam interpretações associadas às experiências e ao conhecimento adquirido ao longo da vida, estabelecendo relação entre texto e contexto.

Nesse processo, os sujeitos leitores não têm uma relação pacífica com os textos literários, mas uma relação ativa de receber e ser recebido pela leitura, num espaço em que a literatura “não corrompe nem edifica, [...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2004, p. 176).

Diante desse cenário, as obras literárias, das populares às consideradas eruditas, representam simultaneamente a possibilidade de criar, imaginar, desconectar-se do mundo e da realidade em que estão inseridos os sujeitos da EJA e de imergir num universo fabulado, no qual os elementos permitem o sonho acordado, a construção de narrativas, a contação de histórias e a sensibilidade, enquanto refletem, desmascaram e evidenciam a negação de direitos e as desigualdades, possibilitando, por meio da relação ativa com o conhecimento, pensar sobre as coisas que afetam, com maior ou menor intensidade, o sujeito leitor.

CONCLUSÕES

A EJA é potencialmente um espaço para a retomada e a garantia de direitos negligenciados para esses sujeitos ao longo de suas trajetórias, mas, para isso, deve ser capaz de dialogar com as suas experiências e necessidades, estabelecendo relações entre aquilo que é estudado em sala de aula e a realidade socioeconômica e cultural em que eles estão inseridos.

O acesso à literatura é um dos direitos fundamentais que foram negados ao público da EJA e que o retorno ao ambiente escolar pode vir a garantir por meio de práticas pedagógicas. Entretanto, para que a garantia desse direito se torne uma realidade, a ideia de que fabulação é necessária à vida deve ser evidente para aqueles que educam, rompendo, assim, a visão de que o uso de textos literários na educação formal deve estar sempre atrelado ao desenvolvimento de habilidades fonológicas, às provas para ingresso na universidade ou à “edificação” do indivíduo.

A literatura é ainda um instrumento de desmascaramento que evidencia as situações de restrição ou negação de direitos, tornando-se elemento fundamental da conscientização sobre a realidade, ajudando, portanto, na formação de sujeitos críticos, que mantêm uma relação ativa com o conhecimento, a aprendizagem e o mundo.

Cabe a nós, educadores, pensarmos práticas pedagógicas possíveis para o uso de textos literários nas salas de aula da EJA que permitam que os sujeitos estabeleçam relações entre texto e contexto, ampliando sua visão sobre as coisas do mundo e permitindo-se fabular.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CUNHA, Aline. **Algumas reflexões sobre os sujeitos da educação de jovens e adultos**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: [Entre imagens e palavras: práticas e pesquisas na EJA by Editora Panorama Crítico - Issuu](#). Acesso em: 15 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAGISTRASEEMG. **Roda de Conversa - Tema: Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. YouTube, 2014. 3 vídeos (53min e 10 seg). Disponível em: [Roda de Conversa Tema: Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos - 1/3](#). Acesso em: 14 fev. 2022.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Jaqueline Luzia da Silva²⁷

Maria Lucia da Silva Vito²⁸

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas de alfabetização na EJA a partir dos resultados de uma pesquisa intitulada *Alfabetização de Jovens e Adultos: investigações sobre a escola da EJA*, realizada no âmbito de uma Iniciação Científica no curso de Pedagogia da UERJ. Tal pesquisa foi realizada em uma escola municipal exclusiva de EJA, situada no Rio de Janeiro. Aqui, faz-se um recorte desse estudo, enfatizando os dados coletados por meio de observações, questionários socioeconômicos e entrevistas semiestruturadas com professoras e estudantes. Os resultados mostram que a formação continuada oferecida para as professoras ainda não é adequada para o enfrentamento dos desafios cotidianos. Por outro lado, os estudantes reconhecem a escola da EJA como uma oportunidade de retornar aos estudos, de melhoria da convivência social e familiar e de obtenção de mudança na vida profissional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alfabetização. Práticas Pedagógicas.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Jaqueline Luzia da Silva é doutora e mestra em Educação, com graduação em Ciências Sociais e licenciatura plena em Sociologia. É professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pertence à área da Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada. Atua na graduação em Pedagogia e coordena o Projeto de Extensão *Desafios e Possibilidades Atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos* e o Projeto de Iniciação Científica *Alfabetização de Jovens e Adultos: investigações sobre a escola da EJA*. Atua na EJA há 23 anos, com foco na alfabetização e na formação inicial e continuada de professores.

Maria Lucia da Silva Vito é graduanda em Pedagogia pela UERJ e atua como bolsista de Iniciação Científica no Projeto de Pesquisa *Alfabetização de Jovens e Adultos: investigações sobre a escola da EJA*. Identifica-se muito com a EJA e pretende escrever seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre essa área, o que a motivou a fazer várias disciplinas que abordam o tema, além de um curso de extensão em alfabetização na modalidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir dos resultados da pesquisa intitulada *Alfabetização de Jovens e Adultos: investigações sobre a escola da EJA*, realizada no âmbito de uma Iniciação Científica no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Aqui, faz-se um recorte da pesquisa com a intenção de compreender a relevância das práticas da modalidade de ensino na contribuição para a formação humana e integral dos indivíduos.

²⁷ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Rio de Janeiro, Brasil; jaquelineldasilva@gmail.com.

²⁸ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Rio de Janeiro, Brasil; lucivito.lv63@gmail.com.

O estudo buscou compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar da EJA tanto pelas professoras quanto pelos estudantes. Entendemos ser essencial refletir sobre as práticas pedagógicas na alfabetização de jovens, adultos e idosos, devido aos baixos índices de alfabetização dessa população e levando em consideração a carência de políticas públicas destinadas à EJA, além da destituição de direitos apresentada nos últimos anos no Brasil.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aconteceu no âmbito de uma escola municipal exclusiva de EJA, situada na Zona Norte do Rio de Janeiro. A escolha da escola levou em consideração o fato de ofertar a modalidade EJA em três turnos diferentes (manhã, tarde e noite). No estudo, foram realizadas observações, aplicação de questionários socioeconômicos e de entrevistas semiestruturadas com professoras e estudantes, no intuito de compreender como as práticas educacionais surtem efeitos para resolver ou minimizar o analfabetismo e a baixa escolarização dos matriculados na escola da EJA.

Foram observadas quatro turmas de alfabetização durante todo o ano letivo de 2019. Nessa etapa da pesquisa, foram focalizadas as práticas pedagógicas das professoras, a aprendizagem dos estudantes, a relação entre as professoras e os estudantes e as dificuldades encontradas no processo de escolarização. As aulas foram observadas durante um longo período, a partir do qual se seguiram os momentos das entrevistas, realizadas com 49 estudantes matriculados nas turmas. Além da sala de aula, outros espaços foram observados, como as atividades extracurriculares e a culminância de projetos didáticos.

Os dados coletados consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Por isso, a pesquisa qualitativa acaba por constituir-se em um diferencial. Os sujeitos, sendo jovens, adultos e idosos (professoras e estudantes), falaram de sua realidade e de suas vivências.

REFERENCIAL TEÓRICO

O analfabetismo entre a população jovem, adulta e idosa é persistente na sociedade brasileira, tem causas históricas e reflete problemas estruturais não superados. Apesar de sua persistência, e do fato de o analfabetismo ser reconhecido como uma violação do direito humano à educação, as diversas políticas públicas implementadas ao longo da história não conseguiram superar essa questão (HADDAD e SIQUEIRA, 2015).

Além disso, a discussão sobre a alfabetização na EJA passa pela análise da construção social do preconceito contra o analfabeto na história brasileira, uma história de exclusão e negação de direitos (GALVÃO e DI PIERRO, 2007). Esse preconceito, presente até hoje em nossa sociedade, não legitima a cultura da classe trabalhadora e ainda culpabiliza o sujeito pela sua baixa escolarização, sem reivindicar o direito social à educação (FERREIRA; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2013). É preciso enfrentar esses índices reconhecendo que essa situação de analfabetismo é fruto da extrema desigualdade social do país e não tem origem nos sujeitos, mas sim na estrutura social excludente em que vivemos (HADDAD e SIQUEIRA, 2015).

Outra reflexão importante diz respeito ao que se compreende por alfabetização na EJA hoje: trata-se de um processo que vai muito além de uma aquisição mecânica de um código, da decifração instrumental e técnica de um código, pois necessita considerar os contextos de produção de leitura e de escrita, priorizando textos reais e reconhecendo os saberes prévios sobre a língua e os saberes da cultura que esses sujeitos já detêm antes do acesso à escola (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2013). Nesse sentido, é preciso repensar a condução pedagógica das ações educativas, e isso implica a reconstrução da escola oferecida para os sujeitos da EJA.

Ferreira, Albuquerque, Morais e Ferreira (2013) relatam, a partir da pesquisa com professoras alfabetizadoras da EJA, o quanto ainda é necessário um repensar das práticas pedagógicas. A pesquisa realizada revelou que as ações pedagógicas eram muito mais baseadas em cópias, exercícios de repetição e textos extraídos de cartilhas infantis do que na reflexão sobre o sistema de escrita alfabético. Diante dessas constatações, os autores afirmam a importância de um trabalho significativo da alfabetização na EJA, em uma perspectiva de letramento que considere os saberes prévios dos estudantes sobre a leitura e a escrita para fazê-los avançar no processo de alfabetização.

Deriva daí a importância de estudos e pesquisas que tomem como objeto a ação educativa na EJA, não no sentido de prescrever caminhos, mas no intuito de refletir, juntamente com a escola e seus atores, sobre metodologias possíveis que contribuam para o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa dos sujeitos da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na escola pesquisada, além da sala de aula, outros espaços foram observados, como as atividades extracurriculares de bazar, mostra de filmes e sarau literário. Constataram-se também contratemplos que interferiram na pesquisa, tais quais os conflitos relacionados à violência local, bem como as constantes operações policiais, que em ambos os casos resultavam no fechamento da escola por questões de segurança.

De acordo com os dados levantados pelo questionário socioeconômico, nota-se que, majoritariamente, os estudantes da unidade de ensino em questão são pertencentes a uma classe econômica de baixo poder aquisitivo, sendo a sua maioria pertencente à classe trabalhadora informal, o que impacta diretamente na presença desses estudantes na sala de aula (assiduidade e absenteísmo). Isso não acontece com os estudantes em idade avançada, que já recebem aposentadoria. Esse dado revela uma importante relação secundarizada com a escola, quando os estudos são comparados às atividades de trabalho.

No que se refere às entrevistas realizadas, destaca-se a relação de afeto existente entre os estudantes e também para com a escola. Nota-se principalmente o sentimento de gratidão, que, embora seja admirável, é preocupante, revelando o desconhecimento da educação como um direito, pois frequentemente a reconhecem como um favor que lhes está sendo prestado. O fatalismo e a culpabilidade ganham foco nas falas ao relatarem os motivos pelos quais não frequentaram a escola na infância. Questões sociais, políticas e econômicas não foram em nenhum momento consideradas, e, durante o período de observação, também não foram colocadas em debate pelas docentes. Nesse sentido, a formação cidadã proposta por Paulo Freire (1998) não se aplica ao ambiente escolar, voltado para a leitura, a escrita e o conhecimento matemático, sem a criticidade tão necessária à educação.

Duas professoras foram entrevistadas na pesquisa, e suas falas evidenciaram a falta de alguma formação específica para o trabalho com a EJA, principalmente no que se refere à metodologia utilizada nas aulas. O uso de material concreto pouco abraça a realidade dos estudantes, por exemplo, e não se estabelece uma relação com os conhecimentos prévios que eles têm. A silabação (método silábico) é marcante, embora sem a contextualização social necessária. Porém, é fato que alguns estudantes são alfabetizados, mas estes são vistos como exemplos a serem seguidos e constituem a minoria nessa realidade escolar específica. Boa parte dos alunos e alunas de idade avançada observados estão há alguns anos na escola, utilizando esse espaço como ambiente para a socialização, levando as professoras entrevistadas a questionarem o papel da escola.

Nas entrevistas feitas com os estudantes, fica claro o quanto a escola é importante para eles, como esperança de contribuição para a melhoria de suas vidas profissionais, de melhores condições materiais e de subsistência e de mobilidade social. Suas trajetórias escolares são comumente

marcadas pela evasão, repetência/reprovação e não aprendizagem, que resultaram no retorno à escola da EJA em outra fase da vida, carregada de esperanças em dias melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as principais conclusões da pesquisa, destaca-se a necessidade de uma formação docente (inicial e continuada) qualificada para lidar com as especificidades da modalidade de ensino. Os resultados mostram que as professoras não tiveram acesso à formação inicial para a EJA e que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e/ou pela escola ainda não é adequada para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Outro apontamento da pesquisa diz respeito à necessidade de uma prática pedagógica contextualizada, que atenda às demandas do cotidiano dos sujeitos da EJA, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Por fim, percebe-se o quanto ainda é necessário que os(as) professores(as) entendam a realidade dos estudantes, podendo assim compreender as motivações que cada um traz, suas razões para procurar a escola e acessar um direito que lhes foi negado em outro momento da sua vida. As políticas públicas voltadas para essa modalidade precisam trabalhar diretamente nesse objetivo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos.** In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Josemar Guedes. **Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos?** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 177-198, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TnQ6FtmgHz6qtq3bKc3VyTq/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil.** *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul/dez, 2015. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81>. Acesso em: 1 jun. 2021.

Avaliação na EJA

RELATO DA EXPERIÊNCIA NOS DIÁLOGOS DO SUBCOMITÊ AVALIAÇÃO NA EJA

Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino²⁹

Edna Telma Fonseca e Silva Villar³⁰

Rejane de Oliveira Alves³¹

AVALIAÇÃO NA EJA: reflexões candentes

O Subcomitê Avaliação na EJA esteve aberto a diálogos em torno da Avaliação da/para Aprendizagem no âmbito das discussões propostas no I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos, com especial atenção para a discussão sobre concepções de avaliação, vivências e representações de educadores/as e de educandos/as desta modalidade educacional.

Ressaltamos a Avaliação como ato pedagógico, reflexivo e político, no âmbito de uma sociedade plural, na qual a complexidade e a diversidade de sujeitos transparecem cada vez mais em processos constantes de relações e interculturalidades no tempo e no espaço. E foi com esse espírito e com abertura para o diálogo que aguardamos as submissões para o Subcomitê “Avaliação na EJA”. Contudo, tivemos a submissão de apenas um trabalho o qual se dispunha a tratar da implementação da EJA Modular em uma escola pública da cidade de São Paulo-SP.

Na proposta escrita submetida, eram preocupações da autora, a forma de organização da EJA para atendimentos à escolarização dos/as educandos/as, com foco nas necessidades e/ou possibilidades de melhoria de suas aprendizagens. Tal proposta, embora com necessidade de profundas modificações no campo teórico para fundamentação e rigor conceitual, foi aprovada para ser apresentada no Subcomitê devido a possibilidade de discussão sobre a Avaliação no âmbito dessa configuração de ausência-presença como um dos tantos pares dialéticos com os quais lidamos na EJA. Exemplo disso são os pares exclusão-inclusão; evasão-permanência escolar; desistência-resistência, e com suas implicações para esse contexto. Entretanto, a opção de olhar para uma dimensão em detrimento da outra ou sobrepor e ignorar uma delas não nos parece plausível.

²⁹ Professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Parnaíba, Piauí, Brasil; claudiaprazim@phb.uespi.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5145-4710>.

³⁰ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil; edna.telma@ufba.br; <https://orcid.org/0000-0002-2719-9289>.

³¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil; rejane.alves@ufba.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4632-0013>.

Nessa perspectiva, os diálogos que permearam o Subcomitê tinham um olhar que reafirma as singularidades e contextos dos sujeitos, das práticas de ensino e da Avaliação na/para a EJA. Se como objeto das políticas públicas a Avaliação na e para a EJA está sendo vista pela ausência ou descompasso em resultados que não se alinham aos ditos investimentos; como objeto das práticas e das aprendizagens está sendo vista por sua presença que, aliás, não se dá sem dilemas e disputas. Por essa razão, se não tivéssemos trabalhos inscritos/escritos/submetidos para a roda de conversa “Avaliação na EJA”, tínhamos perguntas, posicionamentos, compartilhamentos, reflexões candentes.

Por essa presença mencionada, indagamos acerca do(s) porquê(s) da temática Avaliação, tão presente em problematizações, ainda se faz tão ausente como objeto de reflexão teórica nas investigações da área de EJA? Concordando com o argumento apresentado por Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020), em pesquisa que realizaram acerca do “estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA”, reafirmamos que o tema da aprendizagem ainda demonstra certa invisibilidade. E igualmente invisibilizados estão as discussões sobre a inadequação de currículos, de metodologias, de materiais didáticos e das formas de avaliação adotadas.

Contudo, vale salientar que aos olhos dos/as educadores/as que atuam com educandos/as cada vez mais jovens, adultos e idosos, tal problemática não somente vem se constituindo como objeto de questionamento, como também tem sido repensada em suas práticas de ensinar e avaliar as aprendizagens desses educandos/as, cujas diversidades e singularidades precisam ser consideradas em processos de escuta.

O processo avaliativo em EJA não pode prescindir da consideração e mobilização de princípios que nos são caros em Avaliação, a saber: a igualdade, a equidade, a alteridade. A igualdade tão apregoada, não se efetiva sem a equidade. Não sem razão, a escuta (FREIRE, 2005) ampliada aos sujeitos no que sinalizam em falas, mas também em gestos, atitudes, expectativas e necessidades de/para aprendizagem, constituem informações importantes para a concepção e prática de uma EJA em que considere o pressuposto de que não é possível avaliar sem conhecer os contextos.

Se são diversas as motivações e necessidades pelas quais os/as educandos/as ingressam na EJA – para além de determinações que lhes são (im)postas como enquadramento geral, ao agrupar esses sujeitos por critérios, igualmente excludentes, tais como distorção idade/ano, turno de curso – desconsiderando-se expectativas tão díspares e adversas pautadas por necessidades de ordem mais objetiva, mas também subjetiva, conhecê-las é imprescindível.

Vale salientar que tais contextos não podem ser restritivos ao que se faz ou se vive como presente, mas abarca, igualmente, o passado e o futuro. E o que significa ou em que implica avaliar, considerando essa perspectiva de futuro? Apoiando-nos em Villas Boas (2019) dizemos que se deve praticar a avaliação “para” aprendizagem e não somente “da” aprendizagem; sobretudo porque a finalidade da avaliação é melhorar as aprendizagens e não apenas detectá-las, o que implicaria considerar o processo de avaliação como pontual, classificatório, excludente, portanto, próximo à concepção de examinar e não de avaliar.

Importante destacar nossa concepção de avaliação como prática de investigação que, segundo Esteban (2006, p. 89) “tem um horizonte móvel, indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas”. Essas indagações sobre os indícios de aprendizagem, também moveram a roda de conversa realizada no âmbito do Seminário já citado.

O que mais se fez presente nas falas dos/das educadores/as esteve voltado à problemática de considerar as experiências de vida dos/das educandos/as, bem como que revelam e comunicam sobre suas vivências para relacioná-las ao *ensino aprendizagem* de Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências; possibilitando a ampliação e melhoria de suas aprendizagens, a partir do entendimento de sua própria realidade, não por meio de um currículo meramente conteudista, mas ressignificado por mediações dos/das educadores/as e intermédio dos conhecimentos.

Nessa direção, reafirma-se com Haddad (2007) a necessidade de se atuar nos processos de ensinar-avaliar-aprender, de modo a considerar a escolarização de todas as pessoas como um direito, independentemente da sua idade, o que pressupõe “[...]reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares” (HADDAD, 2007, p. 13). Contudo, vale salientar, que se faz necessário enfrentarmos o desafio de nos distanciarmos de uma perspectiva transmissiva e de repetição para processos de interlocução, orientação, mediação em que não se aparte a vida da Educação ou vice-versa, o que não pode se efetivar sem a participação dos/as educandos/as.

A busca incessante em prol da melhoria das aprendizagens dos/as educando/as jovens, adultos e idosos, constitui desafio e principal finalidade da Avaliação como processo e prática que também interroga os/as educadores/as, mobilizando-os/as a propor outros instrumentos/procedimentos avaliativos para além de provas e sua mera informação de resultados. Contudo, como instrumento também possível, a prova enquanto tal pode constituir suporte para comunicação aos/as educandos/as do já se construiu como aprendizagens ou “ainda” está em processo de construção, em uma inter-relação com procedimentos pedagógicos de orientação e mediação.

Mas afinal, quais outros recursos, instrumentos/procedimentos são mais apropriados ao processo avaliativo na EJA para que informações diversas possam ser apreendidas pelos/as educadores/as acerca das aprendizagens dos sujeitos? De antemão, diríamos que àqueles que oportunizam a leitura e a escrita, uma vez que como alertou Paulo Freire (2005) os homens se fazem mediante a palavra e não pelo silêncio; a reflexão acerca do que e como estão aprendendo, como é o caso da autoavaliação; enfim, instrumentos avaliativos com potencial de nos trazer pistas acerca das suas necessidades de/para aprendizagem, lidos como “até aqui” que pode deslocar-se “até mais adiante”, se concebemos a Avaliação como processo e não como momento pontual. Na concepção de Esteban (2006) a sala de aula (e também outros espaços formativos) deve abranger um espaço de experiências múltiplas:

A sala de aula como espaço plural, deve criar condições para a interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem, favorecendo a apropriação das interpretações e conhecimentos que se mostrem necessários. Perguntar por que uns/umas alunos/as aprendem e outros não, deixa de ser suficiente; há que se indagar a dinâmica que favorece a aprendizagem de cada um/a e os mecanismos utilizados para responder as questões postas. O/a professor/a precisa apropriar-se da compreensão do/a aluno/a, eixo do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que ele/ela possuía. (ESTEBAN, 2006, p.133)

Por esse entendimento da concepção e prática da Avaliação como ação pedagógica de acompanhamento das aprendizagens dos/das educandos/as, refletir acerca do que significa avaliar, para que se avalia e o que fazer com os resultados lidos como provisórios, nos ajuda a caminhar na direção da escuta aos sujeitos e da mediação com os conhecimentos e suas vivências como base para a construção e reconstrução das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa. *Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar*. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). 5 ed. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 81-92.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HADDAD, Sérgio. *Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local*. In: HADDAD, Sérgio *et al.* **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. 1 ed. São Paulo: Global, 2007. p. 7-49.

SANCEVERINO, Adriana Regina; RIBEIRO, Ivanir; LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1 p. 01-24, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65981>. Acesso em: 10 nov. 2021.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus. 2019.

EJA MODULAR: UMA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDO PORTINARI VISANDO UMA AVALIAÇÃO SIGNIFICATIVA

Maria de Lourdes Pereira de Oliveira Freitas³²

Resumo: Este artigo trata da avaliação que passou a ser realizada no contexto da EJA Modular na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Portinari, por meio da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Com base em uma metodologia de trabalho com pesquisa documental e experimental, concluiu-se que o tempo estendido em contato com o(a) educando(a) proporcionou a oportunidade de mudança no processo avaliativo, com a predominância do diálogo a partir de conteúdos trabalhados de acordo com o perfil de cada turma de jovens, adultos e idosos. Procurou-se incorporar ao trabalho, realizado de 2012 até o momento, os avanços das pesquisas educacionais, especialmente daquelas voltadas para a EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. EJA Modular. Avaliação da Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a implantação da EJA Modular na EMEF Cândido Portinari, escola localizada na Zona Norte da periferia da cidade de São Paulo, e como esse processo contribuiu para uma mudança na avaliação da aprendizagem escolar para os(as) educandos(as) dessa modalidade de ensino. Como professora que conhece a EJA e atua na modalidade desde 1997 em condições diversas, seja como voluntária ou profissional efetiva da educação na cidade de São Paulo, me propus a descrever os movimentos em torno da EJA, na perspectiva de mudança da prática avaliativa desenvolvida na escola em questão.

Nesse sentido, a metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva que visa “oportunizar maior familiaridade com o problema, pretendendo alcançar o aperfeiçoamento de ideias e a descoberta de pressupostos” (GIL, 1991, p. 45). Assim, fui registrando as ações que ocorreram em torno da organização do trabalho pedagógico dos(as) educadores(as) da escola que se mobilizaram para um trabalho desenvolvido a partir dos pressupostos da EJA Modular.

A proposta da EJA Modular atende ao seu público com três horas-aula diárias (2h15) obrigatórias para os(as) educandos(as). As outras duas horas-aula oferecidas pela unidade escolar e ministradas pelos(as) professores(as) dos componentes curriculares são de enriquecimento curricular, com projetos, qualificação profissional, recuperação das aprendizagens e reposição de aulas. Nas escolas que oferecem a EJA Modular, o(a) educando(a) deve utilizar as horas complementares para reposição de suas ausências ao longo do ano letivo.

Quanto ao funcionamento da EJA Modular, as 3ª e 4ª etapas são organizadas em quatro módulos compostos de dois componentes curriculares – exceto Língua Portuguesa, que constitui um módulo único –, sendo eles: Módulo de Língua Portuguesa, com 50 dias letivos; Módulo de História e Geografia, com 50 dias letivos; Módulo de Língua Inglesa e Arte, com 50 dias letivos; Matemática e

³² Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo – DRE Pirituba/Jaraguá, EMEF Cândido Portinari, São Paulo, SP, Brasil; mdlourdespo@gmail.com.

Ciências Naturais, com 50 dias letivos. As aulas de Educação Física devem ser oferecidas fora do funcionamento do turno.

Os módulos não são cursados em uma ordem, pois à medida que o estudante for promovido num determinado módulo, ele passa a cursar outro. Essa flexibilidade permite que o público da EJA possa ir concluindo o módulo de acordo com as suas possibilidades, não “perdendo” o módulo em que foi promovido, mesmo que precise se ausentar por um período da escola. (CARVALHO; MIRANDA; PADILHA, 2020, p. 40)

Essa flexibilização proporciona um ganho para alunos(as) da EJA Modular, uma vez que podem se matricular durante todo o ano letivo, desde que concluam ao menos um módulo de 50 dias.

A EJA MODULAR NA EMEF CÂNDIDO PORTINARI E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A EJA da EMEF Cândido Portinari começou em fevereiro de 1994 com duas salas de alfabetização. Em 2021, havia duas turmas de alfabetização, segundas etapas (ensino fundamental I), quatro turmas das etapas complementares, terceiras etapas, e quatro turmas das etapas finais, quartas etapas (ensino fundamental II). Em 2012, a experiência de transição da EJA Regular para a Modular aconteceu somente na atuação dos(as) educadores(as) em sala de aula. (Ficou estranho, está confuso. Talvez ficasse melhor assim: “a experiência de transição teve um impacto importante na mudança da avaliação na EJA, principalmente porque o tempo de interação com o educando aumentou”) Foram muitas discussões acaloradas na sala da coordenação durante as reuniões semanais do Projeto Especial de Ação (PEA).

A coordenadora pedagógica daquele período acompanhou esse momento com vistas à implantação da EJA Modular. (Ela é uma das autoras citadas, “MIRANDA”). Desde as discussões nas reuniões de formação até a expansão para outras unidades escolares, nas reuniões pedagógicas, fazia a mediação da discussão, bem como indicava a leitura de referências sobre a EJA. Os materiais estudados foram debatidos nesses encontros formativos para que se buscasse uma nova visão da práxis em sala de aula, culminando com um novo olhar para o público atendido.

Também foi importante a atuação dos coordenadores que se sucederam, além do apoio irrestrito da direção da escola, dialogando com os(as) educadores(as) e a comunidade escolar acerca da viabilização da EJA Modular, especialmente para fazer as mudanças em torno do processo pedagógico, sobretudo, no que se refere às práticas de avaliação.

Em momentos de formação no contexto do PEA, com a frequência de duas vezes por semana e duração de 90 minutos, os(as) educadores(as) apontavam os desafios inerentes ao ofício de mestre e se debruçavam sobre a literatura disponível para compreender melhor o perfil dos(as) educando(as) e as peculiaridades de cada turma. Nesse contexto, foi fundamental discutir os sujeitos da EJA e suas identidades:

“[...] quem são esses sujeitos, quais suas expectativas, como assegurar a garantia de direitos, como promover uma educação ao longo da vida, como a cultura pode ser elemento fundamental nesse processo de reconhecimento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos” (SILVA; REIS; GIBELLI, 2020, p. 125).

Essa perspectiva coaduna com a visão de Freire quando destaca a importância de uma educação dialogada e respeitosa, que conheça e valorize as histórias individuais e coletivas dos sujeitos, caminhando na contramão de uma educação bancária.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 1987, p. 98)

A educação bancária perpetuou o domínio de educadores(as) sobre educandos(as), o que não se coaduna com as afirmações de Freire, conforme o que está descrito acima. Ao longo desse processo de implantação da EJA Modular, a prática de diálogo entre os sujeitos da escola foi um diferencial, e os(as) educadores(as) procuravam conhecer melhor cada educando(a) e suas necessidades formativas.

Essa nova postura de acompanhamento mais individualizado permitiu que se pudesse pensar na transformação dos processos avaliativos. A avaliação na EJA Regular era prejudicada pelo escasso tempo que se tinha para a interação com o(a) educando(a), e a implantação da EJA Modular possibilitou uma mudança significativa, uma vez que os diálogos entre educador(a) e educando(a) foram aprofundados. Segundo Paulo Freire, é preciso conhecer como o(a) educando(a) vê o seu mundo imediato para poder realizar uma avaliação que contribua para o seu progresso como ser atuante em seu meio.

Durante os encontros pedagógicos voltados para a EJA, foi do entendimento de todos que nesses momentos o processo avaliativo estava transformando-se devido à oportunidade de o(a) professor(a) passar mais tempo com as suas turmas. Por meio desse diálogo, que se tornou a pedra angular do trabalho realizado, o processo avaliativo foi sendo construído. Assim, compactuamos com Freire, quando afirma:

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (FREIRE, 1996, p. 29)

Cada professor(a) decidiu “ler” seu(sua) aluno(a) para que essa leitura pudesse contribuir para uma avaliação significativa e, assim, para que esse(a) aluno(a) pudesse “ler o mundo” com autonomia, procurando superar o seguinte apontamento de Freire (1996, p. 35): “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”.

Vale dizer que a importância dos processos de avaliação está no acompanhamento das necessidades de aprendizagens, fazendo as intervenções necessárias para que o sujeito siga aprendendo, entendendo-se que essa aprendizagem é para toda a vida. Dessa forma, a partir de uma escuta atenta e apurada, a avaliação buscou promover as aprendizagens de todos os sujeitos. Houve uma pretensão audaciosa, rumo ao que foi declarado por Arroyo (2008):

Temos de reconhecer que muitas experiências de EJA acumularam uma herança riquíssima na compreensão dessa pluralidade de processos, tempos espaços formadores. Aprenderam metodologias que dialogam com esses outros tempos. Incorporam nos currículos dimensões humanas saberes conhecimentos que forçaram a estreiteza e rigidez das grades curriculares escolares.

O caminho foi aberto para a superação do velho rumo a um novo olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de reflexões sobre o percurso da avaliação na EJA Modular da EMEF Cândido Portinari, destacou-se como as práticas avaliativas foram sendo transformadas em prol das aprendizagens dos(as) educandos(as) da EJA. Tendo em vista os grandes desafios da EJA, verificaram-se melhorias no atendimento aos(as) educandos(as) na mudança da EJA Regular para a EJA Modular, no sentido de uma avaliação que se fez com acompanhamento sistemático e dialogado.

Notou-se que o tempo estendido em contato com os(as) educandos(as) proporcionou a oportunidade de mudança no processo avaliativo, com a predominância do diálogo a partir de conteúdos trabalhados de acordo com o perfil de cada turma. Nesse processo, procurou-se incorporar ao trabalho, realizado de 2012 até o momento, os avanços das pesquisas educacionais, especialmente daquelas voltadas para a EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens adultos em tempos de exclusão**. In: UNESCO, MEC, RAAAB. (Coleção educação para todos; 3). Brasília: 2008. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178642/mod_resource/content/1/11. A EJA em tempos de exclusão.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2017/02/relatorio-global-sobre-aprendizagem-e-educa%C3%A7%C3%A3o-de-adultos.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CARVALHO, Maria Imaculada Vaneli de; MIRANDA, Mirian Rita Buscariolli Duarte; PADILHA, Thaís Cristiane. **A EJA modular: novas possibilidades para o atendimento dos jovens e adultos trabalhadores**. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica/DIEJA. Retratos da EJA em São Paulo: História e Relatos de Práticas. São Paulo: SME; COPED, 2020. p. 39-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MICOSSI, Milena Marques. **A avaliação na Educação de Jovens e Adultos: avaliar para promover as aprendizagens**. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica/DIEJA. Retratos da EJA em São Paulo: História e Relatos de Práticas. São Paulo: SME; COPED, 2020. p. 97-105.

PADILHA, Thaís Cristiane. **As formas de atendimento e organização da EJA na cidade de São Paulo**. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica/DIEJA. Retratos da EJA em São Paulo: História e Relatos de Práticas. São Paulo: SME; COPED, 2020. p. 23-27.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica/DIEJA. Retratos da EJA em São Paulo: História e Relatos de Práticas. São Paulo: SME, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/WEB_Retratos_EJA_2020.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

SÃO PAULO. Parecer CME nº 234/12 em fevereiro de 2012.

SILVA, Dianna Mello e; REIS, Jacqueline Aparecida da Silva Aguiar; GIBELLI, Renata. **O trabalho na Educação de Jovens e Adultos e as possibilidades de práticas inovadoras - vozes poéticas: A identidade periférica do CIEJA**. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica/DIEJA. Retratos da EJA em São Paulo: História e Relatos de Práticas. São Paulo: SME; COPED, 2020. p. 123-130.

Ciência e Pesquisa na EJA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Paulo Soares Brandão³³

Fabio Mohallem Cotrim³⁴

Resumo: Este artigo tem como objetivo problematizar os desafios enfrentados por estudantes da EJA em uma instituição educacional de Belo Horizonte, no contexto de isolamento social e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), frente à pandemia da COVID-19. Por meio de um estudo de caso realizado na Escola Municipal Polo de Educação Integrada (EMPOEINT), foi feita uma análise sobre a realidade desses estudantes e suas aptidões frente ao acesso e uso de novas ferramentas digitais utilizadas no ERE. Os resultados do trabalho trouxeram reflexões quanto à realidade discente, à falta de ferramentas e, em outros casos, às dificuldades de uso das mesmas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Remoto Emergencial. Ferramentas Digitais.

O presente artigo tem como objetivo problematizar os desafios enfrentados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) frente à pandemia de COVID-19, iniciada no ano de 2020. Esses desafios são enfatizados por meio de uma reflexão de nossas próprias experiências de formação, comparando-as com as especificidades do alunado da EJA, que, historicamente, tem no trabalho sua necessidade primária, postergando os estudos como possibilidade futura. As semelhanças nos motivaram a investigar os desafios de alunos inseridos no processo de ensino e aprendizagem da EJA no momento de suspensão das aulas presenciais em função da pandemia de COVID-19.

A Escola Municipal Polo de Educação Integrada (EMPOEINT), em sua proposta pedagógica de março de 2018, representa a unidade idealizada numa *mandala*³⁵ em que os “[...] anéis comunicam elementos relevantes no processo de aprendizagem dos estudantes considerando as múltiplas abordagens e possibilidades de trocas (tecer redes) entre a escola e a comunidade (derrubar as paredes da escola)” e “o centro da mandala é o sujeito educando: criança, adolescente, jovem ou adulto. A ideia é olhar para as pessoas em todas as suas dimensões” (MATOS, *et al*, 2017, p. 25).

Esse espaço escolar atende em tempo integral a Educação Básica e em especial os alunos da EJA, recebidos nos três turnos, com atividades complementares em diversas oficinas culturais. Ainda estreita e intensifica a relação com a comunidade nesse processo de construção e reconhecimento de novos saberes, promovendo jogos e brincadeiras em suas mais diversas manifestações culturais,

³³ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ibirité, MG, Brasil; soaresbrandão@hotmail.com.

³⁴ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ibirité, MG, Brasil; fmohallem@gmail.com.

³⁵ Do sânscrito: *ma n dala* 'círculo', por extensão, “linha fechada em círculo que simboliza o universo”. Disponível em: <https://empoeintblog.wordpress.com/proposta-pedagogica/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

festas e celebrações, artes, danças e culinária, servindo também às questões sociais e políticas de interesse local. No turno da manhã concentram-se alunos na faixa de quinze a dezoito anos e no turno da tarde as turmas têm prevalência de jovens e adultos. Já no turno da noite, é maior a frequência de adultos trabalhadores em busca da certificação e idosos voltados para a alfabetização.

No mesmo local onde está situada a EMPOEINT, existe uma unidade específica para atendimento de pessoas com deficiência, denominada Centro Dia, mantida pela Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com recursos estaduais e federais. Esses estudantes são atendidos por profissionais especializados, tais como psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, vinculados à assistência social e em permanente interação com profissionais da rede municipal de educação.

Em relação à educação inclusiva, a EJA, com ênfase na educação e aprendizagem ao longo da vida, atende aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista, exigindo atendimento educacional especializado, complementar, que deve ocorrer preferencialmente no mesmo turno da oferta, possibilitando ampliação dos atendimentos educacionais especializados, sempre que for necessário, como acontece na interação entre o Centro Dia e corpo docente da EM POEINT.

De acordo com o professor Adelson França Jr., coordenador da EJA da Escola Municipal POEINT, dos 160 alunos matriculados na EJA antes da pandemia, apenas 46 estavam recebendo apoio após a suspensão das aulas presenciais; 43 alunos eram atendidos via grupo no aplicativo WhatsApp e 3 buscavam material impresso na unidade, em dias e horários previamente agendados.

Diante da situação relatada, para esta pesquisa sobre a utilização de ferramentas digitais pelos alunos da EJA, foi realizado um questionário divulgado na plataforma Google Forms para os alunos que acessavam os materiais de estudos via aplicativo WhatsApp e em formulários impressos para os alunos que não dispunham desse aplicativo. A coleta de dados buscou informações a respeito das dificuldades com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), se os alunos possuíam acesso à internet e sua interação com as novas ferramentas digitais, disponíveis nos computadores, *smartphones* e *tablets*.

As informações coletadas demonstraram um esforço da escola para a manutenção do contato e a busca de alternativas que pudessem viabilizar a promoção do direito desses estudantes à educação. Como exemplos disso, citamos a já mencionada oferta de material impresso, o apoio telefônico para acompanhamento das dúvidas dos alunos, a elaboração de materiais em mídia digital que pudessem ser ofertados pelo aplicativo WhatsApp e ainda a contratação de um carro de som que anunciava nas ruas do Barreiro, bairro onde está localizada a EMPOEINT, a oferta da EJA via acesso remoto durante a pandemia. Nesse contexto, como afirma Andelieri “não basta democratizar o acesso às tecnologias, mas é preciso pensar também na formação dos alunos da EJA no âmbito da aprendizagem”. (ANDELIERI, 2014, p. 241),

A pesquisa adotou como metodologias a abordagem qualitativa e a entrevista não estruturada com o coordenador da EJA, que exemplifica em dois relatos as dificuldades dos alunos: o caso de dona Maria, que mora sozinha e não tem autonomia para desenvolver as atividades sem acompanhamento; o caso do senhor João, que relata a dificuldade com a leitura do material ofertado, adaptado com um tamanho maior de letra. A falta de apoio presencial mitiga o interesse do aluno, que acaba por desistir dos estudos:

Sr. João: Não enxergo isso aqui. Eu vou voltar quando a aula voltar. Professor Adelson: E a apostila em que colocamos a letra maior? Sr. João: Peguei, mas não sei nada daquilo. Às vezes pergunto ao meu filho. Meu filho não tem muita paciência, aí eu faço mais ou menos (informação verbal).³⁶

³⁶ Informação verbal dada de memória pelo coordenador da EJA na EM POEINT, Adelson França Jr. em entrevista concedida aos autores deste artigo em 09 de mar. 2021. D. Maria e Sr. João são nomes fictícios

Entendemos que, com o início das medidas restritivas no Brasil em março de 2020, o ensino da EJA através de ferramentas digitais ficou, mais uma vez, secundarizado nas políticas públicas educacionais, como ocorreu no passado em outros programas governamentais, aprofundando ainda mais os processos sociais excludentes que desconsideram a realidade específica das singularidades múltiplas desses alunos, deixando-os atrelados a perspectivas de incerteza, de ausência de respostas que apontem soluções práticas para prosseguimento das suas atividades pedagógicas de forma remota.

O fechamento das escolas interrompeu não só o processo educacional, mas também o convívio e a interação social, aspectos importantes que mantinham o vínculo dos alunos com a escola. Benvenuti e Rapkiewicz afirmam que os alunos da EJA são provenientes de realidades muito distintas, em sua maioria inseridos no mercado de trabalho; quando regressam ao processo educacional, levam saberes diferenciados e precisam ser acolhidos em um planejamento específico, a fim de dirimir o estranhamento na volta à sala de aula. (BENVENUTI E RAPKIEWICZ, 2017, p. 972)

Em relação ao acesso às ferramentas digitais, também existe um enorme sistema de desigualdades, de exclusão ou limitação desse acesso por parte dos alunos da EJA, imersos em realidades locais em que muitas vezes não há oferta de internet. Arruda aponta um caminho possível para a real democratização do ensino remoto na oferta de redes com sinal aberto e gratuito a todos os estudantes, de modo que possam utilizar plataformas educativas de livre acesso, uma vez que o uso das novas mídias na educação passou a ser prática da realidade contemporânea, trazendo inclusive a possibilidade de diminuição das desigualdades educacionais. (ARRUDA, 2020, p. 271)

O uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) através de ferramentas digitais não resolve por si só a questão do analfabetismo, portanto; é inegável que a falta de acesso amplo e gratuito à internet e de suporte didático que ampare os sujeitos, seja em qual estágio da alfabetização eles se encontrem, promove a perpetuação da alienação deles.

Acreditamos que o período pós-pandemia abrirá perspectivas de novas pesquisas sobre o alunado da EJA em relação às novas ferramentas digitais. O momento atual traz uma situação em que a formação crítica e libertadora desses sujeitos corre o risco de ficar ainda mais distante e invisível perante a sociedade e o poder público. Diante disso, encerramos este artigo citando o professor Adelson França Jr., que nos deixa otimistas em relação ao futuro dos alunos da EJA: “o sujeito da EJA é resiliente, resistente, e sempre volta!” Esse deve ser o caminho buscado pelos educadores e governantes.

REFERÊNCIAS

ANDELIERI, S. **Tecnologia, educação e práticas na EJA**. In: Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea / Orgs. Nilda Stecanela, Delcio Antônio Agliardi, Edi Jussara Candido Lorensatti. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ler_escrever_o_mundo_EJA.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2020.

ARRUDA, E. P. **EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. EmRede - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2021. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

MATOS, A. H. G. *et al.* **Proposta Pedagógica Escola Municipal Polo de Educação Integrada – Educação de Jovens e Adultos – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Educação Barreiro.** Blog da EMPOEINT. Belo Horizonte, nov. 2017. Disponível em: <https://empoeintblog.wordpress.com/proposta-pedagogica/>. Acesso em: 10 de maio De 2021.

BENVENUTI, J.; RAPKIEWICZ, C. **Letramento digital na EJA: integrando Cultura Digital, Língua Portuguesa e Literatura.** *Anais do Workshop de Informática na Escola*, [S.l.], p. 964-973, out. 2017. ISSN 2316-6541. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7315>>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO: IMPACTOS E REFLEXOS DE UMA PROPOSTA CURRICULAR POLIVALENTE NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA-MG

Kátia Cristina Candido Aquino Marciano³⁷

Resumo: Sob o prisma de uma pesquisa de mestrado em Educação realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, o presente trabalho intenciona realizar uma primeira aproximação do movimento histórico protagonizado pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, no que tange à proposta curricular polivalente. Fundado em 1990, acolhendo menores em vulnerabilidade social, o centro hoje é a única escola da rede municipal de Juiz de Fora que oferece, predominantemente e de forma presencial nos três turnos, a EJA. Referência na modalidade, destaca-se por sua peculiar arregimentação na (re)constituição dos currículos praticados, bem como pela autonomia nas ações. Optou-se pelo recorte temporal de 2006 a 2020, por meio do qual pretende-se descortinar esse *modus operandi*, verificando o articular de seus vieses educativo e social. Vislumbra-se, pois, compreender o contínuo destaque do centro, mesmo com (re)organização própria, avaliando os impactos provocados localmente.

Palavras-chave: CEM. EJA. Contexto Histórico. Proposta Curricular Polivalente.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Meus registros me identificam como Kátia Cristina Candido Aquino Marciano, uma cidadã brasileira que não perde a mania de ter fé na vida. Natural de Juiz de Fora, filha, mãe, esposa e profissional amorosa, sonhadora, que se dispõe a lutar sempre. Tenho quarenta e oito anos de idade, sou graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e tenho especialização em Língua Portuguesa pela Simonsen/RJ e em Educação no Ensino Fundamental pela UFJF. Atuo como docente desde 1992, tendo realizado a maior parte do meu percurso profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, além de estar trabalhando na E. E. Ali Halfeld, também exerço a função de Supervisora de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora e ingressei, em 2020, no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, onde venho me encantando, ainda mais, pelas premissas da EJA.

INTRODUÇÃO

A pesquisa almeja enfocar aspectos relevantes da construção e da implementação da proposta curricular do outrora denominado Centro de Educação do Menor (CEM). Para isso, considera-se o contexto histórico do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (que manteve a sigla pela consagração do uso), vertendo o olhar para suas especificidades, com base em um recorte temporal de 2006 a 2020, dando ênfase à EJA.

Convém ressaltar as potencialidades desse berço educacional, no que tange ao cenário da EJA, pelo desenvolvimento de propostas interativas diferenciadas, no sentido de aliar metas do campo educacional a metas do campo social, visando possibilitar à classe precarizada, ali atendida,

³⁷ Mestranda em Educação (FACED/PPGE/UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil; katiaaquinoeja@gmail.com.

horizontes possíveis e passíveis de alcance, aliando às suas estratégias a polivalência no atendimento. Portanto, (re)conhecer uma instituição que atende a variadas vertentes, como o CEM, configura-se uma empreitada de extrema responsabilidade, tendo em vista os atendimentos diversos acolhidos pela instituição escolar, a citar: ensino regular; turmas de aceleração de aprendizagem; turmas de EJA; turmas específicas para idosos; projetos e oficinas variados que atendem aos alunos e também à comunidade (manicure/pedicure, informática, teatro, dança, percussão, artesanato, entre outros); Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) que funcionam em espaços não escolares vinculados à unidade, consolidando-se como catalisadores de pessoas que procuram resgatar seu histórico educacional, mas ainda se sentem temerosas de retornar a um recinto escolar propriamente dito; e grupos ali formados com vistas ao incentivo artístico e cultural, denominados "EncenaCEM" e "Arteiros do CEM". Essa mescla de abordagens nos remete à reflexão inspiradora de Freire (1996), que afirma ser de (re)conhecimento de todos que "a educação é uma forma de intervenção no mundo".

Refletir sobre as formas de (re/des) configuração do currículo nas interlocuções com os sujeitos, através do tempo, é fundamental para se ampliarem as experiências exitosas na seara do CEM, a fim de que estas possam reverberar em políticas públicas nesse âmbito, tão marcadamente constituído por tensões e desafios na luta pela efetivação de um direito. É exatamente esse aspecto que nos impeliu a delinear a hipótese de que os eventos históricos, tanto em campo macro (em nível nacional) quanto micro (em nível municipal), impactaram, sobremaneira, nas (re/des) configurações das propostas curriculares desenvolvidas pela instituição e que culminaram em trajetos significativos no cenário da EJA, ressaltando a singularidade das formas de atendimento em seu interior, reverberando na cidade, extrapolando as meras conjecturações de um centro educacional, o que impulsionou os atores, atuantes no processo, a um constante SER mais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Destaca-se, aqui, o caráter inicial da pesquisa, no qual algumas estratégias ainda estão sendo delineadas e outras, solidificadas. A busca de novas formas mais eficazes de interação e aprofundamento tem sido intensa, devido ao contexto pandêmico que assola o mundo e, de modo acentuado, o Brasil, desde o início de 2020, provocando a necessidade de maior celeridade deste estudo.

De acordo com Gonçalves (2011, p. 70), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas. Esta é, portanto, uma pesquisa qualitativa, no contexto do estudo de caso, que objetiva lançar o olhar sobre uma instituição que transitou por esferas diferenciadas durante sua trajetória, (re)configurando políticas de atendimento, primando pelo enfoque no educando e suas potencialidades, bem como no envolvimento da equipe.

O campo de pesquisa é a instituição CEM e os instrumentos de análise são os documentos legais referentes à unidade escolar: o regimento escolar, o projeto político pedagógico, atas, registros pessoais de pessoas diretamente envolvidas no processo e demais registros relevantes. Os sujeitos-alvo são aqueles que transitaram, durante os anos de constituição histórica da escola, como gestores ou cogestores do local, coordenadores pedagógicos, docentes de variadas áreas, participantes ativos do processo da (re)construção curricular. Nesse processo inicial, sentimo-nos impelidos a também incluir, no grupo de sondagem, alguns educandos que vivenciam as rotinas dos fazeres e saberes do CEM; no entanto, tal análise requer um olhar cuidadoso, considerando o tempo exíguo do mestrado para uma investigação de maior amplitude. Os sujeitos serão abordados via entrevistas semiestruturadas, por ser um método mais espontâneo que favorece a interlocução, de modo a não pressionar o entrevistado, favorecendo diferenciadas inter-relações.

REFERENCIAL TEÓRICO

Enfocar a trajetória trintenária do CEM se revela crucial para a compreensão de suas nuances ao longo dos anos, mas um recorte temporal com ênfase no referencial teórico possibilitará uma visão mais específica e clara acerca de seu propósito inicial e do seu posterior engendramento, no contexto da educação municipal juiz-forana. Coadjuvados pelos documentos pesquisados nos arquivos da instituição e em referenciais bibliográficos importantes, em termos de EJA no Brasil, a fim de consubstanciar as colocações deste trabalho, estamos recorrendo aos seguintes referenciais teóricos: Apple (1982), Arroyo (2011), Freire (1997), Sacristán (2000), Di Pierro (2005), dentre outros.

Atualmente, a cidade conta com um centro comercial diversificado, variados hotéis, centros de eventos e convenções, além de se apresentar como um polo universitário da Zona da Mata Mineira, o que a destaca como um centro em pleno desenvolvimento. Figurando como um contrassenso, o município é o 91º no Brasil e o 8º no Estado de Minas Gerais no que se refere ao índice de pessoas com 15 anos ou mais em situação de analfabetismo, totalizando 13.660 pessoas, das quais 4249 são pardas, 99 amarelas e 41 indígenas³⁸.

Considerando as questões interativas protagonizadas pelo centro pesquisado, retoma-se Gadotti (1997) para reafirmar que o conhecimento funciona como instrumento crucial na intervenção com o mundo. Nesse sentido, a concepção do CEM objetivou a constituição de um novo modelo de vida para os sujeitos atendidos, visando à ruptura com o comportamento social estruturado na marginalização ou sua resignificação, pois seu primeiro público foi o de alunos egressos da população em situação de rua. Alterações no seu gerenciamento também se revelaram substanciais em seu histórico e na atual configuração, transitando entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Assistência Social.

O mergulho nos vieses e revezes relativos a esse universo da tessitura curricular, em especial para a EJA, nos impele a uma análise crítica dos impactos provocados pelas nuances temporais ocorridas no CEM sob diferentes perspectivas: de atores, de tempo e de contexto social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Já foi possível, ainda que preliminarmente, averiguar questões importantes que emergem do universo pesquisado, prenunciando constatações muito instigantes e impactantes para o campo educacional, sobretudo em relação à EJA.

A instituição orchestra um movimento dialógico claramente perceptível, incluindo relações intersetoriais no seio de suas interações. Sob esse vértice, é importante levar a debate, junto a gestores, alunos e profissionais da educação, a estrutura tão peculiar dessa escola e dos eixos organizadores do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para entender a sua configuração e suas deliberações, analisando a relação do referido documento com os currículos das disciplinas propostos pela rede municipal de ensino, bem como com a Proposta Curricular da EJA do município de Juiz de Fora.

Diante das exposições aqui elencadas, verifica-se a influência positiva da Educação Popular que se faz presente no contexto do CEM, denotando a articulação entre o pedagógico e o político.

³⁸ Mais informações estão disponíveis nos Indicadores Sociais Municipais. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/pesquisa/23/25124?indicador=29509&tipo=ranking>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CONCLUSÕES

O olhar focado sobre a instituição CEM, considerando os erros e acertos analisados pela própria equipe de profissionais e pela Supervisão da Secretaria de Educação, responsável pelo seu acompanhamento, possibilita correlacionar essas constatações à proposta de Arroyo (2006). O autor lança luz sobre a figura do educador que, ao refletir sobre a sua *práxis*, tem a oportunidade de perceber qual o currículo mais adequado às peculiaridades da EJA, bem como o tipo de postura que o docente precisa desenvolver junto ao público jovem, adulto e idoso. O currículo emerge, então, como um fator crucial de referência para realizar a análise do que a escola faz, efetivamente, em relação ao projeto pedagógico e à cultura.

Desse modo, olhar para o CEM, considerando seu contexto histórico, viabiliza o entendimento de que essa instituição se constitui um arcabouço de variadas e potentes interlocuções, decorrentes de uma proposta curricular em constante (re)organização. Em seu movimento interativo, torna os sujeitos aptos a exercer sua vertente cidadã, subvertendo a sua realidade e a de tantas outras pessoas. Afinal, só subverte quem conhece.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio et al. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 296 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire: São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Uma escola, muitas culturas**. In: Autonomia da escola: princípios e propostas [S.l.: s.n.], 1997.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 12. ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2001.

O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO PROEF-2 E PROEMJA: PERCURSO E AGENDA DE UMA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

Adriana Angélica Ferreira³⁹

Eliane Ferreira Campos Vieira⁴⁰

Resumo: O texto em questão relata o processo de construção de uma pesquisa sobre o ensino de Geografia na EJA do Centro Pedagógico da UFMG. O projeto que se pretende instituir, antes de representar uma dimensão meramente técnica da pesquisa, parte da premissa de que a investigação comporta uma experiência criadora, que, entre outras coisas, exige tempo de maturação e um tempo maior de execução. A principal tarefa desse projeto, aqui brevemente descrito, consiste em analisar os cadernos de turma de Geografia preenchidos para cada ano escolar do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento e do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos, desde o ano de 2015. A partir das análises, serão propostos eixos norteadores, temáticas geradoras, competências e habilidades essenciais para a fundamentação do currículo de Geografia dos dois projetos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Geografia. Currículo. Professores em Formação. Professores Formadores.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Chegamos ao Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como parte do seu quadro de professores efetivos, em momentos distintos. Apesar disso, compartilhamos trajetórias de vida semelhantes e também a crença de que a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte do nosso compromisso político para com um público que, segundo Amaral (2021), “tem cara, cor e classe”.

O educador Taborda de Oliveira (2017), ao escrever sobre o que considera ser a *arte* de investigar, apresenta argumentos que nos permitem questionar o quanto a burocratização do pensamento, que muitas vezes se processa por meio de um viés tecnicista das pesquisas, tem ganhado corpo nas universidades e no meio acadêmico de um modo geral. Para o autor, se considerarmos que investigar é uma arte, de imediato partimos da “[...] preocupação, advinda da constatação de que temos perdido nossa capacidade de encantar, fruir, pensar, criticar, espantar, que a arte deveria permitir” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017, p. 67). E, por consequência, no que se refere à investigação, temos perdido nossa capacidade de realizar processos em que surpreendemos, nos deixamos surpreender, imaginamos e ousamos.

Assim, a construção de uma pesquisa envolvendo o ensino de Geografia para o público-alvo da EJA, nos termos defendidos pelo autor, ou seja, como um verdadeiro exercício de criação, sempre cedeu lugar às exigências do dia a dia, uma vez que estivemos voltadas por muito tempo para as pesquisas de cunho administrativo, ou, no caso de uma instituição de ensino fundamental como o CP, absorvidas pela laboração do chão da fábrica de uma escola com crianças e adolescentes.

³⁹ Professora de Geografia do Centro Pedagógico, Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; adrianaruga@gmail.com.

⁴⁰ Professora de Geografia do Centro Pedagógico, Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; ferreiracamposvieira2017@gmail.com.

Buscando romper com essa determinação e ao mesmo tempo nos reconhecendo como parte dessa engrenagem – e, por isso mesmo, como sujeitos e assujeitados –, nesse ano de 2021, tomamos para nós o desafio de elaborar a pesquisa, cujo percurso de criação será apresentado, em um texto que se assemelha em muito a um pré-projeto, que urge por ganhar materialidade. A sua verdadeira ousadia vem da sua própria existência e do segmento educativo a qual está vinculada, composto por jovens, adultos e velhos, de classes trabalhadoras, migrantes, mantenedores de famílias, mulheres que foram impedidas de estudar, pessoas sem trabalho, mulheres negras e homens negros.

INTRODUÇÃO

A EJA do CP faz parte de um projeto iniciado em meados dos anos 1980 que procurava atender à reivindicação de uma parcela dos funcionários da UFMG, que desejavam, então, “ter o 1º Grau”, conforme relata a professora Juliana Melo (2016) ao recuperar didaticamente essa trajetória inicial da EJA na UFMG. Criado em 1986 pelo professor Raul Pompeu, nascia o Projeto Supletivo no CP-UFMG, como nos conta a autora. Tomando como inviável, no contexto deste artigo, reproduzir informações sobre todo o seu tempo de existência, optamos por destacar somente a configuração atual do projeto, em que se desenvolvem as aulas de Geografia nas quais pretende-se uma imersão.

Atualmente, a EJA na UFMG conta com o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento (PROEF-1), de incumbência da Faculdade de Educação (FAE); o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2); e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA). Os dois últimos estão sob a responsabilidade do CP. Desse grande programa de extensão fazem parte professores formadores, professores em formação e estudantes das mais diversas regiões da cidade de Belo Horizonte. Os primeiros são docentes do CP, que dividem entre si as coordenações de cada ano escolar dos projetos e das suas áreas de conhecimento, organizadas por disciplinas. Os estudantes da graduação dessas disciplinas compõem o grupo dos professores em formação, que atuam na condução do processo de ensino junto aos educandos da EJA em suas salas de aula.

Sob os cuidados de professores de Geografia – primeiramente, do Instituto de Geociências (IGC) da UFMG, e, desde 2015, pelos docentes do CP –, os estudantes da graduação dessa área têm sido orientados com vistas à organização de temáticas, competências e habilidades que se aproximem da vivência dos educandos. O período de 2015 a 2020 foi fundamental para que se tivesse em mãos o material a ser pesquisado, fruto da sistematização do processo educativo de muitas turmas e da atuação diversificada de muitos professores em formação que têm passado pelo projeto, imprimindo sua marca e fazendo parte da sua história. Pesquisas de mestrado já foram gestadas nessa relação, assim como ensaios fotográficos e artigos, que podem ser citados como resultado dessa caminhada no terreno da Geografia da sala de aula da EJA do CP.

Resultado do encontro de trajetórias, avaliamos que a relação que se estabelece entre orientadores-professores formadores e monitores-professores em formação reconduz a pesquisa à sua dimensão criativa, como defende Taborda de Oliveira (2017), uma vez que nos restitui a capacidade de nos deixarmos surpreender com as descobertas de quem dá os primeiros passos na docência. Possibilita o encontro de professores formadores que trazem suas vivências, suas conquistas e expectativas, com professores em formação que contribuem com o seu olhar contemporâneo, ainda não formatado, apurado, curioso, que se encanta diariamente com o aprender e o ensinar.

Ainda dialogando com o autor citado anteriormente, acreditamos que a aventura de investigar também pressupõe o compartilhamento generoso de experiências, prática que nos permite sair de nossas “verdades” e de nossas “bolhas”, frutos de uma atuação na Educação que acumula décadas: “E com isso realimentamos a vontade de descobrir, de compreender, compartilhando dúvidas, achados, lacunas, tendo mais uma vez paciência para ouvir e ousadia para testar” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017, p. 76).

Todo esse processo vivenciado de algum modo fica registrado, de forma mais literal ou por meio de entrelinhas, em um documento institucional que recebe o nome de Caderno de Turma. Esse documento caracteriza-se por ser um instrumento de registro dos dados sobre as turmas, sobre o desempenho individual e coletivo dos estudantes e sobre as ações pedagógicas realizadas pelos professores em formação. Esse registro tem como objetivo possibilitar a crítica, a reflexão e a intervenção no processo educativo vivido por estudantes e profissionais na escola. Além disso, é uma fonte de pesquisa acerca da produção de conhecimento sobre a EJA e a trajetória dos educadores que atuam na docência, sob a supervisão das coordenações de área, de equipe e geral.

Até aqui procuramos pontuar, de modo bem amplo, as reflexões advindas do próprio percurso da pesquisa – neste caso, o percurso de uma pesquisa em construção. Trata-se, mais especificamente, do projeto de pesquisa inicialmente denominado “Caminhos e desafios do ensino de Geografia na EJA-CP: analisando cadernos de turma”. Nosso objetivo com esse relato é compartilhar reflexões sobre essa experiência e pautarmos a agenda para uma pesquisa que avaliamos possuir muitas etapas, para além da que está sendo abordada. O objetivo geral do projeto de pesquisa é refletir sobre a estruturação do currículo de Geografia com base naquilo que vem sendo realizado ao longo dos anos nessa disciplina da EJA do CP, bem como possibilitar a consolidação de eixos norteadores, temáticas geradoras, competências e habilidades essenciais para a fundamentação do currículo geográfico dos dois projetos.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

O corpo documental a ser analisado na pesquisa conta com 68 Cadernos de Turma de Geografia, sendo 52 cadernos do PROEF-2 e 16 do PROEMJA. Faz-se necessário destacar que o projeto de ensino do nível médio teve seu início apenas em 2017, com a entrada de duas turmas a cada novo ano, do que decorre a existência de um volume menor de cadernos desse segmento.

Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) analisar os cadernos de turma dos anos de 2015 a 2020, período a partir do qual os cadernos passam a ter uma versão digital, procurando identificar temáticas geradoras, habilidades e competências predominantes nesse período; 2) realizar um panorama das temáticas geradoras, habilidades e competências do quinquênio em questão; 3) apresentar orientações teóricas e práticas para a estruturação curricular do ensino de Geografia tanto no PROEF-2 quanto no PROEMJA; 4) realizar um resgate histórico da inserção do Ensino de Geografia na EJA-CP.

A equipe responsável pela investigação conta com as professoras coordenadoras da área de Geografia, duas ex-professoras em formação do CP. Além disso, os professores em formação de 2021 foram convidados a integrar a equipe.

Do ponto de vista metodológico, entendemos que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, documental e descritiva, produzida com base nos Cadernos de Turma de Geografia dos anos 2015 a 2020. Não obstante, parâmetros quantitativos podem ser adotados para levantamento e tratamento das temáticas encontradas nos documentos analisados. Ainda merece destaque o caráter histórico da investigação, posto que se pretende realizar um registro temporal das temáticas presentes no ensino de Geografia da EJA do CP, desde o seu início, por meio de pesquisa baseada em relatos orais, envolvendo por exemplo, antigos orientadores dessa área e monitores participantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sustentação teórica do projeto nutre-se das reflexões e experiências de inúmeros pensadores, pesquisadores e praticantes da Educação Popular e da EJA, como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Leôncio José Gomes Soares, entre outros autores que realizam discussões

teóricas abordando os temas em torno do ensino de Geografia, da EJA e das competências e habilidades de Geografia para o público da EJA. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também será tomada como uma referência para a elaboração das habilidades elencadas para os currículos escolares a serem construídos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste ponto da caminhada, apresentamos como um resultado inicial desse processo de produção investigativa a materialização do plano de pesquisa em andamento, que envolve: Pesquisa bibliográfica e documental; Organização dos Cadernos de Turma de 2015 a 2020; Análise dos cadernos de turma do período determinado; Resgate Histórico do Ensino de Geografia na EJA CP a partir da coleta de relatos orais e ou escritos sobre experiências de Ensino de Geografia na EJA CP. Mais do que resultados concretos, valorizamos nesta etapa o processo em si de elaboração da pesquisa, pois acreditamos que o caminho se faz caminhando, como ensina Paulo Freire – se caminhos não há, os pés na grama os inventarão (GULLAR, 1980).

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Como verdadeiros *passageiros da noite*, os estudantes da EJA do CP podem ser facilmente reconhecidos no livro de Miguel Arroyo, que, ao descrever aqueles que realizam o seu trajeto diário do trabalho para a EJA, busca recompor um itinerário pessoal em direção ao direito por uma vida justa (ARROYO, 2017, p. 21). Caminham, sobretudo, na busca pelo direito à educação, que não foi concluída no seu tempo regular. Nesse sentido, nós também caminhamos enquanto pesquisadoras, motivadas pela necessidade de entender como as lides diárias desses estudantes, a *geografia desse aluno trabalhador* – para recuperar o clássico e sempre atual trabalho da professora Márcia Spyer Resende (1986) –, podem ser elementos fundantes de um currículo de Geografia, que transforme essa disciplina também na EJA, tirando-a do lugar de disciplina maçante, simplória e enfadonha.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Renata. **A EJA tem cara, cor, classe e força!** O Pensar a Educação Em Pauta, Belo Horizonte/MG, 18 jun. 2021. Disponível em:

<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-eja-tem-cara-cor-idade-e-forca/>

Acesso em: 07 jul. 2021.

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

GULLAR, Ferreira. **Sete poemas portugueses. Quatro.** In: GULLAR, Ferreira. Toda poesia. 1950-1980. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MELO, Juliana Ferreira de. **30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas.** O Pensar a Educação Em Pauta, Belo Horizonte/MG, 8 set. 2016. Disponível em:

<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/30-anos-de-eja-na-ufmg-sujeitos-e-suas-perspectivas/> Acesso em 07 jul. 2021.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador caminhos para uma prática de ensino.** São Paulo: Loyola, 1986.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **Entre a pesquisa administrada e a prática do artesanato: uma aventura, uma vontade, um projeto.** In: Luis Alberto Marques Alves e Joaquim Pintassilgo. (Org.). Investigar, intervir e preservar em História da Educação. 1. ed. Lisboa: CITCEM/HISTEDUP, 2017, v. 1, p. 65-78.

OS PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU (RJ) NA DÉCADA DE 1980 E O MOVIMENTO POPULAR DE BAIROS

Lidiane Barros Lobo⁴¹

Jaqueline Pereira Ventura⁴²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar as ações de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidas pelo Movimento de Amigos de Bairros (MAB), movimento popular desenvolvido do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, durante a década de 1980. Mais especificamente, serão tratados os convênios entre as associações de moradores vinculadas ao MAB e à Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). Pretende-se evidenciar os processos que possibilitaram essas ações, assim como os atores sociais e as disputas de classe que permearam a conjuntura apresentada, além de destacar as contradições inerentes ao processo, fruto de uma conjuntura de retomada das liberdades políticas, de empobrecimento da população e dos altos índices de analfabetismo. As evidências apontam que a luta pela educação estava situada no bojo da luta pela garantia de direitos fundamentais, empreendida pelos trabalhadores da Baixada Fluminense.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Fundação Educar. Movimento Popular.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF) por Lidiane Barros Lobo, orientada por Jaqueline Pereira Ventura, e tem por finalidade resgatar e analisar o contexto histórico da realização dos convênios entre as associações de moradores vinculadas ao Movimento de Amigos de Bairros (MAB) e a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). Mais especificamente, as ações de alfabetização de jovens e adultos oriundas dos convênios com essa fundação do governo federal no município de Nova Iguaçu-RJ. Intencionamos refletir sobre o recorte das ações desenvolvidas pela Fundação Educar em parceria com o MAB em Nova Iguaçu-RJ.

Primeiramente, cabe sublinhar que, em 1985, no início da chamada Nova República, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, foi extinto e transformado na Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que durou de 1985 a 1990 como programa federal de estímulo a projetos de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Destaca-se, por um lado, que a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL; por outro, são consideradas alterações expressivas, como a sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Contraditoriamente, a despeito de o MEC apresentar um discurso favorável à fundação, ocorreu um gradativo processo de desmonte, até seu fechamento em 1990.

⁴¹ Professora da rede municipal de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil; lidlobo@gmail.com.

⁴² Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil; jaquelineventura@id.uff.br.

Ventura (2011) destaca que nos anos 1960, com a intensificação do debate político, a abordagem freiriana contribuiu como uma espécie de catalisadora da ação político-cultural da época e era um dos instrumentos de disputa por hegemonia. Assim,

Na conjuntura 1960-1964, no cerne de uma crise de hegemonia da classe dominante e em um momento em que se verificam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontaram-se duas concepções de educação de adultos: uma que a percebia como “educação libertadora”, como “conscientização”, e outra que a entendia como “educação funcional”, isto é, treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. (VENTURA, 2011, p. 63)

Na década de 1970, a educação dos adultos foi marcada pela atuação do MOBRAL e seu programa de alfabetização funcional, que abrangia o precário domínio da leitura, da escrita e do cálculo para atender a economia. Dessa forma, podemos afirmar que, do ponto de vista das políticas públicas, os anos de ditadura empresarial militar no Brasil foram marcados pelo “aprofundamento do privatismo da educação pública no Brasil, e Nova Iguaçu é exemplo notório desta articulação” (LOBO, 2019, p. 114). E até hoje a experiência autoritária se faz presente, nas legislações ainda em vigor, nos nomes das escolas, nos personagens que (ainda) atuam no cenário político e educacional, nas práticas adotadas pelo poder público.

Mas é possível também identificar, no período apontado, a diversidade de sujeitos sociais em atuação, permitindo a construção de experiências educativas para além dos espaços formais de escolarização. Os projetos de alfabetização de adultos, desenvolvidos a partir dos convênios que se estabeleceram entre a Fundação Educar e o movimento de bairros, eram realizados nas sedes das associações de moradores ou em espaços cedidos pela Igreja Católica, com a retomada das condições favoráveis à organização, mobilização e conscientização dos grupos sociais populares.

Resgatar o período posterior à extinção do MOBRAL tem por intenção trazer à tona as ações desenvolvidas no período de redemocratização. A história da resistência à ditadura não pode ser secundarizada. Ela nos ajuda a compreender as disputas, os conflitos e os consensos dos anos finais do regime então em vigor. As relações de classe que permeavam o cenário de retomada de movimentos sociais populares nos mostram a riqueza – no sentido da quantidade de informações pouco exploradas pelas pesquisas – da atuação de homens e mulheres, moradores daquele território, atuantes em organizações populares, mobilizados em torno da pauta da alfabetização de adultos e inspirados na perspectiva crítica de educação conscientizadora de Paulo Freire. A leitura sobre os processos políticos do passado recente da história da educação brasileira nos ajuda a compreender a configuração da EJA nos dias atuais.

OBJETIVOS

Se nas décadas iniciais do regime destacava-se o caráter repressivo, em seus anos finais a conjuntura já dava sinais de grandes modificações no cenário. A crescente mobilização popular, a campanha Diretas Já, iniciada em 1983, as eleições diretas nas prefeituras, nos estados e, fundamentalmente, a eleição presidencial e a atividade política de organizações situadas no espectro da esquerda (reinseridas na institucionalidade) apontam que esse foi um importante período na história do Brasil no que se refere à organização dos movimentos populares.

No terreno da disputa por hegemonia, destacam-se formas de associativismo que disputaram a inscrição dos interesses da classe trabalhadora no processo de ampliação da participação política, como, por exemplo, as associações de cunho popular dirigidas pelas Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB), pelos Movimentos de Amigos de Bairros (MAB), entre outros. Especificamente em Nova Iguaçu, podemos verificar fortemente a atuação da Igreja Católica, da Federação das Associações de

Bairros de Nova Iguaçu (Movimento de Amigos de Bairros) e de organizações de professores. Todos esses coletivos disputavam posições na política local, ganhando força e reconhecimento. A incidência da atuação de organismos supranacionais no assessoramento e na implementação de programas educacionais também é característica dessas ações.

Dessa forma, apresentamos como objetivo desta proposição a análise das ações na área da EJA desenvolvidas no município de Nova Iguaçu durante a década de 1980, evidenciando os processos que possibilitaram essas construções, assim como os sujeitos sociais e as disputas de classe que se deram no cenário apresentado.

MÉTODOS E REFERENCIAL TEÓRICO

Para a realização desta investigação, utilizaremos a entrevista feita com uma pedagoga que exerceu a função de professora e coordenadora – vinculada ao movimento de bairros – e o material publicado em 1988 pela Fundação Educar, divulgando as ações e os resultados obtidos, na ocasião da premiação do projeto pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A partir do método materialista histórico-dialético, a pesquisa de doutorado se pauta nas categorias *totalidade* e *especificidade* para compreender a materialidade das ações que incidiram no campo educacional de Nova Iguaçu e sua relação com a etapa do desenvolvimento capitalista monopolista na segunda metade do século XX. A categoria *contradição* traz luz ao movimento que permeou o processo em questão. Dialogaremos também com os conceitos de *classes sociais* (MARX, 2011) e *capitalismo dependente* (FERNANDES, 1975).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Fundação Educar foi criada em 1985 tendo como objetivo substituir as iniciativas de alfabetização de adultos produzidas no período da ditadura militar através do MOBREAL, em cuja gênese estava a substituição das ações desenvolvidas pelos movimentos populares, que lutavam pelas reformas sociais de base, consideradas subversivas pelo regime autoritário. Com as severas críticas que já existiam em torno do MOBREAL, a mudança seria feita já no primeiro ano do governo de José Sarney. Destacamos uma avaliação apresentada por uma das coordenadoras do projeto em Nova Iguaçu:

Em 1985, acaba a ditadura e começa o governo Sarney, com a morte do Tancredo, e um grupo de professores e intelectuais mais à esquerda assume uma fundação chamada EDUCAR. Era um pessoal com uma visão mais avançada de educação e foi criada para substituir o MOBREAL, que era o terror. E a fundação vem com essa turma que tinha uma visão mais progressista. Tinha a Laura de Oliveira, a Ângela, a Margarida, a Adriana, que era filha do Lauro de Oliveira, e por volta de 1986, 87, eles procuram o MAB e a Igreja Católica, através da Cáritas Diocesana, para criar um projeto de educação de jovens e adultos, inspirados no método de Paulo Freire, com uma visão mais avançada, o projeto EDUCAR. Pegava Nova Iguaçu, São João de Meriti e Duque de Caxias. Na época, eram os três municípios, porque foi antes das emancipações de Nova Iguaçu. (D. N). Em 1987, essas três federações de associações de bairros firmaram esse convênio: o MUB em Duque de Caxias, a ABM em São João de Meriti e o MAB em Nova Iguaçu. E por ser formada em Pedagogia, eu acabei sendo escolhida para coordenar o projeto profissionalmente em Nova Iguaçu. Nós chegamos a ter pelo MAB 150 turmas, porque tinha associação com mais de duas, três turmas. O

projeto dura de 1987 a 1990, porque o Collor, quando entrou, acabou com tudo. Isso era só as turmas do MAB. Ainda tinha as turmas da Cáritas, mesmo em Nova Iguaçu. Eles chegaram a ter umas 80 turmas pelas igrejas. Então a Cáritas fazia pelas igrejas e nós pelas associações. (MILITANTE PARTIDÁRIO 2, 2019, p. 97)

Os dados sobre a implementação das turmas de alfabetização no município mostram que, em três anos de duração do convênio, foram atendidos sete mil alunos. As entrevistadas também relatam as diversas visitas realizadas pelo professor Paulo Freire para acompanhamento da implementação das turmas. Outro elemento importante é a Menção Honrosa Nadejda Krupskaia que o projeto ganhou da ONU em 1988. Esse prêmio foi disputado por cerca de 156 países. A materialidade da incidência das ações de organismos internacionais fica evidente no material produzido:

O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, visando apoiar os órgãos governamentais, no sentido de desenvolver ações na área de educação de adultos, que se beneficiem os grupos mais desfavorecidos, acredita ser imprescindível a utilização de instrumentos mais adequados, para a viabilização destas ações. O projeto de Educação Básica para a Baixada Fluminense é um projeto de cooperação entre o Poder Público e as comunidades em prol da alfabetização. A metodologia utilizada resulta de uma análise adequada da situação e de um processo participativo na construção de uma proposta pedagógica em meio popular. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1988, p.12)

Essa publicação é importante para identificar o cenário que se constituiu a partir das relações entre as classes nas décadas finais do regime empresarial militar. O material publicado cita, em suas primeiras páginas, sob forma de agradecimento, os atores diretamente envolvidos nessa atividade, a saber: a Igreja, as associações de moradores, o Poder Público, representado pela Fundação Educar, vinculado ao Ministério da Educação e à UNICEF. O que antes sinalizaria um perfil mais autoritário da forma de atuação do Estado, nesse período, mostrou com muita nitidez as conciliações e as acomodações necessárias.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Os resultados preliminares indicam que o aparecimento de forças sociais de oposição durante a década de 1980 trouxe modificações importantes para o cenário. No caso específico do município de Nova Iguaçu, observa-se a materialidade da luta do movimento de bairros, cuja centralidade se dava a partir de dois eixos fundamentais: educação e saneamento básico. Essas frentes foram responsáveis pela realização dos convênios com a Fundação Educar, caracterizados pela atuação conjunta entre o Poder Público e as associações de moradores, contando com financiamento de organismos internacionais, como a UNICEF.

É possível perceber, a partir dos depoimentos recolhidos, as contradições inerentes ao processo, fruto de uma conjuntura de retomada das liberdades políticas, mas também do enorme empobrecimento da população e dos altos índices de analfabetismo. A garantia de direitos fundamentais, como o acesso à leitura e à escrita, estava equiparada, aos olhos desses militantes, com o direito ao saneamento. Era a luta por dignidade humana, feita por homens e mulheres da classe trabalhadora da Baixada Fluminense.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e Classes Sociais na América Latina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FUNDAÇÃO Educar. **A Baixada para cima**. Ministério da Educação: Rio de Janeiro, 1988.

MARX, Karl. **O dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILITANTE PARTIDÁRIO 2. **Entrevista concedida a Lidiane Barros Lobo**. Rio de Janeiro, 17 jan. 2019. In: LOBO, Lidiane. "Quem manda na escola pública?" Os projetos educacionais em disputa no município de Nova Iguaçu-RJ entre 1964 e 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

VENTURA, Jaqueline. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (org.). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livro; Niterói: EdUFF, 2011, p. 57-97.

Educação Ambiental e Educação do e no Campo na EJA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFISSIONALIZANTE NO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE (ESTES-UFU): POSSIBILIDADES E DESAFIOS

João Carlos de Oliveira⁴³

Resumo:

Este trabalho trata de práticas educativas significativas com estudantes do Ensino Médio do Curso Técnico em Meio Ambiente (ESTES/UFU) que estudam na Escola Estadual de Uberlândia - MG, na modalidade Educação Profissional Integrada à Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos (PROEJA - Meio Ambiente). O objetivo é apresentar um pouco das nossas experiências sobre possibilidades e desafios em aprendizagens significativas com os estudantes. A metodologia utilizada está baseada no Modelo Andragógico. Durante as diversas atividades ficou evidente que os procedimentos de ensinamentos-aprendizagens, dependendo de quem está com os estudantes, aprisionam, adestram e/ou libertam dentro ou fora das escolas. As conquistas e os desafios são sobre o que, porque e como se ensina, o que deveria ensinar e o que precisa ser ensinado sobre questões ambientais. Não podemos ignorar o caráter ideológico dos conteúdos, as profundas dificuldades de ensinar e aprender em função dos modelos padronizados.

Palavras-chave: EJA/PROEJA; Processos Formativos e Educativos; Práticas Culturais.

Introdução

Este trabalho faz parte de recortes de percursos no Curso Técnico em Meio Ambiente (PROEJA) da Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O Curso Técnico em Meio Ambiente, é ofertado no noturno, na Modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), único em Minas Gerais desde 2011, por meio de convênio da UFU com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), coordenado pela ESTES, em parceria com a Escola Estadual de Uberlândia (conhecida carinhosamente como "MUSEU", em função de ser uma das escolas e edifício mais

⁴³ Doutor em Geografia, professor da área ambiental na Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro (Coordenação da Educação Básica) do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFU, Uberlândia, Minas Gerais; oliveirajotaestes@ufu.br; oliveirajotaufuestes@gmail.com.

antigos de Uberlândia-MG). Os Componentes Curriculares do Ensino Médio são ofertados pelos professores da SEE/MG, enquanto que a ESTES oferece os Componentes Técnicos.

O PROEJA atende ao Decreto Nº 5.840 (13/07/2006), Ministério da Educação, onde no Art. 1º, instituí, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, abrangendo os cursos na formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2004).

Nos últimos anos os processos educativos dos estudantes têm melhorado de forma contínua e sistemática, mas não para todos/as/es, em função de vários fatores, como ampliação e acesso aos espaços escolares, associados aos avanços de metodologias; recursos pedagógicos, educativos, técnicos e/ou tecnológicos.

Diante destes cenários, temos a concepção de que basta frequentar a escola que novos saberes estão disponíveis e, cabe ao aprendiz-desejante, o desejo de ir para a escola à busca dos aprendizagens, de modo que o mesmo faça sentido para ele (autoria e autonomia), o que não é verdade, pois de acordo com Fernández (2001),

Em toda aprendizagem, põe-se em jogo certa cota de temor, o qual nem sempre deve estar associado ao medo de mudança, mas aceito como próprio do encontro com a responsabilidade que a autoria supõe. O desafio com o encontro do novo e com o fazer-se responsável por tê-lo procurado é inerente à aprendizagem. Quando o outro dirige meu andar não me perguntará porque escolhi esse caminho. Se escolho e até construo meu próprio caminho ao andar, necessitarei explicar e explicar-me o porquê (FERNÁNDEZ, 2001, p. 34).

Por isso, ir para a escola não assegura/garante, necessariamente, saberes suficientes para protagonizar autoria e autonomia do pensamento. Isso porque, para Fernández (2001a, p. 92), “A autoria de pensar supõe e produz um sujeito inquieto”, que muitas vezes as Escolas impedem (anulam) a inquietude dos estudantes, por motivos óbvios; de um lado, a Escola, junto com outras Instituições – Igreja, Família, Estado, representam o Aparelho Ideológico do Estado (AIE); do outro, institucionalizam o medo (proibições) nos estudantes, estes fogem e voltam para as Escolas.

Uma das formas de “consolidar” a autoria e autonomia aqui pensado na perspectiva da “Educomunicação”, que de acordo com Nogueira; Tonus (2010), o termo foi empregado pela

primeira vez pelo filósofo da educação Mario Kaplun para referir-se à convergência entre as áreas de comunicação e educação.

Para Nogueira; Tonus (2010),

As atividades de educomunicação têm grande potencial na aprendizagem dos alunos e fortalecer a realização de tais atividades é uma contribuição para a sociedade, à medida que pode facilitar a preparação de crianças e jovens para os desafios ambientais que terão de enfrentar na vida adulta (NOGUEIRA; TONUS, 2010, p. 2).

Ainda de acordo com Nogueira; Tonus (2010),

A antiga concepção de educação, baseada na transferência dos saberes aos alunos, encarando-os como receptores passivos, constitui um obstáculo para o educador que quiser usar a educomunicação, já que sua tarefa, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado (NOGUEIRA; TONUS (2010, p. 5-6).

Diante dessas informações, o objetivo desse trabalho consiste em socializar alguns contextos de ensino-aprendizagens com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Curso Técnico em Meio Ambiente (ESTES/UFU), dentro dos contextos da Educação Ambiental.

2 ALGUNS PERCURSOS METODOLÓGICOS E DESDOBRAMENTOS

Como ponto de partida concordamos com o que disse Minayo (1994) de que “Toda investigação se inicia por um problema, com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podemos buscar novos referenciais” (MINAYO, 1994, p. 18).

Nosso “problema”, com partimos no que disse Freire (1980) “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 1980).

Como forma de “buscar novos referenciais” e “diminuir a distância”, percorremos algumas etapas dentro e fora de sala de aula. Uma delas, leitura e interpretação da Letra da Música “A Caneta e a Enxada⁴⁴” e do texto “Carta do Zé Agricultor⁴⁵”, dentro do contexto da Lei 9795/99, Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), com destaques para os artigos 4º e 8º.

Art. 4º - São princípios básicos da educação ambiental: I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio

⁴⁴ Disponível em: <http://letras.mus.br/zico-e-zeca/235558/>. Acessado: março de 2011.

⁴⁵ Disponível em: <http://noticias.ambientebrasil.com.br/exclusivas/2008/11/18/41996-carta-do-ze-agricultor-para-luis-da-cidade.html>. Acesso: março de 2011.

ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. E o **Art. 8º** - As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas: I - capacitação de recursos humanos; II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; III - produção e divulgação de material educativo; IV - acompanhamento e avaliação (BRASIL, 1999).

Outras etapas foram significativas e representativas. Uma delas, a realização do Projeto de Ensino⁴⁶, entre 2017/2018, que naquele momento tinham vários objetivos, mas os que mais aproximam deste trabalho e do evento foram: incentivar o caráter interdisciplinar, visando a formação acadêmica de qualidade, ética e cidadã; estimular a melhoria da educação profissional por meio do desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas no âmbito do curso.

A outra, corresponde ao Projeto “SARAU POÉTICO⁴⁷”, realizado em 2017, com a participação dos estudantes, professores e técnicos da ESTES, comunidade universitária e demais interessados de forma em geral. Esse projeto culminou com as apresentações poéticas e artísticas baseadas na temática “Diversidade da Cultura Negra”. Uma vez que o Sarau se configurou num evento cultural que pode favorecer o processo de construção do pensamento do indivíduo em vários aspectos, e em termos de inspiração, exercendo, na medida do possível, uma grande influência ao motivar as pessoas a criar ou expressar algum tipo de arte.

⁴⁶ Denominado “AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E AMBIENTAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS”, aprovado a partir do EDITAL Nº 001/2017, da Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD), Diretoria de Ensino (DIREN) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), dentro do Subprograma Projetos Pedagógicos dos Cursos, Eixo 1 - Adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos com relação à inclusão de conteúdos atinentes à Educação das relações Étnico-raciais, coordenado pelo componente deste trabalho - João Carlos de Oliveira.

⁴⁷ Uma edição especial do SARAU SONS POÉTICOS, evento artístico-cultural das Bibliotecas UFU, com ocorrência mensal, criado em maio de 2016. O SARAU POÉTICO fez parte da 14ª edição do Sarau Sons Poéticos e foi fruto da parceria com a Escola Técnica de Saúde da UFU, com o objetivo de trabalhar a educação e a cultura das relações étnico-culturais, coordenado pela Técnica Administrativa da Biblioteca da UFU.

Para nós, a cultura e a literatura têm o poder de desconcertar, incomodar, desorientar mais que os discursos filosóficos, sociológicos ou psicológicos, uma vez que ela faz apelos às emoções e à empatia.

Para sustentar o que estamos aqui expondo, podemos replicar as palavras de Derrida (2014), quando nos diz que:

Num traço autobiográfico mínimo, pode estar reunida a maior potencialidade da cultura histórica, teórica, linguística e filosófica – eis o que realmente me interessa. Não sou o único a me interessar por essa potência econômica. [...] A ‘economia’ da literatura me parece, às vezes, mais poderosa do que a dos outros tipos de discurso, por exemplo, o discurso histórico ou filosófico. Às vezes: depende das singularidades e dos contextos. A literatura seria potencialmente mais potente (DERRIDA, 2014, p. 62).

A literatura colabora com a experiência humana. Ela dá sentido à vida, ela nos aproxima de nós mesmos e dos outros. E ainda, ela nos revela o mundo, nos transforma por dentro, nos torna mais vivos, nos faz pensar além de lugares-comuns de uma época, como diz Todorov (2012):

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana (TODOROV, 2012, p. 77).

Aprofundando nesta temática, constatamos o quanto a literatura nos é necessária, uma vez que nos humaniza; como podemos ver nas palavras de Cândido (2004), quando o mesmo nos esclarece que todos nós deveríamos ter direito à literatura porque:

[...] ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CÂNDIDO, 2004, p. 186).

Dessa forma destacamos o que disse Niskier (1997) “Por que a educação escolar?, que para o filósofo Kant, cujas ideias aplicáveis à realidade dos nossos dias, o homem só se torna homem pela educação” (NISKIER, 1997, p. 42). Por isso, nossas insistências com o processo educativo.

Considerações Finais

Consideramos que o Curso tem um anteparo legal entre as Instituições parceiras (UFU/SEE/MG), mas precisamos insistir nas incertezas e nas faltas de clarezas políticas, tornando preocupantes os rumos e os desdobramentos do Curso, pois os cenários históricos não são colaborativos para continuidades nos processos formativos.

Consideramos que o PROEJA atende, parcialmente, os processos formativos. Parcialmente, porque nas condições formais acadêmicas há distâncias entre o que se propõe e o que acontece, pois os gestores (burocratas), apresentam propostas que não são com mudanças significativas na formação entre a academia e a sociedade, manter um *status quo*, articuladas entre as Instituições e determinados grupos, não normalmente as comunidades populares.

Mas, acreditamos que rompemos, na medida do possível, a ideia de que nada pode ser feito, pois os resultados apontam conquistas em função de valorizar as presenças, mas com desafios em manter as permanências dos estudantes.

De qualquer forma, o PROEJA se constitui e se institui, de forma transdisciplinar e multidisciplinar, trabalhando temáticas transversais, desenvolvendo e envolvendo o máximo possível os desejos dos sujeitos, desejantes do seu processo de libertação.

O reconhecimento do direito à educação escolar com ações efetivas, principalmente referente à qualidade, dentro da proposição de Resende (1986), em seu livro “A geografia do aluno trabalhador”: a importância da escola formal para as classes populares; a necessidade de redefinir o conteúdo de nosso ensino e encontrar formas pedagógicas capazes de socializá-lo e a importância de partir, no ato de ensinar, do saber que o aluno traz consigo, de sua história.

O que fizemos representam uma luta para romper com as amarras de uma (des)educação que adestra, aliena e corrompe com alguns valores sociais de uma educação propositiva e libertadora, baseada nos princípios do direito de ser educada/o para além das salas de aula.

Com este trabalho, evidenciamos a importância do caráter interdisciplinar na formação dos sujeitos, enquanto promoção da cultura que alimenta ideias, ideais e ações políticas com transformações sociais.

Nesses tempos de grande campanha contra as universidades e nos contextos da homofobia, racismo e discriminação, pensamos que instigar os efeitos da Educação de Jovens Adultos na modalidade PROEJA pode ser um instrumento de defesa e resistência de um dos últimos bens públicos voltados à população: a UNIVERSIDADE FEDERAL.

Referências

BRASIL. LEI Nº 9.795 DE 27 DE ABRIL DE 1999. **Estabelece as diretrizes e bases da Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília (DF): Ministério do Meio Ambiente, 1999.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, DOCUMENTO BASE**. Brasília: Ministério da Educação. 2004. CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Duas cidades: Ouro sobre azul. São Paulo: Rio de Janeiro. 4 ed. 2004.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. SP: Moraes, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (orga.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NISKIER, Arnaldo. **A educação na virada do século**. RJ: Expressão e Cultura, 1997.

NOGUEIRA, Dayane; TONUS, Mirna. Fortalecendo as bases teóricas para uma pesquisa sobre educação e meio ambiente. **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul, RS, 2-6 set. 2010.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**. SP: Loyola, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 4 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

INTERFACES TRANSDISCIPLINARES NO ENSINO REMOTO

Silvia Almeida de Oliveira Costa Martinez⁴⁸

Moema Rocha Quintão⁴⁹

Resumo: O projeto *Interfaces* se inicia em 2019, através de rodas de conversa na Escola Estadual Maria Josefina Sales Wardi (EEMJSW) e sua comunidade adscrita. De iniciativa da Secretaria de Saúde do município de Nova Lima, situado na região metropolitana de Belo Horizonte em Minas Gerais; o projeto busca competência, em interlocução permanente com a literatura e entidades afins. Comprometido com a “intervenção”, inspira-se na triangulação de métodos de Cecília Minayo (2005), dialoga com a postura transdisciplinar do *Projeto Manuelzão* da Faculdade de Medicina da UFMG (2019), e com as Epistemologias do Sul, no *RAP-Global* de Boaventura Santos (2014). O presente relato, em paráfrase condensatória, narra um processo de identificação de demandas e parcerias para elaborar projetos com alunos do EJA, do ensino fundamental e do ensino médio, em benefício dos moradores de uma ocupação no antigo balneário de Água Limpa, naquela região.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Rodas de Conversa. Sustentabilidade. Ensino Remoto. Ensino para a Cidadania.

INTRODUÇÃO

O Projeto *Interfaces* (2019) tem como objetivo melhorar as condições de vida dos alunos da EEMJSW e sua comunidade adscrita, impactando indicadores sociais e de saúde como gravidez na adolescência, violências e drogas. Em 2020, tornou-se Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) sob supervisão do professor Dr. Américo Tristão Bernardes, avaliando as condições desta comunidade durante a pandemia SARS-COVID-19 e elaborando Curso de gestão de projetos culturais, disponibilizado em ambiente virtual/UFOP. Em 2021, integrou estágio pós-doutoral em Educação sob supervisão do professor Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-Minas).

Neste contexto, o interfaces transita entre saberes/fazer, em busca de soluções para uma região muito carente de infraestrutura urbana. Na consecução do objetivo Geral antes enunciado, a proposta assume como objetivos específicos promover a integração da comunidade escolar; ampliar a percepção de suas demandas e elaborar soluções sustentáveis por meio de rodas de conversa presenciais (EJA, final de 2019, início de 2020 e final de 2021) e remotas pelo Google Meet (início de 2021); estabelecer interfaces entre saúde, educação, meio ambiente e geração de renda; articular, de forma interinstitucional e transdisciplinar, uma rede de apoios para captação de recursos e apresentação de projetos a editais de financiamento e exercitar com a comunidade, postura crítica, discernimento criativo e consciência cidadã no enfrentamento dos problemas da comunidade.

Em seu percurso metodológico, as revisões de literatura e as análises narrativas dos alunos nas rodas de conversa consideram que a EEMJSW oferece desde 2003: ensino fundamental II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA); às comunidades de São Sebastião das Águas Claras (Macacos), Jardim Canadá, Lagoa do Miguelão, condomínios horizontais e 80% dos alunos que residem numa ocupação num antigo Balneário de Água Limpa.

⁴⁸ Médica cedida pela Secretaria Municipal de Saúde de Nova Lima- MG, Brasil, para o *Interfaces* desde 2019. Fez várias pós-graduações, tem mestrado (ISPEPT-Cuba/UFOP-Brasil, 2003), doutorado (PUC-MG, 2018) e estágio pós-doutoral, também em Educação (PUC-MG, 2021); silviamartinezop@yahoo.com.br.

⁴⁹ Professora da EEMJSW da Secretaria do Estado da Educação em Nova Lima, Brasil, desde 2010 (Ciências Biológicas). Fez pós-graduação em Microbiologia (2006), mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PUC-MG, 2012) e doutorado em Educação (UNLP-FaHCE, Argentina, 2021); moemaquintao3@hotmail.com.br.

Em 2021 os cerca de 1800 estudantes estão matriculados em três turnos (manhã, tarde e noite). No primeiro semestre, alunos dos turnos da noite e da manhã participaram de rodas de conversa via Google Meet no contexto da atividade complementar *Interfaces – Água Limpa*, em ensino remoto implantado durante a pandemia de COVID-19. Foram então realizadas em média quatro rodas de conversa por semana, a partir de vídeos selecionados no YouTube sobre temas variados, como: técnicas de construção do Tanque ou Bacia de Evapotranspiração (BET), conhecido como fossa de bananeira; aproveitamento culinário do palmito extraído do caule da bananeira e da biomassa de banana verde; utilização da fibra de bananeira em artesanatos e na fabricação de papel ecológico.

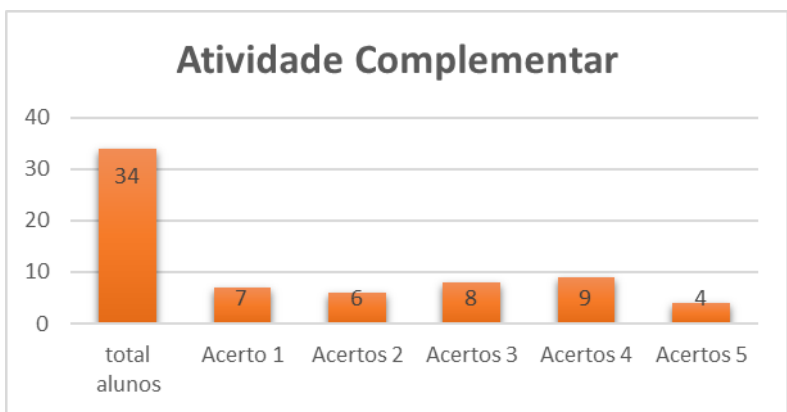
No que se refere ao aproveitamento das águas domésticas servidas, foram discutidas técnicas de confecção de filtros biológicos com carvão, cacos de telhas/tijolos de barro para serem utilizados nas casas, em tanques de criação de peixes ou em piscinas ecológicas. Também foi debatida a técnica de produção de alimentos por aquaponia utilizando-se garrafas pet, além da técnica de compostagem doméstica para aproveitamento na horta dos resíduos orgânicos da cozinha, utilizando-se minhocas como agentes de transformação.

O referencial teórico acolhido na sua fundamentação reúne marcos conceituais de saúde, sociologia e meio-ambiente aludidos. Quanto aos marcos legais, o projeto se fundamenta na Lei nº 11.445/2007, regulamentada em 2016, que aponta diretrizes ao Plano Nacional de Saneamento Básico (PLANSAB) no que se refere ao conjunto de serviços, infraestruturas e instalações de abastecimento de água potável, coleta e tratamento de esgoto, limpeza urbana, manejo de resíduos sólidos e drenagem e manejo das águas pluviais. Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas (ONU) considera o acesso universal ao saneamento fundamental à dignidade humana e um dos principais mecanismos de proteção dos recursos hídricos. Sua carência ameaça a saúde pública, agrava a desigualdade social, a poluição urbana e a produtividade em geral.

Compondo interfaces, em agosto de 2016 o presidente Michel Temer sancionou a Lei nº 13.329, que instituiu o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento do Saneamento Básico (REISB), o qual prevê que empresas prestadoras desses serviços aumentem os investimentos na área em troca de concessão de créditos. Essa proposição foi amplamente discutida nas rodas de conversa como questão de cidadania, cuja transformação pode ocorrer no meio social, garantindo a melhoria da qualidade de vida da população. Segundo Cury (p. 246, 2002): “A cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo”.

Como resultado parcial, 34 alunos responderam ao questionário de avaliação da atividade complementar *Interfaces – Água Limpa*, tendo assistido aos vídeos propostos. A maioria (21 alunos) acertou mais da metade das questões.

Figura 1: Gráfico do resultado obtido na atividade complementar



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observou-se a ocorrência de respostas semelhantes entre os alunos, algo passível de ser resignificado considerando-se que 18 alunos desenvolveram narrativas próprias sobre a experiência. Alunos que demonstraram dificuldade de leitura e interpretação de texto necessitam de maior atenção e serão priorizados nas atividades práticas e de acompanhamento no projeto.

Figura 2: Fossa de bananeira



Figura 3: Fossa de bananeira



Fotos: Silvia Martinez (2021).

Como exemplo de atividade prática, um protótipo da fossa de bananeira foi utilizado para auxiliar a compreensão dos alunos. Nas fotos os alunos puderam observar os primeiros cachos de banana e até a participação espontânea de um tucano usufruindo da experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Interfaces – Água Limpa* promoveu interações entre estudantes do 9º ano do ensino fundamental, do 3º ano do ensino médio e da EJA da EEMJSW via plataforma Google Meet. Os alunos assistiram vídeos, expuseram pontos de vista, trouxeram suas experiências, pontuaram demandas e descobriram como atendê-las ativamente, na aplicação de técnicas sustentáveis e de baixo custo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007. Estabelece as diretrizes do saneamento básico e da política federal de saneamento básico. Brasília, DF: Presidência da República, 8.1.2007. Retificado em 11.1.2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

_____. Lei nº 13.329, de 1 de agosto de 2016. Lei de Regime Especial de Incentivos para Desenvolvimento do Saneamento Básico. Brasília, DF: Presidência da República, 1.8.2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13329.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

CURI Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2021.

EOS, Organização e Sistemas: As consequências da falta de saneamento básico. Disponível em: <https://www.eosconsultores.com.br/5-consequencias-da-falta-de-saneamento-basico/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

MANUELZÃO: Gestão e agenda ambiental escolar – Bacia do Rio das velhas. Disponível em: <https://manuelzao.ufmg.br/biblioteca/programa-de-gestao-e-agenda-ambiental-escolar-pgae/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MARTINEZ, Silvia Almeida de Oliveira Costa. **Poder e Violência Simbólica à sombra da educação: interfaces transdisciplinares de Bourdieu e Jung**. Tese (Doutorado em Educação) –PUC Minas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6372105. Acesso em: 13 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, SG; SOUZA, ER (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n5/25.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

QUINTÃO, Moema Rocha. **Análise da metodologia alternativa “Ação da Roda” na facilitação da aprendizagem e na resolução de problemas nas questões de ecologia do ENEM**. Dissertação de mestrado, PUC-MG, 2012. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_QuintaoMR_1.pdf. Acesso em 13 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Lançamento da ópera Rap Global**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-RSjcO_xTtI. Acesso em: 22 mar. 2021.

Educação de Pessoas com Deficiência, altas habilidades e superdotação na EJA

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

Marcela Fontão Nogueira⁵⁰

Resumo: Este artigo discute a formação docente para atuação junto a estudantes com deficiência em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) na cidade de São Paulo. Tem por objetivo analisar a formação em EE ofertada aos docentes da sala regular, tendo como instrumento um questionário que abordou questões sobre as formações inicial, continuada e em serviço. A análise dos dados foi estruturada a partir de ciclos de codificação, tendo como referencial teórico o conceito de formação permanente defendido por Freire. Os resultados apresentados demonstraram ausência de formação inicial e continuada em EE para a maioria dos participantes. A formação em serviço se mostrou eficaz quanto ao suporte emocional e à aprendizagem específica, porém insuficiente quanto à frequência. Há indícios de que a prática docente, se consciente e problematizadora, somada à formação em serviço, pode amenizar eventuais defasagens na formação inicial e/ou continuada desses professores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Formação de Professores em Serviço.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Em 2016, participei da implantação do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus I. As dificuldades dos seis primeiros meses rapidamente foram superadas e deram lugar a salas cheias de jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência.

Como atender tamanha diversidade? Como planejar as aulas e incluir respeitando limites e possibilidades? Esses questionamentos permearam horas de reuniões pedagógicas. Entendemos, enquanto grupo, que precisávamos de formação continuada, que nossas formações iniciais não eram suficientes.

Dessa maneira, as reflexões do dia a dia da escola e a busca por respostas ultrapassaram os muros da escola e se transformaram em pesquisa. Apresento aqui parte dos resultados obtidos na dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

INTRODUÇÃO

⁵⁰ Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus I, São Paulo, Brasil; marcela.fontao@gmail.com.

A formação de professores tem sido tema de discussão nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). O relatório final do XVI ENEJA (FÓRUMS EJA DO BRASIL, 2020) indica que dez grupos de trabalho abordaram a questão da formação de educadores em suas propostas específicas e sete grupos de trabalho trouxeram o tema em sua proposta geral. O Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, relembra os artigos 22 e 61 da LDB, salientando que “[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (CNE/CEB 11, 2000, p. 56).

Além da formação inicial e continuada, há também a formação em serviço, que, segundo Santos (2010), para ser assim considerada precisa estar contemplada dentro da jornada de trabalho do professor. Salles (2004) estabelece relevante discussão sobre as diferenças entre formação continuada e formação continuada em serviço. Segundo ele, a prática docente e a formação continuada em serviço só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional, o que dialoga com a ideia de professor reflexivo defendida por Freire (2018).

O número reduzido de oferta de formação inicial e continuada de professores em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (EE) com ênfase em jovens e adultos com deficiência transfere a responsabilidade de formação às redes de ensino ou às próprias escolas, no seu Projeto Político-Pedagógico, cabendo a elas organizar um programa de formação em serviço que supra uma possível carência. Assim, o referido estudo teve por objetivo analisar as narrativas dos professores sobre seu processo formativo inicial, continuado e em serviço no que se refere à EE em um CIEJA no município de São Paulo.

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho constituiu-se como uma pesquisa exploratória do tipo estudo de caso e foi realizado no CIEJA Perus I, localizado no município de São Paulo, contando com a participação de 14 professores dos ensinos fundamental I e II. O instrumento utilizado foi um questionário, e os dados foram analisados por meio do processo de ciclos de codificação, proposto por Saldaña (2016), e aplicados ao *software* ATLAS.ti. Segundo o autor, a codificação é um processo transitório entre a produção e a análise extensiva dos dados e deve ocorrer de forma cíclica, sendo este um dos caminhos para a análise qualitativa dos dados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Saul e Saul (2016), Paulo Freire discutiu a formação de educadores sob diferentes ângulos, elaborando um entendimento do saber fazer docente. Freire se utilizava do termo formação permanente, e não formação continuada ou em serviço. Assim, nas palavras de Cruz (2018), a formação permanente proposta por Freire pode ser entendida como processo humanizador, dialógico e transformador, indispensável à reflexão crítica e consubstanciada na dinâmica relacional entre teoria e prática.

Durante sua atuação frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), Paulo Freire enfatizou a formação permanente de professores. Saul (1993, p. 64) sintetizou os princípios que nortearam o programa de formação permanente proposto por Freire:

- a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática

através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Dessa maneira, as discussões do estudo estão embasadas nos conceitos de formação permanente propostos por Freire.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados apontaram que 64,3% dos participantes não estudaram a EE na graduação. Com relação a terem cursado disciplinas sobre EJA na formação inicial, 78,6% dos participantes não frequentaram nenhuma disciplina dedicada ao ensino de jovens e adultos. Quando perguntados sobre a formação em EE com ênfase na EJA, 92,9% dos participantes não tiveram nenhum tipo de formação que discutisse a EE nesse segmento educacional. Os resultados da formação continuada demonstraram que 57,1% dos participantes não fizeram nenhum tipo de formação continuada em EE, sendo, portanto, a formação em serviço a única possibilidade de formação permanente sobre o tema.

Com relação aos resultados da formação em serviço no CIEJA Perus I, os dados nos levaram à criação de três códigos: frequência da formação, objetivos da formação e valorização da formação. Os resultados indicaram que, para parte do grupo, a frequência da formação foi considerada insuficiente, o que não necessariamente afetou sua qualidade. Apesar de o formato e a quantidade total de horas estarem de acordo com outro modelo considerado eficaz, os professores indicaram que gostariam de mais horas de formação sobre o tema.

Os participantes destacaram em suas narrativas que os objetivos da formação cumprem o papel proposto, construindo saberes e trazendo-os à reflexão. Assim, a formação continuada em serviço, como afirma Salles (2004), pode ser considerada um momento insubstituível na formação dos professores.

Finalmente, com relação à valorização da formação, constatamos que ela caminha junto ao proposto por Freire (2005), que entende que a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie sua prática por meio da reflexão sobre o seu cotidiano. Mais ainda, ela é constante e sistematizada, pois a prática faz e se refaz, como afirma o autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse caminho, constatamos que poucos professores tiveram acesso à formação inicial, seja em EJA, seja em EE. Já a formação continuada, analisada apenas com relação à EE, foi realizada por menos da metade dos participantes, o que nos levou a olhar atentamente para a formação em serviço como uma alternativa viável e efetiva de auxílio na construção dos saberes necessários ao atendimento de tal público.

Ofertadas regularmente a todos os profissionais da escola, as formações em serviço no CIEJA Perus I foram efetivas quanto aos anseios de aprendizagem específicos sobre EE, tendo auxiliado esses profissionais tanto no suporte emocional quanto no que se refere a conteúdos sobre a área. Ainda assim, foram consideradas insuficientes com relação à frequência ou ao tempo destinado ao estudo da temática.

As narrativas sobre a prática docente não apontaram diferenças significativas entre os que tiveram algum tipo de formação em EE e os que não tiveram, o que sugere que a própria prática docente, desde que dialógica e problematizadora e em conjunto com a formação em serviço, pode suprir possíveis defasagens na formação inicial e/ou continuada dos professores. Não pretendemos com tal afirmação desvalorizar nenhum tipo ou formato de formação; ao contrário, entendemos a formação em serviço como mais uma possibilidade de discussão e trocas de saberes, nesse caso entre os pares de uma mesma instituição de ensino, em prol da inclusão de estudantes públicos-alvo da EE.

REFERÊNCIAS

- BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação: Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- CRUZ, T. **Dialogando com Paulo Freire: formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as) na educação de jovens e adultos - EJA**. Curitiba: Appris, 2018.
- FÓRUMS EJA DO BRASIL. Relatório Final XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/>. Acesso em: 9 jan. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- _____. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2016.
- SALLES, F. C. **A formação continuada em serviço**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2995> . Acesso em: 20 nov. 2020
- SANTOS, V. L. F. **Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente**. Interface da Educação, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/646> . Acesso em: 15 nov. 2020.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico**. Educar em Revista, Curitiba, n. 61, p. 19-35, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 jan. 2021.
- SAUL, A. M. **Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo**. Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

Laura Portugal da Silva Nascimento⁵¹

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves⁵²

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar as produções acadêmicas na interface da EJA e da Educação Especial (EE) voltadas para estudantes com Deficiência Física (DF). A pesquisa foi realizada nos bancos de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e do portal da CAPES. Dos 154 estudos, nenhum abordou o tema específico, mas 7 fizeram análises direcionadas para particularidades de estudantes com DF e foram apresentados neste trabalho. Concluiu-se que esse é um espaço para novas investigações.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Deficiência Física.

Desde os anos finais do século XX, os direitos das pessoas com deficiência têm sido evidenciados, entre eles o direito à educação e à escolarização nos espaços comuns da sociedade. Esse movimento, impulsionado por organismos internacionais e pela sociedade⁵³, foi estruturado em um sistema educacional marcado pela desigualdade socioeconômica e pelo baixo nível instrucional da população que perdura até hoje. Em 2019, somente 48,8% da população acima de 25 anos havia completado a Educação Básica (IBGE, 2020).

No que se refere ao direito à educação das pessoas com deficiência, obstáculos maiores ainda têm sido evidenciados considerando o histórico de pouco compromisso do poder público, além de uma forte marca de institucionalização e de atendimento segregado em instituições privadas e filantrópicas. Esse é um campo complexo, com disputas e conflitos, nem sempre com rupturas e práticas homogêneas em relação à inclusão no cenário dos últimos anos (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

A EJA⁵⁴ e a EE têm se apresentado em associação, campos similares na constituição histórica à margem do sistema educacional (CABRAL; BIACHINI; GONÇALVES, 2018), cuja interface vem sendo apontada como tema urgente para pesquisa. Segundo Siems (2012), são mais frequentes os estudos sobre a Deficiência Intelectual (DI). Diante disso, questiona-se a situação escolar das pessoas com DF, mais especificamente dos jovens e adultos, seguindo a conceituação do Decreto nº 5.296 da legislação brasileira, que define DF como “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos

⁵¹ Pedagoga, professora hospitalar na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da FaE-UFMG. Está desenvolvendo pesquisa sobre alunos com DF na EJA, sob orientação da Profa. Dra. Taísa Gonçalves.

⁵² Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre em Educação pela UEL e doutora em EE pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE-UFMG, além de líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE).

⁵³ Ver, por exemplo, documentário sobre o Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2010), disponível na página <https://www.youtube.com/watch?v=yv1dnuGgn2k>. Acesso em: 28 jan. 2022.

⁵⁴ Modalidade “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física [...] exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções” (BRASIL, 2004).

Neste estudo buscou-se pesquisar a produção acadêmica na associação da EJA/EE com recorte na educação escolar de pessoas com DF. Respalda-se na compreensão da educação e da escolarização para o desenvolvimento humano e a transformação social a partir do materialismo dialético e histórico e da psicologia histórico-cultural de Vigotski (2001) e colaboradores em unidade com a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011).

Os dados foram coletados entre setembro e outubro de 2020 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem recorte temporal. Inicialmente, os termos de busca foram “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA”, “Jovens e Adultos”, “Deficiência Física”, “Deficiência Motora”, “Educação Especial”, “Educação Inclusiva”, “Escolarização” e “Escolar” de forma associada (boleador AND). Pela não ocorrência de trabalhos sobre DF na EJA, procedeu-se a incorporação do termo “Deficiência” e foram levantados 154 trabalhos, reduzidos para 82 após análise de pertinência considerando a interface EJA/EE.

Mesmo assim, nenhum estudo foi localizado sobre a temática específica, mas sete pesquisas fizeram algumas análises direcionadas para particularidades de estudantes com DF e foram escolhidos para este levantamento. A seguir serão apresentados os principais resultados.

Os trabalhos são recentes, surgiram a partir de 2010, foram produzidos por mulheres⁵⁵ e a maior parte tinha vínculo com instituições do Sul/Sudeste. Eles estão sistematizados abaixo:

Quadro 1 - Descrição dos trabalhos por autora, ano, nível, instituição e tema

Autora	Ano/Nível/Instituição	Título
Tinós, Lúcia Maria Santos	2010/Doutorado/Universidade Federal de São Carlos	Caminhos de alunos com deficiências à EJA: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares
Varella, Maria da Conceição Bezerra	2011/Mestrado/Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas
Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha	2012/Mestrado/Universidade Estadual de Londrina	Escolarização de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros
Souza, Sandra Regina Casari de	2012/Mestrado/Universidade Estadual de Londrina	EE e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros

⁵⁵ Sobre a prevalência do trabalho feminino nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, assim como nas Ciências Biológicas e da Saúde, ver Hayashi et al. (2007).

Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha	2014/Doutorado/Universidade Federal de São Carlos	Alunos com deficiência na EJA em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA
Silva, Rosilene Gonçalves da	2014/Mestrado/Universidade Federal do Espírito Santo	Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA IFES campus Vitória no NAPNE
Cabral, Rosângela Martins	2017/Mestrado/Universidade Pitágoras Unopar-Londrina	A trajetória escolar sob a ótica de alunos com deficiência que estão na EJA no município de Londrina-PR

Fonte: Elaborado pelas autoras, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e IBICT.

Dois trabalhos analisaram índices de matrícula de estudantes com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2007 a 2010. Gonçalves (2012) trabalhou com dados nacionais de EJA, identificando aumento de matrículas, principalmente em instituições especializadas e em dependências administrativas privadas; prevalência de estudantes com DI; taxas maiores de matrículas nos anos iniciais e em faixas etárias mais baixas, demonstrando estagnação nos anos iniciais e a juvenilização. Souza (2012), por sua vez, analisou as matrículas de estudantes do campo no Paraná nas modalidades regular, especial e EJA. Na população total com DF, as matrículas da modalidade “especial” tiveram destaque numérico, o que a autora associou à forte presença das instituições especializadas e das turmas segregadas. O trabalho indicou que a EE e a Educação do Campo carregam marcas de marginalização que ainda estão presentes no contexto estudado.

Três trabalhos apresentaram experiências de EJA. A realidade educacional dos assentamentos rurais paulistas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi analisada na tese de Gonçalves (2014) por meio dos microdados do Censo da Educação Básica do INEP (2009 a 2012) e de análises das práticas sociais desse contexto, que indicaram condições precárias na EJA para o estudante jovem e adulto com deficiência que vive nos assentamentos rurais. As matrículas de estudantes com deficiência na EJA corresponderam a 1,6% do total geral, e na categoria DF representaram menores índices em relação às outras deficiências, o que a autora relacionou às questões de acessibilidade e estrutura (problemas com estradas e transporte escolar).

Os outros dois trabalhos foram realizados em escolas regulares urbanas. Varella (2011) desenvolveu estudo de caso sobre aluna com paralisia cerebral na EJA para compreender a concepção e as práticas de gestores e professores, indicando distanciamento entre a política e as práticas na gestão. Silva (2014) pesquisou as práticas educativas do Instituto Federal de Ensino Superior no Proeja/Curso Técnico em Segurança do Trabalho. Seu estudo de caso envolveu equipes escolares e estudantes (com e sem deficiência), analisou recursos escolares, infraestrutura, acessibilidade, professores e práticas pedagógicas. A inclusão foi apontada como positiva, mas como um processo desafiador.

Dois trabalhos focalizaram trajetórias de estudantes com deficiência na EJA. Tinós (2010) analisou os serviços educacionais no percurso de duas alunas (DF e DI), discutiu serviços como escola especial, classe especial, classe regular e salas de EJA. Cabral (2017) pesquisou o percurso de seis estudantes. Os resultados indicaram a necessidade de compreender as especificidades dos sujeitos, a importância do apoio familiar, as relações com os professores, o suporte quanto às dificuldades

específicas e os encaminhamentos para a EJA. Todos esses elementos problematizaram lacunas para uma trajetória escolar de qualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os estudos indicaram por uma diversidade de recortes, como índices de matrícula, análise das experiências de EJA ou de trajetórias, que estudantes com deficiência estão chegando às escolas. Esse foi um eixo comum nos trabalhos analisados, bem como a evidente presença das instituições especializadas demonstrada principalmente nos percursos escolares e nos indicadores educacionais. Também houve consenso em abordar a educação como direito e os desafios para a garantia da oferta educacional para o jovem e o adulto com deficiência nas escolas regulares/comuns, desde a compreensão da perspectiva inclusiva (MARTINS, 2012) até a sua tradução em políticas públicas, práticas pedagógicas, atendimento às necessidades educativas, infraestrutura e formação docente.

A produção acadêmica na interface EJA/EE está em construção e ainda tem um volume pequeno de trabalhos. Considerando os múltiplos elementos que atravessam a identidade do estudante, aponta-se a importância de olhares que visibilizem necessidades e particularidades, por exemplo, dos sujeitos escolhidos para este levantamento, jovens e adultos com DF. Como sugestão de temáticas para novas pesquisas, ressaltam-se investigações em contextos culturais variados e que abordem realidades relevantes na área, como o Atendimento Educacional Especializado, a articulação da EJA com a participação social, a formação humana e o mundo do trabalho. Esses podem ser espaços para construção de novos saberes e perspectivas com foco no direito à educação do jovem e do adulto com deficiência.

A EJA e a EE sempre foram campos de disputas políticas e de luta pela garantia do direito à educação escolar. No momento atual, a produção acadêmica tem um papel ainda mais significativo para resistência, visibilização dos grupos silenciados e reafirmação do papel da educação escolar para o acesso ao conhecimento científico, a formação humana e a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

CABRAL, R.M., BIANCHINI, L.G.B., GONÇALVES, T.G.G.L. (2018). **Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?** Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 587-602, jul./set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841/pdf> Acesso em: 28 mar. 2021

CABRAL, R. M. **A trajetória escolar sob a ótica de alunos com deficiência que estão na Educação de Jovens e Adultos no município de Londrina-PR.** 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2017.

- GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial, Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- HAYASHI, M. C. P. I. et al. **Indicadores da participação feminina em Ciência e Tecnologia**. Transinformação. Campinas, v. 19, n. 2, p. 169-187, ago., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/Ls7NZzhV6fh3ksyP4LfsBQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em jun. 2021.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Educação. Informativo. IBGE. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf
Acesso em: 14 jul. 2021
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. Educação e Pesquisa [online]. São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2021.
- MARTINS, J. S. **Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”**. In: MARTINS, J. S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 25-48.
- MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. **Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil**. Cadernos CEDES. Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, mai./ago., 2014. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02 mar. 2021
- SIEMS, M. E. R. **Educação de Jovens e Adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção**. Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 16, n. 2 p. 61-79, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: [Texton-031.pdf \(ufjf.br\)](Texton-031.pdf). Acesso em: 28 mar. 2021
- SILVA, R. G. **Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no Proeja-IFES campus Vitória no Napre**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- SOUZA, S. R. C. **Educação Especial e a Escolarização de Pessoas com Deficiência que residem no Campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. 2010. (1:04:13). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yv1dnuGgn2k>. Acesso em: 10 set. 2021.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares.** 2010. 125 f. Tese (Doutorado em Educação Especial, Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VARELLA, M. C. B. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Tânia Mara dos Santos Bassi
Nádia Bigarella

Resumo

Esse artigo objetiva abordar sobre a inclusão de jovens e adultos, público - alvo da Educação Especial, especialmente com deficiência, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apresenta documentos que embasam a escolarização desses estudantes nessa modalidade da Educação Básica, tendo como pressuposto o direito constitucional à educação. Metodologia de natureza qualitativa, abarca pesquisa bibliográfica e documental, e o levantamento de produções teóricas na temática proposta, nos sítios eletrônicos: BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), *Scielo (Scientific Eletronic Library Online)*, Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, 2015 a 2020. Os resultados apontaram o crescente quantitativo de matrículas desse público na EJA. Há poucas produções nessa temática, que requer ser explorada. Ademais as prerrogativas legais acerca do direito à educação no que tange a EE e EJA há que se considerar as especificidades desses sujeitos e se ter políticas públicas que sustentem efetivamente sua inclusão no ensino regular.

Palavras-chave: Inclusão; pessoas com deficiência, Educação de Jovens e Adultos

1. Introdução

A intenção de abordar sobre a inclusão na Educação de Jovens e Adultos, com destaque para estudantes com deficiência, tem como referência a atuação da pesquisadora 1, quer como docente na Educação Básica, por alguns anos, em classes de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio, quer como técnica da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

No âmbito nacional, em vista dos direcionamentos governamentais de modo a promover a inclusão de “todos” na escola comum, no ensino regular, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Básica, tem se constituído como alternativa na escolarização às pessoas jovens e adultas com deficiência.

A partir do pressuposto da educação como direito de todos, justifica-se a relevância em se discutir sobre a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na EJA, especialmente aqueles com deficiência, tendo em conta a efetivação da inclusão nessa modalidade, reconhecida como espaço de aprendizagem ao longo da vida, cujo acesso à educação formal se dá “em qualquer tempo e em qualquer idade”. (BRASIL, 1996).

Nesse entendimento, este artigo objetiva abordar o processo de inclusão na EJA, conforme as legislações brasileiras e refletir sobre o acesso e permanência desses educandos, nas suas singularidades, no ensino regular/ comum.

2. Metodologia

Estudo de natureza qualitativa, compreende pesquisa bibliográfica e documental, abordadas as legislações concernentes à Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, no intuito de compreender essas modalidades na inclusão escolar de educandos jovens e adultos com deficiência, na EJA, no ensino regular da Educação Básica. Realizado um levantamento inicial das produções teóricas na temática proposta, sendo consultados os sítios eletrônicos como a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), *Scielo (Scientific Eletronic Library Online)*, Plataforma de Teses e

Dissertações da CAPES de 2015 a 2020, por compreender o que há de mais recente sobre o tema em voga. (LIMA, 2015); (BOTTI, 2016); (TRENTIN, 2017); (CABRAL, BIANCHINI, GONÇALEZ, 2018); (OLIVEIRA JUNIOR, 2020).

3. Educação como direito

O direito de todos à educação inscrito na CF (1988) implica a igualdade reconhecida dos sujeitos jovens, adultos, com deficiência em seus direitos também garantidos legalmente. A inclusão na EJA pressupõe ao seu alunado o direito ao acesso e a igualdade de oportunidades educativas, em que se chama à atenção para os métodos, os procedimentos de ensino, recursos educativos e organização específicos facilitadores na apreensão dos conhecimentos escolares e na participação efetiva no contexto comum. (BRASIL, 1996).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) deixa claro que a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, institui a sua constituição no sistema educacional e define o seu público – alvo “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2008, p.15)

No grupo PAEE, destacam-se os educandos com deficiência pelas demandas física, sensorial, comunicativa, que dada a circunstância, podem necessitar de apoio especializado e adequações no âmbito do ensino regular. Ainda, não atendidas suas demandas subjetivas de aprendizagem pode levar a descompasso na trajetória escolar ou evasão.

Deve-se considerar que não basta estar dentro da escola comum para estar efetivamente incluso. A exclusão pode ser compreendida como precariedade de acesso à educação sistematizada. Há que se atender as necessidades educacionais especiais desses educandos, no âmbito da modalidade EJA.

Documentos nacionais, entre outros, a LDB n.º 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N.º 13.005 de 25 de junho de 2014, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015, ratificam a educação como direito subjetivo dessas pessoas, preconizam o aprimoramento dos sistemas de ensino a fim de que haja a inclusão plena e orientam a articulação pedagógica entre o ensino regular e a Educação Especial, em que ganha realce o Atendimento Educacional Especializado (AEE), concebido para subsidiar a escolarização de educandos PAEE no ensino regular.

3.1 Educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve sua constituição histórica com uma dinâmica mais exclusiva a partir da LDB n.º 9.394/1996, como modalidade de ensino. Ela requer a aplicação de metodologias e recursos didáticos adequados para o processo de ensino/aprendizagem na sua especificidade, que compreende “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria”, constituindo-se como aprendizagem ao longo da vida, conforme a LDB 9394/1996.

Vê-se que a premissa inclusiva, especialmente a PNEE-PEI (2008) tem repercutido no crescimento de matrículas de estudantes PAEE no ensino regular, por conseguinte repercutido na produção de pesquisas nessa temática. A respeito da inclusão na EJA são poucas as pesquisas científicas o que conduz à relevância dessa discussão.

Botti (2016) argumenta sobre a educação como direito constitucional, mas mesmo com normativas legais acerca da EE e EJA há violação a esse respeito, com lacunas na promoção de políticas públicas e em interfaces entre essas modalidades. Trentin (2017) propõe o desenvolvimento de políticas que considerem o direito e as necessidades desses sujeitos. No caso da EJA, conforme Lima (2015) a necessidade de escolarização, profissionalização, conquista de prestígio social na aquisição de conhecimentos escolares levam pessoas jovens e adultas com deficiência a buscarem a escola, o que destaca a importância dessa modalidade de ensino.

Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) afirmam que as poucas produções científicas nessa temática de pesquisa especificamente expressam lacunas acerca da promoção do AEE, formação de professores deficitária, falta de políticas públicas voltadas para o público-alvo da EE na EJA, entre outros.

Oliveira Junior (2020) aborda sobre a aplicação de recursos da Tecnologia Assistiva na realização de atividades na escola e além dela, ressalta sua importância às pessoas com deficiência no enfrentamento de barreiras para participação escolar, social desses sujeitos. No que tange à EJA, o autor menciona a precariedade na oferta das Tecnologias Assistivas, na infraestrutura escolar, no apoio especializado pelo poder público.

4 Considerações finais

O direito à educação é reconhecido constitucionalmente. Todavia, o seu acesso aos jovens e adultos com deficiência na modalidade EJA assume validade e sentido se for promovido o acesso, a permanência e sua conclusão. De modo amplo, as pesquisas sinalizaram a necessidade de o poder público voltar sua atenção para esta modalidade de ensino, EJA, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência a fim de garantir-lhes condições favoráveis ao acesso e a permanência no contexto do ensino regular, como direito.

No âmbito da EJA, as ações da Educação Especial vêm possibilitar “a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para inserção no mercado de trabalho e efetiva participação social”. (BRASIL, 2008, p.16). Infere-se que a inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA extrapola a presença física no ambiente escolar. Quando não se leva em conta as necessidades educacionais especiais desses sujeitos, seus interesses, ritmos, formas de comunicação, aprendizagem nega-se o seu direito à educação, à apropriação do saber sistematizado, à apropriação dos bens culturais importantes para o seu desenvolvimento e participação social.

5 REFERÊNCIAS

BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky. **Interfaces da educação de jovens e adultos e educação especial: o direito em análise**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo, 2016.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 62 | p. 587-602 | jul./set. 2018. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 14 maio, 2021.

GLAT, Rosana; BLANCO. Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In.: GLAT, Rosana. **A Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

LIMA, Fabiana de Oliveira. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, Antônio Paulino de. **Estudantes com deficiência visual na educação de jovens e adultos: o emprego de tecnologia assistiva para a aprendizagem conceitual**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2020.

TRENTIN, Valéria Becher. Educação de jovens e adultos e a educação especial nas pesquisas: Uma articulação necessária. **Revista ESPACIOS**. ISSN 0798 1015 Vol. 38 (Nº 35) Año 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/17383513.html>. Acesso em: 14 maio, 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dayane Regina Masselai⁵⁶

Vera Márcia Marques Santos⁵⁷

Resumo: Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Relatos de sujeitos da EJA para a Formação de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva”. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa com revisão de literatura sistemática, objetivando tematizar as contribuições de pesquisas de mestrado e doutorado que abordam a educação inclusiva na EJA pela perspectiva da diversidade humana, considerando a formação de professores. Os dados foram coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com recorte temporal do último quinquênio, utilizando os descritores Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, EJA, Formação de Professores e Diversidade. Os resultados mostram a necessidade de desenvolver na formação de professores uma ampliação do olhar para a educação inclusiva para além da EE, considerando as diversidades que envolvem os seres humanos no que se refere a aspectos histórico-culturais e sociais, indo de encontro com as informações levantadas nas publicações a esse respeito.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Diversidades.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute uma pesquisa de cunho qualitativo com aporte da revisão de literatura sistemática, levantando as contribuições de pesquisas de mestrado e doutorado que abordam a educação inclusiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela perspectiva da diversidade humana. Realizamos levantamento da produção acadêmica para identificar como os pesquisadores no último quinquênio, correspondente ao período de 2015 a 2021, abordam essa temática.

A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a utilização dos descritores Educação Inclusiva, EJA, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Diversidades, organizados em seis grupos, tendo por base os descritores Educação Inclusiva, EJA e Educação de Jovens e Adultos, com alternância entre os descritores EJA e Educação de Jovens e Adultos, seguidos pelos descritores Formação de Professores e Diversidades, conforme segue:

Quadro 1: Agrupamento por descritores

Grupos	Agrupamento por descritores
Grupo 1	Educação Inclusiva; EJA; Formação de Professores

⁵⁶ Pedagoga, especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pós-graduanda do Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (PROFEI-UDESC), Florianópolis, Brasil; daymasselai@hotmail.com.

⁵⁷ Doutora em Educação, docente do Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (PROFEI-UDESC); vera.santos@udesc.br.

Grupo 2	Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores
Grupo 3	Educação Inclusiva; EJA; Diversidades
Grupo 4	Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Diversidades
Grupo 5	Educação Inclusiva; EJA; Diversidades; Formação de Professores
Grupo 6	Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Diversidades; Formação de Professores

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras (2021).

A organização dos descritores em grupos proporcionou os resultados que trataremos na sequência, com destaque para o fato de que os descritores dos grupos 5 e 6 acabam por se aproximar dos demais grupos, sendo, portanto, a análise contemplada dessa maneira.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INCLUSIVA X EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE NOS DIZEM OS DADOS ENCONTRADOS

Encontramos 22 dissertações e 3 teses de doutorado que trazem a educação inclusiva de modo geral e a relacionam à Educação Especial (EE) nas análises. Nas pesquisas sistematizadas no Grupo 1 de descritores, encontramos latente a problematização da relação entre deficiência e educação inclusiva para o exercício ético-político, conforme registrado por Abreu (2019) e Cezário (2019), que apontam a necessidade de ampliar as discussões sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA para ressignificar as práticas pedagógicas.

Mello (2015) investiga as formulações e ações da Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), concluindo que as políticas curriculares relativas à EE e à educação inclusiva implicaram conquistas parciais, com diferenças nos aspectos normativos, curriculares e organizativos. Tassinari (2019) analisa em sua tese a formação e a atuação do professor de EJA com deficientes, os quais relatam não se sentirem preparados para a inclusão por despreparo teórico e ausência de apoio de profissionais especializados.

Matos (2018) constata uma lacuna de conhecimentos sobre metodologias apropriadas para o ensino de Matemática para alunos surdos inclusos na EJA, enquanto Ferreira (2016) afirma que espaços de formação a partir de trabalho colaborativo valorizam as singularidades do indivíduo, destacando a gestão como chave para a superação de concepções enraizadas no individualismo. Ribeiro (2018) reflete sobre o papel da educação no cuidado com os egressos de hospitais psiquiátricos, evidenciando a necessidade da intersetorialidade das políticas públicas voltadas à educação e à desinstitucionalização psiquiátrica.

No Grupo 2 de descritores, Cuevas (2015), ao tratar da formação de educadores inclusivos, registra que, ao operar pela resistência, há produção de conexões éticas/estéticas/políticas, possibilitando a produção de novos valores que fortalecem a coletivização. Bueno (2018) apresenta a relevância da formação continuada, que abrange situações vivenciadas e reflexão sobre a prática docente, trazendo a importância do trabalho em colaboração. Souza (2018) e Silva (2016) apontam carências da

formação inicial e continuada, mostrando que estas são pouco articuladas ao seu contexto social e desvinculadas da teoria fundamentada.

Nas pesquisas do Grupo 3 de descritores, Lucena (2018) descreve tensões na continuidade da formação da EJA Guarani Mbya para a realidade da educação indígena. Nunes (2017), Nascimento (2018) e Silva (2015) constata a insatisfação com a Educação do Campo na agricultura familiar, a qual desvaloriza os saberes do campo e contribui para a desconstrução da identidade sociocultural. Os autores sugerem a pedagogia da alternância para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

Oliveira (2016) verifica pouca visibilidade e alcance dos objetivos propostos pelo Proeja, apontando desafios pedagógicos e políticos. Sobre a mudança do perfil dos estudantes da EJA, Corte (2016) demonstra que as políticas públicas de evasão e repetência e da aceleração dos estudos acarretaram as mudanças apontadas no estudo. Silveira Junior (2015) fomenta a reflexão dos professores sobre a incapacidade de surdos na aprendizagem. Silva (2015) revela que o neoliberalismo é o marco divisório das concepções de cidadania na formação da EJA, que transitam de uma cidadania tutelada para uma cidadania inclusiva. Souza (2015) afirma que propiciar oportunidades iguais de aprendizagem aos deficientes visuais com um instrumento Multiplano contempla a diversidade no contexto da educação inclusiva.

Ao analisar o Grupo 4 de descritores, notamos que Nogueira (2019) aponta a necessidade de superar dificuldades arquitetônicas e atitudinais para transformar a realidade acadêmica de pessoas com deficiência no ensino superior. A revelação da orientação sexual de homossexuais para suas famílias, registrada por Nascimento (2018), marca a recusa dos pais em falar sobre o assunto, superada com apoio dos irmãos.

Silva (2017) registra que os gestores de recursos humanos percebem a Lei de Cotas como punitiva, porém como uma ferramenta para a inserção das PCDs no mercado de trabalho. Tonatto (2017) apresenta as mídias digitais como formas de “conectar” caminhos e constituir mapas de conexão para os sujeitos da EJA com e sem deficiência. Vieira (2015), ao analisar um curso de Licenciatura, revela dificuldade dos egressos na empregabilidade após a expansão dos IFs.

Sendo assim, ao finalizar a análise dos documentos relacionados, é perceptível a necessidade de refletir sobre a formação de professores num viés de construção coletiva, integrando a comunidade e ouvindo os sujeitos para o sucesso da educação inclusiva para todos. Essa percepção corrobora o trabalho de Arroyo (2017), que fala da necessidade de reconhecer a diversidade de coletivos sociais, raciais, de gênero e de trabalho como produtores de uma rica diversidade de culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta discussão da pesquisa, podemos observar o quanto é necessário expandir o olhar da educação inclusiva ampliada, na perspectiva da diversidade humana, quando se trata da formação de professores, seja ela na formação inicial e/ou continuada. Conforme aponta Barcelos (2010), pensar a educação escolar hoje sem levar em consideração suas implicações culturais e interculturais seria como imaginar a condução de um pequeno e frágil barco a vela num oceano em plena tempestade.

No estudo aqui apresentado, observamos que a educação inclusiva é diretamente relacionada à EE. Esse quadro nos remete ao estigma do daltônico cultural, ou seja, aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aula e com que precisa trabalhar, não tirando proveito, portanto, da riqueza que marca esse panorama (MOREIRA, 2007) e que deve estar presente nos processos de formação continuada e permanente dos profissionais da educação, corroborando, inclusive, o que está descrito na Proposta Curricular do Estado, a saber:

As diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação [...] também para aqueles que se reconstróem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual. (SANTA CATARINA, 2014, p. 57)

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite do Trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**, 2017.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: Currículo e Práticas Pedagógicas**, 2010.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica**, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**, 2007.

REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA DA PESQUISA

ABREU, Gabriela Vieira de. **Conversas entre deficiência e educação: por uma política da interdependência nos cotidianos escolares**. 2019. 163f. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos: Formação Continuada Colaborativa entre Professores da Sala Comum e da Educação Especial**. 2018. 143f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

CEZÁRIO, Andreza Patrícia Balbino. **Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Jovens e Adultos: Arte e Estéticas Inclusivas**. 2019. 156f. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

CORTE, Luciane Cristina. **A mudança do perfil do público da EJA: Desafios e perspectivas**. 2016. 179f. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. **Conversar e Tensionar na Formação (des)continuada, Inventiva/inclusiva: Cartografia de uma Escola Território**. 2015. 269f. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FERREIRA, Robson Alex. **Trabalho Colaborativo na Educação Física Escolar: Estratégias para a Formação de Professores e Inclusão**. 2016. 181f. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

LUCENA, Enilze Alves Ferreira de. **A escolarização e o modo de ser guarani: desafios e anseios na trajetória discente no projeto de educação de jovens e adultos Guarani Mbya em Angra dos Reis**, Rio de Janeiro, 2018. 82f. Universidade Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

MATOS, Anthoniberg Carvalho de. **Praxeologias Adotadas no Ensino de Matemática na Perspectiva da Educação Inclusiva em Aracaju**. 2018. 144f. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

MELLO, Marco Antônio Lírio de. **O Espírito, O Corpo e o Jogo: Intelectuais Orgânicos Coletivos na ATEMPA (Associação Dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas Formulações e Ações em torno das Políticas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação**. 2015. 687f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NASCIMENTO, Francisco Barbosa das Chagas do. **Educação do Campo: Experiências Metodológicas e suas Contribuições ao Curso Técnico em Agropecuária no IFCE-Campus Crato**. 2018. 72f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino. **A Perspectiva Familiar Diante da Revelação da Orientação Homossexual de Jovens e Adultos**. 2018. 121f. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni. **Educação Superior e Inclusão: Trajetórias de Estudantes Universitários com Deficiência e a Intervenção da Terapia Ocupacional**. 2019. 173f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

NUNES, Jane Maria Rosa. **Causas e consequências da desvinculação da Educação do Campo na agricultura familiar: um estudo de caso do ensino médio da Escola Nova República**. 2017. 74f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

OLIVEIRA, Edilene Aparecida Soares de. **Limites e Contribuições do PROEJA - IFNMG: um Estudo nos Campi Araçuaí e Salinas**. 2016. 247f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RIBEIRO, Thais Regina Zamboni. **O Papel da Educação no Cuidado com as Pessoas Egressas dos Hospitais Psiquiátricos de Sorocaba**. 2018. 84f. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

SILVA, Ana Carolina Brugger. **Cidadania, Formação Social Brasileira e a Relação com a Educação de Jovens e Adultos: o caso do PROEJA**. 2015. 193f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Joice de Oliveira Epifânio da. **A inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: os sentidos da Lei de Cotas para os gestores de Recursos Humanos da região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2017. 139f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SILVA, Marizete Andrade da. **Os processos socioeducativos na construção da Educação do Campo entre os agricultores camponeses de Vila Pavão - ES**. 2015. 115f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

SILVA, Sílvia Sofia Scheid da. **Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Inclusão na Rede Municipal de Educação de Curitiba: 2006-2015**. 2016. 206f. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVEIRA JÚNIOR, Josué Shimabuko da. **A dança como recurso pedagógico no ensino sobre o sistema ósseo: uma proposta de inclusão para alunos surdos.** 2015. 154f. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Física, Cuiabá, 2015.

SOUZA, Francimeire Sales de. **A Formação Continuada e sua Interface na Atuação Docente no Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari.** 2018. 75f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

SOUZA, Maria Aldete de. **Introdução ao Estudo de Função para Alunos com Deficiência Visual com o Auxílio do Multiplano.** 2015. 115f. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual.** 2019. 159f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

TONATTO, Regiane Cristina. **Este barco é nosso! do ciberespaço aos caminhos rumo à alteridade.** 2017. 149f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, 2017.

VIEIRA, Onilda Maria Reis. **Formação e trajetória de egressos: o caso do curso de licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural de Pernambuco.** 2015. 85f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015

PROJETO ALEGRIA: EXPERIÊNCIA NO SISTEMA REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Aliny Vitória Martins Cunha⁵⁸

Arabie Bezri Hermont²

Mariana Queiroga Gomes³

Nivânia Melo Reis⁴

Resumo: O presente artigo aborda a experiência e a importância da continuidade da prática de extensão intitulada Aprendizagem de Leitura e Escrita Gerando Respeito, Inclusão e Autonomia (ALEGRIA) no sistema remoto durante o período da pandemia causada pelo Coronavírus. O objetivo do projeto é promover a alfabetização e o letramento de adultos que têm dificuldade de aprendizado derivada de algum comprometimento cerebral/mental. A proposta deste texto é mostrar que o isolamento social necessário não impediu a continuidade da oficina, que acontece atualmente a distância, garantindo que os jovens e adultos atendidos continuem desenvolvendo suas práticas de leitura, escrita e letramento. O trabalho também evidencia as implicações da divisão da turma em dois grupos de alfabetizandos.

Palavras-chave: Alfabetização. Jovens e Adultos. Letramento. Sistema Remoto.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma experiência de extensão intitulada Aprendizagem de Leitura e Escrita Gerando Respeito, Inclusão e Autonomia (ALEGRIA). O projeto atua por meio da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e com o Departamento de Letras, sendo vinculado ao Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão (NDHI). Ele surgiu a partir da necessidade de se trabalhar a alfabetização de jovens e adultos com Deficiência Intelectual (DI) que já participavam do projeto Rede Incluir na mesma universidade. Atualmente, a oficina atende 17 alunos (7 homens e 10 mulheres), na faixa etária dos 18 aos 47 anos.

Nesse sentido, a proposta do projeto ALEGRIA é promover a alfabetização e o letramento de adultos que têm dificuldade de aprendizado derivada de algum comprometimento cerebral/mental. Dessa forma, buscamos desenvolver ações/atividades que permitam que tais indivíduos aprendam a ler e a escrever textos ligados, especialmente, às suas atividades rotineiras, ampliando as condições de letramento, promovendo o exercício pleno de cidadania e possibilitando-lhes, portanto, maior autonomia.

Durante um ano e meio, o projeto aconteceu na unidade São Gabriel da PUC Minas. Já durante os anos de 2018 e 2019, as oficinas do projeto aconteceram de maneira presencial na unidade Coração

⁵⁸ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; alinymartins@hotmail.com.

² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; arabie@uol.com.br.

³ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; mqgomes@sga.pucminas.br.

⁴ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; nivaniameloreis@gmail.com.

Eucarístico da universidade. Os encontros aconteciam duas vezes na semana, das 9h às 12h, com monitoria de extensionistas graduandas nos cursos de Letras e Pedagogia. Na seção seguinte, apresentaremos a experiência da continuidade do projeto no sistema remoto, bem como as implicações de sua organização em duas turmas.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, ainda no mesmo horário e nos mesmos dias da semana, o projeto tem acontecido por meio do sistema remoto devido à pandemia causada pelo Coronavírus, que passou a exigir o isolamento social como cuidado essencial. Como recursos, são utilizadas ferramentas como Google Meet para os encontros síncronos e WhatsApp para a troca de informações e o envio de materiais e atividades.

A continuidade do projeto, mesmo a distância, se viu fundamental para garantir aos sujeitos atendidos o desenvolvimento da alfabetização que já vinha sendo trabalhada com muitos deles nos anos anteriores. Além disso, as oficinas são uma oportunidade para momentos de trocas de aprendizagens e afetos, tão escassos neste período pandêmico.

Assim, as atividades acontecem de modo a oferecer aos jovens e adultos atendidos meios que permitam o desenvolvimento de suas práticas de leitura, escrita e letramento. Dessa maneira, pretende-se desenvolver também a autonomia desses sujeitos, que, quanto mais independentes, mais oportunidades terão de atuar na sociedade com criticidade.

Para que isso seja alcançado, as oficinas acontecem duas vezes na semana por meio de chamadas de vídeo nas quais são feitas as correções das atividades enviadas para serem cumpridas fora do horário dos encontros. Nesses momentos, são também desenvolvidas novas atividades com os sujeitos atendidos, e essas intervenções são trabalhadas em conjunto com toda a turma.

As atividades são projetadas pelas monitoras por meio do recurso de compartilhamento de tela oferecido pelo próprio Google Meet. Os *links* das reuniões são enviados a cada encontro nos grupos de WhatsApp formados pelos responsáveis dos jovens e adultos atendidos e pelas graduandas que participam do projeto como extensionistas.

Nesses grupos, são enviadas também atividades para serem feitas fora do período das oficinas, como uma espécie de dever de casa, além de fotos desses exercícios e dos registros feitos durante os encontros. Os materiais enviados são feitos pelo Word e compartilhados em formato PDF para facilitar sua impressão e visualização, já que muitos copiam toda a atividade no próprio caderno.

Os recursos metodológicos variam entre trabalhos escritos, de interpretação, vídeos, músicas, leituras, abrangendo gêneros variados que buscam ir ao encontro do cotidiano dos sujeitos, como listas, reportagens, bilhetes, mensagens, receitas, entre outros. A intenção é que dessa maneira eles criem interesse pelas atividades, uma vez que se reconhecem nelas, e possam trocar com os colegas experiências que já têm e aplicar em seu dia a dia o que aprendem durante o encontro.

Essa proposta está baseada na concepção de letramento de Magda Soares (1998, p. 97), que fala do “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Com isso, é frisada a importância de se trabalhar a alfabetização a partir de textos que sejam significativos para os aprendizes, para que eles possam usufruir daquilo que aprenderam em suas práticas diárias.

Paulo Freire (1989, p. 11) também aponta a necessidade de as práticas de leitura e escrita serem contextualizadas de acordo com o meio em que os sujeitos estão inseridos, afinal, como destaca o educador, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Logo, os processos de alfabetização e de letramento devem acontecer em conjunto.

Já o planejamento e a criação das atividades que irão guiar as oficinas do Projeto ALEGRIA são embasados na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Elas baseiam o desenvolvimento da escrita em fases de acordo com a relação que a pessoa faz entre o som das sílabas e sua grafia, sendo essas fases chamadas de pré-silábica, silábica sem e com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética. Dessa forma, tem sido possível avaliar as demandas da escrita e da leitura dos sujeitos atendidos pelo projeto e, assim, desenvolver atividades que irão proporcionar o progresso deles.

Desde abril de 2021, foi decidido dividir o grupo em duas turmas diferentes para que fosse possível atender melhor às demandas dos jovens e adultos do projeto, assim como orientar de maneira mais adequada os sujeitos ali atendidos, fornecendo um espaço de tempo mais apropriado em prol do esclarecimento das dúvidas durante os encontros.

Indubitavelmente, o número grande de participantes nas chamadas via Google Meet acabava dificultando a fala de cada um deles, não somente pelo fato de o tempo ser fragmentado, mas também devido aos ruídos externos, que colaboravam para que poucos participassem, de fato, das atividades. Além disso, a disparidade entre os níveis de escrita e leitura entre eles dificultava o planejamento e a execução das tarefas, já que precisavam atender a diferentes momentos e especificidades dos jovens e adultos, tornando a mesma metodologia muito complexa para uns ou muito fácil para outros.

Nesse sentido, a saída encontrada foi gerar um diagnóstico, tendo como base os pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999), que nos permitisse saber, por meio de observações e ditados realizados nos encontros, quais indivíduos se aproximavam mais em termos de fase de leitura e de escrita. A partir disso, o grupo foi dividido em duas turmas: os que se encontravam mais próximos da fase silábica (representando com uma letra uma sílaba) e aqueles que se aproximavam mais da fase alfabética da escrita (grafando uma letra para cada som).

Notou-se, nesse período, que as turmas têm desenvolvido cada vez mais a leitura, e que os sujeitos têm se sentido mais incentivados a ler e a fazer as atividades propostas, de modo que algumas delas já estão sendo realizadas de forma mais autônoma. Os responsáveis pelos sujeitos atendidos no projeto também viram pontos positivos na divisão do grupo e afirmaram que agora eles estão mais interessados e animados para participar, e que as atividades têm atendido melhor às demandas de cada um.

Além desses pontos que ampliaram e melhoraram o desenvolvimento dos sujeitos do projeto, observou-se que, após a divisão da turma maior, houve maior e melhor interação entre eles. Isso está sendo muito bem avaliado, pois verifica-se que existe grande sociabilidade entre os indivíduos nos encontros e no desenvolvimento das atividades, visto que eles estão sempre buscando participar e ajudar uns aos outros, além de relacionarem o conteúdo visto com suas próprias experiências relatadas durante os encontros.

Nessa perspectiva, esses sujeitos demonstraram reconhecimento da funcionalidade de alguns gêneros textuais, principalmente aqueles que foram trabalhados durante o período de desenvolvimento das oficinas, e já leem os textos propostos. Houve, então, um grande avanço na interpretação, e alguns têm avançado bastante na leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse contexto, consideramos que a continuidade do projeto no sistema remoto foi fundamental para que os sujeitos pudessem dar sequência ao processo de alfabetização que estava sendo desenvolvido no sistema presencial, colaborando, assim, para o progresso de suas práticas de leitura e escrita. Notamos que a divisão da turma foi essencial não somente para que houvesse equidade entre as múltiplas formas de aprender, mas também no auxílio da organização e do

preparo dos exercícios de acordo com a demanda, a fim de proporcionar ainda mais estímulos a cada um deles.

Por fim, acreditamos que o projeto ALEGRIA contribuiu para aprimorar e despertar autonomia e independência nos sujeitos participantes, proporcionando desenvolvimento individual e social de cada integrante, além de estimular aspectos importantes para todos eles, como a iniciativa, a autonomia e a construção de elevada autoestima.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS NA PANDEMIA

Karoline Pilar de Matos⁵⁹

Marcela de Almeida Paula⁶⁰

Nivânia Maria de Melo Reis⁶¹

Resumo: Este artigo apresenta o trabalho desenvolvido no Casa do Aprender: oficinas de informática e comunicação alternativa, Projeto de Extensão da Proex-PUC Minas. O objetivo do projeto é proporcionar a jovens e adultos com deficiência o desenvolvimento da autonomia para a realização de atividades de seu cotidiano por meio do uso de estratégias pedagógicas contextualizadas à sua realidade. Para identificar suas demandas, as extensionistas desenvolveram entrevistas com os alunos e seus responsáveis, estabelecendo um processo de ensino-aprendizagem interativo e de qualidade, pautado na valorização dos conhecimentos e potencialidades do aluno, na escutatória, no respeito, no afeto e na dedicação.

Palavras-chave: Informática. Tecnologia Assistiva. Comunicação Alternativa. Extensão Universitária.

INTRODUÇÃO

O Casa do Aprender, Projeto de Extensão sob a assessoria da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), surgiu em 2018 em conjunto com o Programa Rede Incluir, no *campus* Coração Eucarístico da PUC Minas. A equipe do projeto visa desenvolver oficinas de informática e comunicação alternativa com jovens e adultos com deficiência para que tenham um maior grau de independência e autonomia em suas atividades cotidianas.

Em função da pandemia de COVID-19, em 2020 foi necessário estruturar o Casa do Aprender de forma remota para dar continuidade ao projeto, já que pais e jovens PcD (Pessoa com Deficiência) atendidos entravam em contato via WhatsApp relatando medo e insegurança diante desse momento novo e pouco compreendido, e, com a tristeza de ficar em casa, perguntavam quando as atividades seriam retomadas. Diante disso, acreditamos que ter um compromisso agendado por semana poderia trazer aos jovens e à família um pouco de alento e esperança nesse momento tão incerto.

Em 2021, ainda de forma remota, o projeto seguiu firmemente em seu propósito de atendimentos através de plataformas digitais, sendo composto de pessoas essenciais, como a professora e coordenadora Nivânia Reis, oito extensionistas mulheres, pertencentes aos cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia da PUC Minas, 10 alunos com idades entre 16 e 39 anos, com diagnósticos variados de deficiência intelectual, paralisia cerebral e transtorno do espectro autista.

Dessa forma, o presente texto tem como propósito salientar a importância do Projeto de Extensão como ponte mediadora entre os conhecimentos teóricos adquiridos pelas extensionistas em sua

⁵⁹ Graduanda do curso de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; karolpilarm@gmail.com.

⁶⁰ Graduanda do curso de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; marcela.paula@sga.pucminas.br.

⁶¹ Terapeuta ocupacional, mestre em educação, doutoranda em educação, professora assistente IV PUC Minas e coordenadora da área de ações inclusivas da PUC Minas, Belo Horizonte, Brasil; nivaniameloreis@gmail.com.

formação acadêmica e seu uso na promoção de transformação da realidade aos alunos e seus familiares pertencentes a uma esfera diversa da sociedade, além de possibilitar a construção de uma rede de apoio a cada integrante do Casa do Aprender.

PERCURSO METODOLÓGICO

Os atendimentos aos educandos acontecem tendo como base uma aprendizagem prazerosa, lúdica e que tenha significado para sua vida. As informações devem ser bem planejadas, de modo que possam chegar ao aluno de forma estruturada, para que ele seja capaz de construir conhecimentos e compreender o mundo ao seu redor. Dessa maneira, a prática do projeto, que considera essencial conhecer a vida diária de cada PcD, inicia-se, a cada semestre, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com o aluno e seu responsável, a fim de compreender objetivos, dificuldades, anseios, além de começar a tecer uma interação afetiva com o sujeito e sua família.

Com os dados coletados inicialmente por meio de uma entrevista *on-line*, passa-se a planejar as atividades que irão compor o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Trabalho Individual (PTI) (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012), cujos aspectos são pensados pelas extensionistas com o auxílio da coordenadora do projeto em reuniões semanais. O aluno recebe de um a dois atendimentos na semana, de segunda a sexta, com duração de 50 minutos cada, de forma individual e especializada com uma extensionista específica.

Como forma de acompanhar o desempenho do aluno, é feito o registro após cada atendimento no Diário de Bordo (BARBIER, 2007). Em razão do isolamento social provocado pela COVID-19, o projeto utiliza as plataformas WhatsApp, Google Meet, Zoom e Microsoft Teams para a realização dos atendimentos, e Portal Arasaac, Word Wall, Google Drive, JADE Autism, Prancha Fácil, Microsoft Office Word, PowerPoint, Software Participar, Mentimeter, Youtube, Canva e Google Documentos para o desenvolvimento das atividades.

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta de trabalho se norteia pela promoção de oportunidades ao aluno para se desenvolver plenamente, ou seja, no campo cognitivo, físico e emocional, além de ter como objetivo torná-lo mais autônomo ao executar atividades funcionais, que são as habilidades necessárias para uma vida de maior qualidade (LEBLANC, 1992, apud SUPLINO, 2009). Utilizam-se ferramentas de acessibilidade em informática (REIS; SAMPAIO, 2008) e recursos de comunicação alternativa (REIS; MENEZES, 2008).

Para o desenvolvimento da autonomia do aluno, o projeto Casa do Aprender tem como uma das principais referências pedagógicas Paulo Freire, que utiliza como base da práxis pedagógica a amorosidade, o conhecimento científico, o político e a valorização das especificidades e do interesse do educando, o que possibilitará um processo de ensino-aprendizagem significativo, provocativo da curiosidade, investigação e reflexão crítica (FREIRE, 1982, 1996, 1998).

Partindo desse pressuposto, compreendemos a importância do respeito às especificidades e narrativas de cada sujeito e de sua valorização, pois cada um carrega consigo algo que é único e que ao mesmo tempo se conflui com o que é de outras pessoas, assim como um rio se conflui com outros percursos de água. Nesse sentido, para direcionar a nossa escuta, nos pautamos no conceito de “escutatória” de Rubem Alves (1999) e no de “escrivências” de Conceição Evaristo (2016), uma vez que ambos acreditam que a escuta atenta e livre de barreiras ao que o outro fala faz com que ele se sinta valorizado.

Nossa prática também tem como cerne a afetividade, que, de acordo com Wallon (1968), é considerada um aspecto central no decorrer de todo o desenvolvimento do ser humano. Visto que o processo de construir uma relação afetiva não é simples, já que o jovem ou adulto pode ter incertezas, hesitações e medos, os educadores, que em nosso caso são as extensionistas, necessitam de disponibilidade e planejamento para participar do processo pedagógico procurando ter conhecimento de vontades e anseios do sujeito, o que pode ser notado nos atendimentos do projeto e nas reuniões com os familiares.

Vale ressaltar que, pensando em uma concepção de educação inclusiva, para desenvolver a independência do jovem adulto no uso de tecnologias e plataformas digitais, é importante a formação qualificada e continuada dos educadores, o que possibilita que ofereçam estratégias criativas, atuais e adequadas (BERSCH; PELOSI, 2006). Dessa forma, o projeto não visa apenas transferir conhecimentos, mas também tornar os alunos agentes ativos na construção do conhecimento a partir de situações reais (GAROFALO, 2018), o que significa que criamos oportunidades de incentivo do aluno para construir e ampliar seus conhecimentos sobre si e sobre tudo o que lhe rodeia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pode-se identificar, a partir de reuniões semanais e questionários *on-line* com perguntas direcionadas aos extensionistas e à família, que no contexto pandêmico as maiores dificuldades enfrentadas estão relacionadas a ter alguém para auxiliar o filho nas atividades (25%), disponibilidade de computador (25%), comunicação mais eficiente com o jovem e a família (18,2%), avaliação dos conhecimentos prévios do jovem (18,2%) e interação (21,6%).

Em contrapartida, observam-se avanços significativos dos alunos em junho de 2021 no que se refere a ensinar novas habilidades (40%), auxiliar na rotina (20%), participação (16,7%) e comunicação (16,7%). Além dos dados estatísticos coletados nos questionários, os depoimentos dos pais, alunos e extensionistas foram positivos, reconhecendo que o projeto foi como um “porto seguro” que possibilitou vivências significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos resta a certeza de que muito precisa ser feito para superar todos os desafios. A continuidade do projeto vem sendo tecida no anseio de melhor estruturar e compreender o efeito da COVID-19 e do ensino remoto. Sabemos que melhorias são necessárias, mas acreditamos que a diferença feita na vida desses jovens e seus familiares tem sido a recompensa para todos os esforços, o que permite a esperança.

De modo geral, nota-se que o Casa do Aprender tem uma imprescindível relação entre ensino, pesquisa e extensão, trazendo diversas contribuições para a formação das extensionistas, já que as experiências proporcionadas pelo projeto envolvem uma gama de conhecimentos necessários à atuação profissional que tem como foco a promoção da inclusão e do desenvolvimento social dos sujeitos, além da importância de um trabalho interdisciplinar que tenha um olhar mais humano e comprometido com os direitos dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O Amor que acende a lua**. Papirus Editora, 1999.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. São Paulo: Liber Livros, 200.

BERSCH, Rita; PELOSI, Miryam. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física.** Tecnologia assistiva: Recursos de acessibilidade ao computador. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo/organização.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GAROFALO, Débora. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado: a proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem.** Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado?gclid=Cj0KCQjw_OzrBRDmARIsAAIdQ_IFLEbKuafqsbG6Jql4nEmfwzlyWGG8KWFswJffd9nyNLg5QhMefmgaAig5EALw_wcB. Acesso em: 23 maio 2021.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente.** Ciências Humanas e Sociais em Revista, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/GLAT_VIANNA_REDIG_ArtigoSemperiodicos_2012.pdf. Acesso em 10/09/2021.

REIS, Nivânia M. M.; MENEZES, Carla S. **Utilização da comunicação alternativa na paralisia cerebral.** In: FONSECA, Luis Fernando; LIMA, César Luis (org.). Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação. Rio de Janeiro: MEDBOOK, 2008. p. 407-415.

REIS, Nivânia M. M.; SAMPAIO, Juliana. **A utilização da informática na paralisia cerebral: possibilidades e desafios na clínica da terapia ocupacional.** In: FONSECA, Luis Fernando; LIMA, César Luis (org.). Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação. Rio de Janeiro: MEDBOOK, 2008. p. 417- 426.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental.** 3. ed. revis. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2009. (Coleção de Estudos de Pesquisa na Área da Deficiência, v. 11).

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

Educação para as Relações Étnico-raciais na EJA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA

Gilvanice Barbosa da Silva Musial⁶²

Darlinda Moreira⁶³

Cristiane Coppe de Oliveira⁶⁴

A roda de conversa “Educação para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” parte do entendimento da urgência em pautar as questões étnico-raciais na referida modalidade da Educação Básica, no contexto da formação de professores, nas práticas pedagógicas na sala de aula, na construção do currículo, na produção do conhecimento, entre outros, em uma perspectiva antirracista e inclusiva. Nesse sentido, reafirma em sua ementa que:

Entende-se, tal como apontam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que um dos princípios para mudança de mentalidade na Educação é o “incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.” (BRASIL, 2004, p.24). No que se refere, especificamente, ao tema das relações étnico-raciais encontramos nas teorias de Giménez Romero (2010) a concepção de diversidade sociocultural que localiza o interculturalismo nessa vertente, pontuando ainda que nada vale afirmar na perspectiva intercultural se não houver um combate ao racismo, à discriminação, à segregação ou outras práticas. Nessas perspectivas, o subcomitê Educação para as relações étnico-raciais na EJA avaliará trabalhos de natureza acadêmico-científica, compreendidas, tanto em contextos de comunidades tradicionais indígenas, africanas, quilombolas e ciganas, quanto em contextos de sistemas educacionais que envolvam a Educação de Jovens e Adultos em espaços lusófonos de conhecimento.

⁶² Pós-Doutora em Educação, Professora Adjunta na Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, BA, Brasil; gilvanice.musial@ufba.br; <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-0597-8150>.

⁶³ Pró-reitora para a Inovação e Gestão Pedagógica da Universidade Aberta, Vice-Coordenadora do Programa de Doutorado em Estudos Globais e professora no departamento de Educação e Ensino a Distância na mesma universidade, Portugal; darlinda.moreira@gmail.com.

⁶⁴ Pós-Doutora em Educação, Professora Associada na Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Ituiutaba, MG, Brasil; criscopp@ufu.br; <https://orcid.org/0000-0002-0378-810X>.

A partir dessa ementa, a roda de conversa recebeu sete propostas de trabalho que foram aprovadas e apresentadas nos dias 04 e 05 de novembro de 2021. O primeiro trabalho apresentado “A educação das relações étnico-raciais na EJA a contrapelo do discurso negacionista: a atualidade das contribuições de Frantz Fanon como argumento decolonial ao racismo”, de autoria de Antonio Carlos Figueiredo Costa e Walesson Gomes da Silva, “propõe o estreitamento do diálogo entre algumas teses das ondas raciais do pensamento social brasileiro – Gilberto Freyre; Florestan Fernandes; Carlos Hasenbalg – com as proposições do pensador martinicano Frantz Fanon”, a partir desse exercício, “procura esboçar algumas considerações válidas para orientar, em termos do pensamento decolonial, a educação das relações étnico-raciais e o discurso antirracista”.

O segundo, intitulado “A educação e cultura em Moçambique a partir de uma abordagem sociolinguística”, de Vítor Chibanga, apresenta a complexa realidade do panorama multilíngue em Moçambique, onde existem 24 grupos étnico-linguísticos, sendo o português a língua oficial de ensino. Problematizando, no contexto educativo, as relações de poder geradas pelas diferentes línguas de origem bantu, e pela língua oficial, Vitor Chibanga trouxe-nos ao debate a forma como as línguas nacionais moçambicanas estão a tomar o seu lugar na educação, com a introdução gradual do ensino bilíngue. Nesse processo, com a devolução da possibilidade de aprendizagem na língua de origem bantu, o que também é devolvido é a inclusão e a própria expansão do grupo étnico-linguístico que faz parte do povo moçambicano.

O terceiro, “Reflexões sobre a inserção da temática racial nas ações do programa integrado da UFRJ para EJA”, de autoria de Ana Paula Abreu Moura e Solange Alves Rodrigues, apresenta-nos “reflexões sobre a inserção da temática racial nas ações extensionistas desenvolvidas pelo Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos”, utilizando como objeto de reflexões a experiência do Curso de Formação de Alfabetizadores. Mobiliza como referenciais teóricos Paulo Freire, Almeida (2019), Gomes (2002) e Henriques (2001, 2003) e ressalta a importância das práticas pedagógicas para a construção de uma educação antirracista a partir da incorporação das questões raciais na formação de alfabetizadores.

O quarto, “A Lei 10.639/03 no contexto da Educação de Jovens e Adultos: as relações étnico-raciais”, de Márcia Blank, apresenta “uma pesquisa em desenvolvimento sobre as Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos”. Destacando como lócus “o enfrentamento dos preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira, (...) tendo como foco a relação das problemáticas raciais no contexto escolar e a implementação e a aplicabilidade da Lei 10.639/03”.

O quinto trabalho apresentado, intitulado “Ser negro(a), jovem e estar na EJA no município de Salvador/BA: ‘a gente não é aceito’”, de autoria de Gabriella Santana da Silva Pitta, propõe

“analisar trajetórias de jovens negros da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz de estudos sobre a modalidade e sobre relações étnico-raciais”. A autora ressalta contraditoriamente “à presença majoritária de estudantes negras e negros na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à pungente desigualdade racial do país, as Relações Étnico-Raciais, sobretudo no que se trata de Juventudes Negras, têm sido negligenciadas em estudos, políticas educacionais e práticas pedagógicas da modalidade”.

O sexto trabalho, “Educação de jovens e adultos: história, realidade, problemas e caminhos de autoria”, de Elaine Regina Chagas Santos, apresenta uma análise do livro “Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos”, escrito por Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, e ressalta a importância do referido livro por “contar um pouco sobre a história dos povos que aqui chegaram sequestrados, escravizados que ajudaram a construir o país”, bem como, as lutas e resistências ao longo da história.

Finalmente, o sétimo e último trabalho, intitulado “Os desafios da educação antirracista na EJA de uma escola municipal do interior de Minas Gerais”, de Aline Rafaela Lelis Silva, apresenta e discute “os desafios da educação antirracista na Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal no interior de Minas Gerais a partir da experiência do projeto ‘Consciência Negra na EJA’”. A referida experiência procurou “promover a educação para as relações étnico-raciais, valorizar o repertório cultural africano e afro-brasileiro e contribuir para elevar a autoestima dos(as) estudantes negros(as)”. Apesar dos desafios enfrentados, foi possível observar resultados positivos na postura de estudantes e professores frente ao racismo.

As rodas de conversa foram mediadas pelas professoras Darlinda Moreira, Gilvanice Musial e Cristiane Coppe de Oliveira e se constituíram em momentos de discussões profundas sobre os enormes desafios para a inserção das questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que apresentaram experiências exitosas de educação para as relações étnico-raciais na EJA. Os trabalhos apresentaram diferentes caminhos para a inserção das questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos como problematizar a pouca frequência da temática nas pesquisas acadêmicas; necessidade de aprofundamento teórico sobre o tema; a importância de inserir as questões étnico-raciais na formação de alfabetizadores via extensão universitária; a análise da implementação da Lei nº 10.639/03 e a resignificação do dia da Consciência Negra no contexto de uma escola pública em Minas Gerais. Além da complexidade da realidade multilíngue em Moçambique que possui mais de 24 grupos étnicos e o português como língua oficial.

As apresentações foram seguidas diálogos profícuos e muitos aprendizados. Ao longo das discussões motivadas pela a apresentação dos trabalhos, destacou-se a importância da representatividade negra na sociedade, a questão da religiosidade/espiritualidade no contexto

escolar e o fato de que precisamos de mais espaços como a roda proposta no evento, a fim de proporcionar partilhas e discussões, além da socialização de ações e projetos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação/Secad**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

GIMÉNEZ, Romero. **Interculturalidade e Medição** (Caderno de Formação 04). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP), 2010, p. 17-39.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EJA A CONTRAPELO DO DISCURSO NEGACIONISTA: A ATUALIDADE DAS CONTRIBUIÇÕES DE FRANTZ FANON COMO ARGUMENTO DECOLONIAL AO RACISMO

Antonio Carlos Figueiredo Costa⁶⁵

Walesson Gomes da Silva⁶⁶

Resumo: Manifestações de ódio racial vêm ocorrendo com lamentável regularidade nos tempos atuais, no Brasil e no exterior. Uma deletéria onda negacionista animada por ideólogos de ramificações das mais diversas naturezas – evangélicos neopentecostais, fascistas, neocolonialistas, ex-Chicago *boys* reconvertidos à mão invisível do “mercado” –, mas sempre alinhadas à direita do espectro político, têm se dedicado a vis tentativas de solapar tanto as conquistas sociais obtidas pelas lutas do movimento negro quanto os resultados estampados por robustas pesquisas acadêmicas que apontam para o racismo como uma espécie de sociopatia a envolver as modernas sociedades ditas globalizadas. O presente estudo propõe o estreitamento do diálogo entre teses das ondas raciais do pensamento social brasileiro – Gilberto Freyre (1999), Florestan Fernandes (1978), Carlos Hasenbalg (2005) – com as proposições do pensador martinicano Frantz Fanon (2005 ; 2008), esboçando algumas considerações válidas para orientar, em termos do pensamento decolonial, a educação das relações étnico-raciais e o discurso antirracista.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Ondas Teóricas do Pensamento Racial Brasileiro. Decolonialidade. Lei 10.639/03.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Somos professores na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Antonio Carlos Figueiredo Costa é doutor em História (UFMG) e Walesson Gomes da Silva é doutor em Educação (UFMG). Atuamos, respectivamente, nas unidades acadêmicas de Ibirité e Cláudio da UEMG, nas quais há cursos de formação de professores em Pedagogia.

INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

O presente trabalho procura inquirir acerca das possibilidades de realizar intervenções na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no tocante à educação das relações étnico-raciais. O alunado dessa modalidade de ensino constitui, via de regra, um público privilegiado para ações dessa natureza, *a priori* consideradas de grande potencial heurístico. Suas histórias de vida e seus percursos escolares quase sempre representam um verdadeiro ordálio, tanto na trajetória acadêmica quanto nas experiências profissionais, pois compõem uma força de trabalho de baixa qualificação e, por força dessa circunstância, tradicionalmente mal remunerada.

Essa clientela escolar costuma autodeclarar-se majoritariamente como preta e parda (SILVA; MATTOS, 2018) – evidentemente haverá variações entre as regiões brasileiras –, e embora a exclusão social à qual ordinariamente é submetida não seja apanágio exclusivo de negros e mestiços,

⁶⁵ Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Ibirité, MG, Brasil; antonio.costa@uemg.br.

⁶⁶ Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Cláudio, MG, Brasil; waleesson.gomes@gmail.com.

pesquisas robustas (HASENBALG, 2005) demonstram que esse grupo se encontra super-representado nas classes mais baixas da população brasileira. Com efeito, oferecer a essa população estudantil uma narrativa que venha lhes ressignificar o sentido da História e da cultura afro-brasileira corresponde também a reorientar, no presente, os passos no horizonte de expectativas dos afrodescendentes, oferecendo os recursos à práxis vital humana junto aos contingenciamentos colocados no crisol das lutas coletivas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta visa encarar o desafio da fragmentação dos conteúdos e disciplinas, tomando o conceito de transversalidade para fazê-lo convergir em um percurso temático afinado com questões colocadas pelos problemas do “mundo do trabalho” de forma a possibilitar o diálogo com o passado – entendido com campo de experiência, em que a tônica é apontar as realizações pretéritas (conhecimentos sobre agricultura tropical, pecuária extensiva, siderurgia) que fizeram os portugueses prosperar nos trópicos – para realçar o valor da cultura dos trabalhadores escravizados trazidos para a América, passando a inquirir acerca da necessidade de engajamento nas lutas coletivas do povo negro e da justiça que se encontra na realização das ações afirmativas em prol dos afrodescendentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A temática das teorias raciais ocupa as agendas dos pensadores sociais desde priscas eras⁶⁷, assumindo contornos mais incisivos em termos de discursos e práticas consideradas racistas ao início da Idade Moderna, durante o processo de expansão europeia que culminou na imposição às demais civilizações do modo de produção e sistema de propriedade capitalistas, além da exigência de conversão de povos nativos ao cristianismo (QUIJANO, 2005).

Parte do Império Colonial Marítimo Português, a montagem do aparato colonial de exploração na América foi instituída sob a tríade latifúndio, monocultura e escravidão, tendo esse último instituto sobrevivido por cerca de 350 anos e sido alongado entre 1822 e 1888 pela continuidade do regime de trabalho escravista. Como se sabe, o Brasil foi o último país do Ocidente a emancipar seus trabalhadores escravizados.

Em diversos momentos, no entanto, ficava demonstrada a sistemática negativa das elites brasileiras em assimilar os antigos escravos e seus descendentes, bem como aqueles que à época da emancipação já se encontravam livres. Um dos eventos mais escandalosos acerca dessa negativa seria o Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que, em seu capítulo 1, artigo 1º, determinava:

E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz,

⁶⁷ Em trabalho anterior (COSTA, 2017), demonstramos que desde a Antiguidade os homens procuraram marcar uma espécie de separação fundamental entre aqueles que consideravam como sendo os “de dentro” e os “de fora”. Os “de fora” seriam os estrangeiros, ou, no vocabulário da época, os “bárbaros”. Estes seriam aqueles que não pertenciam à vida da pólis. No mundo grego, os africanos eram discriminados, assim como outros povos, não pelo não pertencimento a Atenas, Esparta, Corinto ou qualquer outra cidade-Estado grega; a discriminação ocorria por serem esses “estrangeiros”, o que implicava, conseqüentemente, não serem proprietários de terras e escravos nessas cidades-Estados. Disso resultava não poderem constituir o corpo político de seus cidadãos. No discurso de gregos como Hesíodo, os seres humanos que desconheciam os valores da pólis grega – a lógica, a política, as leis escritas – deveriam ser entendidos como dominados pelos costumes e, portanto, subjugados ao “reino da necessidade”. Autores como Aristóteles não ligavam a cor da pele à noção de escravidão, e Platão e Hipócrates não distinguiam entre etíopes e os habitantes das regiões mais frias da Europa. A escravidão era justificada pelas dívidas, pelo nascimento em ventre escravo ou pelo aprisionamento em guerra.

exceptuados os indígenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas (BRASIL, 1890) .

Resistências dessa natureza ocorriam nos mais variados setores da sociedade brasileira, à época em vias de se consolidar como uma sociedade de classes emergente, que, aprioristicamente, deveria estar voltada para substituir papéis adscritos pela prática dos papéis adquiridos, em compromisso com o discurso burguês (cínico) acerca da meritocracia. As práticas e discursos racistas prosseguiram nas instituições estatais e da sociedade civil, e uma extensa tradição em termos de pensamento racial⁶⁸ foi estabelecida em torno das obras de Gilberto Freyre (1999), Florestan Fernandes (1978) e Carlos Hasenbalg (2005). Se a partir de *Casa-Grande & Senzala* Gilberto Freyre conseguiu reabrir o futuro brasileiro ao concerto das civilizações, “re-habilitando” o mestiço ao afastar a sombra do atavismo que a “sociologia consular” teimava em lhe impor, o autor insistia em negar o racismo, o qual, segundo ele, apresentava-se pouco relevante, pois – acreditava Freyre – se extinguiria no curso normal da evolução social brasileira.

A tese de Florestan Fernandes (1978) era menos elogiosa à herança ibérica, e apontava para a sociopatia da sociedade brasileira, que havia abandonado os negros na instauração do trabalho livre, omitindo-se quanto à sorte da população afrodescendente ao apostar na imigração europeia e no branqueamento da população brasileira com o passar das gerações.

Representando a terceira onda teórica, Carlos Hasenbalg (2005) assinalou a continuidade do racismo, apontando para a sua especificidade na formação nacional, com o “contínuo de cor”, e a “saída de emergência”.

Tais soluções costumam ser oferecidas aos talentos e potenciais lideranças negras, por intermédio das variadas formas de cooptação, o que acaba por contribuir para a desorientação dos brancos escolarizados acerca da discriminação sofrida pelos negros. Assim, os brancos passam a considerar que os negros sofreriam injúrias e preconceitos não por serem negros, mas por apresentarem marcas de pobreza.

Essa terceira onda teórica, capitaneada por Carlos Hasenbalg, sugere as ações coletivas como forma de implementar, na agenda pública, as demandas do povo negro.

O lugar político-epistêmico no qual discursou Frantz Fanon (2005, 2008) parece oferecer alguns pontos de contato com os mencionados pesquisadores brasileiros, sobretudo com as teses esposadas por Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg. Formado em Psiquiatria e tendo atuado em um hospital argelino, Fanon (2008) falava em uma máscara branca que os negros deveriam utilizar para serem aceitos (ainda que com muitas ressalvas) nos espaços de determinação do poder (ainda que marcado pela subalternidade) que eventualmente lhes eram oferecidos nos dois lados do Atlântico, e comentava: “como explicar, por exemplo, que um jovem estudante preto, chegando à Sorbonne com o objetivo de se graduar em Filosofia, antes mesmo de entrar em contato com qualquer organização conflitante que o espera, assuma uma atitude defensiva?” (FANON, 2008, p. 130). Formulando no alvorecer da década de 1960 um pensamento “proto-decolonial”, assim se pronunciava na sua obra mais conhecida:

⁶⁸ Devemos levar em conta que, anteriormente a Gilberto Freyre, havia pensadores sociais como Nina Rodrigues, Sylvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres e Oliveira Vianna, que, cada um à sua maneira e em diversos graus, realizavam, conforme a fala de Bernardino-Costa (2018), uma “sociologia consular”, pois considerada uma expansão cultural da Europa e EEUU, ao analisar a sociedade brasileira mediante categorias, valores e intencionalidades europeus e norte-americanos. Nesse sentido, a obra de Gilberto Freyre, ao substituir a categoria da raça pela cultura, representa um ponto axial de virada nessa situação.

A Europa assumiu a direção do mundo com ardor, cinismo e violência. E vejam como a sombra dos seus monumentos se estende e se multiplica. Cada movimento da Europa empurra Eja No Ensino Remoto Emergencialdo espaço e do pensamento. A Europa se recusou a toda humildade, a toda modéstia, mas também a toda solicitude, a toda ternura. Ela se mostrou parcimoniosa com o homem, mesquinha, carniceira, homicida. Então, irmãos, como não compreender que temos algo melhor a fazer do que seguir a Europa? Essa Europa que nunca para de falar do homem, de proclamar que só se preocupa com o homem, sabemos hoje com que sofrimentos a humanidade pagou cada uma das vitórias do seu espírito. (FANON, 2005, p. 361-362)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os negros foram sistematicamente submetidos, conforme revelou Kabengele Munanga (2004), a um sistema monocultural e eurocêntrico, apartados assim de uma memória cultural que lhes é de pleno direito. No decurso dos encargos didáticos da disciplina eletiva História e Cultura Afro-brasileira, determinada pelos efeitos da Lei 10.639/03, nossos esforços têm consistido em prover os cursos de formação de professores sob esse enfoque. Para isso, temos estampado sistematicamente na imprensa universitária textos envolvendo temáticas que gravitam pela História da Educação Brasileira (COSTA, 2017), reflexões que objetivaram recensear publicações e experiências docentes (COSTA, 2018a), iluminar práticas de ensino (COSTA, 2018b, 2018c, 2018d) ou, ainda, ressignificar páginas da História Brasileira (COSTA, 2020). Consideramos que esses temas devam assumir prioridade na formação de professores, com especial relevância para o público docente que atuará junto à EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito a se avançar no trabalho da educação das relações étnico-raciais. Conectar bibliografias com potencial convergente (na perspectiva da decolonialidade) se apresenta como um trabalho essencial. Sensibilizar professores que atuam na EJA consiste, no entanto, em peça fundamental para atingir um público escolar potencialmente apto a ocupar os espaços públicos, investindo nas lutas coletivas de forma voluntária e autônoma, para inscrever as justas e incontornáveis demandas dos afrodescendentes na agenda pública, de forma democrática e consciente.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 247-268.

BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. **O ordálio de Can: Mestiçagem, teorias raciais e Educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte, Transverso, ano 5, n. 5, dez. 2017, p. 62-78.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. **Voos teóricos & Aventuras Epistemológicas: a vivência da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira em cursos de formação de Professores**. In:

BOVO, Ana; COSTA, Fernanda; CAÑETE, Lílian; DOROTÉIO, Patrícia (orgs.). *Docência: Formação, Trabalho, Vivências*. Belo Horizonte: EdUEMG, 2018a, p. 122 -145.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. **Muito além da bonequinha preta: jogos, brincadeiras e 'contação' de histórias**. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*. Recife, v. 4, n.1, 2018b, p. 106-121.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo; ALMEIDA, Daniella Custódia de; SILVA, Tayane Alves da. **Os temas transversais e a Lei 10.639/03: o desafio da sua aplicação nas séries iniciais de ensino**. *Querubim, Niterói*, ano 14, n. 34, v. 1, 2018c, p. 119-124.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. **Relações Étnico-Raciais em questão: as ondas teóricas do pensamento racial brasileiro e o racismo trans-histórico**. In: COSTA, Antonio Carlos Figueiredo; OLIVEIRA, Aciomar de (orgs.). *Relações étnicas: conexões possíveis*. Ibiti: Poesias Escolhidas, 2018d, p. 67-82.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. **A Revolta da Chibata: um balanço historiográfico**. In: COSTA, Antonio Carlos Figueiredo; OLIVEIRA, Aciomar de (orgs.). *Relações Étnico-Raciais: Interlocuções*. Contagem: Escola Cidadã, 2020, p. 8-28.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG/IUPERJ, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **A importância da História da África e do negro na Escola brasileira**. Palestra realizada para o curso "Diversidade e Educação: o desafio para construção de uma escola democrática", oferecido a professores da rede municipal da cidade de Mauá, SP, 2004. 6 f. Mimeografado.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais (perspectivas latino-americanas)*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Tiago Dionísio da; MATTOS, Tatiane Pacheco de. **A Educação de jovens e adultos trabalhadores: reflexões a partir da raça e do racismo**. *Cadernos de Educação Básica*. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/2072>. Acesso em 12 out 2021.

A EDUCAÇÃO E CULTURA EM MOÇAMBIQUE A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA

Vítor Chibanga⁶⁹

Resumo: O estudo reflete sobre a educação em Moçambique no sentido de propiciar uma compreensão clara sobre o seu enquadramento, tendo em conta as relações de poder que condicionam o lugar das línguas nacionais de origem bantu no sistema de ensino formal e na educação religiosa. Trata-se de uma reflexão que é descrita tomando em consideração aspectos políticos, sociais e culturais.

Palavras-chave: Educação. Interculturalidade. Relações de Poder.

O LUGAR DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO PERÍODO COLONIAL E PÓS-INDEPENDÊNCIA

O presente texto está voltado para a educação em Moçambique no sentido de compreender como as línguas bantu foram enquadradas no âmbito da educação formal e na educação religiosa, tanto no período colonial como no período pós-independência. A reflexão desse tema resulta no fato de termos constatado, *a priori*, que as línguas bantu têm sido vítimas de modelos educacionais impostos pela estrutura do poder hegemônico historicamente implementado.

Em *Epistemologia do Sul*, Boaventura de Sousa Santos e Paula Menezes (2009, p.10) “[...] questionam por que razão nos últimos séculos dominou uma epistemologia que eliminou a reflexão epistemológica do contexto cultural e político de produção e reprodução de conhecimento”. É também no âmbito dessa linha de pensamento que se busca aqui questionar sobre o lugar das línguas nacionais na produção e reprodução do conhecimento.

Antes de tudo, há que se tomar em conta que, no período colonial, os saberes tradicionais foram por muito tempo excluídos pelas estruturas de poder. A partir da reflexão crítica de Boaventura Sousa Santos e Paula Menezes, abrem-se aqui possibilidades para enxergar o sistema de educação formal como um espaço de tensão entre as línguas oficiais do colonizador e as línguas nacionais do colonizado, excluídas no processo de ensino e aprendizagem. Nessa ordem de ideias, Aurélio Ginja (2008, p. 18) revela que “os ideólogos coloniais advogavam a ideia de nações-estado por via de uma homogeneização linguística e cultural, veiculada e (re)produzida através da escola”.

No âmbito dessa homogeneização, os moçambicanos, na condição de colonizados, foram submetidos a aderir aos valores culturais europeus para se tornarem cidadãos portugueses e obterem o estatuto de “civilizados”, o que significaria, no entanto, passar do estatuto de “indígena” para “assimilado”. Para isso, os moçambicanos deviam estudar até o quarto ano do liceu, frequentar a igreja cristã, batizar-se e fazer a primeira comunhão, como condições para a transição de classe. A finalidade era de se incorporarem nos colonizados os valores culturais portugueses. A aderência dos africanos ao sistema de educação, entretanto, não tinha como propósito assumir os valores culturais do colonizador, mas sim aproveitar o conhecimento técnico-científico adquirido no sistema de ensino colonial para a obtenção de melhores oportunidades de emprego, com vista à melhoria de suas condições de vida. Mesmo no campo religioso, a adesão de alguns africanos negros ao catolicismo cristão nem sempre teve o intuito de conversão total à fé cristã, mas o objetivo de

⁶⁹ Federação de Associações Culturais de Moçambique (FACUM); Maputo, Moçambique; victorchibanga@gmail.com.

transitar do estatuto de “indígena” para o estatuto de “civilizado” e adquirir o cartão de documento de cidadania portuguesa.

Porém, esse processo de transformação de colonizado em cidadão civilizado não foi tão linear. Houve uma troca recíproca. Nesse sentido, foi possível verificar que a educação religiosa na colônia de Moçambique foi exercida por missionários que não tinham uma visão antropológica refinada para lidar com povos que possuíam outros sistemas de saberes e crenças. Por conta disso, os saberes seculares usados pelos nativos foram amplamente negligenciados e silenciados. Os africanos não tinham permissão de orar e muito menos cantar em línguas locais, medidas que também foram consideradas como inflexíveis para expandir a palavra de Deus nas colônias africanas.

A exclusão ou a invisibilidade das línguas e saberes ancestrais em África sucedeu porque

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber própria dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 7)

No projeto da expansão, embora as missões religiosas encarassem o evangelho em serviço da dominação colonial, os que frequentavam as igrejas presbiterianas fizeram o uso dele numa perspectiva diferente do lugar onde os tais projetos foram desenhados. Traduziram a bíblia para a língua tsonga, que é um dos idiomas de origem bantu falados no sul de Moçambique. Para alguns africanos, a tradução foi encarada como um símbolo de dominação, mas, para outros, foi visto como um ganho que lhes acrescentava mais poder, pelo fato de ter-lhes concedido a possibilidade de ler as escrituras dentro de um contexto sociolinguístico que lhes confere uma maior capacidade de interpretar os textos sagrados sem a ajuda do outro (colonizador). Isso servia como uma base de contraposição àqueles que se apoiavam na bíblia para dar falsas interpretações e fomentar a dominação colonial. Foi a partir dessa lógica que a maioria dos nacionalistas moçambicanos ganharam autoconsciência da sua condição social de oprimidos, a ponto de conduziram a luta de libertação nacional contra a dominação colonial portuguesa.

Embora a religião tenha sido implementada como um instrumento de dominação, de certa forma, acabou perdendo o seu radicalismo hegemônico porque os missionários europeus não haviam imaginado como a expansão do evangelho se situaria fora do seu território, no mundo colonial, onde residiam outras mentalidades. Só mais tarde o sistema colonial percebeu que era difícil converter o africano ao cristianismo fora do seu contexto sociolinguístico, porque não se adaptavam com muita eficácia à fé cristã na língua portuguesa. Era mais fácil para os africanos se conectarem com a atmosfera divina em sua língua materna do que na língua do colonizador.

Ainda que houvesse essa pretensa necessidade de desestruturar o colonizado, o sistema colonial português percebeu, então, que não poderia recorrer à educação religiosa em Moçambique sem a colaboração das línguas bantu. Essa é uma das razões pelas quais a administração colonial portuguesa procurou manter alguns valores africanos locais. Essa mudança abriu espaço para que os cantos litúrgicos fossem readaptados nas línguas e ritmos bantu. No entanto, as canções passaram a ser interpretadas nos cultos oficiais em língua tsonga e acompanhadas por alguns instrumentos africanos, tais como *ti ngoma* (batusques) e *xiquisse* (chocalho), que até então eram conotados como instrumentos musicais profanos. A introdução das línguas bantu na transmissão do evangelho nas terras africanas condicionou, assim, encontros de cultura marcados por choques, negociações e também consensos, que surgiram de forma imprevisível. Essas transformações romperam com a hierarquia da ideologia colonial portuguesa.

Os dilemas sobre os valores da tradição não somente ocorreram no período colonial, mas também no período pós-independência. Moçambique, nação composta de 24 grupos étnico-linguísticos, assumiu a independência nacional no dia 25 de junho de 1975 contra a dominação colonial portuguesa. Nesse período, segundo Aurélio Ginja (2008), a política do governo preconizava objetivos igualitários, homogeneizadores e hegemônicos, como forma de evitar conflitos étnicos. Para isso, a língua portuguesa foi adotada como a única língua oficial com maiores possibilidades imediatas de veicular a ciência e a técnica, e de unir todos os moçambicanos.

Às línguas bantu não foi conferido nenhum estatuto oficial, apenas foram encaradas como veículos de comunicação familiar e intra-étnica, dado que a escolha de uma língua bantu poderia colocar em risco a integridade territorial e obrigar a um investimento suplementar em termos educacionais. (GINJA, 2008, p. 44)

Daí que em momento algum se deu em conta a relação entre a educação e a diversidade linguística. A ausência dessa relação tem sido apontada como um dos fatores do fracasso dos resultados de aprendizagem nos programas do sistema nacional de educação. A ausência de uma educação intercultural fez com que as línguas nacionais de origem bantu fossem excluídas dos recintos oficiais de ensino e aprendizagem pelo fato de entrarem em colisão com as políticas do sistema de educação, que se espelham nos modos de operar do modelo eurocêntrico ocidental hegemônico.

A partir de 1992, entretanto, Moçambique se tornou um país democrático, e a constituição de 1990 abriu espaços para se pensar o país como uma nação pautada pela diversidade e pela inclusão social. Houve criação de espaços para o surgimento e crescimento de novas abordagens que remetiam à descolonização do sistema de ensino. Trata-se de uma postura decolonial que dá maior primazia na formulação de currículos que, de acordo com Ginja (2008), valorizem a educação intercultural e integrem conteúdos locais em uma pedagogia sensível às histórias, experiências e linguagens dos diferentes grupos étnico-linguísticos que constituem o país. A idealização de uma educação intercultural voltada para os valores da tradição e das línguas bantu deve-se ao fato de o português deter a exclusividade de única língua oficial. Isso tem sido visto como um perigo tanto para a salvaguarda das línguas bantu quanto dos próprios grupos étnicos.

Logo, é nessa ordem de ideias que atualmente Moçambique tem estado a introduzir o ensino bilíngue, que, ao invés de excluir as línguas nacionais de origem bantu, abre possibilidades de emancipação dos sujeitos sem a perda de seus atributos de ordem cultural (que lhes são particulares e inalienáveis), situação que marca os diferentes grupos de sujeitos dentro dos grupos diversificados de língua (GINJA, 2008). Dito de outra forma, a educação bilíngue abre o espaço para jovens e adultos acederem ao ensino formal e educação religiosa por via da sua língua materna. Logo, é importante sublinhar que essa nova virada de se pensar a educação nas línguas bantu não presume apenas a promoção de uma política de inclusão social, mas o enquadramento das línguas nacionais como instrumentos de comunicação que asseguraram e continuam a assegurar a sobrevivência dos diferentes grupos étnicos que são parte integrante do povo moçambicano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As línguas nacionais estão gradualmente a ocupar os seus espaços enquanto meio de produção e reprodução de conhecimento no contexto da educação formal. O modelo de educação intercultural está a romper com o paradigma monopolista da língua portuguesa no sistema de educação em Moçambique, devolvendo a dignidade das comunidades moçambicanas de exercerem o ensino e a aprendizagem dentro de seu contexto sociolinguístico, o que confere aos falantes uma maior sensibilidade para captar e transmitir a sua visão do mundo.

REFERÊNCIAS

CHIBANGA, Vítor. **Performances das Timbila moçambicana e suas redes culturais: da estrutura visível à estrutura invisível.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Ciências Sociais. Goiânia, 2021. 205 p.[Não editado]

GINJA, Aurélio Fabião. **Proposta Curricular de Educação Bilíngue: Ponto de Partida para uma Educação Intercultural em Moçambique?.** Tese de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. 155 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paulo. **Epistemologia do Sul.** Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

A EJA NA PERSPECTIVA DA HUMANIZAÇÃO

Gilvanice Barbosa da Silva Musial⁷⁰

Resumo: Este ensaio tem como objetivo refletir sobre a EJA na perspectiva da humanização considerando o contexto da pandemia da COVID-19 e os avanços do conservadorismo e das políticas neoliberais no Brasil. Tem como ponto de partida a seguinte questão: quais ferramentas teóricas freireanas podem ser mobilizadas na EJA no contexto da pandemia e pós-pandemia? Mobilizamos conceitos como a visão necrófila do mundo (FREIRE, 1987) e necropolítica (MBEMBE, 2018), humanização (FREIRE, 1987), educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987, 2011, 2017; HOOKS, 2017) e esperança, do verbo esperar (FREIRE, 2002), como balizadores para pensar a EJA no contexto atual.

Palavras-chave: EJA. Paulo Freire Humanização Educação como Prática da Liberdade. Esperança.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Gilvanice Barbosa da Silva Musial é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1990), mestra em Tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2002) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011), com realização de Estágio de Doutorado Sanduíche na École des Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), Paris, França. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA na linha de Política e Gestão da Educação. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação do campo, história da escola rural e políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre a EJA na perspectiva da humanização considerando o contexto da pandemia da COVID-19 e os avanços do conservadorismo e das políticas neoliberais no Brasil. Tem como ponto de partida as seguintes questões: quais ferramentas teóricas freireanas podem ser mobilizadas na EJA no contexto da pandemia? Considerando que as classes de EJA são compostas por adolescentes, jovens, adultos e idosos populares, em grande parte negros/as, oriundos dos espaços sociais rurais e fortemente atingidos pelos efeitos nefastos da pandemia, como enfrentar a barbárie? Como não sucumbir à tristeza, à desesperança, ao desespero diante dos ataques à educação? Para a nossa reflexão, mobilizamos conceitos como a visão necrófila do mundo (FREIRE, 1987) e necropolítica (MBEMBE, 2018), de humanização (FREIRE, 1987), de educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987, 2011, 2017; HOOKS, 2017) e esperança, do verbo esperar (FREIRE, 2002), como balizadores para pensar a EJA no contexto atual.

PERCURSO METODOLÓGICO

Do ponto de vista metodológico, este trabalho é fruto de uma revisão bibliográfica sobre a obra de Paulo Freire, realizada no interior das atividades do Grupo de Estudos Paulo Freire (FACED/UFBA) desde 2017. O estudo sistemático da obra de Paulo Freire foi iniciado pelo referido grupo na ocasião

⁷⁰ Pós-doutora PROPEd (UERJ), PPGEd/MPED/FACED/UFBA; Salvador, BA, Brasil; gilvanice.musial@ufba.br.

das preparações do cinquentenário da obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987). A partir desse momento, o grupo tem realizado o estudo de obras do autor e refletido sobre sua atualidade e potência para o enfrentamento do atual momento sócio político brasileiro.

A EJA NA PERSPECTIVA DA HUMANIZAÇÃO

Em tempos de ataques à democracia, com tentativas de cerceamento do trabalho de professores, perseguições, abertura de processos judiciais, ameaças, podemos afirmar que vivemos um período em que as pedagogias autoritárias disputam a pauta da educação. Uma de suas estratégias mais bem sucedidas é a mobilização do medo e da mentira.

O medo é utilizado como modo de governo que se concretiza nas ameaças a professores progressistas, nos ataques aos currículos escolares e à liberdade de cátedra, nas invasões às atividades universitárias *on-line* nesses tempos de distanciamento social (que já vinham acontecendo em menor escala nas atividades presenciais), nos ataques aos docentes pelas redes sociais, com destruição de reputações por meio de falsas acusações e disseminação de mentiras.

Nesse contexto, um simples grupo de estudos sobre marxismo, gênero, Paulo Freire, atividade tão rotineira e fundamental nas universidades brasileiras, pode ser invadido por grupos de extremistas. Espaços que se constituem, na sua maioria, em possibilidades de diálogo entre universidade e escolas da Educação Básica, universidade e comunidade, universidade e movimentos sociais, e que cumprem uma finalidade básica do fazer universitário, a extensão, fundamental para a construção de novas pautas de investigação e, também, de diálogo entre diferentes saberes.

No nosso tempo histórico, os senhores e senhoras da morte espalham pelos quatro cantos do país mensagens falsas que desinformam as pessoas, incentivam comportamentos que causam riscos à saúde individual e coletiva, como as aglomerações, o não uso de máscaras, a não vacinação, a utilização de terapias que não têm eficiência comprovada e, quando tudo corre errado, o recurso ao divino como única saída para a tragédia anunciada.

Vivemos uma escalada de violência que se traduz em números cada dia maiores de mortes pela COVID-19, na qual são os segmentos populares, de baixa renda, negros/as, indígenas, entre outros, são os mais atingidos. As/os estudantes da EJA integram esse público que está sendo fortemente atingido pelos efeitos devastadores da doença e pela ausência de políticas públicas efetivas de amparo a essas pessoas. Sem medidas efetivas de proteção da população mais vulnerável, é ela que é obrigada a se aglomerar todos os dias em transportes públicos, que esteve e continua exposta cotidianamente ao vírus e contabiliza os maiores índices de óbitos provenientes da pandemia.

Ao mesmo tempo, manifestações em prol da abertura de comércios e serviços não essenciais mostram o sadismo “[...] como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isso é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida” (FREIRE, 1987, p. 47).

Achilli Mbembe (2018) afirma que na contemporaneidade, marcada pela destruição da vida humana, é possível pensar em categorias menos abstratas para analisar a política, a soberania e o sujeito, ou seja, as categorias de vida e morte. Sugere que “a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder na capacidade de ditar quem pode viver, quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (MBEMBE, 2018, p. 3).

Experimentamos no Brasil atual a morte como política, a política da morte, a necropolítica sendo executada cotidianamente. Morte objetiva e subjetiva, pelo adoecimento do corpo físico e psíquico. Esse é o cenário nos quais professoras e professores da EJA estão e com o qual continuarão se confrontando ainda por algum tempo.

Nesse sentido, assumir uma pedagogia engajada é fundamental. Para bell hooks⁷¹ (2017, p. 35), a pedagogia engajada “[...] não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda a sala de aula em que for aplicado o modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado para esse processo”. Aos professores progressistas cabe a tarefa de transformar os currículos, transgredir na sua prática pedagógica “a tal modo que não se reforcem os sistemas de dominação”, pois são eles os mais dispostos a “correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência” (HOOKS, 2017, p. 35-36).

Na educação como prática da libertação, será necessário conhecer e nomear as dores que afetam estudantes e professoras da EJA nesses tempos difíceis. Novas e antigas dores provocadas pelas violências de uma sociedade marcada pela força do patriarcado de supremacia branca, que se expressa no sexismo, no racismo, na homofobia e tantas outras violações ao direito de homens e mulheres *serem mais*. bell hooks (2017, p. 103) ressalta o desafio de nomear nossa dor e teorizar sobre ela, mas destaca a importância de homens e mulheres que “[...] ousaram criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõe corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas” – e práticas, claro.

Precisaremos nos debruçar sobre nossas dores e fazer delas combustível para nossa luta e resistência na EJA, em uma perspectiva transformadora. Para isso, faz-se necessário cultivar a esperança. Nesse sentido, ressaltamos a importância ontológica da esperança como ferramenta para a prática pedagógica na EJA no contexto da pandemia, do pós-pandemia e dos ataques à democracia no Brasil. É claro que, como ressalta Freire (2002, p. 10), “sem negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam”, não podemos entender a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No aprofundamento de conceitos como humanização, educação como prática da liberdade e esperança – do verbo esperar –, podemos construir, coletivamente, a leitura do complexo e doloroso contexto no qual nos encontramos e produzir teoria e prática a partir do lugar da dor e da luta, como nos convida bell hooks (2017).

Tendo Freire (2002) como inspiração e fundamento teórico-prático, acreditamos que “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã” (FREIRE, 2002, p. 11). Sem um mínimo de esperança, sequer iniciamos o embate pela concepção da EJA em uma perspectiva da libertação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2017. 189 p.

⁷¹ bell hooks, escrito com letras minúsculas, como prefere a autora, é o pseudônimo da escritora, professora de inglês do City College de Nova York e feminista negra estadunidense Glória Jean Watkins. O pseudônimo é uma homenagem a sua avó e a escrita em letras minúscula é para que seu texto tenha mais destaque que o seu nome.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987. 184 p.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

MBEMBE, Achilli. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. Trad. Renata Santini. São Paulo: M1 Edições. 2018. 80 p.

A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO DA EJA: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Márcia Blank⁷²

Resumo: Este trabalho trata de uma pesquisa em desenvolvimento sobre as relações étnico-raciais no contexto da EJA. O lócus da investigação é o enfrentamento dos preconceitos e discriminações presentes nas relações étnico-raciais da sociedade brasileira, tendo como foco as problemáticas raciais no contexto escolar e a implementação e a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Para análise dessa questão, privilegamos uma abordagem qualitativa e documental com uso de questionários, entrevista e pesquisa. Reconhecer a juventude negra como sujeito de conhecimento e protagonista no estabelecimento de diálogo intergeracional e cultural na EJA é pauta inadiável para o processo de construção de propostas educativas fundadas na possibilidade de diálogo e na singularidade das representações, identidades e práticas culturais presentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Escola. Lei 10.639/03.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Especialista em Educação das Relações Étnicos Raciais no Contexto da Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e em Didática do Ensino Superior pela União das Faculdades de Alta Floresta (UNIFLOR). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atua nos anos iniciais do ensino fundamental desde 2000 nas redes municipais e estaduais de ensino e tem experiência na função de coordenadora pedagógica. Como educadora popular, tem como enfoque as políticas públicas de valorização dos saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes.

INTRODUÇÃO

A Lei n. 10639 de 9 de janeiro de 2003 tornou obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas brasileiras públicas e particulares. Essa foi uma conquista do movimento negro, que há muito tempo lutava por uma valorização das origens étnicas do povo brasileiro. Essa lei visa promover um resgate histórico para que as pessoas negras afro-brasileiras conheçam um pouco mais o Brasil e sua própria história, contribuindo para a divulgação e a valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois, além de ampliar o parco conhecimento que temos dessas culturas, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro.

No caso específico da abordagem das relações étnico-raciais na escola, o silenciamento dos currículos no que se refere ao reconhecimento positivo das matrizes africanas na história e cultura brasileiras é expressão do entendimento de que a racionalidade científica teria o poder de, por si só, modificar o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade. Essas marcas são, sobretudo, profundas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois é (ou deveria ser) um espaço de reivindicação de direitos educativos, contextualização de experiências, valorização, construção e transformação de conhecimentos.

⁷² Professora da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso; Alta Floresta, MT, Brasil; blankmarcia@hotmail.com.

PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de analisar a aplicabilidade da lei, de suas diretrizes e dos conceitos referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana no contexto da EJA da Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Cândido, decidi realizar este trabalho de pesquisa. A metodologia a ser utilizada na pesquisa será a aplicação de questionário e entrevista com questões semiestruturadas, contando com a participação de professores. Escolhi a abordagem qualitativa pela possibilidade de maior compreensão dos fenômenos, uma vez que ela se fundamenta na compreensão de que a realidade é construída na interação com o ambiente, nas diferentes relações humanas e sociais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), mediante alterações feitas pela Lei 10.639/03, obriga a inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do sistema nacional de ensino, com vistas à promoção de educação para as relações étnico-raciais. A inclusão desse ensino Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e de outros projetos voltados para a valorização da diversidade racial não podem simplesmente ser reproduzida, precisa ser realmente construída; para isso, faz-se necessária uma gestão que possibilite a participação democrática de todos os segmentos.

É preciso que as pessoas envolvidas no processo escolar realmente entendam e coloquem em prática uma educação para a igualdade, reconhecendo as práticas de racismo na escola. Cabe à escola e à formação de professores criar estratégias multiculturais a fim de preparar o profissional da educação para lidar com a diversidade cultural e diminuir ou extinguir os diversos tipos de preconceitos presentes no ambiente escolar, por intermédio, por exemplo, da construção coletiva de um PPP em que a questão da identidade negra seja visível. As questões raciais não podem ficar de fora desse documento, para que a escola se compreenda como espaço democrático, plural e fundamental para agir contra a exclusão. A LDB 9394/96 apresenta a modalidade da EJA como prática para uma educação democrática vista como processo político e dialógico através do qual as pessoas discutem, deliberam, planejam, solucionam problemas e encaminham o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Os sujeitos dessa modalidade de ensino devem ter o direito a uma educação de qualidade e ao exercício de sua cidadania.

Nesse sentido, é importante a participação da gestão na organização das ações pedagógicas da EJA, pois somente com visão de totalidade pode-se vincular as questões sociopolíticas que envolvem a escola como um todo. A gestão escolar, sobretudo, deve ser parte integrante na coordenação do processo pedagógico e administrativo no âmbito escolar, dando suporte para que o processo educativo aconteça. Ela deve primar por uma prática educativa que incorpore as especificidades dessa modalidade, atentando-se para problemas de evasão, metodologias adequadas, planejamentos, entre outras questões. Isso significa que a EJA deve ser assumida pela gestão com a mesma importância e significado dados às outras modalidades, mas também deve ser entendida nas suas singularidades e com atenção à inclusão das relações raciais, como preconizado por lei.

ANÁLISE DE DADOS

As entrevistas foram feitas com cinco professores que atuam nas turmas da EJA do ensino médio noturno. A opção pela entrevista decorre do fato de que tanto o pesquisador quanto o entrevistado interferem dinamicamente no conhecimento da realidade, e esse encontro de duas subjetividades, numa representação de códigos socioculturais quase sempre diferenciados, é, ao mesmo tempo, rico, problemático e conflituoso. Foi questionado se os professores possuem conhecimento sobre as diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e como se deu esse conhecimento. Nas respostas dos entrevistados surgiu a concepção de que a educação se fará por

meio de conhecimentos válidos ou significativos, próximos da vivência do aluno, do professor e da comunidade, situando as contribuições historicamente produzidas nos diversos campos do conhecimento e, mais ainda, ampliando a sua visão sobre as construções históricas na tomada de consciência de seu papel de protagonista.

A aprendizagem significativa permanece, ultrapassa os muros da escola em relações interdisciplinares e transdisciplinares, englobando o mundo escolar e o mundo vivido como um elo em que não se delimita o seu ponto de origem e o seu término. Entretanto, para que esse emaranhado de transformações ocorra, será necessária uma formação bem alicerçada do profissional da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a Lei 10639/03, por si só, não tem como garantir sua eficácia se outras práticas não forem estabelecidas no âmbito escolar (e mesmo fora dele). Com efeito, o papel do professor torna-se fundamental nesse contexto em que novas abordagens emergem em relação à história e cultura africanas e sua inegável vinculação à história do Brasil. Enquanto agente social capaz de intervir na sociedade, o professor atua, quase sempre, diretamente com o público ao qual a lei se destina e, nesse sentido, suas ações se tornam essenciais no tocante não apenas à implementação das normativas, mas, sobretudo, em sua capacidade de perceber as transformações que a lei almeja alcançar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2003.

Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece: As diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

EJA: HISTÓRIA, REALIDADE, PROBLEMAS E CAMINHOS

Elaine Regina Chagas Santos⁷³

Resumo: Este trabalho traça uma breve análise do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* (GOMES; MUNANGA, 2004), que faz uma proposta para a modalidade de ensino da EJA. O público da EJA é constituído de pessoas que tiveram experiências escolares malsucedidas por diversos motivos e que necessitam retomar e completar os estudos, em sua maioria por necessidades de trabalho, no enfrentamento das exigências profissionais, sociais e culturais que a sociedade exige. Nesse contexto, a proposta apresentada no material visa trabalhar a questão do negro, com as especificidades de sua história, participação social, política e cultural e dos problemas que essa população enfrenta na nossa sociedade ontem e ainda hoje, o que justifica a urgência no estudo da lei n. 10.639/03 e das implicações dela na formação social, política, cultural e econômica desses educandos.

Palavras-chave: EJA. Relações Étnico-Raciais. Lei 10.639/03.

INTRODUÇÃO

É preciso reconhecer nos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) mais do que alunos fora da idade escolar. São pessoas que, por diversos motivos e situações, sejam elas econômicas, sociais, culturais, estão em busca de valorização e respeito, e na maioria das vezes vivem histórias de opressões e rejeições, mas são capazes de serem sujeitos da sua própria história.

Aproveitando-se de suas vivências e experiências, podem e devem se sentir pertencentes a esta sociedade estruturalmente e institucionalmente racista, que contribuiu para uma das primeiras causas da evasão escolar na idade escolar: o não pertencimento ao espaço escolar, ou seja, o não se reconhecer parte dessa educação que ainda exclui e discrimina. Citemos o Currículo da Cidade, que traz orientações para a EJA:

É de extrema importância que os estudantes da EJA se reconheçam como possuidores de saber, conhecimentos e visões de mundos próprios, originais e valiosos, uma vez que os jovens e adultos, ao longo de suas vidas cotidianas, vivenciam as mais diversas situações de aprendizado em seus percursos formativos (SÃO PAULO, 2019, p. 42).

Pretendemos fazer um breve estudo acerca do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* (GOMES; MUNANGA, 2004), uma proposta da ação educativa para a EJA que faz parte da coleção Viver, Aprender, com intuito de buscar, destacar e abranger problemas e assuntos que visem corresponder aos interesses e necessidades educativas de jovens, adultos e idosos das respectivas comunidades em que estão inseridos e de acordo com suas especificidades.

Faz-se urgente a necessidade de abordar temáticas da educação para as relações étnico-raciais, principalmente nessa modalidade de educação, destacando nesse processo as problemáticas histórico-sociais que fundamentam a construção de conhecimentos civilizatórios, críticos e

⁷³ Licenciada em Matemática pela Universidade de São Paulo, professora das redes Estadual e Municipal de São Paulo, atualmente cursista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC, militante da União de Negras e Negros pela igualdade (UNEGRO); São Paulo, SP, Brasil; naner.regina@hotmail.com.

antirracistas. Como educadores, devemos fomentar essas discussões no espaço escolar, em conformidade com a lei n. 10.639/03, que traz a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e africana.

E o que queremos com essas propostas? Principalmente, o resgate da história e memórias das pessoas, grupos e movimentos sociais que foram fundamentais para que essas temáticas emergissem no debate público, levando à reflexão sobre os processos políticos, econômicos e sociais. O intuito é promover o protagonismo de sujeitos e seus saberes e oportunizar a apropriação dos conhecimentos que eles trazem das suas vivências e experiências, formando seres pensantes e críticos:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. [...] tendo como referência os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e as discriminações”. (SILVA, 2011, p. 12)

PARA ENTENDER O NEGRO NO BRASIL DE HOJE: UMA BREVE ANÁLISE

As propostas apresentadas no livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* (GOMES; MUNANGA, 2004) retratam a importância de os jovens, adultos e idosos brasileiros conhecerem as questões em torno da diversidade do povo brasileiro, tocando na participação e nas contribuições das diversas matrizes culturais que compõem o Brasil em nossa sociedade. Destacamos aqui a matriz étnica africana e negra por suas especificidades históricas, sociais, culturais e políticas.

A obra traz uma abordagem histórica que faz ligação da situação do povo negro de ontem e de hoje, estabelecendo um paralelo que questiona o futuro com vistas ao combate do racismo estrutural e institucional, que perpetua as relações raciais caracterizadas por preconceitos e discriminações, e do mito da democracia racial, que romantiza as violências e violações sofridas pela população negra e paralisa as práticas antirracistas trazidas pela hierarquização racial, dando essa falsa ideia de harmonia que leva os brasileiros a não se considerarem racistas (ainda que admitam que existam “alguns preconceitos”).

Agregando-se a outros temas, o livro é organizado em sete capítulos, destacados a seguir:

O Capítulo 1, O Brasil, o que é afinal? introduz o aluno no estudo das matrizes populacionais formadoras do Brasil de hoje como povo, país e nação, explicando as razões históricas que levavam o colonizador português a buscar a mão-de-obra escravizada em outro continente a África, e os meios pelos quais os africanos foram trazidos para o Brasil [...]. O Capítulo 2, África: berço de diversas civilizações, tem como objetivo contribuir para a desconstrução do preconceito sustentado por alguma literatura tendenciosa que dividiu a humanidade em povos históricos e povos não históricos. [...] O capítulo 3, A resistência negra no regime escravista, tem intenção de desconstruir alguns equívocos e estereótipos ao longo da nossa história de vida sobre o africano escravizado e suas formas de resistência. [...] No capítulo 4, A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo, são focalizados alguns exemplos da resistência negra após abolição [...]. No capítulo 5, A produção cultural e artística dos negros no Brasil, são tratados alguns aspectos da produção cultural, musical e artística do negro no Brasil que também podem ser considerados como formas de resistência de jovens e adultos negros em nosso país. [...] O capítulo 6, Racismo, discriminação racial e ações afirmativas: a sociedade atual, traz a discussão sobre os termos e conceitos usuais quando nos referimos às

condições de vida do povo negro e à questão racial no Brasil. [...] O capítulo 7, Homens e mulheres negros: notas de vida e de sucesso, tem como objetivo dar visibilidade às histórias de tantos homens e mulheres negras que construíram e constroem o nosso país e homenageá-los. (GOMES e MUNANGA, p. 36-39)

Como se vê, o livro está em consonância com as orientações curriculares municipais, que nos dizem que:

A introdução da temática História e cultura afro-brasileira no currículo deve contribuir para possibilitar a articulação de diferentes diálogos e nuances de uma mesma cultura que se construiu conjuntamente, apesar das tentativas de sufocar e até negar as relações culturais construídas entre brancos e negros, alicerçado na perspectiva social, pode permitir ao educando o vivenciar das problemáticas da realidade. O conhecimento passa a ser percebido como componente da vida em sociedade e não como algo estanque que se relaciona apenas com o ambiente escolar. (SÃO PAULO, 2008, p. 202-203)

Dando continuidade ao processo analítico da obra, é preciso notar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, algumas providências devem ser tomadas pelos materiais didáticos, dentre as quais destacamos:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto nesse parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26^a da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação, brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2013, p. 508)

Para tanto, como lembra Silva (2011), precisamos, antes de qualquer coisa, prestar atenção às formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender. Ensinar e aprender são ações que implicam convivência, desse modo, quando se consideram os jovens, adultos e idosos que buscam concluir a escolaridade, há de se pensar em uma educação que contemple sua bagagem cultural, suas vivências e experiências, construídas a partir de diferentes espaços que os circundam, tais como a família, o trabalho, a religião, dentre outros.

O livro em análise trata apenas do negro, focalizando apenas as matrizes africanas e afro-brasileiras, como forma de consagrar a história da população negra, sua participação social, cultural e política e os diversos problemas que ela encontra ainda hoje na nossa sociedade. Conforme destacamos,

Os estudantes têm o direito ao reconhecimento da interculturalidade e de sua historicidade nas práticas sociais, identificando as representações do outro, para assim se posicionar em defesa da diversidade, da tolerância, do respeito às pessoas e às culturas, percebendo o constante movimento de construção e reconstrução cultural e das identidades. (SÃO PAULO, 2019, p. 40)

Nesse contexto, a obra apresentada faz menção ao estudo das relações étnico-raciais na EJA, constituindo-se em uma ferramenta que é também uma forma de resistência. Ela trabalha para que possamos ser conhecedores da real história dos povos escravizados, destacando a importância da participação do povo negro e sua intervenção na construção do nosso país e a desconstrução do mito da democracia racial (segundo o qual no Brasil não existe racismo). Como descrito ao longo da história, ainda hoje a população negra é vítima do racismo estrutural e institucional, do preconceito e da discriminação racial, e daí a importância de se desconstruírem estereótipos fomentados ao longo da história na marginalização da população negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pode ser levado em questão sobre o livro analisado é a importância de contar um pouco a história dos povos que aqui chegaram sequestrados e escravizados, e que ajudaram a construir o país que vivemos com lutas e resistências ao longo de séculos. O estudo das matrizes africanas é uma forma de entender a nossa história e a nossa identidade.

Destacamos temas e subtemas que relatam toda a história do povo negro até os dias de hoje e a importância de produzir um material diferenciado para a EJA que respeite suas vivências e experiências. É um material temático e não seriado que aborda as questões de cidadania e trabalho levando em conta os saberes prévios de jovens, adultos e idosos, visando formar cidadãos que reflitam, sejam críticos, tenham um posicionamento político e pedagógico direcionado à construção de um país mais democrático, onde haja mais representatividade do povo negro, para além da equidade e da proporcionalidade nos diversos setores institucionais, para que possamos romper essas barreiras estruturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 maio. 2021.

GOMES, N. L.; MUNANGA, K. **Para entender o negro no Brasil de hoje: realidades, problemas e caminhos**. Livro de Professores. São Paulo: Global: Ação Educativa. Coleção Viver, Aprender, Educação de Jovens e Adultos, 2004.

GOMES, N. L.; MUNANGA, K. **Para entender o negro no Brasil de hoje: realidades, problemas e caminhos**. Livro do Estudante. São Paulo: Global: Ação Educativa. Coleção Viver, Aprender, Educação de Jovens e Adultos, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: História. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/publicacoes-eja/curriculo-da-cidade-eja/historia-eja/>. Acesso em: 9 maio. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16649.pdf>. Acesso em: 9 maio. 2021.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** In FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (Org.). *Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil.* Belo Horizonte. Mazza Edições, 2011. cap.1, p. 11-37.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EJA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Aline Rafaela Lelis Silva⁷⁴

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir os desafios da educação antirracista na EJA em uma escola municipal no interior de Minas Gerais a partir da experiência do projeto “Consciência Negra na EJA”, que teve por objetivo promover a educação para as relações étnico-raciais, valorizar o repertório cultural africano e afro-brasileiro e contribuir para elevar a autoestima dos(as) estudantes negros(as). O resultado desse projeto revelou tanto aspectos positivos, como a mudança de postura de alunos(as), professores(as) e demais participantes frente ao racismo, quanto aspectos negativos, como a reprodução de preconceitos por parte de alguns estudantes em relação às tradições religiosas de matriz africana e a carência de formação adequada de alguns educadores para trabalhar as questões raciais.

Palavras-chave: EJA. Lei 10.639/03. Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da minha experiência como professora de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental de uma escola municipal do interior de Minas Gerais. Durante o período em que atuei nessa escola, nos anos de 2018 e 2019, observei que não havia uma política educacional antirracista – inclusive, muitos dos meus colegas professores(as) careciam de formação para trabalhar nessa perspectiva pedagógica. Tendo em vista esse quadro, propus uma intervenção naquele espaço a partir do projeto “Consciência Negra na EJA”.

O projeto em questão foi uma iniciativa que visou contribuir para implementar práticas antirracistas no interior daquela escola promovendo discussões acerca das questões raciais no Brasil e a socialização de conhecimentos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira. Este trabalho visa apresentar os resultados alcançados a partir dessa experiência, buscando refletir acerca dos desafios ainda presentes na educação brasileira para a promoção de uma prática educacional antirracista.

PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto “Consciência Negra na EJA” foi desenvolvido a partir da observação participante e da pesquisa-ação, “metodologia alternativa” que, segundo Demo (2011 *apud* GORI, 2006, p. 114), está sedimentada em uma avaliação qualitativa das manifestações sociais, comprometida com intervenções que contemplam o autodiagnóstico e a construção de estratégia de enfrentamento prático dos problemas detectados.

Após observar a ausência de uma política educacional antirracista na EJA daquela escola, encaminhei o projeto à coordenação com os seguintes objetivos: formar professores e professoras para a educação das relações étnico-raciais; desenvolver conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira em todas as disciplinas; valorizar o repertório cultural afro-

⁷⁴ Professora especialista, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG); Belo Horizonte, MG, Brasil; a.rafaelalelis@gmail.com.

brasileiro do município; aplicar práticas pedagógicas capazes de contribuir para a elevar a autoestima dos estudantes negros e negras e envolver a comunidade escolar em todas as atividades oferecidas.

Para atingi-los, ao longo dos anos de 2018 e 2019 oferecemos formação especializada para toda a rede municipal de ensino e promovemos uma série de atividades e ações, dentre elas: palestras com temas como “Direito e Educação” e “O desafio das mulheres negras na sociedade brasileira”; rodas de conversa sobre racismo e juventude negra e sobre o reinado em Minas Gerais; oficinas de percussão, dança, capoeira, trança, turbante e maquiagem; exibição de filmes temáticos; contação de histórias; mesa sobre religiões de matriz africana; intervenções literárias; apresentação de grupos de rap; e, por fim, a participação de alguns de nossos(as) alunos(as) na Feira Mineira de Iniciação Científica (FEMIC) com pesquisas sobre tradição e religiosidade afro-brasileira.

Ao final de cada semestre letivo, pedimos aos alunos e alunas que registrassem em relatório como eles(as) estavam vivenciando cada atividade proposta. Através desses relatos foi possível ter uma visão de como eles receberam aquela troca cultural, o que estavam aprendendo, do que tinham mais dificuldade de aceitação e do que era importante para eles. Alguns relatos e imagens das intervenções serão discutidos mais adiante.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo o filósofo e jurista negro brasileiro Silvio Almeida,

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2021, p. 32)

O racismo é, portanto, inerente à ordem social, reproduzido no interior das instituições em práticas sociais corriqueiras na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. (ALMEIDA, 2021, p. 48). Sendo assim, a escola também é uma dessas instituições de perpetuação do racismo, e daí a importância da implementação de práticas educacionais antirracistas efetivas para combatê-lo.

A existência de um arcabouço jurídico, como as leis federais 10.639/03 e 11.645/08, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004, que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não garantem, por si mesmas, a efetivação de práticas antirracistas na escola, como bem aponta a antropóloga e pesquisadora Nilma Lino Gomes:

A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. (GOMES, 2011, p.116)

Tendo em vistas os limites que essas políticas de ações afirmativas impõem, ressaltamos o quanto as ações desenvolvidas na EJA da referida escola foram significativas para ajudar a expandir o entendimento de professores, alunos, equipe pedagógica e da comunidade escolar no geral acerca do racismo estrutural.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Selecionamos os registros fotográficos de algumas atividades desenvolvidas e alguns dos relatos dos(as) nossos (as) estudantes para discussão.

REGISTRO FOTOGRÁFICO

Fotografia 1 - Roda: “Vamos saber mais sobre o Reinado?”



Fonte: Elaborado pelo autor

Fotografia 2 - “Roda de Conversa sobre Direito e Juventude Negra”.



Fonte: Elaborado pelo autor

RELATO DOS (AS) ESTUDANTES:

O que eu gostei do dia da consciência negra foi da galera do Congado, porque minha mãe e minha irmã dançavam muito tempo atrás lá em BH, no bairro Nova Cintra. Eu era pequeno, mas eu ia acompanhando até acabar. A galera do Congado ia andando pelas ruas cantando e dançando, era bastante legal. Mas aí eu mudei de lá e me afastei do Congado, mas acho muito legal e respeito, porque muita gente tem preconceito com isso, mas eu não. *(Aluno 1, 7º ano – Arquivo Pessoal, 2018)*

Foi realizado em nossa escola uma semana voltada para a consciência negra. Tivemos palestras sobre as religiões, sobre os costumes dos negros. Foi muito proveitoso para saber os costumes, as músicas, as religiões e sobre a luta dos negros perante o racismo. *(Aluno 2, 8º ano – Arquivo Pessoal, 2018)*

Foi ótimo porque eu nunca vi isso em uma escola pública. E quando ouvi os tambores o meu coração palpitou, foi uma sensação que não consigo nem descrever, foi uma energia maravilhosa, que quero presenciar mais vezes. *(Aluno 3, 8º ano – Arquivo Pessoal, 2019)*

Pra mim foi uma experiência muito boa, cada dia teve uma coisa diferente e me diverti muito. *(Aluna 4, 7º ano – Arquivo Pessoal, 2019)*

Espero que essa semana possa ter mudado o modo de pensar de cada aluno. *(Aluna 5, 9º ano – Arquivo Pessoal, 2018)*

O dia que eu mais gostei foi o dia da apresentação dos poetas, porque eles mostraram como podemos lutar pelos nossos sonhos. *(Aluna 6, 9º ano – Arquivo Pessoal, 2019)*

Oficina de trança. Arquivo Pessoal, 2018.

As ações desenvolvidas na EJA para a promoção de uma educação antirracista tiveram, em geral, resultados positivos, embora em alguns aspectos essa experiência tenha mostrado o quanto ainda precisamos caminhar para desconstruir o imaginário negativo construído sobre os valores culturais dos povos africanos e afro-brasileiros.

O curso “Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil”, oferecido para os profissionais da rede municipal de ensino, teve um impacto assertivo para o processo, uma vez que era a primeira vez que a maioria das educadoras presentes se aprofundavam no tema.

As atividades que mais trouxeram desafios foram aquelas relacionadas ao tema da tradição e da religiosidade afro-brasileira. A presença do Rei e da Rainha Conga na escola, por exemplo, mostrou a resistência de alguns(mas) alunos(as) para com esse aspecto da cultura negra; no entanto, registramos vários relatórios que repudiaram os comentários preconceituosos, como o de uma aluna, que nos escreveu:

O que não gostei foram os comentários maldosos de algumas pessoas, porque, no meu entender, esses comentários foram pelo racismo e muito preconceito. Foi muito desrespeitoso, tanto com a equipe da escola e o pessoal do congado. (Aluna 7, 8º ano – Arquivo Pessoal, 2018)

Esperamos, assim como nossa aluna, que nossa intervenção “possa ter mudado o modo de pensar de cada aluno”; mais além, esperamos que as atividades desenvolvidas ao longo desses dois anos tenham ajudado também os(as) professores(as), os familiares, os(as) amigos(as) e demais públicos atingidos com o projeto a aprofundarem seus conhecimentos acerca das relações étnico-raciais no Brasil e a tomarem posturas e práticas antirracistas nas suas vivências cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato dos(as) estudantes foi de grande importância para refletirmos o quanto nossas práticas educativas são capazes de levar experiências significativas a nossos(as) alunos(as), de fazendo-os(as) se sentirem seguros(as) e à vontade no espaço escolar para expressar suas subjetividades e construir positivamente suas identidades.

No final de uma intervenção literária que tivemos, um aluno virou para mim e disse: “*a escola devia ser assim todos os dias, e por que que não é, Dona? Se fosse legal assim todo dia, eu nem iria faltar*”. Esse aluno só aparecia na escola quando ficava sabendo pelos colegas que teria uma atividade “diferente”. Eu só lamentei muito não poder oferecer naquele momento a escola que ele queria. Mas disse, em tom de esperança: “isso já é um começo, a gente ainda chega lá”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011

GORI, Renata Machado de Assis. **Observação participativa e pesquisa ação: aplicações na pesquisa e no contexto educacional**. Itinerarius Reflectionis: Revista de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí, v. 1, n. 2, jan/jul. 2006.

REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DA TEMÁTICA RACIAL NAS AÇÕES DO PROGRAMA INTEGRADO DA UFRJ PARA EJA

Ana Paula Abreu Moura⁷⁵

Solange Alves Rodrigues⁷⁶

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar elementos que corroboram a importância da inserção da temática racial nas ações extensionistas desenvolvidas pelo Programa Integrado da UFRJ para EJA, utilizando como objeto maior de nossas reflexões a experiência do Curso de Formação de Alfabetizadores. Tendo como base o pensamento de Paulo Freire e as contribuições de pesquisadores como Almeida (2019), Gomes (2002) e Henriques (2001, 2003), o trabalho ressalta a importância de compreendermos as relações raciais a partir das condições sociais, políticas e econômicas de nosso país. Destaca, ainda, o papel fundamental que as práticas educativas podem desempenhar na construção de uma educação antirracista e, portanto, a importância da incorporação da temática racial nos cursos de formação docente.

Palavras-chave: EJA. Racismo. Extensão Universitária. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste trabalho reflexões sobre a inserção da temática racial nas ações extensionistas desenvolvidas pelo Programa Integrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro para Educação de Jovens e Adultos. Criado ao final do ano de 2003, o programa é composto por distintos projetos na área de educação continuada, formação docente e oficinas literárias e traz como fundamentação os aportes teóricos da Educação Popular e a Filosofia Educacional de Paulo Freire, imprimindo um movimento de retroalimentação entre suas ações, que envolvem as três dimensões da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Através da interação dialógica com diferentes instituições e segmentos da sociedade, a equipe do programa se depara com inúmeras situações e questionamentos que nos levam não só a construir respostas para as ações desenvolvidas, como também ressignificar os próprios conhecimentos. Ao integrar as três dimensões da universidade no desenvolvimento de ações na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o programa reforça a perspectiva do Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2000) quando este destaca que as funções básicas das instituições formadoras deverão associar a pesquisa à docência, de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo.

Nesse sentido, cabe destacar que as discussões apresentadas neste trabalho tiveram sua origem nas classes de alfabetização do Projeto de Alfabetização para Jovens e Adultos de Espaços Populares e, posteriormente, passaram a ocupar espaço no Núcleo de Pesquisa e nas edições do Curso de Formação de Alfabetizadores, que compõem o programa. Assim, temos como objetivo neste trabalho tecer reflexões sobre a inserção da temática racial nas ações do programa, tendo como objeto maior de interesse a experiência vivenciada nas aulas do curso Formação de Alfabetizadores para Educação de Jovens e Adultos e as discussões que elas propiciaram.

⁷⁵ Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, RJ, Brasil; anapaulaabreumoura@gmail.com.

⁷⁶ Servidora aposentada do quadro técnico-administrativo da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, RJ, Brasil; solasr27@gmail.com.

PERCURSOS E FUNDAMENTOS PARA INSERÇÃO DA TEMÁTICA RACIAL

A inserção da temática racial nas ações do programa tem sua origem há mais de uma década. No ano de 2010, entre os meses de abril e setembro, o Núcleo de Pesquisa do Programa Integrado realizou um levantamento de dados do perfil dos educandos das 17 turmas que compunham o Projeto de Alfabetização, a fim de subsidiar o planejamento do processo de formação continuada, promovido semanalmente para os extensionistas que atuam nas classes de alfabetização. Os dados obtidos com o levantamento do perfil dos educandos apontaram a maior concentração de negros (74%), além da predominância de mulheres (78%) e adultos (70%)⁷⁷.

Esses dados reafirmaram resultados de estudos sobre a desigualdade social no Brasil na década de 1990, elaborados por Henriques (2001), que já apontavam para uma sobreposição entre pobreza, raça e analfabetismo, identificando que a maioria da população pobre é constituída por pessoas negras e o analfabetismo é um fenômeno que atinge majoritariamente a população pobre. Com Passos (2012, p. 138-139) vemos que, “como elemento de estratificação social, o racismo se estruturou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações da sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura de oportunidades desigual para os negros”. Como nos mostra Henriques (2001), a pobreza tem cor, e ela é negra.

Nos primeiros anos do século XXI houve uma melhora nas taxas de analfabetismo no país, no entanto, esse ainda é um fenômeno que atinge majoritariamente os negros. Isso é o que nos revela a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que aponta que o percentual de pessoas a partir de 15 anos de cor branca analfabetas era de 3,6%, e de pessoas pretas ou pardas, de 8,9%. Os dados comprovam que a desigualdade racial ainda persiste.

Ao longo da última década, frente ao acompanhamento desses diferentes dados, que evidenciavam a necessidade de debate das questões raciais, a equipe do programa integrado realizou distintas inserções da temática em seus projetos, nas classes de alfabetização, nas ações da Biblioteca Itinerante e no curso de extensão Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos. Cabe destacar que, embora a discussão da temática já estivesse presente nas edições do curso de extensão, somente no ano de 2017 ela foi incluída em sua ementa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência no Curso de Formação de Alfabetizadores possibilitou a tessitura de reflexões não só em torno das aulas ministradas, mas também das discussões feitas entre a própria equipe. Nas aulas, era visível a resistência e o desconforto de alguns cursistas em se incorporar ao debate quando a temática racial vinha à tona. Contudo, é importante também fazermos uma autocrítica, pois quando a temática foi inserida formalmente na ementa do curso, ele já existia há mais de uma década, o que nos impôs algumas questões para reflexão: por que essa inserção aconteceu de forma tão tardia? De que forma isso reflete o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019)? Como pudemos pretender realizar uma prática educativa emancipatória (FREIRE, 1987) sem refletir sobre a desigualdade social e política a que a raça negra vem sendo submetida aos longos dos anos, desde o período escravista? Quais os receios de incorporação dessa discussão? Quais as contribuições que ela pode trazer para construirmos práticas emancipatórias na EJA?

Algumas dessas questões estavam presentes quando realizamos a primeira ação direta sobre a temática no curso. Trouxemos para a discussão o vídeo *Vista Minha Pele* (2008), dirigido por Joel Zito Araújo. Já durante a projeção era possível perceber um desconforto, revelado pelas expressões faciais de alguns cursistas e movimentos corporais que explicitavam incômodos. A equipe extensionista, por sua vez, já trabalhava com a ideia de que, durante o debate, haveria divergências

⁷⁷ Dados coletados em 2010 no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da UFRJ.

e necessidade de mediação de conflitos, pois o filme faz uma paródia da realidade brasileira a partir de uma inversão histórica em que os negros são a classe dominante e os brancos, os escravizados.

Durante o debate foi possível perceber a construção do diálogo, das sínteses, e as divergências e disputas presentes ali. E a presença, principalmente, do racismo estrutural, cuja forma se coloca de uma maneira que afeta não só as pessoas que não se incomodam em se mostrar racistas, mas também aquelas que defendem um ponto de vista de antirracista, aquelas pessoas que defendem o fim do preconceito. A postura de não acreditar na importância da discussão e não ver o espaço acadêmico como espaço de debate dessa temática era visível pelo medo de uns, pela arrogância de outros.

A discussão foi intensa, e percebemos que a maioria das pessoas resiste em falar da questão racial. Durante o debate, um cursista negro relatou o constrangimento de perceber a suspeição revelada nos olhares das pessoas devido à cor da sua pele. Por sua vez, outro cursista não negro disse que não existia racismo no Brasil e que algumas pessoas “de cor” sofriam era com o complexo de inferioridade. O debate, apesar de acalorado, promoveu o consenso de que o silêncio e a negação da temática contribuem para a persistência do racismo. Sobre essa questão, Henriques (2003, p. 13) ressalta:

O silêncio oculta o racismo brasileiro. Silêncio institucional e silêncio individual. Silêncio a que nos habituamos, convencidos, por vezes, da pretensa cordialidade nacional ou do elegante “mito da democracia racial”. Mito que sobrevive como representação idealizada de nossa sociedade, sinalizando com a construção de uma sociedade tolerante e inclusiva. Mito que exercita, no cotidiano, o engano e a mentira, escondendo, de forma perversa e sutil, a enorme desigualdade racial do país. Infelizmente, o poder de ocultamento desse mito enraizou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos a desigualdade e o racismo.

Vale destacar ainda que, quando perguntamos aos cursistas da turma se haviam tido contato com a temática racial durante a trajetória escolar, responderam que só se lembravam de terem tido esse contato nas disciplinas de História e Geografia. Por outro lado, atuando como professores, eles também não abordavam a temática racial na sala de aula. Uma única cursista, que se autodeclarou negra, relatou que no curso de Pedagogia teve a oportunidade de cursar uma disciplina eletiva que a alertou para a importância da discussão, o que fez com que, posteriormente, como professora da rede pública, sempre que possível, levasse a temática racial para sala de aula. Esse relato reforçou para a equipe a necessidade de manutenção e aprofundamento da discussão no curso de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da discussão da temática racial no curso de Formação de Alfabetizadores para Educação de Jovens e Adultos nos possibilitou um rico espaço de debate, de reflexão coletiva e de desconstrução de mitos e preconceitos, não só entre os cursistas, mas também na própria equipe extensionista. Nos diferentes momentos do processo formativo, debatemos diferentes tópicos: a luta pela visibilidade das intelectuais negras, o currículo hegemônico branco, o racismo estrutural, o reconhecimento do sujeito negro como produtor de conhecimento e a necessidade da reeducação das relações étnico-raciais. Em todos os momentos de discussão, destacamos a importância de entender as condições sociais, políticas e econômicas que permeiam a questão racial em nosso país.

Assim, compreendemos que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura no interior da escola tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39). Daí a importância de as ações de extensão universitária, que buscam fortalecer a prática educativa, incorporarem a discussão da temática racial em suas

ações, em especial nos processos de formação inicial e continuada, de modo a dar visibilidade às diferentes formas de *aderência* (FREIRE, 1987) ao discurso opressor, materializadas na crença no mito da democracia racial e na negação do racismo estrutural, e avançar na construção e no fortalecimento de políticas e práticas antirracistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural (Feminismos Plurais)**. Pólen Livros. Edição do Kindle, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 09 de fev. de 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria – Revista de estudos de literatura: Alteridade em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez. 2002.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90**. Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. **Silêncio: o canto da desigualdade racial**. In: **Racismos Contemporâneos/organização Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania**. Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003, p. 13-17. Coleção Valores e Atitudes, Série Valores; n. 1. Não discriminação.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. *EJA EM DEBATE*, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012, p.137-158. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998/pdf>. Acesso em: 30 jun. de 2021.

SER NEGRO(A), JOVEM E ESTAR NA EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA: “A GENTE NÃO É ACEITO”

Gabriella Santana da Silva Pitta⁷⁸

Resumo: O texto tem como objetivo analisar trajetórias de jovens negros da EJA à luz de estudos sobre a modalidade e sobre Relações Étnico-Raciais. Passos (2010), Silva (2010) e Gomes (2011) apontam a escassez do tema Juventudes Negras na e da EJA na produção acadêmica, na elaboração de políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Esta pesquisa de inspiração etnográfica (MACEDO, 2010) desenvolvida em 2019 ocorreu nesse contexto, em uma escola municipal, e contou com apoio de observação-participante e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para a não garantia do direito à educação de qualidade e dos direitos humanos de sujeitos marcados por opressões de raça, classe e gênero. Consideramos que ainda caminhamos para aprofundar o conhecimento sobre os reais sujeitos da EJA, uma urgência indicada por Arroyo (2011), Dias *et al* (2011) e Ferraz e Vieira (2015).

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais na EJA. Juventudes Negras na EJA. Sujeitos da EJA.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Gabriella Pitta, esta jovem negra acadêmica que vos fala, é interessada pelos estudos sobre Relações Étnico-Raciais em Educação desde a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É ex-bolsista do Programa de Educação Tutorial de Pedagogia da UFBA e atualmente mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Gilvanice Musial (UFBA).

INTRODUÇÃO

Em contradição à presença majoritária de estudantes negras e negros na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à pungente desigualdade racial do país, as relações étnico-raciais, sobretudo no que se trata de juventudes negras, têm sido negligenciadas em estudos, políticas educacionais e práticas pedagógicas da modalidade, como alertam Ferraz e Vieira (2015), Gomes (2011), Passos (2010) e Silva (2010). Para que se produzam políticas educacionais e práticas pedagógicas eficazes, se faz necessário o aprofundamento sobre o perfil de quem está na EJA (ARROYO, 2011). Não basta, portanto, afirmar que o público é formado por pessoas não crianças, não alfabetizadas, trabalhadoras de serviços subalternizados, de classes populares (DIAS *et al.*, 2011). Nesse sentido, visando colaborar com o preenchimento dessa lacuna, este trabalho tem como objetivo analisar trajetórias de jovens negros da EJA à luz de estudos sobre essa modalidade e sobre as relações étnico-raciais.

Após o registro da crescente juvenilização da EJA desde a década de 1990 (DI PIERRO, 2005), é indispensável tratar sobre relações étnico-raciais, classe social, gênero e sexualidade ao refletir sobre a educação de juventudes no Brasil (ARROYO, 2011; DAYRELL, 2011; GOMES, 2011). Em um país de estrutura racista com um projeto genocida voltado para as populações afro-brasileiras e indígenas e uma crescente criminalização e extermínio da juventude negra, é ainda mais imperioso abordar as

⁷⁸ Universidade Federal da Bahia; Salvador, BA, Brasil; gabriellapitta@gmail.com.

questões referentes à raça. Como indicativo desse genocídio, reproduzimos as informações do Atlas da Violência 2019, segundo o qual, em 2017, no estado da Bahia, de um universo de 7.487 vítimas de assassinatos, 7 mil eram homens (93%), 6.798 negros (90%) e 4.522 tinham entre 15 e 29 anos (60%) (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019).

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de cunho qualitativo, nos termos de Ludke e André (2017), de inspiração etnográfica, de acordo com Macedo (2010), foi realizada no contexto da atividade central do grupo do Programa de Educação Tutorial de Pedagogia da UFBA: a observação participante em ambiente de aprendizagem. Neste caso, o ambiente da pesquisa durante dois anos foi uma turma de EJA dos anos finais do ensino fundamental em uma escola municipal de Salvador, no turno noturno. Utilizamos diário de bordo, aplicamos questionários na turma e realizamos entrevistas semiestruturadas com dois estudantes: uma jovem negra de 20 anos e um adolescente negro de 16 anos, ambos trabalhadores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde sua inauguração, o Estado brasileiro é um agente da desumanização das pessoas afrodescendentes, seja pela exploração da mão de obra escrava ou análoga à escravidão, pela apropriação de teorias eugenistas, pela adoção de medidas de embranquecimento ou outros dispositivos do racismo (GOMES, 2011; NASCIMENTO, 2016; SILVA, 2004). Houve alijamento explícito na questão educacional, como a Lei número 1 de janeiro de 1837, na província do Rio de Janeiro, que proibia o ingresso de pessoas com doenças, pessoas escravizadas, pessoas pretas e africanos libertos em escolas, além do posterior incentivo a uma formação precária voltada para trabalhos manuais subalternizados nas lavouras ou nas indústrias (PASSOS, 2012).

Apesar disso, a EJA tem apresentado uma abordagem universalista, sem expor e agir sobre questões étnico-raciais atreladas a questões geracionais de seu público, distanciando-se do conhecimento sobre quem compõe a modalidade (PASSOS, 2010). Como colocado por Arroyo (2011) e Gomes (2011), essa distância prejudica a construção e execução de políticas educacionais e práticas pedagógicas voltadas para as especificidades das e dos estudantes.

No que se refere às juventudes negras que transitam na EJA, Gomes (2011) e Silva (2010) mostram como, mesmo dentro de uma diversidade desse grupo, há elementos peculiares que permitem certa generalização. De acordo com Silva (2010), é a partir de seu “corpo juvenil negro” – que “vai além da história pessoal” – que esses sujeitos “[...] compreendem os processos de escolarização da EJA por eles vividos e atribuem significados e sentidos aos mesmos” (SILVA, 2010, p. 132-133).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a entrevista com os dois jovens negros estudantes da EJA no ensino noturno de uma escola municipal de Salvador, identificamos duas trajetórias marcadas por diferentes opressões desde a infância (que passaram em outros municípios antes de radicarem na capital baiana); o percurso escolar desses jovens se deu em diferentes instituições, com repetição de ano ao menos uma vez.

A jovem de 20 anos, mãe de duas crianças e garçonete, que apenas começou a trabalhar durante o dia e estudar à noite por conta da gravidez, contou sobre violências de gênero pelas quais passou e informou que não sabia o que era ser jovem e que enxergava dificuldades relacionadas ao seu

pertencimento étnico-racial. Por exemplo, ela atribuiu a perseguição por seguranças no mercado do bairro ao fato de ser negra. Quanto a ser jovem, negra e estar na EJA, a estudante respondeu: “A gente não é aceito”. Já o rapaz de 16 anos, que trabalhava como ajudante de gesseiro durante o dia e se reconheceu como jovem, não como adolescente, informou que, apesar de ter sofrido preconceito na infância, “Ser negro é bom!”. Os dois colegas trataram também das más condições estruturais da escola, mas registraram que mesmo assim enxergavam a EJA como caminho necessário para alcançar seus sonhos: ingressar no ensino superior e ter uma vida digna.

As entrevistas colaboraram para ilustrar o “não lugar” dos sujeitos jovens negros na EJA, que significa também um “não lugar” na sociedade e um “não lugar” das questões étnico-raciais no bojo das questões relacionadas ao direito à diversidade (SILVA, 2010). Ademais, ao ouvirmos as trajetórias humanas entrelaçadas a “trajetórias escolares truncadas”, identificamos a negação histórica de direitos não apenas na área da educação, mas também dos direitos humanos (ARROYO, 2011) e da diversidade étnico-racial, um direito social que legitima a identidade das pessoas negras e não negras (GOMES, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou perceber que, mesmo com as diversas dificuldades apresentadas, há na fala dos jovens entrevistados na escola municipal de Salvador o não imobilismo e a busca por dignidade, lugar na sociedade, ascensão social e realização pessoal por meio da EJA. Por meio deste estudo, caminhamos na redução da lacuna na área das relações étnico-raciais na EJA, denunciada por Arroyo (2011), Dias *et al* (2011), Ferraz e Vieira (2015), Gomes (2011), Passos (2010) e Silva (2010), sobretudo no que toca às juventudes negras dessa modalidade. Todavia, segue urgente o combate à contínua precarização da EJA, conectada ao passado de obstáculos jurídicos e ideológicos impostos à população negra brasileira, os quais se atualizam na universalização das políticas educacionais, que impede a ação localizada e eficaz a partir da realidade dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DAYRELL, J. **A juventude e a Educação de Jovens e Adultos**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DIAS, F. *et al*. **Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos**. In: SOARES, L. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 49-82.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. *Educação e Sociedade*. v. 26, n. 92, Campinas, 2005.

FERRAZ, B.; VIEIRA, M. C. **A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as Relações Étnico-Raciais nos GTs 18 e 21 da ANPEd (2009-2013): Contribuições para a pesquisa**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Pôster. Florianópolis: ANPEd, 2015.

GOMES, N. L. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais.** In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 87-104.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). *Atlas da violência 2019.* Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019.

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro.** São Paulo: Perspectivas, 2016.

PASSOS, J. C. **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** EJA em Debate, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998/pdf> . Acesso em: 10 nov. 2019.

PASSOS, J. C. **Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública.** Orientadora: Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, N. N. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

Educação Popular, Saúde Popular e Saberes Tradicionais na EJA

EDUCAÇÃO POPULAR, SAÚDE POPULAR E SABERES TRADICIONAIS NA EJA: ABORDAGENS, PERSPECTIVAS E PROBLEMATIZAÇÕES⁷⁹

Natalino Neves da Silva⁸⁰

Marcio D'Olne Campos⁸¹

No ano em que se celebra o centenário de nascimento de Paulo Freire, patrono da educação nacional, gostaríamos de iniciar as nossas reflexões acerca das experiências adquiridas em nossa Roda de Conversa: Educação Popular, Saúde Popular e Saberes Tradicionais na EJA, inspiradas pelo pensamento freiriano a respeito dos *inéditos viáveis*. Esse conceito criado por Freire expressa bem o sentimento de ter conseguido realizar o I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos. Afinal de contas, consideramos que a sua concretização significou, entre outras coisas, a possibilidade de construir sonhos coletivos em relação à defesa do direito social e humano da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para tal, exigiu de cada um de nós (profissionais da Educação Básica, Técnica, Superior, coordenação, comitê científico, estudantes de graduação e pós-graduação, interpretes de libras, suporte técnico, entre outros) superar *situações limites* proveniente da crise de saúde pública global causada pela COVID-19, que até o presente momento já ocasionou mais de 600 mil mortes (número subnotificado) no Brasil.

E mais, a sua realização ocorreu durante um período histórico sociopolítico conservador, antidemocrático e negacionista marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociorraciais a qual incide de maneira mais contundente sobre a população afro-brasileira e indígena que, historicamente, resiste e luta por justiça socioambiental.

⁷⁹ O Subcomitê Científico contou com a participação de: Jucelio Kulmann de Medeiros, professor do Ensino Básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSC, de Santa Catarina, *campus* Florianópolis; Luis Cuanga, do Instituto Superior de Ciências de Educação - ISCED, Luanda, Angola; Orlando Daniel Chemane, da Universidade Pedagógica - UP, Maputo, Moçambique.

⁸⁰ Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; natalinosilva@ufmg.br.

⁸¹ Professor colaborador na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; mdolnecampos@sulear.com.br.

A esse respeito, podemos tomar dois fatos ocorridos recentemente que caminham nessa direção. O primeiro deles ocorreu em meio à pandemia, em 2020, em que trabalhadores e trabalhadoras sem-terra do acampamento Quilombo Campo Grande, na área rural de Campo do Meio de Minas Gerais - MG tiveram que salvar às pressas livros, carteiras e quadros da escola. Esse fato se deu devido à ação de reintegração de posse, ocorrida em pleno contexto de COVID-19, em que um trator destruiu a única escola do acampamento, a Escola Eduardo Galeano, onde vivem cerca de 450 famílias.

O segundo aconteceu no ano de 2021, quando a aldeia indígena Xakriabá foi incendiada em São João das Missões, no Norte de Minas Gerais. Segundo o cacique Domingos Nunes “foi colocado fogo criminalmente e todos os arquivos da história da nossa escola foram queimados. Além dos arquivos da secretaria, queimou todos os computadores e a nossa casa de medicina, que é uma das principais casas que a gente tem da medicina tradicional” (PEREIRA, 2021, p. 3).

Esses episódios estão diretamente relacionados com a forma que o Estado, há séculos, negligencia os conhecimentos que são produzidos por essas populações; foi a partir dessa perspectiva, então, que o Subcomitê Científico Educação Popular na EJA avaliou trabalhos acadêmicos, relatos de experiências, entre outros, que focalizassem a Educação Popular, a saúde popular e os saberes tradicionais na EJA como eixos centrais de discussão.

A concepção dessa modalidade de ensino defendida aqui é a de que ela está vinculada às contribuições da Educação Popular (EP). A partir desse entendimento, a efetividade de práticas políticas e educativas de EJA só se concretiza, verdadeiramente, a partir do momento que elas são capazes de resguardar o direito, a proteção e a dignidade integral da pessoa humana. A realização dessas práticas não pode ser conivente, portanto, com qualquer tipo de opressão social que viole os direitos socioambientais e humanos.

Nesse sentido, os dados divulgados pelo Censo Escolar realizado em 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não deixam dúvidas de que a maior parte dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino são negros(as): “pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio” (INEP, 2020, p. 5).

Assim sendo, consideramos que o trabalho educativo a ser realizado nesses contextos necessita tratar, sob o ponto de vista da resistência, as diferentes expressões, lutas e contribuições dadas pela população afro-brasileira e indígena ao longo da história, conforme previsto na Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003 (11.645/08 – atualização), que trata da obrigatoriedade da História

e cultura africana, afro-brasileira e indígena e todo o currículo escolar, e de suas Diretrizes, no que concerne ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Nesse caso, a abordagem relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) a ser desenvolvida na EJA requer a criação e recriação de práticas educativas que, muitas vezes, inexistem, ou elas são realizadas de maneira incipientes e pouco sistematizadas. Por conseguinte, essa orientação político-pedagógica relacionada à promoção da igualdade étnico-racial implica, necessariamente, ampliar os referenciais epistemológicos formativos (SILVA, 2020).

Pensar a partir de uma perspectiva de uma Educação Popular Negra (EPN) ou, de modo específico, da EJA Popular Negra nos exige, portanto, a capacidade de desnaturalizar desigualdades e assimetrias sociorraciais históricas que incidem, especialmente, sobre jovens, adultos(as) e idosos(as) negros(as) moradores(as) de vilas, favelas e aglomerados dos centros urbanos e/ou de regiões rurais que tiveram os seus direitos social e humano à educação negligenciados (SILVA, 2021).

Os trabalhos que foram apresentados na Roda de Conversa pela pesquisadora Gilvanice Barbosa da Silva Musial, intitulado “A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da humanização”, e pelo professor Cássio Silva Castanheira com estudantes em uma escola pública, denominado “Os saberes das benzedeadas de Bom Sucesso em Minas Gerais”, seguem nessa direção.

Gilvanice lança mão das contribuições teórico-metodológicas e práticas de intelectuais como: Paulo Freire, bell hooks, Achille Mbembe, entre outros, para compreender a EJA em uma perspectiva transformadora. Para tal, a pesquisadora defende que é necessário cultivar a esperança. O *esperançar* freiriano, é interpretado por ela tanto do ponto de vista ontológico, como também uma relevante ferramenta para a prática pedagógica na EJA no contexto da pandemia, do pós-pandemia e dos ataques à democracia no Brasil.

Deste modo, Gilvanice acredita que podemos construir, coletivamente, a leitura do complexo e doloroso contexto no qual nos encontramos e produzir teoria e prática a partir do lugar da dor e da luta a partir do aprofundamento de conceitos como Humanização, Educação como Prática da Liberdade e o Esperançar.

Na mesma direção, Cássio apresenta uma discussão relevante para a EJA que trata sobre os saberes das benzedeadas realizados na região do sul do estado. Ele considera que por meio da realização deste trabalho foi possível perceber que os saberes sobre benzimento são frutos de uma hibridação cultural brasileira, merecendo ser preservados. E mais, tais conhecimentos realizados pelas(os) benzedeadas(os), foram adquiridos, reconstruídos e transmitidos entre gerações.

A pesquisa desenvolvida juntamente com os(as) estudantes possibilitou trabalhar com a história e cultura local de maneira a oportunizar a produção do conhecimento situado. Nesse caso,

o professor avalia que com a realização desse estudo foi possível promover, ou ao menos tentar, o respeito à pluralidade cultural e social, além de trazer reflexão sobre as práticas que existem na cultura local.

Importante destacar que os diálogos estabelecidos entre a(o) proponentes e os profissionais da educação e pesquisadores(as) participantes ocorreram de maneira crítica, reflexiva e afetiva. O fato da programação do evento ser totalmente virtual contribuiu para aproximar educadores(as) atuantes em diferentes regiões do território nacional e internacional. A oportunidade dessa experiência polifônica e educativa foi avaliada positivamente pelos(as) participantes do evento.

Às vezes, iniciávamos a programação do dia com a presença de mais de oitenta colegas na sala virtual e ali eram compartilhadas experiências de trabalhos realizados na EJA, estratégias para abordar saberes tradicionais, dicas de pesquisas relacionadas à saúde popular afro-brasileira e indígena, entre outras.

Assim sendo, a realização do I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos desafiou-nos a refletir coletivamente acerca da produção de conhecimentos da EJA numa perspectiva emancipatória, antirracista, popular, anti-LGBTfóbica com vistas à reimaginar novos e outros futuros possíveis.

É preciso reconhecer, nesse sentido, o papel histórico realizado pelos movimentos negro e indígena em relação à produção de conhecimentos emancipatórios em nosso país. Em outras palavras, significa compreender que para cada conhecimento gerado nessas comunidades foi necessário realizar um processo, individual e coletivo, para superar adversidades de distintas ordens, a saber: sociopsíquicas, históricas, econômicas, políticas, culturais, entre outras.

Essa constatação, portanto, permite-nos considerar que gerar conhecimentos sociocomunitários antirracistas no contexto sociopolítico conservador está intrinsecamente relacionado com antigas bandeiras de lutas históricas que dizem respeito à: defesa da dignidade humana, denúncia das desigualdades sociorraciais, erradicação do racismo e do genocídio do povo negro e indígena, entre outros temas.

O Seminário e, por conseguinte, os trabalhos apresentados na Roda de Conversa colocaram-nos em contato com uma multiplicidade de olhares de profissionais da educação que atuam em práticas educativas EJA em seus territórios. Nessa direção, foi surpreendente acompanhar a identificação em relação às *situações limites* que a exposição dos temas dos trabalhos apresentados gerava e, conseqüentemente, as distintas respostas dadas por esses e essas profissionais dependendo de suas regiões.

As trocas de experiências ocasionadas contribuíram ainda para suscitar novos repertórios socioculturais e outros referenciais emancipatórios relacionados à EJA Popular Negra. As trocas de

saberes foram ressaltadas também pelos(as) participantes haja vista que, infelizmente, nem sempre temos a oportunidade de tomar conhecimento das práticas educativas dessa modalidade de ensino que se evidencia por meio da existência de múltiplas territorialidades da diáspora.

Nessa perspectiva, ao término do Seminário foi ponderado sobre a necessidade de sua continuidade nos próximos anos. Vários colegas consideraram se a sua realização pudesse ser presencial e/ou híbrida. Outro aspecto avaliado diz respeito à possibilidade de convergir os dezenove subtemas propostos no evento. Essa ponderação tem a ver com a situação em que os(as) participantes se deparavam de terem de sair da sala virtual, pois naquele mesmo horário eles(as) também estavam escritos para apresentarem e/ou coordenarem trabalhos em outras Rodas de Conversa.

Por fim, o nosso Comitê Científico buscou acolher todos os trabalhos que foram a ele direcionados, bem como participar do evento de maneira afetiva, reflexiva e crítica. Esperamos que a nossa atuação tenha sido satisfatória e condizente com a participação qualificada dos(as) nossos(as) interlocutores(as). Já não vemos a hora de entrarmos em ação novamente contribuindo com a realização do II Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos. Afinal de contas, uma das condições fundamentais para conceber conhecimentos emancipatórios e transformadores no século XXI consiste no fortalecimento sociocomunitário em redes que se dê através de ambientes/territórios de @prendizagens virtual-presencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica, 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/cnCOced>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PEREIRA, Marina. **Escola na Terra Indígena Xakriabá é incendiada em MG: “Crime bárbaro contra nosso povo e nossa educação”**, diz cacique. G1 Grande Minas, Matéria publicada, 24/06/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/grande-minas/noticia/2021/06/24/escola-na-terra-indigena-xakriaba-e-incendiada-diz-prefeito-de-sao-joao-das-missoes.ghtml>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SILVA, Natalino Neves da. **Educação Popular Negra: breves notas de um conceito**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/8488>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SILVA, Natalino Neves da. **EJA: uma modalidade de ensino negra!** **Jornal Pensar a Educação em Pauta**, Belo Horizonte, UFMG, p. 1-5, 2021. Disponível em:

<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-uma-modalidade-de-ensino-negra/>. Acesso em: 03 dez. 2021.

OS SABERES DAS BENZEDEIRAS DE BOM SUCESSO - MG

Cássio Silva Castanheira⁸²

Resumo

Este trabalho surgiu a partir de trabalhos desenvolvidos em caráter de pesquisa e de desenvolvimento de projetos de ensino para turmas de escola pública. Esses trabalhos foram feitos com a finalidade de resgatar os saberes de Benzedeiros de Bom Sucesso, cidade localizada no sul de Minas Gerais. Sabe-se, a partir de estudos complexos e dinâmicos, que esses saberes têm origem em Portugal e vêm sendo reconstruídos aqui no Brasil, recebendo influências de religiões afro-brasileiras e indígenas. Como metodologia, foram coletadas entrevistas de caráter mais qualitativo, com vistas a conhecer a história de vida e dos rituais de cura dos benzedeiros entrevistados.

Palavras-chave: cultura popular, ensino, benzedeadas.

Apresentação pessoal:

Introdução

Vivemos em uma sociedade que valoriza muito o conhecimento científico e tecnológico, por isso, compreender os saberes da cultura popular torna-se um grande desafio para aqueles que estão em um lugar outro em relação a essa cultura. Para o projeto de ensino citado, foi feita uma pesquisa voltada para a história de vida desses sujeitos, que, por se tratar de uma questão cultural e histórica, não cabe trazer apenas amostragens. Para tal, vemos na BNCC que:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. (BNCC, 2018, p.397)

Neste sentido, foi pensado, desenvolver um trabalho pautando-se na escuta do outro, trazendo vivências de um contexto sociocultural, por vezes, diferente do contexto dos alunos. É neste lugar de escuta que se produzem sentidos e significados e suscitam discussões sobre a sociedade, o saber e a história.

Como bem traz a BNCC, os saberes produzidos pela escuta do outro (no caso, benzedeadas) é um instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, e também para a resolução de conflitos e tensões que sempre ocorrem em ambientes sociais, marcados pela diversidade de culturas, pensamentos e posicionamentos. Pretendeu-se assim, trazer para a sala de aula a questão da escuta do outro, com vistas a não reproduzir um apagamento da cultura popular, que no caso aqui relatado, tem como recorte a cultura popular do benzimento, especificamente a cultura local, da cidade de Bom Sucesso, Minas Gerais, Brasil. Com vistas a justificar a temática da pesquisa e trabalhos desenvolvidos, recorre-se à BNCC, que diz:

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas

⁸² Escola Estadual Benjamim Guimarães, Bom Sucesso-MG, Brasil. (<https://orcid.org/0000-0002-4084-318X>). cassio.castanheira@educacao.mg.gov.br , c.silva.castanheira@gmail.com

contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. (BNCC, 2018, p.401)

É importante ressaltar que pensar sobre as benzedeadas envolve questões identitárias, pois identificar-se e exercer uma atividade compõe a identidade de um sujeito, e questões relacionadas com a relação de diversos povos e culturas, como será exposto adiante.

Objetiva-se então, com este trabalho, expor resultados da pesquisa teórica e, em sequência, expor os resultados deste trabalho em sala de aula. Assim, será exposto adiante o papel das benzedeadas na comunidade local e, também, será relatado o trabalho desenvolvido sobre o assunto em turmas do Ensino Fundamental na Escola Estadual Antônio Carlos de Carvalho, situada na cidade supracitada.

Percurso metodológico

Para o desenvolvimento deste projeto em sala de aula, foi preciso ser feita uma pesquisa teórica sobre os(as) benzedeados (as). Portanto, o primeiro passo foi dado pelo desenvolvimento dessa pesquisa, com vistas a embasar e preparar para a criação de uma sequência didática. Posteriormente, em sala de aula, foi pedido aos alunos que entrevistassem pessoas conhecidas como benzedeadas, para que desenvolvesse a discussão sobre o assunto em sala de aula.

Referencial teórico

Os Benzedeados são pessoas que acionam saberes do catolicismo popular (Sincrético) e saberes de outras culturas, como gestos, rezas, chás, emplastros e garrafadas com o objetivo de curar as pessoas que buscam a sua ajuda. Estes serviços são prestados, em sua maioria, por senhoras que guardam seus saberes na memória. Devido ao enfoque da pesquisa, será tratada aqui a questão das benzedeadas, no feminino, ainda que saibamos que alguns homens também praticam tal função.

Bethencourt (2004) afirma que durante a idade média em Portugal a figura da mulher é marcante nessa prática, a partir dessa informação é possível perceber que todas elas partilham da figura arquetípica da mãe e do dom de cuidar. Conforme Mary Del Priore (2007) no Brasil colonial, devido a falta do profissional médico, as mulheres recorriam às curas informais por meio de fórmulas gestuais e orais ancestrais para restabelecer a saúde das pessoas. Estes conhecimentos foram se misturando com saberes vindos da África, baseados no emprego de talismãs, amuletos e com a flora medicinal brasileira. Estudos realizados pelo professor Joaquim Roque (1946) na região do Baixo Alentejo - Portugal mostram que a prática das rezas nessa localidade se assemelha a rituais de cura feitos pelas benzedeadas do Brasil. É possível concluir então que a origem destas rezas vieram da Europa, mas com o passar do tempo receberam influências das religiões afro-brasileiras e dos rituais indígenas. Mas é conveniente lembrar que existem também tradições parecidas com estas em rituais budistas e hindus.

Por meio da memória estas senhoras tornaram-se guardiãs desses saberes, ao longo do tempo foram adquiridos, transmitidos e reconstruídos. Segundo a antropóloga Elda Rizzo (1985) essas práticas foram no Brasil deslocadas do campo para a cidade juntamente com o fenômeno das migrações que ocorreram principalmente após 1930, com a industrialização do país. No ambiente urbano estas práticas foram novamente modificadas e/ou reinventadas atendendo sempre às necessidades das populações mais carentes. Uma destas mudanças pode ter sido uma maior especialização: nas cidades há casos em que uma benzedeadas só reza para carne triada, outra reza para cobreiro e assim por diante. Esta mudança acabou por favorecer a construção de uma rede de relações, pois quando uma benzedeadas não conseguia resolver o problema que afligia o doente, a outra conseguia, e assim foi se construindo uma rede de relações em torno dessa prática.

Atualmente muitas benzedeadas acreditam que fazem um trabalho complementar ao dos médicos, mas é importante destacar que o médico faz uma distinção entre o corpo e o espírito, enquanto que elas curam não apenas o corpo, mas também atuam na esfera psicológica e/ou espiritual (Santos,2007). De acordo com Leví-Strauss (1996), no texto “O feiticeiro e sua magia”, é possível a cura se houver a crença do doente que ele cura e a confiança da coletividade. Em analogia ao texto, a prática do benzimento pode trazer a cura desde que haja uma predisposição à fé, tanto por parte das benzedeadas como da parte dos doentes que procuram seus serviços. É muito comum ouvir dessas senhoras que elas são instrumento da força divina, pois quem cura é Deus.

A prática de benzer pode estar aparentemente em desuso, mas o fato dessas senhoras perceberem o corpo em sua totalidade, talvez nos dê pistas para entender a razão de sua (re)existência até os dias atuais.

Resultados e discussões

O conhecimento adquirido pela pesquisa foi explanado em sala de aula, em diversas turmas do Ensino Fundamental. Para isso foram feitas aulas expositivas com o intuito de gerar reflexão e conhecimento do tema por parte dos alunos. Em sequência foi pedido para que os alunos fizessem entrevistas com benzedeados de sua localidade. Em uma turma de sétimo ano, por exemplo, os alunos entrevistaram muitas(os) benzedeadas(os), e puderam trazer questões interessantes para a sala de aula. Nessa prática, os alunos puderam ver o conhecimento histórico escolarizado “acontecer” na realidade social onde eles estão inseridos.

Na entrevista foi possível perceber que os entrevistados se declaram católicos, o que marca a influência portuguesa, católica, na prática do benzimento. Além disso, puderam ver como os benzedeados aprenderam a prática, quem são os sujeitos que os procuram, quais suas queixas e quais tipos de benzimento e instrumentos são utilizados. Além disso, os alunos perguntaram sobre a visão dos benzedeados sobre o reconhecimento que eles têm na cidade e se já sofreram algum tipo de preconceito em relação à sua prática.

Após a prática da entrevista, os estudantes discutiram sobre os depoimentos e confeccionaram cartazes para expor seus trabalhos para a comunidade escolar.

Considerações finais

Por meio deste trabalho foi possível perceber que os saberes sobre benzimento, que foram adquiridos, transmitidos e reconstruídos pelas (os) benzedeadas(os), são frutos de uma hibridação cultural brasileira, merecendo ser preservados. Foi possível também provar que é possível trabalhar a história e cultura local dando protagonismo e espaço de fala para as pessoas que vivem a prática / cultura/ história sobre a qual se fala. Pelo trabalho desenvolvido em sala de aula, foi possível promover, ou ao menos tentar, o respeito à pluralidade cultural e social, além de trazer reflexão sobre as práticas que existem em nossa cultura local. Assim, em consonância com a BNCC (2018) o presente trabalho permitiu refletir sobre a relevância da história dos benzedeados e compreender os diversos meios de expressão da fé, do conhecimento, do cuidado consigo e com outro, da cultura e da história que coexistem em nossa sociedade.

Referências

- BETHENCOURT, Francisco. **O imaginário da magia: feiticeiras, adivinhos e curandeiros em Portugal no século XVI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DEL PRIORE, Mary. **Magia e Medicina na Colônia: o corpo feminino. História das mulheres no Brasil**, 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEVÍ - STRAUSS, Claude. **O feiticeiro e sua magia**. In: Antropologia estrutural, 5ª Ed. Rio de Janeiro. Tempo brasileiro, 1996, p.193-214.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. **O que é benzeção**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. **O que é medicina popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985 (Coleção Primeiros Passos).

ROQUE, Joaquim. **Rezas e benzedeadas populares: Etnografia Alentejana**. Beja: Minerva Comercial, 1946.

EJA como Política Pública

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Sandra Maria Alves Barbosa Melo⁸³

Resumo: O objetivo deste artigo foi fazer uma revisão de literatura, de caráter histórico, abordando a trajetória oficial da EJA no Brasil, baseada em um arcabouço bibliográfico de diferentes autores, considerando, especificamente, as contribuições de Paulo Freire e os amparos oficiais e legais que integram o acervo documental existente. Percebeu-se, com a pesquisa bibliográfica, que o contexto histórico aponta para uma evolução na oferta de programas oficiais que objetivaram a erradicação do analfabetismo, e que os documentos de aporte legal estabeleceram programas e diretrizes para oferta do ensino e aprendizagem aos jovens e adultos, mas não alcançaram o sucesso de formar o cidadão alfabetizado, ativo e participativo socialmente. Afirma-se que a continuidade de pesquisas sobre a temática é relevante, uma vez que os avanços obtidos não foram suficientes para a oferta de um ensino de qualidade na EJA.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização. Paulo Freire. Documentos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, de forma concisa, tem como objetivo, a partir de dados históricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, analisar as políticas pedagógicas implementadas no país, verificando o quanto representaram para o desenvolvimento da educação, no que tange à alfabetização e formação do senso crítico em jovens e adultos.

A pesquisa realizada teve caráter bibliográfico e efetivou-se pelo estudo de documentos oficiais legais e aporte teórico. A metodologia de estudo desenvolvida teve como intento buscar o significado da EJA, enquanto projeto político-pedagógico, para as populações com as quais o modelo entra em contato, em termos de teorias e práticas que alcançaram resultados negativos e/ou positivos. Também procurou apontar a relevância da teoria de Paulo Freire (1987, 1989, 1996, 2002) para essa modalidade educacional, destacando as suas contribuições e desdobramentos para formar educandos críticos e capazes de transformar o próprio mundo e o da coletividade.

Para isso, a experiência de vida daqueles que desejam completar ou conquistar uma educação formal entra em cena, causando um impacto extraordinário para o programa institucional. Assim, assegura-se a importância da EJA e a sua força como instrumento educacional para a transformação de realidades pela inclusão e pelo estímulo ao pensamento.

O PERCURSO DA EJA

Os primeiros indícios, no Brasil, a respeito do que hoje se denomina EJA, remontam ao trabalho de catequização dos jesuítas, durante o período colonial. No Brasil Império, em 1876, ocorreram os registros inaugurais do Ensino Noturno para adultos, intitulado de educação ou instrução popular.

⁸³ Pedagoga e Psicopedagoga, mestre e doutora em Ciências da Educação, UDS, Paraguai; mellosank@gmail.com.

Com a Lei Saraiva, em 1882 (GOHN, 2001), proibiu-se o voto do analfabeto. Naquele momento, segundo Gohn (2001), associou-se a escolarização à ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e à incompetência. Em 1890, o censo apontou que 85,21% da população total do Brasil era iletrada.

Na entrada do século XX, o sentimento de nacionalismo e patriotismo chamou a atenção para o problema da escolarização no Brasil. A superação dos baixos índices de alfabetização tornou-se questão de desenvolvimento nacional. Em 1920, foram registrados 75% de analfabetos. A partir desse momento (PAIVA, 1983), cresce o entusiasmo pela educação: “ligas contra o analfabetismo”, fundadas por intelectuais, médicos e industriais imbuídos do fervor nacionalista, visaram erradicá-lo e pregaram patriotismo, moralismo e civismo. Mas, desde então, alfabetizar adquiriu um caráter político, pois aumenta o contingente eleitoral. Ainda na década de 1920, teve início um fluxo de mobilizações em torno da educação como dever do Estado. Em 1922, aconteceu a Semana da Arte Moderna, em São Paulo, e ocorreu, também, a I Conferência sobre o Ensino Primário.

O Entusiasmo pela Educação e o Otimismo Pedagógico foram os dois movimentos ideológicos da elite brasileira (DI PIERRO, 2001). Esses movimentos surgiram nos anos de transposição do Império para a República (1887-1897), mas recuou em 1896, voltando, novamente, nos anos de 1910-1920. O caráter quantitativo ganhou destaque com a expansão da rede escolar, por intermédio das “ligas contra o analfabetismo”, nos anos de 1910, que visavam à imediata eliminação do analfabetismo para solucionar a questão do voto. O Otimismo Pedagógico, dos anos de 1920, teve seu apogeu a partir de 1930, com o Movimento Escola Nova. Tal movimento desencadeou um ciclo de reformas educacionais nos estados brasileiros.

A Educação de Adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil nos anos de 1930, quando se criou o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. A partir da Revolução de 1930, conforme Di Pierro (2001), ampliou-se o Plano Educacional Brasileiro e ocorreu a difusão do Ensino Técnico-Profissional. Em 1932, foi fundada a Cruzada Nacional de Educação para combater o principal problema da nação, o analfabetismo.

Durante o Estado Novo (1937-1945), todo o processo foi submetido ao chamado ideário nacionalista, autoritário e populista de Getúlio Vargas (DI PIERRO, 2001). Nos anos de 1940, a educação passou a ser questão de Segurança Nacional, pois o atraso do país foi associado à falta de instrução de seu povo. Somente a partir desse momento é que a Educação de Adultos (EDA) ganhou espaço e foi constituída como política educacional. Em 1942, criou-se o SENAI, numa tentativa de atrelamento da EDA à Educação Profissional.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em ação, são solicitados esforços no combate ao analfabetismo, em esfera mundial. A EJA é debatida nacionalmente. Em 1946 (DI PIERRO, 2001), instituiu-se a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Em 1947, foi organizado o I Congresso de Educação de Adultos (EDA), promovido pelo Governo Federal. Também em 1947, ocorreu a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) e, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). De 1958 até 1961, intensificou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e realizou-se o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

A partir dos anos de 1960, o pensamento de Paulo Freire (1987; 1989; 1996; 2002), assim como sua proposta para alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização do país. Em 1961 (ZANETTI, 1999), inaugurou-se o Movimento de Educação de Base (MEB), movimento de cultura popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta foi interrompida com o golpe militar e seus promotores foram duramente reprimidos.

Em 1967, de acordo com Zanetti (1999), o governo assumiu o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período, foi criado o

Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. No ano de 1969, instituiu-se a Campanha Massiva de Alfabetização. O MOBRAL se expandiu por todo o território nacional. Das iniciativas que derivaram desse programa, a mais importante foi o Programa de Educação Integrada (PEI) – uma forma condensada do antigo curso primário.

Entretanto, em 1980, os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização (ZANETTI, 1999). Em 1985, o MOBRAL, desacreditado, foi extinto, e o seu lugar foi ocupado pela Fundação EDUCAR (extinta na década de 1990), que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.

No Brasil, com a elaboração da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), a EJA é reduzida a cursos e exames supletivos. A Emenda Constitucional 14 (BRASIL, 1996), no governo Fernando Henrique Cardoso, suprimiu, na Lei 9394/1996, a obrigatoriedade do poder público de oferecer o ensino fundamental aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade regular e criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que não incluiu a EJA na distribuição dos recursos. A LDB 9.394 (BRASIL, 1996) transferiu a nomenclatura do Ensino Supletivo para EJA, mas não tratou da questão do analfabetismo.

Em 1997, realizou-se, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO. Essa conferência representa um marco importante, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade (ZANETTI, 1999). Segundo Machado (2008), em 1998, foi realizado, no Brasil, o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que tiveram por objetivo ampliar os cenários de mudanças, chamando a atenção para a EJA como direito. Nesse momento, incorporaram-se os Fóruns de EJA, que objetivavam trocar experiências, discutir políticas para a EJA e contribuir com os municípios que ainda não tinham organização própria para esse fim.

Em consequência, em 1998, foram feitas alterações no teor dos artigos 37 e 38 da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), os quais, posteriormente, foram novamente alterados em 2008, com a Lei 11.741, e em 2018, com a Lei 13.632, que deu ao artigo 37 uma nova redação (BRASIL, 2018). As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA foram determinadas, em 2000, pelo Parecer n. 11/2000 do CEB/CNE (BRASIL, 2000).

Esse breve histórico mostra as diferentes visões dos profissionais que atuaram nas gestões da educação brasileira, os quais, no cumprimento das suas funções, propuseram programas e iniciativas inovadoras na tentativa de beneficiar, com o acesso à escola, todas as camadas sociais, ao compasso das propostas internacionais (MACHADO, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica teve como metodologia o estudo de fontes documentais de base legal, além de obras teórico-críticas, destacando as contribuições teóricas de Paulo Freire na EJA. Ao construir este breve histórico, foram apontados acertos e descompassos em relação às políticas pedagógicas implantadas até o estabelecimento da EJA como é conhecida hoje, assinalando a sua relevância e a expectativa para se chegar ao funcionamento pleno.

Percebeu-se que, de acordo com as contribuições de Paulo Freire (2002, 1989, 1996, 1987), os métodos e práticas pedagógicas da EJA deveriam impulsionar o progresso da consciência crítica dos alunos sobre si mesmos e sobre o seu mundo, despertando suas habilidades e tornando-os mais críticos e atuantes no meio social que os cerca, promovendo mudanças no seu pensar e agir cotidianos. Em âmbito maior, são contribuições para superar o analfabetismo.

A história da EJA colheu fracassos e sucessos em seu caminho, mas sempre manteve em vista a relevância da alfabetização e dos processos de aprendizagem. A EJA é um direito de importância

inestimável, já que garante ao cidadão as condições para interagir com a sociedade, permitindo a ele identificar e refletir sobre o funcionamento das instituições e defender as mais diversas visões de mundo.

Dessa perspectiva, a EJA proporciona, aos alunos, a oportunidade de alcançar um futuro melhor, pois há uma relação intrínseca entre conhecimento e transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB). Brasília: MEC, 1996.

Disponível em

[http://www.planalto.gov.br > ccivil_03 > leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)

BRASIL. Lei n. 13.632, 6 de março de 2018. Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2018. Seção 1 - 7/3/2018, Página 1 (Publicação Original). Disponível em

[https://www2.camara.leg.br > legin > fed > lei > 2018](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018)

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil] - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Disponível em

[https://www2.camara.leg.br > legin > fed > lei > lei-569...](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/lei-569...)

BRASIL. Emenda Constitucional 14/Lei 9394. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. 1996.

Disponível em [http://www.planalto.gov.br > ccivil_03 > emendas](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/emendas)

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Disponível em [http://portal.mec.gov.br > pdf > eja > legislacao](http://portal.mec.gov.br/pdf/eja/legislacao).

DI PIERRO, M. C. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321- 337, jul/dez. 2001.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

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

GOHN, M. da G. **História dos movimentos e Lutas Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo. Edições Loyola, 2ª ed. 2001.

MACHADO, M. M. **Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA 93/96 na SME de Goiânia**. Faculdade de Educação da UFG. Dissertação (Mestrado), Goiânia, 1997.

MACHADO, M. M. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança.** In: *Revista Retratos da Escola: Formação de professores: impasses e perspectivas.* Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 2, n. 2/3, jan. a dez. de 2008.

PAIVA, V. P. **Educação popular e Educação de Adultos.** 2. ed. São Paulo. Loyola, 1983.

ZANETTI, M. A. **As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos.** Caderno Pedagógico, n. 2. APP – Sindicato, 1999.

A EJA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABORAÍ (2015-2025)

Isabela Lemos da Costa Coutinho⁸⁴

Resumo: Neste trabalho buscamos problematizar a tramitação do PME do município de Itaboraí, investigando as metas e estratégias que tratam da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Para isso, faremos algumas aproximações buscando apreender o movimento histórico do processo de elaboração, discussão e disputa até a aprovação do documento, destacando perspectivas que agregam aspectos inovadores para a classe trabalhadora, mas são apropriadas pelos interesses privados na materialização das políticas públicas. Elas reiteram a complexidade de se superar a “hegemonia da pequena política” na rede municipal, e cooperam com a negação de direitos e a manutenção da condição de subalternidade. Fundamentamos a análise no materialismo histórico-dialético e buscamos dialogar com as contribuições de Coutinho (2006) e Florestan Fernandes (2020).

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. EJA. Política Pública. Itaboraí.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Sou doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pedagoga e mestre pela mesma universidade, e integro o grupo Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJAtrab-UFF). Atualmente, leciono na Educação Básica, mais especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF).

Desde que me formei em Pedagogia, atuei em inúmeras experiências com a EJA, principalmente no município de Itaboraí, onde exerci, junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), por quase sete anos, as funções de professora alfabetizadora, professora supervisora educacional e assessora pedagógica da coordenação da EJA. Atuei em instituições federais em outras funções, com ênfase na formação de professores da EJA, trabalhando com cursos de extensão e aperfeiçoamento, e tive uma breve experiência no ensino superior, ministrando disciplinas que abordavam a temática de EJA para o curso de Pedagogia.

O vínculo com essa modalidade e o interesse em pesquisá-la se entrelaçam às experiências do campo profissional e da esfera pessoal; embora não entre em detalhes aqui, posso afirmar que, de igual modo, as duas dimensões – claro, com diferentes abordagens – constituem importantes elementos formadores na minha trajetória na educação pública.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar as metas do Plano Municipal de Educação (PME) de 2015 no que se refere à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, buscando apreender o movimento histórico do processo de elaboração, discussão e disputas até a aprovação do documento e, posteriormente, de algumas ações que vêm sendo implantadas como política pública municipal para a modalidade.

A compreensão de tais mediações se faz necessária na luta histórica pelo direito à educação da classe trabalhadora. Os dispositivos legais, como o PME, expressam a manutenção das disputas na

⁸⁴ Universidade Federal Fluminense (UFF); Niterói, RJ, Brasil; isabelalemos@id.uff.br.

sociedade capitalista, inclusive na esfera do direito à educação. No contexto da rede municipal de Itaboraí, a história de formulação do documento apresenta avanços significativos com vistas à garantia do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores.

PERCURSO METODOLÓGICO

Construímos nosso percurso metodológico com base nos pressupostos do método da economia política e de análise da política educacional, recorrendo às contribuições de Coutinho (2006) e Fernandes (2020) para orientar análises e procedimentos de pesquisa. Reunimos documentos (físicos e digitais) que envolvem a EJA em Itaboraí, o PME (2015) e o Centro de Referência, realizando visitas ao Centro de Referência e ao Conselho Municipal de Educação da cidade para conseguir o acesso a documentos que só se encontravam disponíveis em meio físico.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo apresenta parte da análise de pesquisa que está em desenvolvimento, e tem como referência o método do materialismo histórico-dialético. As contribuições dos estudos de Fernandes (2020) sobre a formação social brasileira e as especificidades do capitalismo nas periferias nos permitem compreender a totalidade em movimento e suas determinações sociais, adensando uma posição teórica frente à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, nosso objeto de estudo. Trata-se de uma educação da classe trabalhadora para a classe trabalhadora e, nesse aspecto, a compreensão do capitalismo dependente explica o cenário da integração subalterna do capitalismo brasileiro.

Apesar das transformações no modo de acumulação, a transição para o capitalismo traz uma “recomposição das estruturas de poder” (FERNANDES, 2020, p. 205). Nesse contexto, o Estado ocupa um papel central, com rearranjos de manutenção e unificação das oligarquias agrárias com a nova burguesia. A luta pela universalização do direito à educação está condicionada a esses processos históricos e faz parte da arena de disputas entre os interesses divergentes dentro da própria classe dominante.

A condição de dependência do capitalismo brasileiro explica como a história da educação dos trabalhadores é marcada por políticas públicas fragmentadas e descontinuadas, durante as quais pouco avançamos para a universalização do acesso à educação básica, sobretudo em termos de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O texto base do PME de Itaboraí (2015) foi elaborado, inicialmente, por um grupo de professores da EJA que participou do curso de extensão de formação continuada do município. Posteriormente, o documento teve a oportunidade de ser amplamente discutido e recebeu contribuições de profissionais da educação de diversas escolas da rede municipal.

Relembramos que, em 2014, todas as redes de ensino ficaram com a incumbência de revisar os seus planos decenais para adequá-los às metas aprovadas no Plano Nacional de Educação (PNE), criado por meio da Lei n. 13.005, de 5 de junho do mesmo ano. O PME de Itaboraí passou por diversas instâncias desde a elaboração até a consulta pública, e foi aprovado pela Câmara Municipal com a Lei n. 2.556, de 22 de junho de 2015.

O documento aprovado no PME (2015) tem uma marca importante da atuação do grupo de professores da EJA, tanto em sua elaboração quanto nos debates promovidos para sua votação. A reelaboração e adequação desse documento ao PNE (2014) teve como base teórica uma perspectiva

crítica. O texto do atual PME de Itaboraí representa um avanço para a EJA no município, pois o documento anterior era datado de 2008 e estava defasado em relação às questões inerentes à modalidade. Naquele momento, a EJA ainda estava sendo timidamente implementada no município; sua oferta começou a ser ampliada nas escolas públicas a partir de 2010 e, aos poucos, foi se ampliando a oferta de vagas para os estudantes e as iniciativas de formação docente para a modalidade.

O município de Itaboraí, através da Coordenação do Ensino Fundamental e EJA, conseguiu consolidar uma proposta para o Centro de Referência com aspectos bem inovadores de organização, que diferem muito do sistema de ensino tradicional de escolarização. Entretanto, apesar desses avanços, do reconhecimento das especificidades da EJA e da composição do texto numa perspectiva emancipatória, o PME (2015) de Itaboraí, em razão das disputas no processo de implantação e, sobretudo, dos desafios da “pequena política” na materialização do texto do documento.

Aqui, trouxemos algumas aproximações iniciais, mas a partir do estudo do documento e de seus desdobramentos, afirmamos que, no caso da rede municipal de Itaboraí, os avanços relativos ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores não se efetivaram como política pública municipal. Dentre as questões fundamentais conquistadas pelos profissionais da educação no PME (2015), destacamos a proposta de construção de um centro de referência – o Centro de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de Itaboraí (CEJATI) –, que nunca se concretizou. De fato, um centro foi construído, mas transformou-se em “Centro de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí” (CREMII). Isso demonstra as diferentes apropriações e interpretações do texto escrito, e revela as disputas dentro do aparelho do Estado, que tensionam as políticas públicas para EJA quando elas se tornam ações práticas. O estudo pretende abordar, portanto, a elaboração da lei e a forma como ela é ressignificada, recompondo assim, no plano da sociedade civil, a luta por hegemonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Coutinho (2006), na modernidade estamos “vivenciando o triunfo da pequena política”, de modo que não se coloca na agenda o debate sobre as questões reais que substanciam a formação econômico-social brasileira e as estruturas de poder econômico e político em vigor.

No contexto educacional, o debate é amplo, e pretendemos evidenciar o modo como na política de EJA, para além dos avanços legais, ainda persiste o grande vácuo educacional da “pequena política”. A hegemonia da pequena política é, de fato, “a grande política educacional para a classe trabalhadora em que prevalece a lógica focal e precária em detrimento de um efetivo Sistema Nacional de Educação” (GASPAR; RUMMERT, 2017, p. 406).

Nossa análise parte do pressuposto de que o campo da educação é fortemente marcado por condicionantes estruturais e que as políticas públicas expressam os processos de correlações de forças. Essas tensões ocorrem tanto devido às contradições reais das relações sociais quanto a mecanismos e estratégias utilizadas pelas classes para se manter a disputa viva na dinâmica social, na qual documentos oficiais poderão intervir. Por isso, apontamos que, apesar dos avanços legais, o “[...] novo enfrentamento se inicia na sua materialização em ações práticas, pois estas serão produto de interpretações, apropriações e reapropriações do que o texto escrito pretende ou pretendia expressar” (RAMOS, 2016, p. 4).

REFERÊNCIAS

COUTINHO, C. N. **O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas**. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio

de Janeiro: EPSJV, 2006. Disponível em:

https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_5.pdf . Acesso em: 10 maio 2021.

COUTINHO, C. N. **Hegemonia da pequena política**. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele Saliba. Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil. Um ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2. p. 15-41; 41- 53.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024)**. HOLOS, v. 6, p. 3-21, 2016.

RUMMERT, S.; GASPAR, L. PROJÓVEM URBANO. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 2, n. 3, p. p. 397-424, 29 dez. 2017.

ITABORAÍ. Câmara Municipal. Plano Municipal de Educação. 2015.

EDUCAÇÃO E POLÍTICA DE FECHAMENTO DE CENTROS DE EJA: UMA REALIDADE EM MATO GROSSO

Ivana Bognar⁸⁵

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre as ações que provocaram o fechamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Mato Grosso. Trata-se de um tema pouco explorado cientificamente em função porque se trata de uma política de governo recente, no fim do ano de 2020. Propõe-se um debate, por meio de pesquisa qualitativa, sobre o processo que envolve a extinção de todos os 19 CEJAs existentes no estado, ação realizada sem a discussão prévia sobre as vantagens e desvantagens da desativação dessas escolas e desconsiderando o princípio da participação e democratização nas decisões tomadas pela Seduc-MT, que impactam diretamente milhares de cidadãos, sujeitos de direito à educação. No estudo em andamento, utilizamos fontes primárias e oficiais sobre a desativação dos CEJAs, ação que, de forma direta, interferiu na formação sociocultural e política dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: EJA. Políticas Públicas. Extinção dos CEJAs.

INTRODUÇÃO

Este estudo é consequência de reflexões sobre as políticas unilaterais praticadas por gestores públicos da educação de Mato Grosso que resultaram na desativação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), desconsiderando a participação de todos os envolvidos nas decisões que abarcam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as políticas públicas para essa forma de ensino, impactando milhares de cidadãos e cidadãs mato-grossenses.

Assim, este trabalho pretende fazer uma reflexão sobre os motivos que levaram a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) a tomar a decisão que resultou no fechamento dos 19 CEJAs existentes no estado. Tal política de desativação dessas escolas não resulta necessariamente em maiores investimentos na educação por parte do poder público, cujos gestores são movidos pela ideia de que a manutenção dos CEJAs é economicamente insustentável para os cofres públicos, diante do número de educandos atendidos. Trata-se, portanto, de uma análise rasa, pelo princípio da eficiência e eficácia, se comparada ao ensino regular na relação custo/aluno. Não se fala de custo-benefício, porquanto não considera a responsabilidade institucional e um estudo sobre as formas mais adequadas desse atendimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia deste trabalho está baseada na pesquisa qualitativa, tendo como base teórica uma perspectiva reflexiva a partir de escritores como Da Silva (2021), Arroyo (2007) e Soares (2005). Neste estudo também são analisados os documentos divulgados nas redes sociais durante o processo de

⁸⁵ Professora mestra em Educação pela UFMT, educadora de EJA, aposentada pela rede estadual de ensino (Seduc-MT), membro do Fórum de EJA de Mato Grosso; Colider, MT, Brasil; ivanabognar2015@gmail.com.

fechamento dos CEJAs. A análise dos dados não nos possibilitou encontrar informações que sustentassem as teorias dos gestores da Seduc-MT sobre a necessidade de fechamento dessas escolas e a concentração desses educandos em outras unidades escolares que ofertam outras modalidades de ensino, pois foram falas narradas em reuniões com os gestores e membros do Fórum EJA-MT. De fato, constata-se que o governo de Mato Grosso tem marginalizado essa realidade da EJA na contabilidade da gestão administrativa ao decidir pelo fechamento de escolas que atendiam exclusivamente essa modalidade de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo dados apresentados por Da Silva (2021, p. 95), “em 2018, 24,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos não frequentavam escola ou algum curso da educação profissional ou pré-vestibular e não haviam concluído a educação básica obrigatória [...]”. Ou seja, pode-se considerar que há um elevado número de pessoas desprovidas da escola e do direito à educação. Constata-se, no Brasil, uma dívida social gerada para com esses sujeitos de direito à educação, de modo que o ideal seria fomentar políticas públicas que oportunizassem a continuidade dos estudos na EJA. É importante considerar ainda que uma boa política de EJA precisa levar em conta as especificidades de seus sujeitos, propondo modelos educativos que contemplem sua heterogeneidade, e investir em currículos adequados e na criação de espaços educativos de fácil acesso para esse público, propondo um conjunto de políticas públicas intersetoriais que possam promover a permanência desses sujeitos nesse espaço educativo.

Soares (2005, p. 124) aponta alguns indicadores que contribuem para o agravamento e a deterioração da EJA:

a alocação de cada vez menos recursos para implementação de uma política de EJA; o prosseguimento do trabalho com pessoal não profissional; a não obtenção de resultados esperados; e a perpetuação de um círculo vicioso que impede a modalidade de ser valorizada. Dessa maneira, é imprescindível que o Estado ofereça políticas públicas educacionais, a fim de garantir o acesso e a permanência dos educandos jovens, adultos e idosos, sendo importante o reconhecimento da diversidade existente, além de viabilizar o efetivo exercício do direito à educação, conforme assegura o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1990).

Miguel Arroyo (2007, p. 23) também ressalta a importância do direito à educação desses sujeitos educandos, que são vistos pelas carências e lacunas no seu percurso escolar, considerando que a EJA deve ser vista como uma política de continuidade na escolarização dessas pessoas, dando-lhes novas oportunidades de acesso aos níveis de ensino não cursados. No entanto, o que se observa nas políticas públicas de EJA são reduções de turmas e fechamento de escolas de EJA, num país que precisa considerar e respeitar milhões de pessoas fora da escola, sem direito à educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em novembro de 2020, iniciaram rumores acerca do fechamento de todas as escolas de EJA denominadas CEJA, com a transferência dos alunos de EJA para escolas regulares. O argumento da Seduc-MT era cortar gastos e aproximar a escola dos locais de moradia dos educandos, com a pretensão de otimizar espaços para economizar. Essa é uma visão economicista que não leva em consideração o impacto dessas mudanças sobre a comunidade escolar. A identidade da EJA deveria estar acima de qualquer outro critério na tomada de decisão, que deveria ser feita com a participação dos Centros de EJA.

O Fórum de EJA se reuniu com o Secretário Estadual da Educação para cobrar que a decisão de desativação dos 19 CEJAs existentes em Mato Grosso fosse repensada e mais amplamente discutida. Foram destacadas ainda a importância de se manter o formato destas escolas, com sua identidade e ambiente escolar próprios, e as dificuldades de integração dos educandos da EJA com as escolas regulares. Ressaltou-se que os CEJAs atendem uma grande diversidade de sujeitos e contribuem com parcelas vulneráveis da população, e que seria necessário fortalecer a política de EJA já ofertada no estado ao invés de fechar escolas.

Em audiência pública no Plenário da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, o secretário foi convocado para prestar esclarecimentos acerca de um comunicado oficial recebido por escolas sobre o encerramento de suas atividades. Seus argumentos foram justificados garantindo um redimensionamento dos educandos de EJA para outras escolas com período noturno, mas continuou defendendo que os CEJAs fossem desativados, não concebendo a importância da oferta de EJA em uma escola com identidade exclusiva da modalidade.

Em dezembro de 2020, o secretário fez cumprir parcialmente seu compromisso com o Fórum de EJA mediante convocação dos gestores dos CEJAs para reunião coletiva durante a qual foi apresentado o projeto definido pela gestão da Seduc-MT. Não obstante, o fórum não foi convidado a participar do debate. Naquela ocasião, e na presença de todos os gestores dos CEJAs, da direção do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP-MT) e da Coordenadoria de EJA da Seduc, o secretário e sua equipe, sob o argumento de ampliar e descentralizar o atendimento da modalidade de EJA, apresentou a decisão irrevogável do fechamento destas escolas de EJA com urgentes e distintos encaminhamentos já para o início do ano letivo de 2021.

Dessa forma, os educandos foram distribuídos e atendidos por outras escolas da rede pública regular, priorizando-se a oferta no período noturno; em alguns casos, as unidades foram transformadas em Escolas de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EDIEB), um *locus* de atendimento de diversos níveis e modalidades em que seria incluído o atendimento da modalidade regular. Alguns CEJAs que se transformaram em EDIEB, definidos pela Seduc por critérios subjetivos e nada transparentes, mantiveram sua sede original; outros foram alocados para novas situações e projetos de atendimento.

Portanto, essa mudança radical implementada e verticalizada pela gestão da Seduc-MT traz, em seu contexto, a dispersão da oferta de EJA, e não mais a concentração em um espaço qualificado, construído ao longo de anos dedicados à educação popular, como fora a rica experiência e trajetória dos Centros de EJA em Mato Grosso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O argumento oficial sobre facilitar o acesso à escola e ampliar a oferta de vagas, desprovido de análise de causa e efeito, soa como algo positivo; contudo, sua efetivação no mundo real tem trazido desafios imensos diante da pandemia, da necessidade de novos métodos de ensino, de pouca ou nenhuma experiência dos profissionais com a pedagogia da andragogia. Os resultados desse processo certamente impactarão na efetiva aprendizagem dos educandos de EJA.

Também há de se destacar que o “facção” foi passado sobre a oferta de vagas para EJA no período diurno justamente para otimizar espaços de atendimento da modalidade regular. Percebe-se aí a intencionalidade daquilo que o Secretário Estadual da Educação chama de “redimensionamento e reordenamento”: favorecer a oferta do ensino regular, em detrimento da oferta diurna para os estudantes da EJA, desrespeitando um currículo exclusivo para a modalidade.

Merece destaque também a análise da qualidade do atendimento dos profissionais remanescentes dos CEJAs. Ao longo do ano letivo de 2021, atípico e desafiador pela pandemia, com as mudanças implantadas, foi comum testemunharmos coordenadores pedagógicos dessas escolas dizendo não conhecer sobre como funciona essa modalidade, seus processos andragógicos e sua organização curricular. O mesmo pode-se afirmar em relação aos docentes inexperientes na EJA, sem formação adequada para lidar com as vivências desses alunos e as metodologias de ensino-aprendizagem adotadas.

Portanto, implodiu-se uma organização que ultrapassou uma década de experiências acumuladas, agrediram-se a identidade e a cultura da escola exclusivamente de EJA, bem como de outras escolas regulares envolvidas. Os resultados e consequências da desativação dos Centros de EJA, por certo, serão sentidos ao longo dos próximos anos no estado de Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Na EJA tem J: juventudes na educação de jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2021.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCAS DA EXCLUSÃO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Mônica Nogueira Camargo⁸⁶
Rita Tavares de Mello⁸⁷

Resumo: O presente trabalho tem como pressuposto analisar o contexto histórico da EJA no estado de Minas Gerais, considerando que, desde os primórdios, a Educação sempre enfrentou inúmeros desafios, criando e recriando vários programas e métodos educacionais a fim de atender as necessidades da época. A metodologia aplicada está pautada numa abordagem de pesquisa qualitativa, enfatizando a revisão de literatura, a busca de informações e procurando realizar um estudo dentro da teoria crítica da educação. A realização deste estudo permite afirmar que a EJA não foi implantada como uma política pública fundamental para a erradicação do analfabetismo no estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. História. Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo carregado de complexidades e que os sujeitos sociais que fazem parte dessa modalidade estão imersos em uma dinâmica social e cultural que se desenvolve em meio a lutas, conflitos, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação ao longo da história, este artigo tem como objetivo analisar o cenário e a história da EJA no estado de Minas Gerais, focalizando o recorte temporal de 1940 a 1960.

O período desta pesquisa nos remete a lembranças de inúmeras imposições de normas que eram e são insalubres para os alunos, inclusive daquelas que justificam os inúmeros preconceitos que de alguma forma prenunciaram a derrubada de certas barreiras sociais, o que demonstrou que essas e tantas outras promessas aos adultos no período deste estudo foram estratégias para perpetuar o poder de um grupo.

Como metodologia, optou-se pela revisão de literatura para a busca de informações, feita por meio de estudos bibliográficos disponíveis em livros e artigos científicos organizados em ordem cronológica de acontecimentos e posteriormente interpretados de acordo com os objetivos da investigação proposta.

Os resultados da pesquisa sinalizam que a EJA permanece marcada pela tentativa de superação das diferentes formas de discriminação e exclusão existentes em nossa sociedade.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EJA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Após a Proclamação da República, as mudanças ocorridas no Brasil no campo da educação deram-se na essência de transformações sociais mais amplas, em que foram assumidos princípios doutrinários vinculados à ideia de formação de um novo cidadão, de uma nova ordem social, ou

⁸⁶ Mestre em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, MG, Brasil; monica.camargo@ead.unimontes.br.

⁸⁷ Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, MG, Brasil; ritatavares.mello@gmail.com.

seja, do cidadão da República. Os diagnósticos produzidos nesse período evidenciaram que o sistema de instrução em Minas Gerais se encontrava num estado lamentável, tornando-se necessário reestruturá-lo e reorganizá-lo. Aliado a isso, as contradições sociais e a heterogeneidade entre as classes ficaram mais evidentes e difíceis de lidar. Esses problemas de certa forma ameaçavam o projeto republicano, e acabaram obrigando as autoridades a “ver” a educação com outros olhos. (BICCAS, 2002).

Dessa maneira, a educação passou a ser concebida como forma de transmitir ordens e princípios sociais à população, educar o homem novo para construir uma nova sociedade. A primeira escola noturna de Minas Gerais, o Grupo Escolar Assis das Chagas, foi criado pelo Decreto 4.726, em 1917, e oferecia escolarização para operários da capital. O Grupo Escolar Assis das Chagas ministrava o ensino noturno em quatro anos, enquanto as escolas isoladas proporcionavam ensino noturno em dois, no horário das 19h às 21h (NOGUEIRA, 2009).

Embora a preocupação com a instrução materializada em reformas tenha incluído escolarização noturna, o ensino diurno não deixou de ser priorizado. Enquanto o número de grupos escolares com funcionamento no turno diurno crescia, como símbolo do movimento civilizatório republicano, chegando a 127 grupos em 1919 em Minas Gerais, o aumento de escolas em funcionamento no horário noturno foi menor: nesse mesmo ano, havia somente 26 escolas (NOGUEIRA, 2009).

Em 1924, o ensino público primário passou a constituir-se de duas categorias, fundamental e complementar, as escolas noturnas foram oficializadas, oferecendo o nível elementar, primário. Nesse mesmo período, em Minas Gerais, houve um aumento considerável tanto de escolas urbanas quanto rurais. Assim como nos demais estados, os problemas sociais eram evidentes e o sistema de instrução primária também revelava sua precariedade. De tal modo, fazia-se necessário que a educação assumisse o papel de elemento-chave na construção de uma nova ordem social. Destarte, as ideias propostas por Francisco Campos, gestor da reforma em Minas, corroboraram essa função da educação pública, reafirmada pelo Movimento da Escola Nova como fonte inspiradora das mudanças ocorridas no campo da educação (PRATES, 1989).

[...] na história da educação mineira, o momento é demarcado: assumindo um corpo de doutrinas vinculadas à idéia de um novo cidadão, a um modelo educacional escolanovista, Francisco Campos reestrutura a escola primária e Normal e dá diferente conotação e função à educação pública até então desenvolvida no Estado. É ele, pois que, formal e explicitamente, assume a função de emprestar à educação o papel de ser elemento-chave na construção de uma nova ordem social. (PRATES, 1989, p. 124)

De cunho populista, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos instalou 10 mil classes de ensino supletivo em todo o país, abrangendo cidades, vilas e povoados para atender adolescentes e adultos analfabetos. Só em Minas Gerais foram criadas 1500 classes.

O professor Manuel Casassanta representou o estado de Minas Gerais na segunda reunião dos delegados, realizada no Distrito Federal. Naquela ocasião, foi previsto que o estado teria, em 1948, uma média de 2 mil classes para o ensino supletivo (SOARES, 1995).

A partir de então, a campanha de ensino supletivo passou a ser considerada um verdadeiro acontecimento público, e as matrículas para educação de adultos chegaram a 70 mil. Houve a promulgação, em 1947, pela Portaria n. 57, da Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos, cujo objetivo era a viabilização e execução dessa campanha no estado mineiro. Essa comissão recebeu da Coordenação Geral da Campanha materiais para o desenvolvimento do trabalho, já que estavam previstas 1500 salas de ensino supletivo para o estado (BRASIL, 1947).

O Serviço de Educação de Adulto (SEA) no estado de Minas Gerais teve como principal função designar professores para atuar na campanha, o que era feito, na maioria das vezes, através de indicações políticas. Além disso, os professores beneficiados eram, em sua maior parte, leigos. Portanto, a campanha tinha cunho partidário, considerando que havia interesse pelo voto do analfabeto. A falta de formação profissional dos professores, os baixos salários e ainda o fato de que o tempo de serviço não seria revertido no plano de carreira dos professores contribuíram para que a campanha fosse alvo de várias críticas. No entanto, esses problemas não foram suficientes para fazer o professorado desistir da função (SOARES, 1995).

Além dos professores designados, Minas Gerais contou também com o apoio dos colaboradores voluntários, uma vez que esses tinham uma relevância significativa para a campanha, eliminando assim seu caráter totalmente oficial. Gradativamente, a ação do voluntariado foi se extinguindo. Em 1955, quando a campanha já se encontrava em fase de declínio, o Ministério da Educação buscou por meio da Portaria n. 109, de 12 de abril, recuperar o trabalho dos voluntários, concedendo-lhes algumas vantagens por sua colaboração (BITTENCOURT, 1959).

De acordo com Soares (1995), além dos professores voluntários, Minas Gerais contou com o apoio de várias instituições, como a Igreja Católica, e também de empresários, os quais mantinham algumas escolas com o objetivo de alfabetizar adolescentes e adultos. No entanto, essa participação foi entrando em declínio no decorrer dos anos 1958, mediante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contribuiu para o aumento das críticas e queixas referentes à remuneração e qualificação dos professores.

Diante disso, constata-se que, após a realização desse evento, a Campanha de Educação de Adultos foi aos poucos entrando em decadência (assim como nos demais estados), sendo extinta em 1963; nesse mesmo ano se iniciou, em Minas Gerais, o projeto de alfabetização denominado Mina de Morro Velho, em Nova Lima.

Por fim, é importante notar que essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (BRASIL, 1996). Reconfigurar a EJA requer assumir a identidade coletiva desses jovens e adultos em situação de exclusão e marginalização; “consequentemente, a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais historicamente negados” (ARROYO, 2001, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos apontar e analisar as principais questões relativas ao processo de exclusão de milhões de jovens e adultos no Brasil e no estado de Minas Gerais. Muito ainda há que se avançar em relação à EJA, já que ela ainda é vista às margens das políticas educacionais no estado de Minas Gerais, não sendo prioridade sua efetiva implementação e continuidade. As políticas públicas educacionais para esse público são recentes e foram construídas com base em campanhas de alfabetização e projetos assinalados por características de provisoriedade, pulverização e descontinuidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/215 MEC/RAAAB, 2001, p. 221-230.

BICCAS, Maurilane de Souza. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002.

BITTENCOURT, Ademar. (Org.) **Fundos e Campanhas Educacionais.** Rio de Janeiro: DNE, MEC, 1959.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 10 de fev 2021.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 57, de 30 de janeiro de 1947. Autoriza o Departamento Nacional de Educação a organizar o Serviço de Educação de Adultos. In: Documentos iniciais da Campanha. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1947. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/58029864/do1-2019-01-07-portaria-n-57-de-4-de-janeiro-de-2019-58029797 Acesso em 10 de fev 2021.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna na política educacional mineira – 1891-1924.** 2009. 453 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PRATES, Maria Helena. **A introdução oficial do movimento da Escola Nova no ensino público em Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento.** UFMG, Belo Horizonte, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 1989.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas.** Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EJA: UM VÓRTEX DA LUTA PELA EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL

Caroline Rocha Campagni⁸⁸

Guilherme Rodrigues de Oliveira⁸⁹

Resumo: Por meio de uma análise histórica sobre a Educação Popular no Brasil, o presente trabalho tem por objetivo tecer um diálogo entre as relações das lutas dos movimentos sociais e a existência da EJA, pois essa compreensão é fundamental para entendermos quais corpos ocupam esse território educativo e quais são as formas educacionais que estão presentes na relação entre indivíduos que constituem a EJA e o Estado. Ao final da pesquisa, constatamos que é através da Educação Popular que a potência da EJA, uma educação marginal, se manifesta, e é pela produção de capital cultural crítico que a Educação Popular possibilita que sujeitos donos de si emergjam nesses territórios, mantendo os movimentos sociais vivos.

Palavras-chave: EJA. Justiça social. Movimentos Sociais. Educação Popular.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho se atém a tecer um diálogo entre as lutas dos movimentos sociais e o Movimento de Educação Popular, em específico, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto aliada da justiça social. Espera-se por meio da realização deste trabalho difundir e fomentar a discussão acerca das contribuições: 1) da luta dos movimentos sociais para a implantação da EJA; e 2) da EJA no fortalecimento desses movimentos. Ambos os objetivos estão fundamentalmente atrelados ao conceito de justiça social.

Para tentar responder ao questionamento proposto, efetuamos um trabalho de revisão bibliográfica tendo como recorte materiais produzidos no Brasil que discutissem a questão dos movimentos sociais e a luta pela Educação Popular e/ou a EJA enquanto política pública. A busca foi realizada em plataformas como Scielo, base de dados da Capes, Google Acadêmico e bibliotecas. Após uma primeira leitura flutuante, selecionamos aqueles que nos auxiliariam a traçar os objetivos estipulados.

As análises e discussões se deram a partir do conceito de justiça social de Gewirtz (2006a, 2006b), compreendido pela autora para além da distribuição de bens. Ela discute a importância de atribuir à justiça social um conceito relacional, pontuando assim os impactos causados pelas relações estruturais estabilizadas na sociedade.

TECENDO REFLEXÕES E DISCUSSÕES

O Movimento de Educação Popular tem como base o movimento social, que, por ter como ideal uma educação que alcance todas as pessoas, não se vincula ao contexto escolar (PEREIRA, 2010).

⁸⁸ Graduada em Ciências Biológicas (UNESP-Rio Claro), mestranda em Educação (PPGE-UNESP-Rio Claro). Atuante no Cursinho Popular Prof. Bruno Coury e professora de Ciências nos anos finais do ensino fundamental em Rio Claro, SP, Brasil; c.campagni@unesp.br.

⁸⁹ Graduando em Pedagogia (UNESP-Rio Claro), bolsista PIBIC pelo Departamento de Educação. Membro do grupo IM@GO - Laboratório da imagem, experiência e criação; gr.oliveira@unesp.br.

Vislumbrar uma Educação Popular é vislumbrar uma sociedade democrática que proporciona igualdade de direitos aos cidadãos de uma nação, e por isso os movimentos sociais são tão importantes para a construção dessa “modalidade” educacional.

A partir da ideia de uma educação para todos, as ideias de Paulo Freire ganham força na década de 1960. Naquele momento, ele já propunha uma educação que agregasse todas as formas de conhecimento, uma educação que conversasse com todas as experiências, de todos os sujeitos, que fosse libertadora e emancipatória, visando acabar com a relação entre opressores e oprimidos (FREIRE, 1987). Com suas ideias inovadoras e tão necessárias, Paulo Freire começou a ganhar notoriedade e foi convidado a fazer parte de uma experiência de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) no Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, em 1963. Junto com uma equipe de professoras e professores, Freire alfabetizou 300 pessoas no período de 40 horas (LOBO, 2013) A experiência foi um sucesso e começou a fortalecer a existência de um ensino para jovens e adultos pautado na ideia de Educação Popular.

Depois desse episódio, o então presidente João Goulart convidou Paulo Freire para propor o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado em janeiro de 1964 pelo Decreto n. 53.465. Desde a década de 1930, o Brasil havia adentrado em um sistema industrial e capitalista, e tinha por necessidade colocar fim aos altos índices de analfabetismo e formar indivíduos preparados para atuar no mercado de trabalho (FERREIRA JÚNIOR, 2010).

Porém, no mesmo ano, o Brasil entrou no período da ditadura militar, que se estenderia por vinte anos e se resumiria a violências, censuras e silenciamento dos movimentos sociais que vinham ganhando força no país (COSTA & OLIVEIRA, 2011). Com isso, a percepção de uma Educação Popular entrou em declínio, o que levou ao encerramento do PNA e ao exílio de Paulo Freire (COSTA & OLIVEIRA, 2011) por sua forma de educação ser considerada subversiva pelos interesses do governo vigente.

O PNA, que era pautado em uma ideia de Educação Popular, após a censura militar foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo centralizar o ensino de jovens e adultos no país (COSTA & OLIVEIRA, 2011). No entanto, a ideia era desatrelar a prática freiriana de seus reais propósitos, utilizando-a apenas como uma técnica de alfabetização desprovida de pensamento crítico e emancipatório. O MOBRAL não conseguiu cumprir com a demanda, sendo extinto em 1985.

Sua extinção do se deu nos anos finais da ditadura militar; nesse mesmo momento, os movimentos sociais, que haviam sido censurados pelo governo, começaram a se reorganizar para expor as incongruências existentes no cenário brasileiro e lutar por transformação social (SADER, 1988). No Brasil, muitos movimentos se alinhavam na luta pela educação, como o movimento negro, o movimento estudantil, o movimento sindical, o movimento dos cursinhos populares, todos permeados pelo Movimento de Educação Popular. Eles reivindicavam justiça social e educação como um direito humano básico e de todos, lutando (até hoje) por uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade, que ofereça oportunidades iguais a todos os sujeitos da população brasileira.

A luta pela educação emanada desses movimentos sociais se justifica por conta do que já é de nosso conhecimento: a escola da Educação Básica brasileira (de ensino regular) é pautada por uma educação utilitária, que valoriza a classe dominante, seus saberes e culturas, e por isso torna-se um lugar esvaziado de significado e pouco atrativo para as pluralidades do nosso país (CAMPAGNI, 2020). A Educação Básica precisaria, acima de tudo, estar atrelada a uma prática significativa que afetasse a diversidade de estudantes (CAMPAGNI, 2020), assim como é proposto pela Educação Popular.

Essa ausência de sentido que a escola oferece reflete na não permanência dos estudantes nesse espaço (SILVA, 2008), e essa não é a única causa da evasão escolar, visto que ela está atrelada a

diversos fatores: a necessidade de trabalhar, a condição socioeconômica, as condições básicas para a aprendizagem que o indivíduo possui, as condições socioculturais da família, o nível de escolaridade dos responsáveis, a não valorização do universo cultural desse jovem por parte da escola, entre outros (QUEIROZ, 2006). Esses fatores afetam diretamente a vida dos estudantes e das estudantes, e a ausência de políticas públicas efetivas para a permanência dessas pessoas nas escolas ampliando a distância desses sujeitos da educação formal.

Ao observarmos os dados dos últimos anos referentes a jovens entre 15 e 17 anos, vemos que temos rumado a passos curtos para a elevação dos índices de jovens nas escolas (em 2016 tínhamos 87,2%; em 2019, 89,2%) (IBGE, 2020). Todavia, ainda estamos distantes da universalização do ensino. Dito isso, podemos refletir sobre o “padrão do poder-saber” de Arroyo (2015), segundo o qual determinados coletivos são privados de direitos básicos, como a educação, pois são alocados como inferiores na lógica educacional e no direito de poder aprender os saberes formais (escolares). Com isso, podemos pensar quem são aqueles que ocupam os territórios da EJA, pessoas que, em geral, não tiveram condições de seguir seus estudos de maneira linear, no tempo que é supostamente tido como correto. É importante destacar que as interrupções desses percursos educacionais se dão, frequentemente, por questões socioeconômicas e culturais.

Nesse sentido, a EJA atua como uma potência de justiça social, que permite que corpos marginalizados da sociedade tenham a possibilidade de retornar aos espaços escolares. Além disso, por não ser uma modalidade de ensino obrigatória, a EJA possui menos grades do que o ensino regular, e é um território propício para as práticas de Educação Popular, podendo (e devendo) ser um espaço de afeto e significados para aqueles que a ocupam (ARROYO, 2001). A partir dessa modalidade educacional é possível alcançar a emancipação desses sujeitos, ou seja, uma educação para a liberdade.

Por fim, a partir do estudo realizado, podemos inferir que a EJA é potência na formação de autorreconhecimento, de sujeitos potentes que se entendam enquanto sujeitos históricos, que fazem parte do mundo, e reconheçam os atravessamentos que compõem suas histórias. Através dessa emancipação e desse autorreconhecimento, os sujeitos da EJA passam a se reconhecer como parte da estrutura da sociedade em que vivemos. Com isso, podem entender a necessidade de serem indivíduos atuantes no processo de transformação social, fortalecendo os movimentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A potência da EJA se manifesta por meio da Educação Popular. Por ser uma educação marginal, a EJA não recebe tantas grades, tornando-se potente; através da liberdade, tão pregada por Freire, constrói com seus alunos e com todos aqueles que ocupam seus territórios um elo. É esse elo que torna a educação significativa e efetiva na vida dos sujeitos, e essa produção de significados e de capital cultural crítico oferecida pela Educação Popular, livre e emancipadora é parte fundamental do Movimento da Educação Popular.

A partir do levantamento realizado, podemos apontar que o despertar dos sujeitos donos de si que acontece na EJA mantém os movimentos sociais vivos, pois quando um sujeito é emancipado, ele age sobre a realidade e leva suas construções e aprendizados por todos os outros espaços que ocupa. Isso mantém a luta viva e mantém a ideia da transformação social em movimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: UNESCO, Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, M. G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?** Educação em Revista, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.

BRASIL. Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 1964.

CAMPAGNI, C. R. O ECA e o **Estatuto da Juventude na garantia do direito à Educação: os Cursinhos Populares em discussão.** Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 14, n. 30, p. 47-58, 2020.

COSTA, C. D. M.; OLIVEIRA, P. C. S. **Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos.** In: SOARES, L. (org.). Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas. 1. ed. [S. l.]: 2011. p. 115-142.

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

GEWIRTZ, S. **Conceptualizing social justice in education: mapping the territory.** Journal of Education Policy, v. 13, n. 4, p. 469-484, 2006a. DOI: 10.1080/0268093980130402.

GEWIRTZ, S. **Towards a contextualized analysis of social justice in education.** Educational Philosophy and Theory, v. 38, n.1, p. 69-81, jan. 2006b. DOI: 10.1111/j.1469- 5812.2006.00175.x.

IBGE. Sidra: banco de tabelas estatísticas. [S. l.]: IBGE, 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/home/pms/brasil>. Acesso em: 16 out. 2020.

LOBO, L. **A experiência de Angicos.** Em Aberto, v. 26, n. 90, p. 123-129, 2013.

FERREIRA JÚNIOR, A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX.** São Carlos: UAB UFSCar, 2011.

PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. **Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 40, p. 72-89, 2010.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, n. 147, p. 38-69, 2006.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80).** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade na educação.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EJA: MOLDURAS DO BRASIL COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS

Diego Góes Almeida⁹⁰

Milena dos Santos Souza Morais⁹¹

Resumo: Este trabalho é resultante de uma análise bibliográfica que teve por objetivo apresentar e analisar as molduras das políticas públicas na EJA em uma abordagem histórica. Trata-se de um conhecimento fundamental para entender a constituição desse diversificado campo de ensino, que, nos tempos atuais atravessados por uma crise sanitária global, revela um passado e presente de desigualdades e luta por justiça social. A apresentação textual recorre ao uso de figuras ilustrativas com objetivo de síntese conceitual dos dados coletados em fontes teóricas clássicas e contemporâneas e documentos normativos.

Palavras-chave: EJA. Condições Históricas. Políticas Públicas.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

O autor e a autora são cursistas do mestrado profissional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID). Desenvolvem estudos e pesquisas na área de Formação Continuada de Professores, uso das Tecnologias Digitais na Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a EJA conforme indicam Costa et al. (2017) e Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), passou por uma série de mudanças, estagnações e também progressões, constituindo-se como um campo de práticas e reflexões que inevitavelmente transpõem os limites da escolarização, pois apresenta diversos contextos formativos que vão desde as iniciativas de qualificação profissional ao desenvolvimento comunitário, passando pela formação política e uma gama de questões culturais que não necessariamente são pautadas em espaços escolares. Para Haddad e Di Pierro (2000), esses contextos formativos se desenvolvem na maioria das vezes fora do ambiente escolar, realizando-se na família, nos ambientes de trabalho, nos espaços de lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, vêm se constituindo também por meio de informações e comunicação virtual disponibilizadas pelas tecnologias digitais.

No tocante à escolarização formal, aquela que se desenvolve por meio do ensino em instituições próprias, Costa *et al.* (2017) situam a EJA como forma de ensino que ocorre na rede pública no Brasil e tem como objetivo desenvolver o ensino fundamental e médio de pessoas que não concluíram os estudos na idade considerada própria e pouco dispõem de oportunidades. Já para Gomes e Garcia (2016), inicialmente, a EJA teve como finalidade alfabetizar estudantes que não tiveram a oportunidade de estudar e frequentar a escola em idade regular. Desse modo, a erradicação do

⁹⁰ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Conceição do Coité, Brasil; diegoanpdg@gmail.com.

⁹¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Feira de Santana, Brasil; milenamorais@aluno.ufrb.edu.br.

analfabetismo foi a primeira prerrogativa a que a EJA se propôs. Nos dias atuais, o campo educativo enfrenta a desvalorização e a marginalização, pelo poder público e pela sociedade. Mesmo assim, ao longo do tempo, a EJA conquistou o seu espaço nos mais variados setores sociais e tem garantido direitos previstos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, dentre outros documentos legais que reconhecem a EJA como modalidade de ensino básico dos cidadãos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse sentido, esse trabalho objetiva tecer algumas reflexões sobre a EJA, as condições históricas e políticas públicas que marcam essa modalidade de ensino, constituída sob a égide da precarização e concepções excludentes até a conquista do seu espaço na educação formal com leis específicas que regem esse segmento. Assim, apresenta-se o contexto histórico da EJA no Brasil para entender como esse campo se configurou através dos tempos, bem como o seu cenário de marginalidade, relatando o período em que esse campo saiu de um lugar sem importância e passou a emergir no campo educacional.

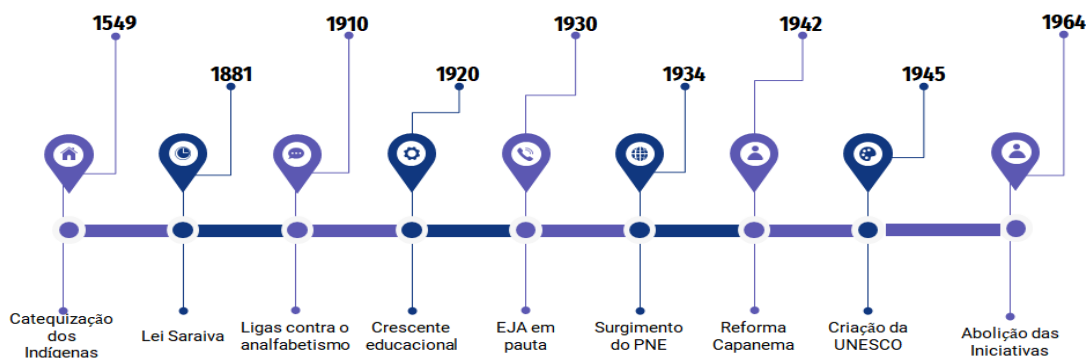
PERCURSO METODOLÓGICO

Em qualquer reflexão sobre a EJA, importa indagar primeiramente acerca das questões que levaram à constituição e à manutenção do estado de desigualdade que acompanha esse campo que, parafraseando Arroyo (2017), condensa incertezas, mas também esperança. Pretende-se atender esse propósito através da análise histórica, utilizando figuras ilustrativas como recurso sintético. Não se pretende estabelecer uma linha temporal do surgimento da EJA, mas sim trazer alguns aspectos e concepções históricas que constituíram e configuram esse campo nos dias atuais.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Soares (2001), a história da EJA no Brasil se insere em meio a sua desvalorização e à indiferença, convivendo com numerosas iniciativas e consolidação de propostas. Essas iniciativas ecoaram ao longo do tempo, pois pouco se fez para atender aos adultos que tentaram retornar à escola, uma vez que os programas direcionados à EJA tornaram-se reféns de discursos políticos rentáveis, desconectados e descompromissados (CERATTI, 2008). Uma retrospectiva a respeito das políticas públicas voltadas para a educação de adultos entre o período colonial e o regime militar é representada a seguir.

Figura 1 - Linha do tempo ações voltadas para EJA



Fonte: construída pelos autores.

Após o golpe militar de 1964, houve uma série de mudanças na esfera educacional: os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos e a classe trabalhadora e as camadas mais pobres da sociedade perderam o apoio; o Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido, os coordenadores foram presos e os materiais apreendidos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Retomando a EJA no período pós-ditatorial no Brasil, podemos perceber uma gama de fatores que contribuíram para sua vagarosa evolução. A seguir, resumimos essas ações em um diagrama, no qual explicamos as conexões vinculadas à EJA.

Figura 2 – Ações voltadas para EJA após a ditadura militar



Fonte: construída pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na perspectiva de Arroyo (2017), tem forte impacto sobre as trajetórias de vida, o que resume bem a tentativa de constituição reflexiva da EJA na abordagem discutida neste trabalho. A atual LDB, em seu artigo 37, afirma que a EJA será destinada para as pessoas que não tiveram acesso aos estudos ou sua continuidade na idade própria nos ensinos fundamental e médio, e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, as expressões reveladoras da desigualdade merecem destaque (a falta de acesso ou continuidade), bem como a indagação sobre as ações na atualidade que se proponham a superá-las. Outros destaques que merecem ser pontuados é a afirmação de uma idade “própria”, que contradiz o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida, e os dois primeiros incisos, que precisam ser questionados quanto às oportunidades educacionais apropriadas, em consideração às características de seus sujeitos, interesses, suas condições de vida, trabalho, acesso e a permanência.

Mais recentemente, importa destacar ainda os cortes orçamentários do atual governo, que comprometeram a educação como um todo e principalmente a EJA (o que é evidenciado no gráfico a seguir). Algumas consequências desses cortes são a descontinuidade da oferta do livro didático (CARTA CAPITAL, 2020) e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Figura 3 – Financiamento Público da Educação Básica



Fonte: FNDE/Fundeb.

Essas condições se acentuaram na pandemia de COVID-19, durante a qual a EJA foi, segundo Ferreira e Sassine (2020), praticamente excluída das políticas públicas: “o orçamento da pasta previa apenas R\$ 23,5 milhões para a modalidade. Todos os R\$ 23,5 milhões foram bloqueados por restrições orçamentárias”. As diretrizes genéricas do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Parecer n. 5/2020, que orienta a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, não contemplam a diversidade inerente à EJA, acentuam a desigualdade e não promovem a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, percebe-se o quão distante a EJA está de alcançar sua humanidade usurpada, condição potencializada pela crise sanitária global. A EJA foi e continua historicamente marcada pela negação da cidadania, permeada por políticas partidárias ao longo do tempo. Os dias atuais são de insegurança face à possibilidade de extinção, visto que a modalidade já perdeu um terço da oferta no país e não há políticas públicas específicas para o contexto pandêmico. A única certeza é que, como garante Arroyo (2017) e Freire (1981), a EJA continua a ser um campo diversificado, um campo de luta por justiça social e correção de desigualdades.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 5/2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CARTA CAPITAL. “A EJA não tem lugar no MEC atualmente”, afirma Sonia Couto. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/>. Acesso em: 16/04/2021.

CERATTI, M. R. N. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. Disponível em: <https://cutt.ly/Uv1kr8T> . Acesso em: 16 abr. 2021.

COSTA, N. M. V.; CUNHA, A. S.; NEVES, J. D. V.; VIEIRA, N. C. **Concepções da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular no Brasil: um estudo à luz de Paulo Freire**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2017, Curitiba. Anais.Curitiba/PR, 2017.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, v. 1, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FERREIRA, P.; SASSINE, V. **Primeiras avaliações de ensino na pandemia, feitas na EJA, mostram falta de critérios e aprovações automáticas**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/primeiras-avaliacoes-de-ensino-na-pandemia-feitas-na-eja-mostram-falta-de-criterios-aprovacoes-automaticas-24678375>. Acesso em 14 abr. 2021.

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

GOMES, A. T.; GARCIA, I. K. **A educação científica na EJA a partir de textos de divulgação científica e situações problema para estimular a leitura e o pensamento crítico**. Ciências e Ideias. v. 7, n. 2, p. 169-194, maio/ago. 2016.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ., v. 1, n. 14, p.108-130, maio/ago. 2000.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos - Diretrizes Curriculares Nacionais**. RJ: Editora DP&A, 2001.

O PROEJA-FIC: CONQUISTAS E DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EJA (2007-2018)

Isabella Rodrigues da Silva⁹²

Resumo: O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada é uma das vertentes do PROEJA, e é responsável pela oferta integrada da formação profissional inicial e da educação básica para os estudantes da EJA que cursam o ensino fundamental. O objetivo geral do presente trabalho é dar a conhecer as conquistas e os desafios vivenciados em diferentes contextos desse programa ao longo de mais de uma década. Para isso, são focalizadas teses e dissertações voltadas a essas questões, de modo que seus resultados possam ser amplamente divulgados e discutidos para que se promova uma formação cada vez mais emancipatória e inclusiva para os educandos da EJA.

Palavras-chave: PROEJA-FIC. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Meu nome é Isabella, tenho 24 anos e estou cursando o quinto ano de Pedagogia na UFSCar, em São Carlos-SP. Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de iniciação científica, por meio da qual tive meu primeiro contato com a área de pesquisa da EJA e pude me debruçar sobre essa temática. Além disso, também faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) da UFSCar, liderado pela Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pelo governo federal em 24 de junho de 2005 a partir do Decreto n. 5.478 (BRASIL, 2005). Tinha como objetivo inicial atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio. Mais tarde, foi redimensionado em termos de abrangência e princípios pedagógicos, com a inclusão da oferta ao público do ensino fundamental da EJA.

A construção do PROEJA tem sido desde então marcada por embates e contradições, bem como por alguns avanços. Entre eles, discute-se o que sua oferta tem representado para a gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), assim como os movimentos que a proposta de formação humana mobilizou e continua mobilizando no âmbito da formação acadêmica e na aproximação dos campos da EJA e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Desse modo, o presente trabalho buscou realizar uma análise bibliográfica das teses e dissertações que focalizaram a Formação Inicial e Continuada do programa (PROEJA-FIC) no período de 2007 a 2018, à luz de autores da EJA e da EPT, a fim de examinar esses materiais e contribuir para a expansão dos resultados positivos e a superação dos desafios encontrados.

⁹² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); São Carlos, SP, Brasil; isabellars.97@gmail.com.

PERCURSO METODOLÓGICO

Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico que utilizou os procedimentos descritos por Salvador (1986) e citados por Lima e Mioto (2007) para obtenção e seleção das informações de acordo com o objetivo da pesquisa. São eles: leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva e leitura interpretativa. A partir do uso do descritor “PROEJA FIC”, foram localizados 100 trabalhos na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após as sucessivas etapas de leitura, foram analisados 24 trabalhos (3 teses de doutorado e 21 dissertações de mestrado). Em seguida, os trabalhos foram categorizados em torno de 7 eixos: 1) mudança curricular/currículo integrado interdisciplinar (3 trabalhos); 2) metodologia de ensino e aprendizagem (2 trabalhos); 3) formação e prática pedagógica (4 trabalhos); 4) PROEJA-FIC e políticas públicas (3 trabalhos); 5) implementação (4 trabalhos); 6) os sujeitos diante do PROEJA (7 trabalhos); e, por fim, 7) os sujeitos do PROEJA (1 trabalho).

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Oliveira e Scopel (2016), o PROEJA foi criado num contexto de tensões políticas, expressando os desafios que se colocavam para o governo quanto ao rumo das políticas sociais e às expectativas de transição da lógica da formação para o mercado pela formação humana integral. Ramos (2016) destaca ainda que a desigualdade na educação vem antes como desigualdade social e estrutural, haja vista as condições sociais da maioria da população brasileira. Isso indica que as mudanças estruturais não virão da classe dominante brasileira e de seus representantes no âmbito político, jurídico, entre outros, mas somente poderão ocorrer por meio da organização dos movimentos sociais, intelectuais e sindicatos, que efetivamente lutam pelos direitos dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2016).

Além disso, no contexto contemporâneo de reformas da educação profissional, o PROEJA surge como inovação diante das propostas de políticas até então estruturadas para EJA e qualificação profissional. Desse modo, observa-se o seguinte panorama:

por um lado, a orientação das agências internacionais no sentido de propor uma educação separada entre formação profissional e ensino regular, voltada para o mercado e destinada a formar mão de obra; por outro, a tradição do pensamento crítico em educação no Brasil, que sempre se posicionou com uma crítica radical a tais modelos, em direção a uma integração da educação profissional com o ensino regular (IVO; HYPOLITO, 2012).

Desse modo, cabe destacar a ênfase na “ampliação das oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional dos mais pobres, dos ignorados e postergados pelas políticas de privilégio e exclusão” (GENTILLI; OLIVEIRA, 2013, p. 253), políticas essas construídas pelas elites. Para os que militam na EJA, foi uma conquista das lutas a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada à educação profissional. Tal oferta contribuiu para ampliar o conceito da EJA, buscando ultrapassar a ênfase até então muito restrita à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental.

Entretanto, mesmo tendo o PROEJA se constituído como possibilidade de inclusão social de jovens e adultos trabalhadores em processos de escolarização e de formação profissional, percebe-se que, em muitos casos, a inclusão ainda é excludente, porque ocorre com forte rejeição por parte dos servidores e da gestão das instituições. Assim, para os IFs, em especial, fica o desafio de romper com as barreiras de preconceito, e de abrir-se para trabalhar com a formação preconizada pelo PROEJA,

mesmo diante das contradições impostas por um modelo de sociedade liberal que produz a desigualdade e necessita dela para se manter (OLIVEIRA; SCOPEL, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a análise das teses e dissertações em questão, identificou-se que há uma distância entre os cursos ofertados, a realidade dos alunos e a realidade dos locais onde as instituições estão inseridas. Como destaca Kuenzer (2006), a lógica capitalista da sociedade faz com que todas as relações sociais e produtivas se deem sob a finalidade primordial de valorização do capital, não havendo possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas.

Nesse sentido, a proposta do PROEJA-FIC foi geralmente recebida com preconceito, resistência e pouco comprometimento, tanto IFs quanto pelos municípios, na medida em que, ao ser implementada, coloca em discussão o modo como a educação se organiza e demanda não apenas a adaptação, mas a reelaboração do currículo, dos materiais didáticos e dos métodos de ensino de acordo com as especificidades do público da EJA. Além disso, ficou evidente a necessidade de formação continuada dos docentes, pois nem sempre as especializações oferecidas contam com o público efetivo de professores do PROEJA ou abordam adequadamente as temáticas da EJA, educação e trabalho.

No que se refere às conquistas alcançadas pelo programa, destacam-se o acesso ao conhecimento técnico-científico, o aumento das expectativas dos educandos em relação à melhora das condições de vida, a um maior nível de empregabilidade e à continuidade da escolarização, à promoção da cidadania e da consciência crítica, à melhora das relações interpessoais e ao desenvolvimento da sua independência como sujeitos de sua história. Enfim, ainda há um longo caminho a percorrer entre o que propõe o Documento Base do PROEJA-FIC (BRASIL, 2007) e o que ocorre na realidade das salas de aula, e mais do que fazê-lo funcionar, é preciso assegurar aos estudantes e demais envolvidos no âmbito do programa o direito à humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que, apesar de o programa ter surgido há mais de uma década, ainda há um longo caminho a percorrer. Os desafios muitas vezes têm superado as conquistas. Portanto, é necessário que o PROEJA-FIC que se torne uma política educacional pública com características próprias, visando a integração entre o ensino básico, a EPT e a EJA em todos os seus aspectos e especificidades, o que demandará novos métodos de ensino; novos materiais didáticos; integração, flexibilidade e interdisciplinaridade curricular; formação dos profissionais envolvidos; elaboração de Projetos Político-Pedagógicos (PPP); pesquisa e produção acadêmica focalizadas na construção do conhecimento nessa esfera educacional; e, principalmente, a inclusão dos saberes, características e necessidades do público a que a EJA se destina, num compromisso com a promoção da cidadania e da conscientização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e adultos - PROEJA. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-publicacaooriginal-30068-pe.html>. Acesso em: 01 jun. 2021.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada - PROEJA FIC: documento base. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanços e perspectivas**. Revista Holos, ano 32, v. 6, p. 56-70, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984>. Acesso em: 05 jun. 2021.

GENTILLI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil**. In: SADER, Emir (Org.). 10 anos de governos pós-liberais no Brasil. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/10_ANOS_GOVERNOS.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Educação Profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 125-142, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a06v28n03.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

KUENZER, Acácia (Org). **A Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G. **Uma década do PROEJA: sua gênese, balanço e perspectivas**. Revista Holos, ano 32, v. 6, p. 120-144, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4998/1573>. Acesso em: 12 jun. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014- 2024)**. Revista Holos, ano 32, v. 6, p. 3-21, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982/1565>. Acesso em: 11 jun. 2021.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM ANGOLA (2006-2015)

Hernani Bungo Sumbo⁹³

Resumo: Este texto aborda as políticas públicas de educação de adultos implementadas nos últimos quinze anos em Angola. A análise é feita a partir de três lógicas, nomeadamente: a lógica democrática-emancipatória; a lógica de modernização e de controlo estatal; e a lógica de recursos humanos. Essas três lógicas servem à análise da Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar e do Exame Nacional da Educação para Todos, desenvolvidos no país entre 2006 e 2015, com destaque para as prioridades e finalidades políticas neles contidas, destacando-se a influência do papel do Estado no que remete às características atribuída à perspectiva centralizada e de reprodução social.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação de Adultos. Angola. Lógica Política.

INTRODUÇÃO

O presente texto analisa a Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar e o Exame Nacional da Educação para Todos, políticas públicas de educação de adultos desenvolvidas nos últimos quinze anos em Angola, a partir da proposta das lógicas de Lima e Guimarães (2018). Foram convocadas três lógicas: a lógica democrática-emancipatória, a lógica de modernização e de controlo estatal e a lógica de recursos humanos.

Também apresenta uma discussão que destaca a ênfase atribuída à lógica da modernização e de controlo estatal, pois notam-se o destaque concedido ao papel de entidades públicas (Ministério da Educação, direcções provinciais e secções municipais da Educação, parceiros sociais) no desenvolvimento das políticas públicas de educação de adultos; a preferência por prioridades e finalidades centradas na educação formal (leitura, escrita e cálculo); e o controlo social realizado pelo aparelho do Estado nas atividades de educação de adultos, concretamente nas ações de alfabetização como um dos pólos do campo da educação de adultos (CANÁRIO, 2013).

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tendo em conta a relevância social do objeto de estudo, considera-se que o presente estudo se enquadra no paradigma fenomenológico-interpretativo. Esse paradigma visa compreender e interpretar os fenómenos sociais, culturais, históricos e políticos que ocorrem numa determinada sociedade. Nessa perspectiva, destacam-se as ações, as intenções, as opiniões, os sentidos e os sentimentos do sujeito, considerado simultaneamente como produtor e construtor do seu mundo sociocultural (AMADO, 2014; GONÇALVES; GONÇALVES & MARQUES, 2021). De cariz qualitativo, selecionamos como técnica de recolha e produção de dados a análise documental (AMADO, 2014). Para o tratamento de dados, destaca-se a utilização da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; COMPENHOUDT, MARQUET & QUIVY, 2019)

A técnica de análise documental permitiu selecionar e mobilizar os textos oficiais para o estudo, nomeadamente, a Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar e o Exame Nacional

⁹³ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal; hernanisumbo@campus.ul.pt.

da Educação para Todos, desenvolvidos em Angola entre 2006 e 2015 (ANGOLA, 2005, 2015). A técnica de análise de conteúdo permitiu identificar os valores e as intenções que estão na base das prioridades e finalidades dos textos oficiais referidos, a partir das três lógicas políticas da educação de adultos (LIMA & GUIMARÃES, 2018).

AS LÓGICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

O modelo de análise aqui apresentado inscreve-se no quadro de análise das políticas públicas de educação de adultos e é constituído, essencialmente, por duas dimensões: a dimensão política e a dimensão educativa-pedagógica (GUIMARÃES, 2011). A principal é a dimensão política, que diz respeito à identificação de prioridades e finalidades políticas contidas nas políticas públicas do Estado angolano. Essas dimensões são analisadas a partir das três lógicas já mencionadas, a lógica democrática-emancipatória, a lógica de modernização e de controlo estatal e a lógica de recursos humanos (LIMA & GUIMARÃES, 2018). Importa salientar que, dada a complexidade do campo das políticas públicas de educação de adultos, Lima e Guimarães (2018) consideram importante não se olhar as três abordagens de forma isolada, mas num *continuum*.

A lógica democrática-emancipatória tem como prioridades políticas características baseadas no humanismo científico e na reflexão crítica para a liberdade (GUIMARÃES, 2011). Essas prioridades velam pela emancipação e pelo desenvolvimento dos adultos através da transformação da sua condição social, económica e política. De dimensão multicêntrica, esta lógica propõe uma educação de adultos alargada e heterogénea, fundamentada em práticas educativas formais, não formais e informais. Essas dinâmicas são promovidas e desenvolvidas por várias organizações e movimentos sociais e procuram, de forma contínua, encontrar soluções para os diferentes problemas que afetam as comunidades. Nesse sentido, as finalidades desta lógica remetem para a educação como um direito social para todos (LIMA & GUIMARÃES, 2018).

A lógica de modernização e de controlo estatal tem como prioridades políticas a homogeneização cultural e o controlo social por parte da administração central do Estado. Nesta lógica, as prioridades políticas são definidas pelas organizações estatais, menosprezando a participação de outras organizações sociais. Com isso, aqui, as finalidades e os objetivos das políticas públicas de educação de adultos apontam para o sentido da modernização socioeconómica do país. Esta lógica prioriza ações que remetem para a educação de segunda oportunidade (a atividade de alfabetização e de formação profissional) como forma de ortopedia social para os adultos menos escolarizados.

A lógica de recursos humanos se assenta no bojo da configuração da globalização, em que se vem assistindo ao acentuar das orientações de diferentes organizações internacionais governamentais no campo da educação de adultos, designadamente, a UNESCO e o Banco Mundial. As prioridades políticas que orientam esta abordagem encontram-se estabelecidas nos princípios do desenvolvimento da economia, da inovação e tecnologia e da competitividade (LIMA & GUIMARÃES, 2018). Nesta ordem de ideia, as finalidades dos programas de educação e formação são desenvolver mecanismos de articulação com o mercado de trabalho e o crescimento da economia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na discussão dos dados, destaca-se a ênfase atribuída à lógica da modernização e de controlo estatal. Nesse âmbito, é de notar o destaque concedido ao papel de entidades públicas, como o Ministério da Educação, as direções provinciais e secções municipais da Educação e os parceiros sociais na provisão pública ao nível da alfabetização. Os dados indicam igualmente a preferência por finalidades políticas centradas na educação formal, o que remete para a transmissão de conhecimentos relacionados com a leitura e o cálculo e outros de carácter pouco complexo. Dessa

forma, a alfabetização, assim como a formação profissional, parece ter o ónus de solucionar um dos problemas educativos mais importantes de Angola: o atraso escolar. Por esses motivos, nas orientações do programa indicado, evidencia-se o forte controlo social realizado pelo aparelho do Estado relativamente às atividades de alfabetização, embora um número significativo de entidades da sociedade civil tenha atuado na implementação do programa mencionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na leitura dos diferentes documentos oficiais elencados (Lei nº 17/16, de 7 de outubro; ANGOLA, 2005, 2015), entendemos que as prioridades e finalidades definidas nas políticas públicas de educação de adultos de Angola – concretamente, os programas de alfabetização – refletem um processo escolarizado, com o objetivo de recuperar o atraso escolar das pessoas adultas, tendo como pano de fundo o impulsionamento do desenvolvimento socioeconómico do país (SANZ FERNÁNDEZ, 2006). Uma outra característica identificada nas políticas públicas de educação de Angola, no caso específico da alfabetização, é o fato de não se considerar o educando como um elemento ativo e participativo no processo de alfabetização. O adulto, na qualidade de educando, é visto como um beneficiário passivo. Essa forma de conduzir o processo de alfabetização enquadra-se na lógica de oferta *para e sobre o adulto*, e não como um processo desenvolvido *com o adulto*. De igual modo, essas ideias não se dirigem claramente para o desenvolvimento de atividades que procurem valorizar as experiências vivenciadas pelos educandos como seres sociais, nem tampouco visam torná-los capazes de influenciar e transformar o meio em que se encontram, independentemente de serem analfabetos ou não escolarizados aos olhos do sistema político (CANÁRIO, 2013; FREIRE, 2018).

Nesse quadro, identificamos que as prioridades e as finalidades das políticas públicas carecem de orientações que estimulem os educandos a fazerem o uso da reflexão e análise crítica do mundo que os rodeia. Essa circunstância leva-nos a considerar que as atividades de alfabetização de adultos em Angola se enquadram numa orientação que privilegia o domínio da leitura, escrita e cálculo, o conhecimento pouco complexo, a memorização, a recitação, a imersão e a recordação, em detrimento da emersão, da aprendizagem em rede e socializadora, da valorização da experiência de vida através da reflexão crítica, da experimentação e criatividade, do pensamento de caráter complexo, da dialogicidade, da leitura crítica do mundo envolvente e da autonomia e liberdade (SANZ FERNÁNDEZ, 2006; GUIMARÃES, 2011; FREIRE, 2018).

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

CAMPENHOUT, L. V.; MARQUET, J. & QUIVY, R. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Edições Afrontamento, 2018.

GONÇALVES, S. P.; GONÇALVES, J. P. & MARQUES, C. G. **Manual de Investigação qualitativa**. Lisboa: Pactor, 2021.

GUIMARÃES, P. **Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação e formação para a competitividade**. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação, 2011.

LIMA, L. C. & GUIMARÃES, P. **Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal**. Cadernos de Pesquisa, 48 (168), 600-623, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/h3BqyxY8dswDGShgvr7jjhB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 fev. 2022.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos - um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2013.

FERNÁNDEZ, F. S. **As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas**. Lisboa: Educa, 2006.

ANGOLA. **Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar, 2006-2015**. Angola, 2005.

ANGOLA. **Exame Nacional da Educação para Todos**. Angola, 2015. Angola, 2015.

Lei de Bases de Educação e Ensino (Lei nº17/16, de 07 de outubro).

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: PROBLEMAS DE ACESSO E DESAFIOS PARA SUA GESTÃO

Ágnez de Lélis Saraiva⁹⁴

Resumo: Há imensos desafios para a EJA se institucionalizar como modalidade de educação para aqueles indivíduos excluídos desse direito social na idade adequada e aqueles excluídos do ensino seriado tradicional. Diante disso, este estudo se propõe a introduzir a discussão da EJA na rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte e abrir o diálogo sobre a sua necessidade, considerando o grande número de indivíduos da cidade que não concluíram o ensino fundamental. O objetivo é analisar e problematizar o atendimento do público-alvo da política de EJA, respondendo às seguintes questões: o que está acontecendo com a política de EJA em BH? Por que ela não atrai essa população para suas salas de aula?

Palavras-chave: Políticas Públicas. Atendimento. EJA.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Como professor da EJA na rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) desde o ano de 2008, me intriga a redução no número de matrículas e, conseqüentemente, de turmas dessa modalidade, principalmente a partir do ano de 2016. Essa inquietação decorre do conhecimento de que, nesse município, cerca de 30% da população não concluiu o ensino fundamental e, desse percentual, cerca de 2% não se alfabetizou. Ou seja, 608.831 belo-horizontinos encontram-se na primeira situação e, destes, 38.419 não sabem ler e escrever. O que está acontecendo com a política de EJA? Por que ela não atrai essa população para suas salas de aula? Como professor no ensino noturno há 35 anos, 13 dos quais dedicados à EJA, apresento esses questionamentos. O cenário traz preocupações em relação aos caminhos que a modalidade está tomando, os seus desafios na rede municipal de ensino e como isso afetará a sua institucionalização enquanto política pública.

INTRODUÇÃO

Apesar de a educação figurar como política pública na legislação nacional brasileira desde o Império (CURY, 2008), seu entendimento como direito universal registrado e garantido a todos os brasileiros e brasileiras aconteceu somente no texto constitucional de 1988. Até esse período, e mesmo com a construção do Estado de bem-estar no país no período pós-1930, o acesso às políticas públicas dependiam da inserção no mercado formal de trabalho. Isso legou uma sociedade muito desigual, com a pobreza e a pobreza extrema atingindo grandes percentuais da população brasileira que não tinham como contribuir e ter acesso a políticas sociais (DRAIBE, 1998). Na educação, os reflexos desse modelo de desenvolvimento e de bem-estar produziu um contingente grande de indivíduos analfabetos e pouco escolarizados e uma grave desigualdade educacional (RIBEIRO, 2011).

Assim, mesmo com os avanços recentes de ampliação da oferta, acesso e cobertura da política de Educação Básica, há um passivo acumulado de baixa escolarização de parte significativa da

⁹⁴ Professor da EJA na rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte e pesquisador da Fundação João Pinheiro; Belo Horizonte, MG, Brasil. Contato: agnez.saraiva@bol.com.br.

população. Esse passivo, além de negar um direito social constitucionalmente garantido, traz dificuldades para as gerações futuras quanto ao desenvolvimento educacional e faz com que a desigualdade educacional e socioeconômica da população brasileira se mantenha e se agrave (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015). Diante disso, as políticas públicas de EJA são necessárias e atendem uma série de demandas da sociedade brasileira: 1) garantem o direito à educação para a parcela da sociedade à qual ele foi negado; 2) aumentam o nível de escolarização e o capital humano da sociedade; 3) ampliam alguns dos recursos sociais para o desenvolvimento socioeconômico; 4) alargam as chances das novas gerações terem melhores desempenho escolar; e 5) contribuem para a redução das desigualdades educacionais, econômicas e sociais. Nesse contexto, os estudos das políticas públicas de EJA contribuem para que ela possa se fixar, legitimar e institucionalizar na agenda estatal.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este é um estudo introdutório que se propõe analisar alguns dados do perfil dessa parte da população de Belo Horizonte que teoricamente seria o público-alvo da EJA. Ao mesmo tempo, apresenta informações sobre o atendimento da PBH em suas escolas que oferecem essa modalidade. Para isso, recorreu-se ao Índice Mineiro de Responsabilidade Social (IMRS)⁹⁵ e ao Censo Escolar (INEP/MEC). Os dados, que suscitam indagações sobre essa política relacionadas a seu nível de institucionalização no município e sua efetividade, serão analisados em diálogo com parte da literatura de políticas públicas de EJA. A intenção é provocar reflexões sobre possíveis problemas que os eles permitem inferir e destacar os desafios a serem enfrentados.

DIÁLOGO COM A LITERATURA ESPECIALIZADA

Um dos elementos marcantes da literatura que estuda as políticas públicas de EJA é o reconhecimento das graves desigualdades educacionais do país. Destacam-se os estudos que reconhecem as desigualdades de oportunidade e de resultados educacionais que resultaram na desigualdade de anos de escolarização que separam pobres e ricos. Apesar da inclusão da educação como direito social estendido a todos os brasileiros na Constituição Federal de 1988, esse contraste pouco se reduziu, mantendo-se ao longo do tempo (RIBEIRO, 2011). Resultado de um longo processo de exclusão, a baixa escolarização atinge principalmente a população pobre e negra, que, após a formalização do fim da escravidão no final do século XIX, continuou basicamente excluída das políticas sociais, particularmente das educacionais, ao longo do século XX (DRAIBE, 1998). Esse modelo deixou como herança uma conjuntura em que cerca de 30% da população brasileira maior de 18 anos de idade não concluiu o ensino fundamental (RIBEIRO, 2011) e cerca de 10 milhões de brasileiros acima dos 10 anos de idade são analfabetos (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

Diante da exclusão ou incorporação marginal de grande parcela da população brasileira do direito à educação, do grande número de analfabetos e poucos escolarizados, movimentos de educação popular emergiram nas décadas de 1950 e 60 (PEREIRA, 2007). Contudo, anos da ditadura militar e dos governos neoliberais dos anos de 1990, as iniciativas de educação popular e políticas públicas para jovens e adultos ou sofreram perseguições ou foram colocadas de lado nos financiamentos públicos pela via do Fundef⁹⁶ (PEREIRA, 2007). Apesar da inclusão no Fundeb em 2006/2007, os recursos financeiros para a educação de jovens e adultos ainda não adquiriram o status do ensino básico seriado (DI PIERRO; HADADD, 2015). O que revela que esta modalidade de educação básica ainda carece de legitimação e institucionalização diante as esferas públicas brasileiras.

⁹⁵ Disponível em: <http://imrs.fjp.mg.gov.br/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

⁹⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14/1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996 e pelo Decreto n.º 2.264/1997.

A baixa institucionalização das políticas públicas de EJA tem reflexos na capacidade estatal para sua provisão. Esta depende de recursos que compõem as suas diversas dimensões, por exemplo, os financeiros compõem a capacidade fiscal, profissionais da educação envolvidos e as formas de contratação compõem a técnica burocrática (SARAIVA, 2020). Entre outras, há ainda a capacidade instalada de recursos e de atendimento com efeitos decisivos na provisão da política de EJA. Estas envolvem, entre outras coisas, as demandas, o público-alvo, o que já é atendido e os insumos disponibilizados (SARAIVA, 2020). Estes recursos são necessários, porém, insuficientes para garantir que a EJA seja implementada e atinja os objetivos de garantia do direito à educação àqueles indivíduos e grupos sociais que foram e continuam privados dele (DI PIERRO; HADDAD, 2015; RIBEIRO, 2011). Estas dimensões da rede municipal de ensino da PBH necessitam ser estudadas.

CAPACIDADE DE ATENDIMENTO E INSTALADA PARA EJA NA PBH

Para identificar a capacidade de atendimento e de recursos instalados (tabela 1), optou-se trabalhar aqui com os dados da população alvo da EJA e de atendimento pela PBH. Estes permitem apresentar o cenário das demandas, o que é atendido e alguns recursos educacionais fundamentais para a provisão da política pública de EJA, neste caso, destaca-se os seus docentes.

Tabela 1. Indicadores de atendimento e de recursos da EJA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte

Indicador	Ano	Dado
População estimada de Belo Horizonte com 15 anos ou mais de idade	2019	2.022.023
População com 15 anos ou mais de idade com ensino fundamental incompleto	2019	608.831
Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade	2010	2,82%
Total estimado de população analfabeta com 15 anos ou mais de idade	2019	38.419
Taxa de transição do ensino fundamental seriado para EJA	2019	1,3%
Total de indivíduos que fizeram a transição do ensino fundamental seriado para EJA	2019	2.554
Total de matrículas na EJA fundamental da rede municipal de Belo Horizonte	2019	14.664

Fonte: IMRS/FJP, Censo Escolar.

Os dados mostram que há um grande público-alvo para a EJA em Belo Horizonte. Tanto para alfabetização quanto para conclusão do ensino fundamental, a demanda é grande. Desse total da população que deveria estar sendo motivada a voltar a estudar e ampliar a sua formação escolar, somente 2,4% está matriculado em escolas da rede municipal na EJA Fundamental. Desse total,

17,4% migraram do ensino fundamental seriado no ano de 2019, portanto, são alunos e alunas muito jovens que por alguma razão tiveram dificuldades em permanecer e progredir nessa etapa da Educação Básica seriada. Os demais 83,6% são alunos que já estavam fora da escola e, portanto, buscam alguma forma de compensar o tempo perdido. Pelo lado da demanda por vagas na EJA, fica evidente que ela está longe de ser atendida. Esse fenômeno da baixa adesão do público-alvo a essa modalidade de ensino foi detectado por Di Pierro (2008), que afirma:

As estatísticas nacionais exibem o fosso que separa a demanda potencial e a oferta de oportunidades educacionais para jovens e adultos. Ainda assim, não é raro assistirmos ao encerramento de programas, fechamento de escolas e de salas de aula sob a alegação de que não há demanda. É possível que as dificuldades de expressão das necessidades educativas estejam relacionadas ao baixo grau de consciência dos direitos e à debilidade política dos potenciais beneficiários. Também é provável que a rigidez e homogeneidade da oferta escolar predominante a torne pouco atrativa ou dificulte o acesso por parte de populações que têm características socioculturais, necessidades e condições de estudo peculiares. Mas a baixa procura deve-se, também, à omissão dos poderes públicos perante a obrigação de criar as condições para a mobilização da demanda por escolarização. (DI PIERRO, 2008, p. 405)

Por sua vez, as escolas da PBH apresentam condições de ampliar expressivamente o número de matrículas. São 323 escolas com uma média de 10 salas de aula cada uma. Boa parte delas possui biblioteca, laboratório de informática e quadra de esportes e oferta refeição, recursos fundamentais para o público jovem e adulto (CENSO ESCOLAR, 2019). Como cada sala de aula comporta em média 20 alunos adultos, teoricamente, a rede municipal poderia atender 64.600 alunos, ou seja, 4,5 vezes mais do que atende atualmente. Esse número corresponderia a praticamente 10% dos indivíduos que não possuem ensino fundamental no município.

Entretanto, para que isso aconteça, deveria acontecer o que Di Pierro (2008, p. 406-407) considera “eixos de reivindicação e mobilização” para garantia do direito humano à educação na juventude e vida adulta: “realização do recenseamento e da chamada escolar da população que não teve acesso ao ensino fundamental”; “garantia das condições de acesso, permanência e progressão dos jovens e adultos no sistema educacional, mediante ações voltadas à conciliação entre trabalho e estudo”; “ampliação do financiamento da educação de jovens e adultos”; e “diretrizes nacionais e metas estaduais para a educação nas prisões”.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos R. J. **Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400012>.

DI PIERRO, Maria Clara. **Luta Social e Reconhecimento Jurídico do Direito Humano dos Jovens e Adultos à Educação**. Revista do Centro de Educação, vol. 33, núm. 3, setembro-dezembro, 2008, pp. 395-410 Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **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.

DRAIBE, Sônia Miriam. **O Sistema Brasileiro de Proteção Social: o legado desenvolvimentista e a agenda recente de reformas.** Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, Caderno de Pesquisa n. 32, 1998.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas.** EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-74, jan./jun. 2007.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil.** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, n. 1, 2011, p. 41-87. Disponível em: www.scielo.com.br.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Dimensões da desigualdade educacional no Brasil.** RBPAAE v. 31, n. 3, p. 511-530 set./dez. 2015.

SARAIVA, Agnez de Lélis. **Capacidade de Implementação de Políticas Públicas de Educação por Sistemas Municipais de Ensino: um estudo de caso.** Tese de doutoramento apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, fevereiro de 2020.

Estratégias de Acesso e Permanência de Educandas(os) na EJA

ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Adriana Pereira da Silva⁹⁷

Bonifácio Obadias Langa⁹⁸

Júlio Gonçalves dos Santos⁹⁹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo evidenciar as reflexões estabelecidas sobre a temática “acesso e permanência” no I Seminário de Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos, para tanto, elucida as proposições afirmativas ao direito à educação das pessoas jovens e adultas em âmbito internacional, expõe os desafios da efetivação dessas proposições, no contexto contemporâneo e, por fim, disserta sobre os pontos abordados ao tema, pelos artigos apresentados no Subcomitê Acesso e Permanência desse seminário. A metodologia esteve estruturada em estudo bibliográfico, por análise de conteúdos, sob o referencial teórico crítico-libertador. As análises aos conteúdos permitiram concluir que a temática de acesso e permanência é complexa e envolve uma reflexão ampla, visto que se articula com outros temas, como currículo, formação de professores(as), políticas públicas de busca ativa, acolhimento com atendimento flexível, respeitoso às necessidades das pessoas jovens e adultas.

Palavras-chave: EJA. Acesso e permanência. Direito à educação.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo dos anos de 1990 e no decorrer das décadas dos anos de 2000 esteve em uma pauta afirmativa do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Essa pauta permeou as discussões internacionais efetivadas nas Conferências Mundiais de Educação para Todos em 1990; 2000; 2015, bem como o tratamento dos objetivos para milênio e a atual Agenda dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e, em particular, o ODS 4 que dedica pela meta 4.4 ênfase no aumento, até 2030, do número de jovens e adultos com competências relevantes para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo (UNESCO, 2016).

⁹⁷ Professora Doutora pela PUC/SP_ Educação: Currículo; adriana7pereira.silva@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5502-0936>.

⁹⁸ (Docente e pesquisador) na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica - UP, Maputo, Moçambique; bonnylanga@gmail.com; <https://orcid.org/>

⁹⁹ (Investigador) no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto - CEAUP, Porto, Portugal; jpedrosasantos@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1182-5046>

Com uma reflexão mais abrangente, esse debate foi específico nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) dos anos de 1997 e 2009, as quais trataram a modalidade como mecanismo de contribuição para promoção da inclusão social, fortalecimento de cultura de paz, desenvolvimento de saúde, trabalho e sustentabilidade ambiental (IRELAND, 2012).

Compreendida como uma condição para fortalecimento da cidadania e um mecanismo para superação das desigualdades, a EJA foi elucidada como meio de afirmação dos direitos humanos. Nas CONFINTEAs citadas houve uma preocupação em constituir para a EJA uma agenda de reparação de uma dívida social, sob a preocupação em equalizar oportunidades educacionais (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

As ponderações políticas, expressivas em acordos internacionais, tencionaram os Estados para organização de políticas e práticas de EJA atentas aos aspectos intersetoriais, articulando atendimentos com as políticas de saúde, trabalho, cultura. Além disso, impulsionaram para composição de ofertas mais flexíveis, elaboradas por propostas curriculares significativas, capazes de superarem os modelos aligeirados. Essas proposições caminharam com indicativos de metas, como a projeção de superação em 50% dos índices de analfabetismo para 2015.

O entusiasmo político e teórico não foi suficiente para transformações das políticas e práticas educacionais nas dimensões que se esperavam, pois segundo o “Terceiro relatório global sobre aprendizagem” (GRALE III), da UNESCO (2016), há evidências que os níveis de alfabetização de adultos permaneceram baixíssimos, revelados em 758 milhões de adultos, sendo que 115 milhões dessas pessoas estão entre as idades 15 e 24 anos, tendo dificuldades em escrever e ler uma frase simples, expressando, portanto, a dura realidade que a maioria dos países não conseguiu atingir 50% de melhoria nos níveis da alfabetização de adultos até 2015, conforme relatório da Conferência Mundial de Educação para todos(as), de 2010, em Dakar (UNESCO, 2016).

A realidade observada torna-se mais desafiadora, no cenário atual, em que predomina os acordos internacionais que buscam pautar consenso mundial para efetivação de políticas educacionais universais estruturadas na reorganização da gestão, associada com reformas curriculares que padronizam conteúdos e objetivos, além das proposições únicas de formação de professores(as), tendo como foco a formação para fortalecimento do mercado, consumo e produção, sob a lógica de aprender para ganhar e competir (LIMA, 2012). Essa realidade tem coexistido em tempos de minimização da atuação do Estado, expressivos em reformas educacionais que marcam uma desresponsabilidade desse órgão com determinados tempos educacionais (LAVAL, 2019).

Entendendo que a EJA nas análises dessas argumentações político-sociais ocupa um lugar de desconsideração por parte do Estado, tem-se a preocupação desse estudo, revelada no problema que

expõe a dura realidade de não superação dos dados alarmantes das pessoas não alfabetizadas e das pessoas que não conseguem avançar nos seus estudos e assim, não usufruem do direito à Educação.

Esse problema ainda é maior em contexto de crise e conflito. Segundo a Agência da ONU para Refugiados¹⁰⁰ (ACNUR) apenas 31% dos (as) jovens refugiados(as) estão matriculados(as) no ensino secundário, evidenciando, portanto, que novas ações são necessárias para ofertar outras alternativas de aprendizagem (INEE, 2021).

Sabendo que essa realidade pode ser refutada, tem-se a apresentação das análises das pesquisas apresentadas, nesse Seminário, que buscaram elucidar possibilidades de afirmação do acesso e permanência na EJA.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nas observações dos artigos foi o estudo bibliográfico, centrado na análise de conteúdos em sistematização de literatura que teve como foco os artigos enviados. Nessa composição houve uma atenção ao referencial teórico abordado, à concepção dada à EJA e a interlocução estabelecida à categoria Acesso e Permanência com outros temas.

Para tanto, houve um estudo centrado no procedimento de leitura interpretativa (SALVADOR, 1989) que com a delimitação de categorias de análise permitiu observar o tratamento dado à temática de Acesso e Permanência, observando os seus fundamentos.

A EVIDÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS APRESENTADAS

O trabalho intitulado “Estratégias de permanência de educandas (os) na Educação de Jovens e Adultos” foi um estudo que observou a EJA como uma modalidade específica. Este trabalho estava fundamentado no referencial crítico da Educação Popular. A sistematização observou uma experiência no território brasileiro. Nessa exposição tratou a categoria Acesso e Permanência, dando atenção às especificidades dos sujeitos da EJA, reconhecendo os(as) educandos(as) como trabalhadores(as) marcados(as) pelas suas diversidades. Além disso, expôs algumas dificuldades de acesso e permanência desses(as) educandos(as) na ação educativa, devido às situações econômicas frágeis que vivenciavam, como: composição familiar precoce; subemprego; locais de trabalho e moradia longe da escola. Além dessa articulação do Acesso e Permanência aos sujeitos da EJA, fez a relação dessa temática com a formação de professores(as).

O segundo trabalho que teve como título “A nova EJA: Um olhar nas vivências em escolas estaduais do interior do Amazonas” foi uma análise de políticas educacionais no território brasileiro. Essa investigação estruturou-se a partir de um estudo de documentos que observou uma reforma

100 Disponível em: <https://www.acnur.org>.

curricular realizada no estado da Amazônia que atingiu 61 municípios, chegando a análise empírica, por entrevista com gestores(as). Essa composição permitiu interpretar a expansão dessa reorganização curricular como uma experiência que impactou no aumento de números de matrículas, contribuindo com a temática Acesso e Permanência. O referencial teórico pautou-se em análises críticas.

A terceira reflexão esteve estruturada em um trabalho que observou a prática pedagógica, tendo atenção ao currículo na EJA em articulação com o mundo do trabalho, evidenciando a importância da formação com significância social, observando-a como relevante para o fortalecimento do acesso e permanência dos sujeitos na ação educativa. A produção teve um referencial crítico que permitiu problematizar o tratamento de conteúdos de forma fragmentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos enviados colocaram em evidência a complexidade da temática Acesso e Permanência na EJA, pois essa categoria evoca outras questões, como políticas públicas de busca ativa, ações acolhedoras e estruturais para o atendimento, conforme as especificidades dos sujeitos, formação de professores(as), propostas curriculares dialógicas.

Esses estudos confirmaram a importância em pensar as políticas públicas e práticas pedagógicas, respeitando os sujeitos e suas diversidades. Além disso, pautaram um papel do Estado na efetivação de políticas de busca ativa e de acolhimento digno, com estrutura. As reflexões estabelecidas marcaram o lugar ao Estado de agente responsável por um atendimento que respeite as especificidades dos(as) educandos(as) da EJA que enfrentam o desafio em lidar com todas as demandas de sobrevivência da vida que, muitas vezes, os impede de estar nos ambientes educativos.

Nesse sentido, revelaram que a discussão de acesso e permanência interfere significativamente na efetivação do direito à educação. Além disso, apontaram a importância de tratar a organização das políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas sob a concepção crítico-libertadora, pois essa favorece para o diálogo com os sujeitos da EJA e oportuniza atendimentos acolhedores às suas necessidades, favorecendo, então, o Acesso e Permanência, num atendimento digno, comprometido com a superação de toda a forma de opressão.

REFERÊNCIAS

DI PIERRO, M. C; HADDAD, 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, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000200197&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 set 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE). (2021). **Nota Estratégica: Criar um Ambiente de Educação Não-formal estimulante para Adolescentes e Jovens**. Disponível em: <https://inee.org/pt/resources/criar-um-ambiente-deeducacao-nao-formal-estimulante-para-adolescentes-e-jovens>. Acesso em: 10 set 2021.

IRELAND, D. Timothy (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO; MEC, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: BOITEMPO, 2019.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1989.

UNESCO. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, 2016.

A NOVA EJA: UM OLHAR sobre VIVÊNCIAS EM ESCOLAS ESTADUAIS DO INTERIOR DO AMAZONAS

Maria da Conceição O. Rodrigues¹⁰¹

Ana Cláudia Ribeiro de Souza¹⁰²

RESUMO

O estudo de cunho qualitativo, utilizou a pesquisa documental e bibliográfica, articulado com relatos orais de sujeitos do contexto da Educação de Jovens e Adultos, motivação essa a partir de vivências no fazer enquanto pedagoga na Secretaria de Estado da Educação e Desporto, com acompanhamento das escolas estaduais nos municípios do interior do estado do Amazonas. Essa pesquisa surgiu como uma busca de apreender o novo olhar na Educação de Jovens e Adultos, da reestruturação dessa modalidade de ensino, proposta com base as escutas e diálogos dos sujeitos envolvidos que se deu por meio de visitas *in loco* no cotidiano escolar pela Coordenação Estadual da EJA-SEDUC-AM, ações essas que colaboraram na reorganização pedagógica e curricular da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; trajetória; SEDUC.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de um estudo no âmbito das políticas públicas educacionais da Rede Estadual do Amazonas, a partir das ações de ensino realizadas pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC Amazonas, por meio da Assessoria da Secretaria Executiva Adjunta do Interior, vivenciando experiências com os 61 municípios do interior do Amazonas.

Buscamos fazer um relato do cotidiano de trabalho desenvolvido por meio de ações de assessoramento administrativo e pedagógico às escolas estaduais do interior, a partir dessas vivências vislumbrou um ensaio para mostrar as vozes, falas de alguns sujeitos, e buscar compreender as nuances da construção da Educação de Jovens e Adultos-EJA e outras modalidades de ensino da rede estadual de ensino do estado do Amazonas.

PERCURSO METODOLÓGICO

¹⁰¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFAM), com especialização em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar (Centro Universitário-UNINTER) e Investigações Educacionais (IFAM) e licenciatura plena em Pedagogia (UFAM); professora da Rede Municipal de Ensino de Manaus, pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM); Manaus, AM, Brasil; concpedagoga@gmail.com.

¹⁰² Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Possui doutorado em História Social e mestrado em História da Ciência pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico e do Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica, com pesquisas na área da Educação Tecnológica, com os temas História da Ciência e Ensino Profissional. É membro do Comitê de Ética com Seres Humanos do IFAM. Atualmente é Diretora Sistêmica de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFAM. Manaus, AM, Brasil; prof.acsouza@gmail.com.

O percurso metodológico caminhou através da pesquisa participante que segundo Marconi e Lakatos (2019, p. 316) [...] o pesquisador precisa ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo[...] e utilizou a pesquisa bibliográfica e documental à luz de Severino (2007).

As técnicas dos relatos orais ancorados em Josso (2004) possibilita suscitar a integração da reflexão sobre as inquietudes que embrenham as vivências e realidades dos sujeitos da EJA.

Os relatos orais foram coletados por meio dos diálogos resultantes de ligações telefônicas e mensagens de aplicativo *WhatsApp*, de Gestores Escolares, Coordenadores Regionais 03 municípios do Amazonas que atuam no contexto escolar de Educação de Jovens e Adultos. Os Gestores Escolares serão identificados com G1, G2, G3, e os Coordenadores como C1, C2, nos resultados das vozes desses sujeitos.

O artigo discorre nos seguintes momentos: o primeiro traz breves excertos teóricos, o segundo apresenta recorte da Reestruturação Curricular da Nova EJA, em seguida os relatos de sujeitos do contexto educacional da EJA na SEDUC no estado do Amazonas, e um convite à continuidade do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao falar de educação de jovens e adultos, não tem como deixar de lembrar de Paulo Freire, que via o analfabeto como alguém oprimido pela sociedade, sendo-lhe negado o direito de aprender e, conseqüentemente, o direito de compreender o mundo e nele interferir de maneira autônoma.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, exara em seu art. 37, a EJA como modalidade da Educação Básica, e enfatiza sua identidade própria, destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Apesar do dispositivo legal existir, está distante a efetividade dessa garantia na realidade de jovens e adultos no Brasil, em conformidade com Ramos (2010, p.77) ao asseverar que [...] não é suficiente uma política de educação que limite a EJA aos cursos e exames supletivos, cujo objetivo vise exclusivamente à conclusão das etapas da educação básica e não a plena formação dos sujeitos [...]

Para Freire (1987), o direito à educação não se reduz a estar na escola, deve ser entendido como o direito a aprender. Aprender para que o indivíduo tome consciência de seu estado de opressão, podendo, então, libertar-se daqueles que o oprimem.

Dentre as reflexões Arroyo (2017) aborda nuances do contexto identitário desses sujeitos num itinerário que denota o trabalho como princípio educativo, enfatizando a construção dialógica com as vivências, interações, compartilhamentos de experiências, “olhando”, “escutando”, “imaginando” seu cotidiano, seu itinerário formativo numa tríade trabalho-formação-escola.

E nesse contexto, o trabalho tem sido o princípio formador de suas identidades, valores profissionais[...] “Vê-los vindo do trabalho para a EJA nos obriga a compreender como se dá essa articulação entre as lutas pelo direito ao trabalho e à educação, à escola” [...] (ARROYO, 2019, p. 49).

A luta pelo reconhecimento do aluno da EJA como um sujeito sócio-histórico-cultural, visto que ele traz consigo experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. A afirmação desse reconhecimento está ligada a reconhecer o direito que lhes é historicamente tirado na tessitura de negação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com os estudos mostraram que o movimento de reformulação da Proposta Curricular da EJA, que concebeu a escuta e diálogo dos sujeitos no contexto escolar da na Rede Estadual do Amazonas, traz a proposta de mudanças nas Matrizes Curriculares que visam ampliar as possibilidades de acesso do público-alvo à modalidade, uma vez que a EJA passa a ser organizada semestralmente e as matrículas serão ofertadas em dois períodos anuais. Aspectos que estão no bojo dessas mudanças estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 1- Resumo de Estrutura da EJA 2020 e 2021-SEDUC-AM

EJA até 2020	Nova EJA 2021
Conclusão das Etapas Anual	Conclusão das Etapas Semestral
Fases e Etapas descontínuas	Continuidade das fases, da 1ª até a 11ª etapa
Aulas presenciais 05 dias semanais (segunda a sexta-feira)	Aulas presenciais 03 dias semanais e 02 dias de atividades orientadas (terça a quinta-feira)
01 ano letivo- 1 fase	01 ano letivo- 02 etapas
Currículo descontextualizado	Currículo articulado com contexto escolar
Número expressivo de avaliações, 12 anuais	Número mínimo de 03 avaliações semestrais

Fonte: DEPPE/CEJA/SEDUC-AM

O processo de matrícula nas escolas estaduais do interior do Amazonas apresentou no ano letivo de 2020 o total de 15.628 alunos matriculados em 58 municípios, e em 2021 com a nova proposta mesmo com os desafios da pandemia o primeiro semestre ultrapassou o ano letivo anterior, alcançando o número de 16.153 alunos matriculados, em 55 municípios, o número de município diminuiu, porém em 06 meses a matrícula superou a do ano de 2020.

Com efeito, percebemos que a Proposta da Educação de Jovens e Adultos da SEDUC-AM, está buscando contribuir na melhoria do acesso, visto que anteriormente era anualmente, e com a nova proposta a oferta semestralmente teve aceitação dos alunos. Assim como a desmotivação por ser cinco dias de aulas presenciais, sem uma proposta que contextualizada com a realidade desse aluno

da EJA, principalmente quando se pensou nos dois dias de mais infrequência de alunos, que eram as segundas e sextas-feiras. No caso na nova proposta esses dias estão com aulas orientadas sem a presença do aluno na escola, um formato de assíncrono. E a matrícula sendo feita semestralmente traz a possibilidade na melhoria da oferta, permanência almejando o êxito desses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

As vozes que permeiam os dados descritos nos estudos emergem em relatos de Gestores Escolares e Coordenadores Regionais:

[...]É uma forma de possibilitar aos estudantes uma “reentrada no sistema educacional, e que eles possam concluir a educação básica mesmo que fora da idade, tardiamente, e também que vai oportunizar o ingresso no mercado de trabalho, que se sintam cidadão que constrói que o meio social, que não está à margem, e dessa forma que trouxemos pro corpo docente, a nossa proposta, e mudanças na proposta curricular, e visa a melhoria do acesso a esse público de ensino, especialmente ser ofertada em dois períodos anuais. (G1)

[...]Porém, por ser novo é um desafio, mas principalmente o trabalho com a divulgação das matrículas com foco nos jovens e adultos que pararam de estudar, a conquista em oferecer o novo é um grande desafio, mas esse novo modelo houve mais procura e busca pra viver e conhecer o processo(G2)

Uma das coisas interessantes nesse processo de mudanças na estrutura da EJA nos Amazonas, é que a gente sabe que essas pessoas sempre chegam com suas histórias, jovens com relatos de incidência criminal, outros dizem que deixaram de estudar porque engravidaram, outro fato são aqueles jovens adultos que vêm das comunidades ribeirinhas que começam tardiamente. (G3)

[...] Esse novo formato foi um desafio para compreendermos e pensar no alvo da proposta que é o nosso alunos, protagonista, e que a EJA venha de fato dar oportunidade em um período de tempo curto, concluir o ensino sem deixar a busca da qualidade, mas foi um desafio para todos na escola, e na coordenadoria, mas educação é isso, é nos sentir desafiados, e olhar nos olhos desses jovens e adultos e ver que está sendo pensado em melhorias pra ele, para que possam ingressar no mercado de trabalho, mas principalmente em uma universidade, e isso é uma grande conquista. (C1)

O aluno vai ficar mais próximo da escola, mesmo que seis meses seja pouco tempo de estudo. Acredito que a EJA é uma oportunidade de realizar sonhos de quem deixou um dia de sonhar em crescer. A EJA é uma oportunidade de refazer o caminho, e a EJA é essa porta aberta. (C2)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento da pesquisa do Novo EJA, suscitou olhares e expectativas da concretude e efetividade da proposta pedagógica, a no que postula que as mudanças nas Matrizes Curriculares visam ampliar as possibilidades de acesso do público-alvo à modalidade, uma vez que a EJA passa a ser organizada semestralmente e as matrículas serão ofertadas em dois períodos anuais. Estas e outras alterações, constantes no documento propõe uma prática pedagógica mais próxima e mais adequada às reais condições e características dos sujeitos que compõem a EJA.

Diante desse estudo inicial, se tem o convite como um desafio de embrenhar nesse caminhar do Novo EJA com a propositura de apresentar na próxima pesquisa evidências dessa concretude e efetivação no Novo EJA. Assim como, trazer os relatos de alunos, professores e pedagogos, da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. E caminhar no sentido de investigar as contribuições da Nova EJA como uma proposta que possa ser o instrumento de emancipação humana, e que a visão negativa de sujeitos excluídos, possa ser desvelada com o olhar de que esses sujeitos da EJA estão incluídos numa forma excludente na sociedade capitalista que nada deixa de fora, mas inclui de forma marginalizada e excludente.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17^o ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JOSSO, M. C. Experiência de Vida e Formação. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. 2010. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional. Revista Educação e Realidade, v 35, n. 1, 2010. p. 65- 86.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EJA: UMA PROPOSTA REAL

Helder da Silva¹⁰³

Resumo: Transmitir o conteúdo didático de forma efetiva e atrativa é o grande desafio na EJA da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida. Para fazer com que os educandos sejam atraídos e motivados pelos conteúdos propostos, será preciso envolver famílias, setores de trabalho, equipe pedagógica, poder público e toda a comunidade escolar. Dessa forma, acredito que os conteúdos farão sentido e serão identificados no cotidiano de todos os educandos da EJA e, conseqüentemente, a evasão nessa modalidade de ensino diminuirá em nossa escola; além disso, irão proporcionar aos educandos diálogos com outros setores da comunidade, gerando mais oportunidades de emprego e desenvolvimento social na comunidade. Enquanto professor, buscarei desenvolver e articular junto à equipe pedagógica da escola a construção do conteúdo desenvolvido e possíveis adaptações da grade curricular, promovendo parcerias e diálogos com setores de trabalho, poder público e comunidade escolar.

Palavras-chave: EJA. Acessibilidade. Educação. Diálogos.

INTRODUÇÃO

A escola onde atuo atualmente é denominada Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida (EENSA), localizada no município de Ilicínea, mesorregião sul e sudoeste de Minas Gerais, na Superintendência Regional de Ensino de Varginha. Nessa região as características predominantes são de trabalho agrícola (café e leite) e fábricas de confecção (corte e costura), e as manifestações religiosas (com ênfase na religião católica) têm grande influência no cotidiano e na cultura das pessoas. Os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da EENSA têm perfis variados: jovens, adultos e idosos, brancos e negros, com diferentes orientações sexuais. Esses educandos, em sua maioria, trabalham no campo, no comércio e nas fábricas de confecção no município. Grande parte dos adultos já possuem famílias ou filhos; entre os jovens, a maternidade e paternidade precoce também é uma realidade, como também, em alguns casos, o uso e o tráfico de drogas.

A educação pública brasileira ainda precisa caminhar muito em direção aos seus principais propósitos, que são ser acessível e oferecer qualidade para gerar oportunidades de desenvolvimento e trabalho iguais para todos os brasileiros. Inserir os educandos da EJA da EENSA no mercado de trabalho, garantir o direito ao aprendizado e que ele faça sentido e seja identificado no cotidiano desses educandos é o papel fundamental de uma escola e dos poderes públicos. Persistir e buscar soluções que de fato gerem conhecimento e oportunidades aos educandos da EJA sem dúvida nenhuma é o principal motivo e objetivo deste plano de ação.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico será iniciado com a construção e adaptação do planejamento anual e dos planos de aulas, relacionando os conteúdos à realidade dos alunos e interligando-os aos setores de trabalho, firmando parcerias com a comunidade escolar e o poder público. A proposta será apresentada aos educandos e educandas, mostrando sua intencionalidade e dando sentido ao papel

¹⁰³ Professor na rede estadual de educação de Minas Gerais, licenciado em Educação Musical pela Universidade Federal de Ouro Preto; Ilicínea, MG, Brasil; helder.s@educacao.mg.gov.br.

escolar. Afinal, segundo Miguel Gonzalez Arroyo, em sua obra *Currículo, território em disputa*, é preciso

[...] abrir os currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento. Mais ainda, abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos. Por aí caminham os embates no campo do conhecimento e que essas iniciativas pedagógicas trazem para o território dos currículos. (ARROYO, 2011, p. x)

Para isso, será feita uma busca ativa de parcerias e relações com comunidade escolar, setores de trabalho e poder público, definindo junto a cada conteúdo quais parcerias e setores serão relacionados, incluindo no planejamento pedagógico oficinas, palestras e visitas referentes ao mundo do trabalho e aos projetos de vida dos educandos. Construir o processo pedagógico preparando o educando para o mundo do trabalho em consonância com seu projeto de vida sempre foi um desafio na sociedade capitalista, segundo Miguel Gonzalez Arroyo (2017, p. x):

“ao vincularem os direitos do trabalho ao direito a uma vida justa, obrigam-nos a reconhecê-los sujeitos de valores, justiça, dignidade, equidade, de consciência de si e do mundo. Obrigam a dominar as artes de trabalhar esses valores e saberes como processo de humanização”.

Será avaliada durante a execução de cada aula e ao final de cada bimestre a forma participativa e qualitativa de cada educando, utilizando-se para isso diferentes métodos, como provas escritas, trabalhos práticos, debates, seminários, experiências, pesquisas, participações em trabalhos coletivos e/ou individuais, atividades complementares propostas pelo professor, autoavaliação e sugestões de possíveis mudanças na avaliação, para assim se analisarem os resultados para a construção do novo início. Segundo Antonio Carlos dos Santos Cruz (2018, p. x), “a avaliação deve buscar a inclusão do educando, a valorização do Ser humano, dando ao processo de aprendizagem mais produtividade e tornando as aferições melhor aceitáveis do ponto de vista do alunado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A igualdade, a liberdade, a felicidade e a realização só acontecem de fato quando as palavras construtoras e norteadoras se tornam realidade acessível para todos, sem distinção de qualquer tipo; sem isso, qualquer discurso ou prática seria uma grande farsa.

REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. **Avaliação e prática pedagógica EJA**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, ed. 11, vol. 01, pp. 5-26, nov. 2018.

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Soraia Guerra Xavier¹⁰⁴

Ubiracema Alves dos Santos¹⁰⁵

Resumo: Este artigo discute o processo de permanência dos educandos na EJA, modalidade que atende jovens, adultos e idosos que por algum motivo não concluíram os estudos no tempo regular (questões socioeconômicas, constituição familiar precoce, subemprego, distanciamento da escola em razão do local de trabalho ou residência, exaustão laboral). Entender o contexto desse segmento em nosso território constitui-se em uma forma de compreender e referenciar uma política pública educacional que busca promover efetiva mudança no cenário da educação, dando nova oportunidade às pessoas que não tiveram acesso à escolarização no momento adequado. Consideramos, portanto, que a modalidade da EJA coloca em evidência uma camada da população que, mesmo sendo vista pela sua condição de miséria e exclusão, permanece ainda na contemporaneidade sem a justa atenção. São pessoas negras, pobres, quilombolas, que residindo na zona urbana em grandes aglomerados, muitas vezes nas periferias, acabam fracassando em seu processo de escolarização.

Palavras-chave: EJA. Permanência Escolar. Escolarização.

INTRODUÇÃO

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem sido compreendida como um “campo de lutas” pelo direito de aprender (que vem sistematicamente sendo negado), pela garantia, oferta e aumento de vagas nas escolas em todo território nacional, bem como pela garantia da permanência e do sucesso no processo formativo dos sujeitos trabalhadores jovens, adultos e idosos desse segmento.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica que atende jovens a partir de 15 anos de idade para ingresso no ensino fundamental ou de 18 anos para o ensino médio. Esse público é formado por um grupo diverso, com interesses variados, muitos já inseridos no mundo do trabalho. São sujeitos que vêm em busca de escolarização porque, por algum motivo, não concluíram os seus estudos no tempo regular, devido a questões socioeconômicas, à constituição familiar precoce, ao subemprego, ao distanciamento da escola em relação ao local de trabalho ou de sua residência, à exaustão de um dia de trabalho e também à dificuldade de articulação entre os períodos de trabalho e sobrevivência e o tempo escolar. Os adultos retornam para a escola com o objetivo de aprender por exigência do mercado de trabalho; os adolescentes, para participar da comunidade escolar e também corrigir o processo de atraso na escolarização.

¹⁰⁴ Pedagoga, Especialista em Formação de Gestores da Educação Básica (UFBA), professora efetiva da Prefeitura Municipal de Educação de Salvador desde 2002; Salvador, BA, Brasil; guerrasoraia@hotmail.com

¹⁰⁵ Pedagoga e Bacharel em Direito (Faculdade Dom Pedro II), Especialista em Psicopedagogia Escolar (Faculdade de Educação Monte Negro-UNC), coordenadora pedagógica efetiva da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) desde 1998; Salvador, BA, Brasil; ubiracema.santos@enova.educacao.ba.gov.br

Entender o contexto histórico desse segmento em nosso território constitui-se em uma forma de compreender e referenciar a representação teórica de uma política pública educacional que busca promover uma efetiva mudança no cenário da educação, dando nova oportunidade às pessoas que não tiveram acesso à escolarização no momento adequado e atendendo também seus direitos sociais, pois essa modalidade carrega um grande legado da educação popular. É indispensável, portanto, pensar em um modelo pedagógico satisfatório para esses estudantes, com estratégias que atendam suas necessidades a partir de uma perspectiva libertadora, dando-lhes condições básicas para que tenham autonomia, possam ler e transformar o mundo, trilhar caminhos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos e de experiências exitosas, bem como a superação das dificuldades e da desumanização que esses sujeitos vêm sofrendo ao longo dos anos na vida educacional, social e cultural.

De acordo com a Constituição do Brasil (2016), a educação é para todos e deve ser ofertada com qualidade. Isso compreende um compromisso ampliado de inclusão, justiça e o preparo para o trabalho, conforme descrito no artigo 205 e também no §1º do referido documento. Os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderem efetuar os estudos em idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Esse princípio dialoga com os artigos 2, 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no que determina o Parecer e a Resolução do Conselho Nacional da Educação/Conselho da Educação Básica (CNE/CEB n.11e n. 01/2000)¹⁰⁶, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001, nas metas 3, 09 e 10 do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e nas Diretrizes Curriculares de Estados e Municípios, além de compromissos e acordos internacionais. É um direito que precisa ser atendido conforme a necessidade dessa população. Esse público era atendido no âmbito da Educação Básica por meio da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que foi extinta em 2019 pelo atual governo; esse órgão priorizava um processo amplo democrático e participativo na construção de uma política pública de Estado para a EJA.

Nesse contexto, o parecer do CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010, estabeleceu novos olhares sobre os conceitos de “idade própria” e “idade regular”, à luz do novo conceito de “educação ao longo da vida” ou “aprendizagem ao longo da vida”, evidenciando os saberes como elementos indissociáveis dos processos de ensino e aprendizagem, tendo como perspectiva a diversidade dos sujeitos aprendizes. Levaram-se em consideração as características e aspectos da condição de vida e de trabalho da juventude, dos adultos e dos idosos, compreendendo toda a Educação Básica (alfabetização, ensino fundamental e ensino médio), fortalecendo sua formação ao longo da vida. Vale ressaltar que a EJA não se confunde com a regularização de fluxo.

Essa medida pressupunha que, juntos, os entes federados pudessem garantir e ampliar a acessibilidade à educação e à qualidade da EJA, mas o que se vê é um movimento para a extinção ou mesmo precarização desse serviço. Vale aqui destacar um trecho da Diretriz Curricular Nacional para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) que enfatiza que deve ser observada na oferta e estrutura dessa política a identidade própria da EJA, considerando as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, pautando-se pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Em se tratando do papel do Estado em relação à EJA, esse documento ainda ressalta que a proposta pedagógica esteja pautada pelo dever de garantir a Educação Básica aos jovens e adultos na

¹⁰⁶ Ver Resoluções: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>.

especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências próprias à juventude e à vida adulta. Ela deve compreender a EJA, portanto, como processo de formação humana plena que, embora instalada no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários desta modalidade de educação. Desse modo, devemos defender ações que reconheçam os sujeitos da EJA como pessoas de direito, exigindo dos representantes dos poderes públicos o cumprimento de suas responsabilidades para com essa modalidade.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é de natureza qualitativa, uma vez que trata de “grupos humanos”, conforme indica Denzi e Lincon (2006, *apud* ALVES e AQUINO, 2012, p.15). É um estudo descritivo feito por meio de pesquisa bibliográfica, escolha que implica um método de análise de obras que tratem do objeto de estudo e, a partir dela, a proposição de conhecimento novo que envolva o objeto em tela (MINAYO, 2013). Sistemáticamente, tomamos como procedimento uma discussão teórica sobre processos da formação do currículo que dialoguem com os educandos e educadores que atuam no segmento da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O planejamento é uma necessidade educacional que busca refletir as propostas curriculares e deve ter como base a teoria da educação popular. Não temos, pois, a pretensão de apresentar modelos ou receitas, mas evidenciar práticas pedagógicas que possam dialogar com os sujeitos da EJA, proporcionando-lhes a participação nos círculos de cultura, de saberes e vivências socializadoras, respeitando as diferenças na diversidade e as potencialidades desses educandos para que se construam conscientes de si e dos outros.

Algumas indagações são cabíveis no cenário que acompanhamos: como as discussões diárias no contexto escolar podem contribuir para um currículo transformador que dialogue com esses sujeitos? As propostas pedagógicas apresentadas têm contemplado de maneira significativa a garantia da permanência e o sucesso no processo formativo dos jovens, adultos e idosos? O professor contribui para o aprofundamento das reflexões que são levantadas nesse processo educacional?

Sabendo-se que inexistem programas de formação específicos de educadoras/es para trabalhar com a EJA, bem como políticas públicas específicas que contemplem a formação do profissional para atuar na gestão e na docência no campo dessa modalidade, como denuncia Soares (2006), torna-se preocupante esse cenário. Entendemos que a formação continuada dos professores é de grande importância na prática pedagógica para que haja uma integração e um maior envolvimento dos professores nas trocas de experiências vividas em sala de aula. Como docentes, não temos uma definição do perfil desse educador, como chama atenção Arroyo (2006, p. 17) ao denunciar que não temos parâmetros oficiais que possam delinear a formação do educador de jovens e adultos porque não temos uma definição muito clara da própria EJA. Para ele, essa área está em permanente construção, exigindo tratamento distinto tanto para a formação dos educadores quanto para a abertura de outros caminhos de atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante planejar o currículo da EJA a partir dos processos históricos, políticos, sociais e culturais dos sujeitos, de estudos da realidade, organizando os conhecimentos e aplicando-os de modo a criar um espaço de diálogo entre educadores e educandos de maneira crítica e reflexiva.

Sendo assim, considerando as especificidades e singularidades dos sujeitos trabalhadores da EJA, pertencentes em sua maioria a grupos populares que buscam na educação a qualidade social, é imprescindível refletir a teoria da educação popular nas propostas curriculares. Apontamos, portanto, a necessidade de valorização da formação continuada dos professores como meio de se oferecer uma atualização voltada a uma educação social que, por meio da dialogicidade freiriana, articule os fazeres escolares com a realidade vivenciada pelos educadores em suas comunidades, a fim de contribuir com a qualidade do processo de escolarização e o desenvolvimento de habilidades, garantindo a permanência e o sucesso dos sujeitos trabalhadores desse segmento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edvaldo Carvalho, AQUINO Mirian Albuquerque. **A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do ppgci/ufpb - 2008 a 2012.** Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.22, p. 79-100, Número Especial 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa** - 5 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 8ª reimpressão, 2019.

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/1996. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso: 06. JUL.2020

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

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**.13. ed.- São Paulo: Hucitec, 2013.

SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Formação Inicial e Continuada de Educadoras(as) para atuar na EJA

SUBCOMITÊ: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES(AS) PARA ATUAR NA EJA

Renata Amaral de Matos Rocha¹⁰⁷

Catarina Isabel Fonseca Paulos¹⁰⁸

O I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos: Diversidades, Desigualdades e Justiça Social foi um evento construído dialogicamente e a muitas mãos, ao longo de um ano. Em fevereiro de 2021, o *site* do evento foi lançado e se seguiram meses de muito trabalho. Em novembro do mesmo ano, o evento foi realizado. O ponto mais alto dessa ação foi o diálogo estabelecido entre os 735 sujeitos inscritos, oriundos de 7 países diferentes, em meio totalmente digital, sobre um tema necessário e de alta relevância: a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso somente foi possível pela coragem e ousadia de todos os envolvidos, que têm uma crença inabalável no ser humano e que lutam por um mundo melhor para todas e todos, com diálogo, amorosidade, criticidade, com o intuito de alcançar uma educação humanista e libertadora, mesmo diante do caos sanitário e político que vivenciamos no Brasil. Por tudo isso, consideramos que este evento é também nosso ato de resistência!

A Roda de Conversa sobre Formação Inicial e Continuada de Educadores(as) para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi um grande palco de discussões e muita partilha, a partir da socialização de experiências e resultados de pesquisas sobre o tema, com o intuito de pensarmos sobre esta questão: *o que é ser educador(a) de jovens e adultos?*

Buscamos conhecer, refletir e discutir propostas de formação desses(as) educadores(as), focalizando as especificidades da EJA. Essas peculiaridades estão relacionadas, por exemplo, ao currículo, ao material didático, à avaliação, à reflexão teórico-prática, aos tempos-espacos, à diversidade de sujeitos, à inclusão e à própria formação de educadores(as) de EJA, que precisa estar atrelada àqueles temas, para que possamos efetivamente formar educadores(as) de jovens e adultos

¹⁰⁷ Doutora em Estudos Linguísticos, professora EBTT, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – CP-UFG; Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; reamaral.teixeira@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9441-3249>.

¹⁰⁸ Doutora em Educação, investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - IE-ULisboa; Lisboa, Portugal; catarina.paulos@ie.ulisboa.pt; <https://orcid.org/0000-0003-2985-4686>.

(Arroyo, 2006, p. 22). Um dos grandes desafios da formação inicial e continuada de educadores(as) de jovens e adultos está na consolidação da práxis, assentada no “fazer pensar e no fazer pedagógico” (Costa, Rodrigues & Machado, 2016, p. 40). Nesse sentido, estamos diante de um desafio de caráter pedagógico, identitário e de desenvolvimento profissional.

A formação inicial e continuada de educadores(as) de jovens e adultos precisa contribuir para consolidação do importante papel deste educador(a), que consiste em criar condições para que os sujeitos da EJA externalizem toda a sua potência e capacidade para transformarem a realidade social, na perspectiva da educação libertadora defendida por Paulo Freire (1987). Ao mesmo tempo, essa formação docente deve provocar a curiosidade epistemológica (Freire, 1996), ao instigar os(as) educadores(as) a construir conhecimento a partir da pesquisa alimentada pela prática, em diálogo com todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a Roda de Conversa sobre a Formação Inicial e Continuada de Educadores(as) para atuar na Educação de Jovens e Adultos integrou um conjunto de trabalhos que questionam e problematizam o papel e o processo de formação do(a) educador(a) de jovens e adultos. O trabalho *A educação física e a educação de jovens e adultos: a consolidação de uma experiência institucional no centenário de Paulo Freire*, de Rosa Malena de Araújo Carvalho, professora associada na Universidade Federal Fluminense e credenciada no PPGEDU (FFP/UERJ), apresenta e problematiza a “formação realizada para atuar na escola, especialmente com a Educação de Jovens e Adultos”, numa disciplina que “aborda a EJA na licenciatura em educação física da Universidade Federal Fluminense”, ressaltando o papel que as universidades têm na formação de profissionais/educadores de adultos comprometidos e transformadores.

O texto *As contribuições na formação à docência: perspectivas e retrocessos no ensino de jovens e adultos na EE Caetano de Campos – Consolação*, de Fernanda Correia Silva, geógrafa, professora de Geografia e supervisora PIBID/CAPES, analisa a “trajetória formativa da prática docente na Escola Estadual Caetano de Campos – Consolação, localizada na cidade de São Paulo, em parceria com o Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo”, recorrendo a onze licenciandos.

O trabalho *Sentidos da docência para professores da educação profissional técnica de nível médio, na modalidade EJA*, de Telma Alves, doutora em Educação, professora há trinta e cinco anos, dezessete dos quais na EJA, analisa os “desafios teórico-práticos do trabalho docente”, para compreender os saberes construídos pelos professores de Física, Química, Matemática e Informática por meio “de suas percepções sobre suas ações no curso técnico de nível médio de *Manutenção e Suporte em Informática*”. A autora chegou à conclusão de que os professores que entrevistou “exercem a docência de forma dialética entre a vocação e a profissão”.

O texto *Estágio supervisionado em tempos de pandemia: contribuições freirianas para pensar a formação de professores na educação de jovens e adultos*, de autoria de Renato Antônio Ribeiro, doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, na Universidade Federal de Goiás, oportuniza a reflexão sobre a formação docente, na esfera do estágio supervisionado curricular das licenciaturas, buscando “apontar os desafios enfrentados na realização deste componente curricular obrigatório na EJA num curso de Pedagogia, durante a pandemia da COVID-19, com suporte em Paulo Freire, a partir de relatos de estagiárias. Segundo o pesquisador, as experiências relatadas ainda evidenciam a dicotomia entre teoria e prática, na contramão da *práxis* freiriana. Por isso, ele argumenta que os *riscos* e o *novo*, desafiadores do desenvolvimento do estágio supervisionado em EJA neste contexto pandêmico, não podem ser relativizados e/ou naturalizados em detrimento de uma sólida formação docente para atuação na modalidade.

Por sua vez, o texto *Princípios práticos freireanos na formação continuada de professores/as da EJA*, escrito por Rejane de Oliveira Alves, Edna Telma Fonseca e Silva Vilar, Claudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino, respectivamente professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e professora da Universidade Estadual do Piauí, oportuniza a reflexão sobre a formação docente inicial e continuada e apresenta argumentos em favor de uma proposição formativa-emancipatória fundamentada nos princípios práticos freireanos, a que as autoras denominam “racionalidade crítico-emancipadora”. Elas consideram que investir na formação continuada de educadores de EJA “implica viabilizar atos-limite com vistas a construção de inéditos viáveis como expressão da superação de situações-limite, conforme princípios práticos freireanos ou atitude epistemológica proposta por Freire (2015, p. 14) ao reafirmar que ‘estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las’”.

Já o trabalho intitulado *Rituais de linguagem e racialização na EJA: uma abordagem sobre a formação de professores(as)*, de autoria de Nilma Alves Adriano, mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais, discute a formação continuada de professores(as) em sua relação com a linguagem e a racialização das salas de EJA, que evidencia o modelo estrutural das desigualdades no Brasil, em função da cor de pele. A autora destaca que no momento pós-pandemia, sobretudo, precisamos “perceber nossos próprios discursos como ação na medida em que operam na construção de concepções ideológicas que contribuam para o baixo rendimento e evasão escolar”.

Esta *Roda de conversa* também contou com o trabalho sobre *Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)*, de Alessandra Silva de Lima, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisadora apresenta alguns resultados de sua pesquisa de mestrado,

evidenciando a importância do espaço escolar para efetiva formação continuada do professor, em um processo em que a prática e a teoria se retroalimentam. Com base em seu estudo, Lima afirma que “a escola é, por excelência, o local privilegiado para formação continuada do professor”.

Também tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho de Mariana Cassab, da Universidade Federal de Juiz de Fora, que coordena o GRUPPEEJA-FACED/UFJF e é militante do Fórum EJA Mineiro. Seu trabalho recebeu o título de *A centralidade do trabalho de formação de educadores experientes para a construção curricular em ciências e biologia na modalidade EJA do Colégio João XXIII/UFJF*. O texto apresenta um recorte de sua pesquisa de mestrado, buscando destacar “o trabalho imprescindível que professores orientadores e equipe de gestão da EJA desempenham na formação de professores novatos atuantes no contexto do Colégio de Aplicação João XXIII-UFJF”. De acordo com a pesquisadora, “em meio a leituras naturalizadas de currículo e idealizadas de educandos, o trabalho coletivo aponta para a necessidade de problematizar e superar prescrições curriculares rígidas que desconsideram as especificidades políticas, sociais e pedagógicas da modalidade”.

Tivemos também as contribuições de Marcia Nascimento Neves Novaes, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, no Departamento de Ensino Fundamental, Técnica da Supervisão de Jovens e Adultos (SEJA). Novaes apresentou o trabalho *O coordenador pedagógico como mediador na formação do docente na EJA, a partir da perspectiva freiriana*. Em seu texto, a autora “retrata a experiência e as ações desse profissional ao assumir o papel de mediador na formação dos docentes que atuam nesta modalidade, buscando desconstruir a educação bancária, oportunizando aos sujeitos o acesso a uma educação voltada para a prática da liberdade, como preconiza Paulo Freire”.

Ainda tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho de Adriana Hsslabecor Larine Avelino e de Larine Avelino, estudantes de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Minas Gerais, intitulado *O apagamento da educação de jovens e adultos na formação docente no curso de Pedagogia*. As estudantes problematizam o apagamento da EJA nos cursos de graduação, em especial, de Pedagogia, no tocante às disciplinas obrigatórias ofertadas por uma Instituição pública de ensino superior, de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. As autoras acreditam que “as políticas educacionais corroboram para o apagamento da EJA, uma vez que não estipulam o caráter obrigatório da formação docente dessa modalidade”.

Por fim, essa Roda também abrigou o trabalho *Reflexões sobre a formação continuada de professores de História para atuação na EJA: quando a teoria da consciência histórica entra em “cena” (o caso do cinema)*, de Antonio Carlos Figueiredo Costa, professor na Universidade do Estado de Minas Gerais. O professor tece considerações sobre os desafios da EJA em um país “de acentuada exclusão

social, periférico, imerso em uma onda conservadora”. Nesse contexto, seu trabalho apresenta “um esboço acerca dos contornos que envolvem as principais questões de meta-história envolvendo a EJA, oferecendo de arremate um dos recursos teórico-metodológicos autorizados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no sentido da implementação das novas linguagens para o ensino, no que elege a linguagem cinematográfica como veículo privilegiado, em virtude de sua reconhecida natureza de mídia de massa”.

Por tudo que vivenciamos na construção e realização deste I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos, podemos afirmar que ele consubstanciou-se num espaço de partilha, por um lado, de investigações acadêmicas sobre a *Formação Inicial e Continuada de Educadores(as) para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)* e, por outro, de reflexões críticas sobre processos de formação e experiências profissionais e pessoais dos seus participantes. A apresentação dos trabalhos submetidos em *Roda de Conversa* potencializou a partilha e a participação, e revestiu-se de um forte poder formativo para todos, pessoas autoras, pessoas avaliadoras e audiência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In: Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Costa, C. B.; Rodrigues, M. E. C.; & Machado, M. M. (2016). Formação continuada de educadores de jovens e adultos: Desafios e contradições de um currículo para trabalhadores. *In: W. F. Alves & M. M. Machado (Orgs.), Trabalho e saber: Questões e proposições na interface entre formação e trabalho* (p. 33-56). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Freire, P. (1987). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa (25ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

A EDUCAÇÃO FÍSICA e A EJA: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA INSTITUCIONAL NO CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE

Rosa Malena de Araújo Carvalho¹⁰⁹

Resumo: Em perspectiva dialógica, a educação física escolar proporciona o estudo e a contextualização do corpo e das práticas corporais – o que significa falar em corporeidade. Nesse movimento, ao indagar a formação realizada para atuar no âmbito escolar, especialmente na EJA – modalidade da Educação Básica –, destacamos o processo de desnaturalizar a compreensão de corpo, conhecimento e vida, interrogando o que é considerado básico na escolarização das pessoas jovens e adultas, produzindo outros sentidos para o que habitualmente dizemos ser corpo, contribuindo com a transformação da realidade adversa à vida. A partir de uma metodologia com/nos cotidianos, apresentamos e problematizamos o percurso realizado por disciplina que aborda a EJA na licenciatura em educação física da UFF. Objetivando contribuir com uma formação comprometida com a leitura de mundo, os resultados destacam a responsabilidade das universidades para essa formação.

Palavras-chave: EJA. Educação Física Escolar. Corporeidades. Experiências.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Como professora licenciada em educação física, com formação continuada na educação e experiência docente na Educação Básica e na formação inicial e continuada de professores(as), há muito interrogo a forma como os objetos de estudo e a natureza desse campo do conhecimento vêm sendo produzidos e dialogam com diferentes sujeitos, saberes, tempos e espaços do cotidiano escolar e da formação docente (CARVALHO, 2012, 2017a, 2017b; CARVALHO, CAMARGO, 2019, dentre outros), especialmente com a EJA.

Mobilizada em caracterizar e qualificar as concepções sobre corpo e práticas corporais nos processos formativos, questionando as desigualdades sociais, venho indagando como essas concepções expressam as tensões da constituição da educação como direito. Nesse movimento, os corpos são percebidos como produções socioculturais? O que identificamos do contexto, nas práticas educativas, quando as experiências corporais estão em evidência? Como dialogam com a EJA?

Apresento-me, portanto, como uma professora voltada à pesquisa e discussão das relações entre escola e sociedade e, nestas relações, a presença do corpo e das práticas corporais que se realizam e são desenvolvidas no âmbito escolar, especialmente na/com a EJA.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz elementos, observações e avaliações fruto de diferentes pesquisas que impactam o trabalho formativo desenvolvido pela relação corpo, práticas corporais e EJA. Nesse processo, há urgência de se realizar uma docência que considere a educação – e a vida em geral – direito de todos e todas. Os objetivos, portanto, também incluem questionar a conjuntura perversa em que vive a

¹⁰⁹ Professora associada na Universidade Federal Fluminense (UFF) e credenciada no PPGEDU (FFP/UERJ); Rio de Janeiro, RJ, Brasil; rosamalena@id.uff.br.

maioria da população brasileira, uma realidade agudizada pelo contexto pandêmico, no qual o poder público federal enfatiza que “a economia não pode parar” e não podemos “perder tempo”.

Esse discurso exemplifica a compreensão da organização da vida isolada das condições sociais, mantendo uma abstração do corpo, distante da realidade em que ele se insere. No entanto, ao situá-lo em um panorama histórico, cultural e, portanto, social, falamos em *corporeidade*, termo que nos convida a perceber o corpo como uma construção histórica, produto e produtor de sentidos e significados que extrapolam o biológico (BUTLER, 2018; CARVALHO, 2017; NAJMANOVICH, 2001) – concepção ainda não predominante em nosso cenário social e educacional.

Ao formar docentes que implementem essas ideias junto aos estudantes jovens e adultos(as) que iniciam ou reiniciam seu processo de escolarização, torna-se fundamental a “leitura de mundo” (FREIRE, 1987) para a superação do caráter compensatório da educação. Nesse movimento, desde 2009, na licenciatura em educação física da Universidade Federal Fluminense (UFF), realizamos diferentes projetos para que graduandos(as) conheçam a realidade da EJA. A partir de 2017, com caráter optativo, desenvolvemos uma disciplina com essa temática. Após ajuste curricular em 2018, o estudo da educação física escolar na EJA tornou-se obrigatório para os estudantes do 7º período. O que veio a ocorrer no segundo semestre acadêmico de 2021, mesmo ano em que comemoramos o centenário de Paulo Freire – Patrono da Educação Brasileira.

Assim, escrevemos este texto como “exercício da experiência” (LARROSA, 2004), por meio do qual avaliamos um trabalho pedagógico mobilizado pelo diálogo e pela leitura de mundo, como ensinou – e continua ensinando – Paulo Freire (1987, 2006, entre outros). Ao fazê-lo, objetivamos destacar o compromisso da educação física escolar com uma camada da população cuja educação e vida, de maneira geral, vêm sendo sistematicamente ameaçada, negada.

A PRÁXIS DO *PER-CURSO*: REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A EJA, ao destinar-se àqueles e àquelas que passaram da idade regular obrigatória e ainda não concluíram a Educação Básica, convoca-nos a identificar as razões históricas para isso. Paiva (2006) destaca que o sentido atribuído à EJA é fruto do entrelaçamento de diferentes práticas nos espaços que educam, que se organizam por meio de ordenações jurídicas e acordos firmados e aprovados nos cotidianos.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017¹¹⁰ apontavam 12 milhões de analfabetos(as) em uma população de 209 milhões de brasileiros(as), em um contexto em que a educação é declarada um direito (BRASIL, 1988; 1996) – o que indica que alguns acordos são negados e esquecidos, fato que repercute na formação de professores, pois a educação de adultos pouco está presente (SOARES; PEDROSO, 2016).

Já a educação física, como prática pedagógica, vem construindo o caminho de deslocar o corpo e as práticas corporais do estritamente biológico (COLETIVO DE AUTORES, 2014) para objetos de estudo, apresentando-os aos estudantes como conteúdo. No envolvimento atento com esses conhecimentos, percebemos aspectos que também são da história, da filosofia, da antropologia, do artístico etc. Nesse tempo suspenso para o estudar, uma das maiores responsabilidades dos professores é o tratamento pedagógico dos conteúdos, como parte da organização do trabalho docente que orienta o interesse dos estudantes por algo do mundo – ampliando o que “gostam”, “sabem” ou “acham” importante.

¹¹⁰ PNAD realizada em 2017 pelo IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segure-acima-da-meta-para-2015> Acesso em: 10 fev 2022.

Neste artigo, assim como nas atividades acadêmicas realizadas e coordenadas, subsidiando um rizoma de concepções em que os gestos pedagógicos permitam aproximar as práticas corporais de abertura ao mundo, a metodologia é a da pesquisa com/nos cotidianos (CONTRERAS, LARA, 2010; CERTEAU, 1994; SACRISTÁN, 2000), que explora a criação de narrativas singulares e coletivas – o que muito pode favorecer a EJA quando partimos dos saberes desses estudantes, considerando-os e valorizando-os.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na perspectiva esboçada até aqui, a disciplina abordada faz parte de um projeto pedagógico que prioriza a formação ampliada e questionadora do *status quo* (SANTOS, 2019). Para isso, está organizada em quatro unidades programáticas, ao longo das quais são apresentadas: as perspectivas históricas da EJA; o trabalho pedagógico com a EJA; o corpo, as práticas corporais e a EJA; os conteúdos da educação física escolar e os sujeitos da EJA (incluindo os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas). Elas vêm possibilitando que os(as) futuros(as) professores(as) conheçam um panorama geral das especificidades da EJA e dialoguem com as diversas práticas corporais através dos objetos de ensino da educação física escolar (brincadeiras, jogos, esportes, danças, lutas etc.), identificando o quanto são socialmente construídos, em interação com as pessoas e os contextos.

Em movimento dialógico, esses pressupostos recebem procedimentos didáticos para sua concretude, considerando as especificidades do planejamento para a EJA (afinal, quem são esses sujeitos?). Alguns deles são: a organização e realização de *aulas abertas*, quando recebemos convidados(as) e tentamos envolver a comunidade acadêmica local; ida à unidade escolar, para ver, sentir, dialogar com esse *locus* de formação; organização de planos de aulas e oficinas. Eles favorecem o aprofundamento dos estudos, a conexão entre teoria e prática pedagógica (*práxis*) e a aproximação entre universidade e escola.

Essa experiência agudiza as inquietudes que desconfiam de uma ordem que se diz hegemônica na sociedade e na educação e é apresentada como única forma de organizar a vida – naturalizando tudo e todos. Refutar essa naturalização é quebrar a lógica que responsabiliza e culpa aqueles(as) que não conseguiram iniciar ou concluir sua escolarização na idade regular obrigatória.

Ao aproximar esses graduandos(as) da EJA, é quase imediata a adesão deles(as) em defesa da qualificação profissional para atuar em uma escolarização que recebe estudantes de uma camada da população excluída do socialmente construído. Indagações do tipo “como nunca estudamos a EJA antes?” estão sempre presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter contato com a EJA permite reconhecer as marcas das desigualdades sociais em que vivem os estudantes que compõem essa modalidade da educação. Uma atuação docente na América Latina em perspectiva que não queira reproduzir a lógica hegemônica reconhece a imposição do medo às vozes dissonantes, assim como identifica que alguns saberes são historicamente desqualificados e invisibilizados.

Os estudantes da EJA estão em formação humana quando estão nas escolas, e não apenas “preparando-se para o mercado de trabalho”, como muitos afirmam. Tampouco são “carentes”, “incapazes”, “atrasados”. Muitos jovens reconhecem a escola como lugar do sonho e do amparo, tamanha as condições de vulnerabilidade social em que vivem (ausência de saneamento público, transporte, moradia etc.) – o que sinaliza a atenção e o cuidado docente necessários ao abordar os

conteúdos em diálogo com o contexto dos estudantes, para sua proteção e formação geral, ampliando o que conhecem do mundo.

Na avaliação dos(as) graduandos(as), a disciplina torna-se intensa, com diferentes possibilidades formativas e oportunidades de contato com a realidade da EJA. Ao mesmo tempo, sinalizam o quanto têm pensado na organização da educação física escolar, de maneira geral, não somente na relação com essa modalidade. Expressam o quanto ainda é forte a presença da lógica dos esportes em sua forma competitiva na forma de organizarem o planejamento. E o que mais vem se sobressaindo como algo urgente e necessário é a necessidade de diferentes instituições abraçarem a formação para a EJA. As ideias de Paulo Freire ainda continuam presentes, pois continuamos com grande parte da população oprimida e explorada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC: Brasília, 1996.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BUTLER Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, Rosa Malena e CAMARGO, Maria Cecília. **Formação de professores em educação física e a educação de jovens e adultos**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 25, e25029, 2019. p. 01-13. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85233>

CARVALHO, Rosa Malena. **A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar**. Rio de Janeiro: Teias, v. 18 • n. 49 • 2017a (abr/jun), p. 254-268.
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24933>

CARVALHO, Rosa Malena. (Org.). **Docência na Educação de Jovens e Adultos & Educação Física**. Curitiba: Editora CRV Ltda, 2017b.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e Cotidianidade na Formação de Professores**. Niterói: Editora da UFF (EdUFF), 2012.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2014.

CONTRERAS, José y LARA, Nuria. **La experiencia y la investigación educativa**. In CONTRERAS, José y LARA, Nuria. (comps). Investigar la experiencia educativa. Madrid, Espanha: Morata, 2010, p. 21-86.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos**. In 29ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18. Caxambu/MG, 2006.

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo - uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura. **O fim de um império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Leôncio.; PEDROSO, Ana Paula. **Formação de educadores na EJA: alinhavando**

contextos e tecendo possibilidades. Educação em Revista - Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out.-dez. 2016. <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6jmKf/abstract/?lang=pt>

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

Renato Antônio Ribeiro¹¹¹

Resumo: A EJA configura-se como a restituição do direito à educação para a classe trabalhadora. A formação de professores para atuação na modalidade é um grande desafio, inclusive quanto aos estágios supervisionados oferecidos nas licenciaturas. Neste estudo, a partir de relatos das estagiárias, busca-se apontar os desafios enfrentados na realização desse componente curricular obrigatório na EJA num curso de Pedagogia durante a pandemia da COVID-19, com suporte em Paulo Freire. As experiências apontam para a dicotomia teoria-prática, na contramão da *práxis* freiriana. Os *riscos* e o *novo*, desafiadores do desenvolvimento do estágio supervisionado em EJA neste contexto pandêmico, não podem ser relativizados e/ou naturalizados em detrimento de uma sólida formação docente para atuação na modalidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professores para a EJA. Paulo Freire. Pandemia de COVID-19.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Sou doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (desde 2018) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Possuo licenciatura em Ciências Biológicas (2005) e mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias (2014), ambos pela Universidade Estadual de Goiás. Sou professor e atuo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o ensino de Ciências/Biologia pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, além de trabalhar em Instituições de Ensino Superior (IES) com disciplinas de Formação de Professores. Integro o Grupo de Pesquisa Colligat: (re)pensando a formação de professores de Ciências e Biologia (UFG), bem como o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A EJA, modalidade da Educação Básica institucionalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei N. 9394/1996 (BRASIL, 1996) destina-se a atender adolescentes, jovens, adultos e idosos que, por diferentes motivos e desafios, não puderam acessar a escolarização básica na idade prevista. Compreendemos que tais sujeitos tiveram seu direito à educação negado, bem como o acesso aos conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados. Dessa forma, a EJA configura-se como a restituição desse direito à educação escolar.

Dentre os diversos desafios que a modalidade enfrenta para se fortalecer como tal, a formação de professores é um “calcanhar de Aquiles”, sendo “[...] um dos componentes da realidade complexa de efetivação de uma política de Educação de Jovens e Adultos” (MACHADO, 2001, p. 8). Cabe então destacar a necessidade de demarcarmos as especificidades da modalidade, que passa, também, pela formação de professores. Quanto à especificidade na EJA, Paranhos (2017, p. 19)

¹¹¹ Universidade Federal de Goiás/Fórum Goiano de EJA; Goiânia, GO, Brasil; rhenato@gmail.com.

aponta que ela “[...] está marcada em documentos oficiais e nas discussões da comunidade científica”. Mas é preciso considerar principalmente que a centralidade dessa especificidade deve se dar a partir dos educandos e educandas, pois “[...] este é o traço que materializa a especificidade da EJA e coloca desafios para a formulação de propostas pedagógicas para o público da modalidade” (PARANHOS, 2017, p. 45).

Infelizmente, a EJA é ignorada ou subestimada nos currículos das licenciaturas no Brasil, sendo pouco abordada (ou não abordada), seja na forma de disciplinas isoladas e/ou estágios supervisionados obrigatórios, que deveriam proporcionar “situação real de trabalho em escola” (BRASIL, 2019, p. 6). Pimenta e Lima (2010, p. 45) consideram o estágio como uma atividade “[...] instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. [...] É atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”. Logo, podemos considerar a abordagem da EJA no estágio supervisionado dos cursos de licenciatura como uma etapa importante e necessária no atendimento das especificidades dessa modalidade, rompendo ainda a dicotomia entre teoria e prática no campo de formação de professores.

Coadunando com essa perspectiva de transformação da realidade, Paulo Freire considera a formação de professores como um *processo* sob uma ótica que pondera o contexto concreto e complexo dos sujeitos envolvidos (estudantes e docentes), perscrutando-o criticamente. É uma atividade que exige compromisso, pois a

[...] responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes (FREIRE, 1995, p. 28).

É preciso, portanto, comprometimento do profissional docente, que contribuirá com a perspectiva de transformação da sociedade a partir da conscientização/desalienação dos educandos e educandas, possibilitando-os *ser mais* (FREIRE, 1994).

Questiona-se, então, de que forma os profissionais docentes podem honrar esse *compromisso* em sua formação, que passa pelo cumprimento do estágio supervisionado obrigatório, no atual contexto de pandemia da COVID-19. O cenário pandêmico está instalado mundialmente desde o ano de 2020 e permanece em 2022, ceifando a vida de quase 640 mil pessoas¹¹² só no Brasil. A pandemia afetou a todos e todas, nos mais variados aspectos da vida humana. Logicamente, a educação escolar também foi afetada: as instituições escolares de Educação Básica tiveram suas aulas presenciais suspensas e o “novo normal” foi a sua substituição pelos regimes de “aulas remotas”, utilizando-se dos mais variados recursos, com suporte em meios tecnológicos digitais ou não. No ensino superior também não foi diferente, mesmo nos cursos de licenciatura, que também aderiram aos modelos de aulas remotas, inclusive na realização dos estágios supervisionados obrigatórios, amparados em legislações próprias¹¹³.

No caso específico da EJA, cujos estudantes compõem massivamente a classe trabalhadora, os impactos também foram grandes: muitos perderam seus empregos (formais ou informais) devido às medidas de isolamento social e *lockdown*. Quanto à questão da escolarização, se viram envoltos

¹¹² Dados referentes ao mês de fevereiro de 2022.

¹¹³ Autorizado por normativas que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Corona vírus (COVID-19): Portaria MEC N° 544, de 16 de junho de 2020; Portaria MEC N° 1.030, de 1° de dezembro de 2020; Portaria MEC N° 1.038, de 7 de dezembro de 2020; Parecer CNE-CP 5-2020.

com ferramentas tecnológicas que pouco dominam e/ou sequer têm acesso. Os desafios para manter o vínculo desses estudantes com as instituições escolares são hercúleos e o abandono escolar (que na EJA sempre foi um entrave) avançou ainda mais.

Dado esse cenário, a realização dos estágios supervisionados, especificamente na EJA, é objeto de reflexão neste estudo, que objetiva apontar os desafios enfrentados para o cumprimento desse componente curricular obrigatório das licenciaturas durante o período de pandemia da COVID-19. Isso se dará a partir das *vozes* das estagiárias de um curso de Pedagogia de uma IES privada que realizaram o estágio nessas condições, buscando suporte nos pressupostos freirianos para pensar a formação de professores na EJA no cenário pandêmico que assola o Brasil e o mundo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo Paulo Freire como um referencial teórico-epistemológico-metodológico, a presente pesquisa iniciou-se com o movimento de revisão bibliográfica de sua obra buscando momentos em que o autor tece reflexões sobre a formação docente, presentes e entrelaçadas com vários de seus conceitos-chave, em especial a relação *teoria-prática*. Posteriormente, esse movimento de pesquisa partiu para uma fase empírica junto a acadêmicas do 7º semestre do curso de Pedagogia de uma IES privada localizada na cidade de Anápolis (Goiás). Nessa IES, o autor deste estudo é também docente responsável pelas disciplinas de Educação de Jovens e Adultos e Orientação de Estágio Supervisionado III, cada uma com carga horária de 60 horas. O Estágio Supervisionado III, por sua vez, com carga horária total de 100 horas, é desenvolvido parte em ambientes não escolares (50 horas) e parte na EJA (50 horas), a qual é o foco do presente estudo. Nas escolas de EJA, as acadêmicas “vivenciaram” a realidade dessa modalidade junto a estudantes e docentes a partir dos regimes de “aulas remotas”, devido à suspensão das aulas presenciais provocada pela pandemia de COVID-19. Numa atividade de orientação proposta pelo professor responsável pelo estágio (e autor deste estudo), foi pedido que as acadêmicas elaborassem um breve relato escrito sobre a realização do estágio supervisionado em EJA nestes tempos de pandemia, pontuando suas angústias, expectativas, desafios enfrentados, avanços e a importância dessa experiência para a sua atuação profissional. Os relatos escritos foram objetos de análise e reflexão à luz dos pressupostos freirianos.

REFERENCIAL TEÓRICO

No presente estudo corrobora-se a perspectiva de Saul e Saul (2016), que apontam Paulo Freire como um teórico que se esforçou em incentivar e concretizar propostas contra-hegemônicas de formação docente. O seu paradigma de teoria-prática “[...] agrega um referencial singular que articula as dimensões antropológica, ético-política, filosófica, epistemológica, metodológica e pedagógica e se mostra como um caminho possível para responder aos desafios da formação docente” (SAUL; SAUL, 2016, p. 24). Em 2021 celebrou-se o centenário de nascimento de Paulo Freire, e julga-se atual e necessário utilizá-lo como o principal referencial teórico a sustentar as reflexões propostas neste trabalho acerca do estágio supervisionado realizado na EJA no contexto da pandemia de COVID-19.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui, primeiramente, damos *voz* às acadêmicas do curso de Pedagogia que compartilharam suas experiências na realização do estágio supervisionado na EJA nesse momento de pandemia que restringiu as atividades escolares a “ambientes remotos” de aprendizagem. Apresentamos no Quadro 1 os relatos de 10 acadêmicas, codificados de A01 a A10:

Quadro 1 – Relatos das acadêmicas de Pedagogia quanto ao estágio desenvolvido na EJA

A 01	[...] estagiar neste espaço nos dá a oportunidade de conviver e ver como é difícil a realidade de professores e alunos em tempos de pandemia. [...] alguns professores têm dificuldades com a tecnologia, e para dar essas aulas <i>on-line</i> em ambiente virtual deve-se inovar em todas as aulas.
A 02	[...] o estágio supervisionado na EJA tem apresentado dificuldades. [...] muitos alunos desistiram por não conseguir se adaptar ao ensino remoto. Ainda estou com dificuldades acerca das atividades dos estágios e dificuldades para entender a interação entre professores e alunos da EJA, que está sendo peculiar nesse ensino remoto. O estágio [...] [tem] suma importância para o meu desenvolvimento como educadora. É necessária a experiência prática para colocar a teoria no fazer, aprender fazendo.
A 03	Apesar de considerar importante conhecer essa realidade [pandemia], acredito [que] não contribui [tanto] para a minha formação acadêmica quanto seria no modelo presencial, pois estarei me formando sem nunca ter entrado em uma sala de aula ou tido contato com alunos, portanto quando este momento chegar não saberei como agir.
A 04	[...] teve muita evasão por conta que muitos alunos tiveram que voltar a trabalhar dobrado para dar conta de suas famílias. Então, para os professores está sendo um desafio, tiveram que modificar o modelo de ensino. [...] Alguns relatos de professores dizem que a saúde mental está abalada por conta que muitos alunos não participam direito [...].
A 05	Está sendo muito desafiador, pois sabemos que aulas remotas são bem diferentes da realidade, não temos contato com os alunos e professores, é tudo de forma virtual e à base de observações.
A 06	Gera uma angústia neste tempo de isolamento social, em que o único espaço para estudar é o computador ou celular e muitos não têm esse acesso; [isso] gera a evasão escolar, [os educandos] deixam os estudos por falta desses recursos tecnológicos.
A 07	Essa modalidade já é desafiadora em dias normais, pois o trabalho com jovens e adultos exige mais presença e atenção para que se obtenha uma boa experiência no estágio e para que o aluno que está na formação conheça a realidade como ela é. [...] Um dos principais objetivos é colocar em prática todo o conhecimento teórico adquirido durante a faculdade e conseguir retirar dessa experiência aprendizados.
A 08	O estágio [...] é uma experiência teórica e prática. [...] isso faz com que seja compreendida a relação existente entre teoria e prática. [...] é um preparativo em que o acadêmico estará tendo contato com a prática.
A 09	[...] é a oportunidade que o aluno tem de colocar em ação toda a teoria aprendida dentro da sala de aula.
A 10	O estágio é para fortalecer a relação acadêmica entre teoria e prática.

Fonte: Dados da pesquisa coletados pelo autor.

A partir dos relatos das estagiárias, percebemos que ainda existe certa polarização e/ou dicotomia entre teoria e prática como elementos da formação docente, identificadas em discursos como “colocar a teoria no fazer” (A02), “colocar em prática todo o conhecimento teórico” (A07) e “colocar

em ação toda a teoria” (A09). Assim, o estágio ainda é visto como um momento de “aplicação” da teoria aprendida anteriormente, preterindo a prática em detrimento da teoria. Por outro lado, há acadêmicas que consideram os dois componentes como uma relação, como constatado em “é uma experiência teórica e prática” (A08) e “fortalecer a relação [...] acadêmica entre teoria e prática” (A10).

Contrapondo essas perspectivas, em *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*, Freire e Shor (1987, p. 12) afirmam que “os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria. Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa [...]”. Logo, segundo os pressupostos freirianos, o que existe é uma unidade dialética indissociável teoria-prática, numa atividade de *práxis* caracterizada desde *Pedagogia do Oprimido*, “[...] que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2013, p. 127).

Nesse sentido, em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, reforça-se que “a dialeticidade entre a prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação” (FREIRE, 1995, p. 118), assim como em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2020, p. 23).

A partir das falas das acadêmicas, também é notória a percepção do quão desafiador tem sido a prática educativa nesse “novo normal” que a pandemia impôs: os regimes de aulas remotas mediadas (ou não) pelas tecnologias digitais, a falta de acesso e domínio das mesmas, a angústia de vivenciar a realidade concreta dos estudantes e docentes nesse contexto e a sensação de que estagiar neste cenário não contribui para a formação acadêmica. Mas pode-se buscar em Freire também um suporte a esse contexto desafiador: em *Educação e mudança*, o autor afirma que “a existência humana é risco” (FREIRE, 1994, p. 25), e em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*, aponta que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo” (FREIRE, 2020, p. 36). Assim, considera-se que o desenvolvimento do estágio supervisionado na EJA em tempos de pandemia da COVID-19 é pautado por *riscos* e mediado pelo *novo*, mas espera-se que tais “riscos” e “novidades” não comprometam ainda mais as condições de formação de professores para a EJA, já tão fragilizada historicamente em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da formação de professores para a EJA constitui-se como um lugar de tensões. A modalidade é negligenciada inclusive no cumprimento dos estágios supervisionados obrigatórios dos cursos de licenciatura. O presente estudo apontou os desafios enfrentados por estagiárias do curso de Pedagogia de uma IES privada que vivenciaram a modalidade EJA a partir dos regimes de aulas remotos “impostos” pela pandemia de COVID-19. Mesmo nesse contexto, é preciso romper a dicotomia teoria-prática, ainda presente, considerando-a uma unidade dialética, segundo os pressupostos freirianos. Ainda que os *riscos* e o *novo* estejam presentes como “estímulos” desafiadores do desenvolvimento do estágio supervisionado em EJA nesse contexto pandêmico, eles não podem ser relativizados e/ou naturalizados em detrimento de uma sólida formação docente para atuação na modalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução n. 2/2019, de 20

de dezembro de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MACHADO, M. M. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. 2001. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2001.

PARANHOS, R. D. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira**. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, A. M.; SAUL, A. **Contribuições de Paulo Freire para a Formação de Educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico**. Educar em Revista, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS do rio de janeiro (CREJA-RJ)

Alessandra Silva de Lima¹¹⁴

Resumo: O presente trabalho decorre de minha dissertação e o objetivo inicial é socializar a experiência e os resultados dessa pesquisa de mestrado, refletindo sobre a formação inicial e continuada do educador de jovens e adultos. A pesquisa analisou a proposta de formação continuada para professores da EJA desenvolvida no CREJA da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e os instrumentos escolhidos para a coleta das informações foram observações dos Centros de Estudos, entrevistas semiestruturadas e consulta a documentos. As análises e interpretações foram construídas com base na interlocução teórica com os autores Arroyo (2001, 2006), Nóvoa (2002) e Imbernón (2006), dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam que a escola é, por excelência, o local privilegiado para formação continuada do professor.

Palavras-chave: Formação Continuada. EJA. Escola Específica.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Eu sou Alessandra Silva de Lima, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2021), especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (CESPEB-EJA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2016). Possuo graduação em Pedagogia também pela UFRJ (2014) e tenho experiência na área de Educação, tendo atuado como docente dos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade EJA. Atualmente, sou professora supervisora educacional do município de Itaboraí (RJ). Faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (GEPROD) da UFRJ, coordenado pela Profa. Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento.

O presente trabalho tem origem em reflexões sobre o meu percurso docente na EJA e estudos acadêmicos. São reflexões sobre a pertinência, o modelo e a especificidade das formações continuadas propostas para os professores da EJA. O interesse pelo tema se deu na medida em que foi constatado, no levantamento bibliográfico, uma escassez de pesquisas publicadas sobre o tema da formação continuada de professores para atuar na EJA, que carece, portanto, de maiores estudos.

A rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro é complexa por ser a maior rede de escolas municipais do país. Conta com um Programa para Educação de Jovens e Adultos (PEJA), além do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (CREJA-RJ) e duas escolas específicas de atendimento à EJA, denominadas Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

O CREJA-RJ foi criado em 2004, a partir da iniciativa de um grupo de professores do PEJA e da equipe de coordenação da EJA da Secretaria Municipal de Educação (SME). É um espaço educativo

¹¹⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Rio de Janeiro, RJ, Brasil; ejadelima@gmail.com.

que possui em sua estrutura uma das escolas específicas de EJA, que teve como objetivo inicial possibilitar o atendimento às necessidades dos estudantes trabalhadores.

Defendo que a formação continuada dos professores precisa se constituir em um espaço de reflexão permanente, considerando as dificuldades e os desafios do fazer pedagógico na escola. A formação continuada precisa ser significativa para o professor e, segundo Nóvoa (2002), precisa acontecer no eixo investigação/reflexão.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi analisar a proposta de formação continuada para professores da EJA desenvolvida no âmbito do CREJA-RJ. Para tanto, alguns objetivos específicos foram traçados, como: identificar a proposta de formação continuada específica do CREJA-RJ; identificar as concepções de formação continuada que norteiam as ações desenvolvidas junto a professores da EJA; caracterizar o PEJA; analisar o projeto político-pedagógico do CREJA-RJ e conhecer o perfil dos professores.

Em relação às escolhas metodológicas, a pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, e os instrumentos escolhidos para a coleta das informações foram a consulta a documentos, observações e entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e equipe gestora pedagógica. A pesquisa de campo se desenvolveu no CREJA-RJ, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro. Foram observados os períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho dos professores e denominados Centros de Estudos (CEs).

As observações foram realizadas, principalmente, nos três turnos em que se desenvolviam os CEs, realizados às quintas-feiras, quando se reuniam os professores das disciplinas Educação Física, Inglês e Linguagens Artísticas, e às sextas-feiras, com os professores de todas as outras disciplinas dos regimes semipresencial e Educação a Distância (EaD). Também foram acompanhadas as ações de formação continuada desenvolvidas no CREJA-RJ.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores do PEJA I e PEJA II, professor orientador, coordenador pedagógico e diretor, totalizando 14 professores, que tiveram resguardadas suas identidades nominais por meio da utilização de nomes fictícios no relatório final da pesquisa.

Paralelamente, também foram consultados os documentos oficiais relativos ao PEJA e ao CREJA-RJ: o site da SME, a página do CREJA-RJ, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CREJA, portarias da SME e legislações específicas da EJA. As análises e interpretações foram construídas com base na interlocução teórica com os autores Arroyo (2001; 2006), Freire (1996), Nóvoa (1996; 2002) e Imbernón (2006), dentre outros.

Ser professor da EJA não é qualquer tarefa, requer comprometimento consciente com questões que atravessam os sujeitos. De acordo com Arroyo (2001), as concepções e propostas para EJA devem estar comprometidas com a formação humana, que passa, necessariamente, por entender quem são os sujeitos da EJA e que processos pedagógicos devem ser desenvolvidos para dar conta de suas demandas. Portanto, os olhares sobre a condição social, política e cultural dos estudantes da EJA configura-se como uma premissa fundamental para a formação continuada docente.

Nesse sentido, a formação de professores para a EJA exige pesquisa constante, reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas e um diálogo entre os pares que permita uma produção teórica dos próprios professores. Para Arroyo (2006), é possível construir uma teoria pedagógica específica, que contribuiria para fortalecer o campo a partir dos próprios processos de formação de jovens e adultos, considerando as especificidades dos sujeitos e os fundamentos teóricos metodológicos que a modalidade requer.

Para os professores que atuam na EJA, há necessidade de uma formação que possibilite uma atuação considerando as complexidades, flexibilidade e reflexões necessárias no fazer pedagógico (IMBERNÓN, 2006). Embora essa questão seja pertinente ao docente de forma geral, é importante ressaltar que, no caso específico da EJA, pelas experiências vivenciadas, há desafios próprios a essa modalidade.

Os resultados desta pesquisa apontam que o programa PEJA é uma política pública já consolidada nessa rede de ensino, apresentando avanços significativos no atendimento às especificidades da modalidade EJA, trabalhando a partir de um currículo próprio e garantindo formação continuada específica para os docentes. O CREJA se baseia em uma concepção crítica de educação, currículo e de formação continuada e defende o princípio de educação ao longo da vida, alicerçada no tripé: aumento da escolaridade, compromisso com a educação permanente e o mundo do trabalho. O currículo defendido pelo CREJA é um currículo crítico com perspectiva emancipatória dos sujeitos da EJA; nesse sentido, existe o entendimento de que o estudante da EJA pertence à classe trabalhadora.

Concluiu-se que a escola é, por excelência, o local privilegiado para formação continuada do professor. E CEs, quando regularmente realizados, constituem uma estratégia efetiva de formação continuada para o professor da EJA. O diferencial do CREJA está, assim, na possibilidade de reunir um grupo inicial de professores para trabalhar com uma proposta pedagógica diferenciada voltada para um público específico, garantindo boas condições de trabalho, CEs, acompanhamento dos professores e suporte da equipe gestora pedagógica, parcerias para formação continuada e elaboração de projetos pedagógicos. Essas são estratégias interessantes para vencer o desafio permanente da formação continuada, que é fazer da escola um espaço de formação em serviço estável com uma programação pertinente, com um tempo destinado aos estudos e reflexões, pensando na práxis da EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO. A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos. Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 1, [conferência], 22 maio 2006, Belo Horizonte.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez editora, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EJA A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIRIANA

Marcia Nascimento Neves Novaes¹¹⁵

Resumo: O presente texto apresenta a atuação do coordenador pedagógico como mediador na reflexão dos docentes com os sujeitos da EJA. Retrata a experiência e as ações desse profissional ao assumir esse papel na formação dos docentes que atuam nessa modalidade, buscando desconstruir a Educação Bancária, oportunizando aos sujeitos o acesso a uma educação voltada para a prática da liberdade, como preconiza Paulo Freire. Chama a atenção sobre a importância de entender a dimensão da EJA a partir de um olhar reflexivo para o sujeito, que é o centro do processo educativo, criando proposições com o coletivo docente a partir de suas necessidades, narrativas e diferentes saberes. Pontua a necessidade permanente de reflexão sobre uma práxis que contemple a formação humana, constituindo-se e fortalecendo-se numa perspectiva política, social, antropológica, ética, libertadora e transformadora.

Palavras-chave: Concepção Freiriana. EJA. Formação. Transformação.

APRESENTAÇÃO

Realizei minha graduação em Pedagogia no Centro Ensino Superior (CES), em Juiz de Fora, habilitando-me na formação de professores. Em seguida, na mesma instituição, dei continuidade à minha formação através de uma especialização *latu sensu* em Psicomotricidade e, posteriormente, em Psicopedagogia, na Universidade de Nova Iguaçu (UNIG). Minha trajetória profissional deu-se como professora do ensino fundamental, em que permaneci durante 17 anos em sala de aula numa escola privada. Após um processo seletivo interno na mesma instituição, ingressei na coordenação pedagógica em 2001. Percebi a necessidade de aprofundar meus estudos na área e realizei um curso de extensão em Gestão Educacional na Faculdade Metodista Granbery, a fim de agregar saberes à minha prática.

Ingressei na escola pública como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2012, e esse foi um dos maiores desafios profissionais que marcaram minha trajetória. Essa experiência se ampliou ao assumir posteriormente a coordenação do Projeto Tempos de Aprender, que atendia estudantes com histórico de reprovação e fracasso escolar. Em 2019, recebi o convite da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora para fazer parte da equipe que acompanha as escolas que possuem EJA, na qual atuo como técnica.

INTRODUÇÃO

O centenário de Paulo Freire tem nos direcionado a diferentes reflexões que envolvem a EJA e seus sujeitos no contexto atual. Em se tratando dessa modalidade de ensino, faz-se necessário entender que toda ação humana encontra-se localizada sob um ponto de vista e, conseqüentemente, toda

¹¹⁵ Coordenadora pedagógica e técnica da Supervisão de Jovens e Adultos (SEJA) na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, no Departamento de Ensino Fundamental; participante do Grupo de Práticas e Pesquisas em Estudos da EJA (GRUPPEJA-UFJF); mestranda em Educação pela UFJF; Juiz de Fora, MG, Brasil; marciaseja2019@gmail.com.

prática educativa possui uma base ideológica. Entretanto, resta saber se a prática presente na EJA caracteriza-se como excludente ou inclusiva, favorecendo o oprimido ou o opressor.

O trabalho na EJA a partir da concepção freiriana traz consigo um caráter que abarca os seguintes sentidos: valorização da cultura, memórias, valores, saberes, racionalidade, matrizes culturais e intelectuais do povo, como sujeitos de direito. Sujeitos de uma outra pedagogia capaz de dialogar com as diferentes culturas, identidades e histórias. Nesse sentido, evocamos o pensamento de Freire (1996, p.77) ao dizer que, para ensinar, é preciso reconhecer que a mudança é possível, pois assim “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela [...]”. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Diante desse cenário, o coordenador pedagógico assume um papel fundamental ao mediar, junto aos docentes, a constante reflexão sobre a prática presente na EJA visando a transposição de uma Educação Bancária para uma prática libertadora, conforme cita Freire (2020, p. 52): “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

A concepção freiriana vai de encontro ao paradigma tradicional, segundo o qual o educador exerce o papel de opressor (detentor do saber) e os educandos configuram-se como os oprimidos (receptores do conhecimento); ou seja, a EJA deve estar pautada nos princípios freirianos, que traduzem a educação como espaço para liberdade e a criticidade, respeitando e acolhendo diferentes saberes. Nesse sentido, o coordenador pedagógico viabiliza espaços para reflexões com o coletivo docente, buscando estratégias pedagógicas significativas e novas formas de ensinar e aprender fundamentadas na relação dialógica, na ressignificação, na escuta, na perspectiva democrática de um currículo de que todos os sujeitos participam com suas narrativas, marcando sua singularidade.

METODOLOGIA

O que nos levou a compartilhar esta experiência foi o fato de ter assumido a coordenação da EJA e, posteriormente, do Projeto Tempos de Aprender¹¹⁶ em uma das escolas da rede municipal de Juiz de Fora. A modalidade, oferecida no turno da noite na referida escola, passava por período de ressignificação devido a dois fatores: a maioria dos docentes não possuía cargo efetivo na rede municipal, assumindo contrato temporário, fator que até então não gerava um vínculo com os educandos, e a heterogeneidade do público do ponto de vista geracional, com um aumento cada vez mais significativo adolescentes/jovens. Entretanto, ao chegar naquele espaço, observar o ambiente e os sujeitos que ali se encontravam, iniciou-se uma relação de empatia. Nos deparamos com jovens, adolescentes e idosos, num misto de gerações marcadas por diferentes experiências que impediram a continuidade dos estudos no período regular. Todos buscavam uma oportunidade, fazendo valer o direito de escolarização que lhes foi retirado como resultado da exclusão e do fracasso. E isso nos evoca a refletir sobre como a escola tem pensado o trabalho com a EJA e a formação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

Tomamos como referência Gatti, que pontuar em sua fala que

[...] encontramos questões produtivas e problemáticas na formação dos professores. As questões problemáticas são apresentadas como críticas, mas que devem ser vistas não como o senso comum preconiza, mas como possibilidades de aprendizagem. Devemos lidar com o problema alavancando ações que os levem a encerrar com o impasse. (GATTI, 2021)

¹¹⁶ Projeto Tempos de Aprender: Projeto de Correção de Fluxo, criado pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.

E o impasse estava posto: como realizar proposições pautadas nos princípios freirianos oportunizando aos educandos de diferentes gerações o estabelecimento de uma inter-relação com base em trocas de saberes e narrativas significativas? Como realizar “provocações” aos educadores a fim de realizar a permanente reflexão sobre a práxis, desconstruindo a concepção bancária e conteudista?

REFERENCIAL TEÓRICO, DISCUSSÕES E RESULTADOS

Na perspectiva freiriana, os saberes encontram-se pautados numa educação que liberta, que gera resistência na luta e busca pelos direitos de cada cidadão, gerando transformação. Mesmo que os sujeitos que dela participam não identifiquem essa dimensão da modalidade, a EJA encontra-se inserida em um campo de lutas e resistências, marcado pela diversidade de seus sujeitos, cujas histórias de vida reúnem marcas de identidades semelhantes e, ao mesmo tempo, tão diferentes. Nessa lógica, educandos e educadores compartilham, na relação pedagógica, o encontro de diversas experiências.

Com base nessa premissa, iniciou-se um movimento de formação na escola, mediado pela coordenação, no intuito de analisar o contexto e encontrar alternativas para que efetivamente o fazer pedagógico pudesse seguir seu percurso de forma significativa, ampliando a visão de mundo de cada sujeito. Dessa forma, foi encaminhada à direção uma proposição de formação continuada envolvendo primeiramente os educadores através de rodas de conversa nas reuniões para planejamento. Nessa primeira ação, foram identificadas algumas concepções que necessitam ser repensadas, advindas da formação tradicional segundo a qual o professor ensina e o aluno aprende.

A proposta de formação consistia nas seguintes etapas: rodas de conversa abordando temas específicos ligados à concepção freiriana de educação, debates, discussões e identificação dos pontos convergentes e divergentes das práticas realizadas. Ao identificar os pontos convergentes e divergentes, o coletivo percebeu que várias ações iam de encontro à proposta de Freire. Com base no levantamento, também foram elencadas aquelas práticas que seriam analisadas como “estado de alerta”, ou seja, passariam por uma reflexão mais aprofundada por todos a fim de identificar se oportunizavam aos educandos e educandas o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico. Outro movimento realizado foi a criação de espaços para dinâmicas de aproximação de educadores e educandos, fortalecendo o vínculo afetivo.

Consoante a esses fatos, reflexões foram feitas sobre o conceito de inédito viável, (Freire, 2014) que diz respeito à criação de possibilidades que anteriormente eram vistas como inatingíveis. Assim, o trabalho proposto instituiu esse inédito, implicando coletivamente na superação das barreiras, enfrentamentos e obstáculos encontrados pelos docentes nas situações-limite através do diálogo. Nessa caminhada, o movimento de ação-reflexão-ação, como preconiza Nóvoa (1991), ancorou-se na perspectiva crítico-reflexiva da prática, fornecendo aos educadores ferramentas para o exercício da autonomia e do pensamento crítico.

Após os momentos de estudo e reflexão, iniciou-se a ação com os educadores e educandos, tendo como premissa o eixo temático Cidadania: Cidade e Sociedade. Todos se envolveram na elaboração da proposição de caráter formativo, crítico e transformador, elencando os seguintes subtemas: Cidadania/Cidadão, Cidadania/Saúde, Cidadania/Cultura e Lazer, Cidadania/Emprego e Moradia. Situações do cotidiano dos alunos, recuperadas por meio de suas narrativas, foram inseridas nos subtemas, gerando interesse e motivação para aprender a partir de uma nova perspectiva. Todas as disciplinas se entrelaçaram com proposições diversas (seminários, rodas de conversa, exibição de curtas, apresentação musical, debates e relatos de experiências) ligadas ao cotidiano da comunidade.

CONCLUSÃO

A partir dessa ressignificação realizada com a mediação da coordenação pedagógica, o trabalho na EJA ganhou contornos mais precisos. Os educadores passaram a fazer, de forma permanente, uma reflexão sobre a práxis, dialogando com os educandos, acolhendo-os com suas experiências e histórias de vida, tendo o humano e a humanização como parte do fazer pedagógico. Nesse sentido, concluímos que, como apontado por Freire (2020, p. 11), foi possível constatar a almejada educação libertadora, capaz de dar condições do oprimido descobrir-se e conquistar-se, de forma reflexiva, como sujeito da própria história.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** São Paulo: Paz e Terra, 2014d

GATTI, Bernadete. **A Formação de Professoras e a Pesquisa. Aula Magna do Curso de Pedagogia da UFF**. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=cQHfhp2gqw>. Acesso em: 27 fev. 2021

NÓVOA, Antônio. "**Concepções e práticas de formação contínua de professores**". In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

O APAGAMENTO DA EJA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

Adriana Hsslabecor¹¹⁷

Larine Avelino¹¹⁸

Resumo: O presente trabalho busca questionar o apagamento da EJA nas políticas educacionais, sobretudo durante a formação inicial do curso de Pedagogia. Pesquisadores como SOARES e SIMÕES (2004) e VENTURA e BONFIM (2015) já indicaram esse descaso com a formação inicial do(a) educador(a) de jovens e adultos como reflexo histórico de políticas públicas educacionais correspondentes a uma educação pedagogicamente frágil e fragmentada. O referencial metodológico utilizado foi a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016). A fim de compreender como esse apagamento se efetiva, foram sistematizadas as disciplinas obrigatórias ofertadas por uma instituição de ensino superior pública, localizada em Belo Horizonte, como exemplo do descaso com os debates particulares da Educação de Jovens e Adultos durante a formação inicial, em relação às discussões da Educação Básica de crianças. Ademais, destaca-se a falta de implementação de políticas educacionais já aprovadas e ainda normativas para estipular o caráter obrigatório da formação do(a) educador(a) de jovens e adultos, visto que trata-se de uma realidade de negligenciamento não apenas dessa instituição mas das ações de escolarização voltadas para esse público.

Palavras-chave: Especificidades da EJA. Formação Docente. Currículo.

Formação inicial para atuar na Educação de Jovens e Adultos: um direito

Perante o descaso com a profissionalização do/a educador/a da EJA, estudiosos e educadores passaram a reivindicar e lutar por uma formação adequada para esses profissionais. Em 1947, surgiu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos no Brasil. Mais tarde, em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em que “[...] críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas” (SOARES, 2008, p. 84).

Marcos legais como a Constituição Federal (1988), que, no Inciso I do art. 208, estabelecem a oferta gratuita da Educação Básica a todos que não tiveram acesso na idade própria; a LDB, que, em seus artigos 61 e 62, caracterizam quem são os profissionais da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), que estipulam que a identidade própria da EJA é referente a uma categoria organizacional que possui finalidades e funções específicas, foram importantes avanços para a garantia do direito à educação da pessoa jovem, adulta ou idosa. Todavia, como destacam VENTURA e BONFIM (2015), “a marca histórica das políticas públicas de Educação de

¹¹⁷ Residente no Núcleo de Alfabetização de Jovens e Adultos do Programa Residência Pedagógica; aluna de graduação em Pedagogia na UFMG; Belo Horizonte, MG, Brasil; adriana.hsslabecor@gmail.com.

¹¹⁸ Residente no Núcleo de Alfabetização de Jovens e Adultos do Programa Residência Pedagógica; aluna de graduação em Pedagogia na UFMG; Belo Horizonte, MG, Brasil; lariavel@gmail.com.

Jovens e Adultos corresponde a uma educação pedagogicamente frágil, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e não à redução efetiva da socialização das bases do conhecimento”. (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 213)

Considerando a alfabetização e o saber como instrumentos de libertação e humanização, vale ressaltar que muitas das políticas educacionais destinadas à EJA agem como medidas paliativas que não garantem as demandas de acesso, permanência e nem qualidade. Os Pareceres 11/2000 e 9/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB-CNE) reconhecem que as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar a realidade da EJA em seus cursos, já que a formação deve contemplar as experiências da Escola Básica em geral, o que inclui os/as jovens, adultos/as e idosos/as. Contudo, observa-se que essas normativas estabelecem diretrizes, mas não garantem nem se comprometem a fiscalizar a preparação para uma docência que contemple as demandas educacionais da EJA. De acordo com SOARES e SIMÕES (2004), as formações docentes podem ser caracterizadas como aligeiradas e insuficientes para atender às necessidades dos/as jovens, adultos/as e idosos/as.

No que tange especificamente aos/às adultos/as e aos/às idosos/as, são indivíduos que não terão muito tempo de produtividade, logo, não irão gerar mão de obra, principal interesse do capital. Além disso, os perfis dos atendidos são de sujeitos pobres, pretos, periféricos e responsáveis muitas vezes por realizarem trabalhos braçais.

Para refletir sobre a invisibilização da EJA na formação inicial oferecida pela instituição em análise, a exploração do percurso metodológico do trabalho foi orientada a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). A organização se dividiu em três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A pré-análise tem como fonte documental primária a grade curricular de 2019 do curso de Pedagogia, com a sistematização das disciplinas oferecidas como amostra da ausência das temáticas relacionadas à EJA. Já para a exploração do material, houve a estruturação e a limitação dos marcos legais que não delimitam o caráter obrigatório de quem deve essa formação inicial aos professores. Por fim, discutimos o tratamento dos resultados por meio de inferências e interpretações, nas quais conclui-se que há necessidade de uma formação inicial específica e intencional tanto para romper com o caráter compensatório de educação, quanto para promover o pleno desenvolvimento da pessoa.

O currículo vigente de uma instituição apresenta conteúdos que atendem os interesses políticos e ideológicos de uma cultura, situada em um determinado espaço e tempo. A matriz curricular do curso de Pedagogia analisada nesta pesquisa coloca em destaque a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Há disciplinas obrigatórias como: Estudos sobre a Infância, Artes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Observatório de Currículo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Contudo, não há disciplinas obrigatórias acerca das especificidades dos sujeitos da EJA, como a Educação Popular, proposta pelo patrono da educação brasileira Paulo Freire¹¹⁹ ou Organização da EJA. Além disso, áreas do conhecimento presentes na ementa curricular que se relacionam com a educação não trazem em seu plano de ensino a temática EJA, por exemplo: Sociologia da Educação (I e II), Filosofia da Educação (I e II), História da Educação (I e II) e Psicologia da Educação (I e II).

O curso de Pedagogia em questão é formado por nove períodos e, desde 1986 oferece a habilitação para pedagogos formados na instituição atuarem na EJA. A partir de 2001, surge a Formação Complementar (FC) em EJA. Contudo, a matriz curricular da faculdade apresenta uma lacuna que, mesmo após sua atualização no ano de 2019, não contempla disciplinas obrigatórias que pautam a

¹¹⁹ Educador que, por volta da década de 1960, iniciou uma discussão crítica acerca das práticas pedagógicas conteudistas vigentes, disseminou no Brasil a Educação Popular como método do educador. Tal concepção se fundamenta como ação cultural para a liberdade, realizada com os oprimidos, e não para eles.

EJA. Desse modo, contraditoriamente, no 7º período os licenciandos podem requerer a FC em EJA sem que antes ela lhes tenha sido apresentada.

Portanto, há a possibilidade de estudantes que passaram pela graduação em Pedagogia saírem “aptos” para atuarem nessa modalidade e terem como desconhecido literaturas próprias da EJA. A fim de sanar esse déficit, estudantes de Pedagogia buscam a inserção em programas de pesquisa, extensão, núcleos ou projetos criados por professores da área. Contudo, ressalta-se que os recursos financeiros são limitados e as oportunidades não são amplas.

Além dos alunos, o corpo escolar é constituído pelos professores e coordenação, que também são vítimas do escasso investimento. Tal situação é reflexo da não existência de políticas educacionais eficientes voltadas a esse público:

A vinculação da EJA aos subalternizados da sociedade, às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, excluídas até mesmo da estrutura dual do sistema escolar, explica muito da sua tradição: ações paralelas ao sistema regular de ensino, circunscritas à precariedade, à provisoriade e à fragmentação. (BOMFIM; VENTURA, 2015, p. 218)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a discussão acerca do apagamento da EJA nas políticas educacionais, sobretudo na grade curricular do curso de Pedagogia, é uma pauta que precisa emergir urgentemente não só no meio acadêmico, mas também nas instâncias políticas. A omissão da existência dessa modalidade no currículo precisa ser combatida com políticas públicas permanentes e eficientes, para que professores não embasem suas práticas pedagógicas de forma descontextualizada e destinada apenas ao público infantil. Em vista disso, torna-se importante que iniciativas como núcleos de pesquisa, projetos de extensão e formação continuada sejam ampliados.

Jovens, adultos/as e idosos/as que não foram alfabetizados no ensino regular quando crianças são sujeitos da Educação Popular, na qual Freire enfatiza a importância de se pensar um ensino que concebe o fazer pedagógico a partir da experiência social e cultural dos/as educandos/as. Desse modo, a cultura popular deve ser reconhecida como um conhecimento legítimo e parte do currículo da formação inicial de educadores(as), o que pode acarretar em melhorias no ensino ofertado pelos futuros docentes.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 10/05/2000. Diário Oficial da União, MEC/CNE/CEB, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15.
- BRASIL. CNE/CP. Parecer nº 09/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, MEC/CNE, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1, 1947, Rio de Janeiro. R.J. Ministério da Educação e Saúde, 1950.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958, Rio de Janeiro. *Teses e Comunicados* R.J: Ministério da Educação e Saúde, 1958.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO UFMG. Relatório de versão curricular; Curso: 14006 - Pedagogia; Versão curricular: D-20191 e N-20191. 2019.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em Revista [online]. 2008, n. 47, p. 83-100. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100005>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Educação & Realidade, v. 29, n. 2, 2004. p. 27. Disponível em [A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos | Soares | Educação & Realidade \(ufrgs.br\)](http://www.ufrgs.br/~educacao/realidade/v29n2/soares.html). Acesso em: 8 jul. 2021.

VENTURA, Jaqueline; BONFIM, Maria Inês. **Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o normal e o real nas licenciaturas**. Educação em Revista [online], v. 31, n.2, p. 211-227, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698127011>. Acesso em: 8 jul. 2021.
LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA ATUAÇÃO NA EJA: QUANDO A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRA “EM CENA” (O CASO DO CINEMA)

Antonio Carlos Figueiredo Costa¹²⁰

Resumo: A EJA apresenta desafios consideráveis em um país de acentuada exclusão social, periférico, imerso em uma onda conservadora que, introjetada em parcela considerável do público escolar atendido pela EJA, via de regra trabalhadores com pouca qualificação para o trabalho e mal remunerados, um discurso que transita por temas caros à extrema-direita. Assim, falar em autorreflexão, alteridade e empatia históricas pode soar como algo descabido de operacionalizar no processo de ensino-aprendizagem no atual contexto. Esse trabalho intenta apresentar um esboço acerca dos contornos que envolvem as principais questões de meta-história que envolvem o caso da EJA, oferecendo de arremate, um dos recursos teórico-metodológicos autorizados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no sentido da implementação das novas linguagens para o ensino, no que elege a linguagem cinematográfica como veículo privilegiado, em virtude de sua reconhecida natureza de mídia de massa.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica. Teoria da Consciência Histórica. Didática da História. EJA. Cinema.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Sou professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tendo ingressado por concurso de provas e títulos. Cursei a licenciatura, o bacharelado, o mestrado e o doutorado em História, cursos realizados na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e atuo em uma Unidade Acadêmica (UEMG-Ibirité) que não possui curso de História. Há alguns anos identifiquei uma grande carência em relação às fontes didáticas disponíveis aos graduandos de Pedagogia, em termos de formação histórica. Submeti um projeto de ensino de História e venho desde então articulando projetos de pesquisa e extensão. Este trabalho apresenta algumas conclusões, ainda que provisórias, dos resultados alcançados até o presente momento, além de tangenciar discussões que realizei no Estágio de Residência Pós-doutoral na Faculdade de Educação da UFMG¹²¹.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata da aprendizagem histórica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e interroga epistemologicamente os desafios de oferecer conteúdos disciplinares de História Escolar para um público, via de regra, pouco afeito a reconhecer no operador hermenêutico identificado como memória – entendida aqui como os modos de lidar com o passado na vida social – algo válido ao seu presente (lembremos o operador hermenêutico da atenção) ou, muito menos, algum contributo ao seu futuro (operador hermenêutico da expectativa).

¹²⁰ Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Belo Horizonte, MG, Brasil; antonio.costa@uemg.br.

¹²¹ Projeto “A Teoria da Consciência da Histórica e o Ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): a História como orientação temporal à práxis vital humana”.

Vivendo em uma espécie de presente contínuo, essa geração de jovens e adultos costuma acumular experiências traumáticas colhidas ao longo de uma vida escolar pregressa, não raro muito breve, cujas lembranças, aliás, costumam identificar a disciplina escolar de História com a memorização de nomes, datas e eventos passados em locais que nada ou muito pouco consideram dizer respeito às suas vidas.

É em virtude do descompasso entre a percepção da utilidade da História para a vida humana prática e a necessidade de constituir cidadãos ativos e compromissados com o destino da pólis que são apresentadas as potencialidades heurísticas constituídas sob o escopo da teoria da consciência histórica, a qual, gravitando em torno dos conceitos centrais de consciência histórica¹²² e cultura histórica¹²³, mantém relação de constante diálogo com a constituição de uma efetiva e atuante didática da História¹²⁴.

Em virtude das razões acima justificadas, nosso estudo objetiva apontar para alternativas didático-pedagógicas centradas em exibições fílmicas que possibilitem desfazer o imaginário tradicional da escola¹²⁵, bastante inculcado no público discente da EJA, para oferecer estratégias que passem a valorizar a realidade do aluno enquanto elemento motivador do seu processo educativo, e, com isso, deslocar o *modus operandi* da aula centralizada na figura do professor para reflexões pós-filme, de modo que o filme, como ferramenta pedagógica, passe a assumir também o papel de material didático.

PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta prima pela sequência didática do eixo temático, valorizando as relações de trabalho, como sugerido por Carlos Alberto Vesentini (2009) e Rodrigo de Almeida Ferreira (2018), bem como as proposições assinaladas por Circe Maria Bittencourt (2008) a respeito do *corpus* documental, denominado 'documentos não escritos em sala de aula' em seu trabalho. Tratar os registros fílmicos como uma espécie de material não estruturado para o aprendizado histórico se torna um ponto de partida para devolver a ludicidade ao ambiente escolar, aguçando a imaginação para despertar a empatia e a alteridade históricas em compromisso aos postulados da teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2014).

A formação continuada de professores tem sido apresentada nos mais diversos quadrantes dos discursos estatal e de especialistas como uma das formas de garantia de processos educativos mais produtores e, com esses, melhores condições de redefinir o papel da escola como agente coletivo nos grandes desafios enfrentados pela sociedade brasileira. Adequar as bases legais infraconstitucionais voltadas à Educação (LDB, PCNs, BNCC) a recursos teóricos mais adequados às atuais necessidades corresponde a articular aspectos normativos às interpelações metodológicas,

¹²² Segundo Jörn Rüsen (2001, p. 59), "a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida".

¹²³ De acordo com Oldimar Cardoso (2008), a cultura histórica é um fenômeno da modernidade, pressupondo uma História compreendida de forma singular por um coletivo. A cultura histórica seria a forma da consciência histórica se expressar. Professores de História manejam a cultura histórica, mas não possuem a exclusividade, pois ela também é objeto do trabalho de museólogos, autores de teatro, cineastas, desenhistas, etc. Assim, o que ocorre na sala de aula com a atuação do professor e dos materiais tradicionais, como o livro didático, é apenas parte da cultura histórica, complementada por romances, jornais, filmes, peças teatrais.

¹²⁴ Em definição sintética, a didática da História seria a disciplina que se dedica a estudar não somente o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas também todas as expressões da cultura e da consciência histórica que circulam tanto dentro quanto fora do aparato escolar (CARDOSO, 2008).

¹²⁵ Aprendizagem centrada no professor, exposição didática, quadro, livro e cópia no caderno, etc.

que encontram na Didática da História, vinculada à teoria da consciência histórica, respostas das mais adequadas.

As propostas pedagógicas formuladas em Bittencourt (2008), Vesentini (2009) e Ferreira (2018) oferecem um roteiro que, iniciado pela escolha do filme, passa a interpelar o público discente em um contrato didático que propõe a análise fílmica com leituras externas e internas acerca da obra cinematográfica. No pós-filme, por meio de roda de conversa, há a consolidação do processo de análise, e espera-se que espectadores antes passivos sejam alçados à condição de receptores críticos das mensagens cinematográficas.

Um componente essencial nesse processo é alcançar a empatia e a alteridade históricas, atos cognitivos componentes das condições didático-pedagógicas constantes da Didática da História sob a teoria da consciência histórica – segundo nos diz Marcelo Fronza (2016), dos mais difíceis de serem alcançados, seja por professores ou alunos. Assim, o consórcio formulado entre a História e o Cinema passa a produzir um método científico de aprendizagem histórica que lança mão da “[...] imaginação, da fantasia e da estética, pois elas têm poder de ser um túnel do tempo ao aproximar valores e sentimentos antigos e contemporâneos” (FRONZA, 2016, p. 63-64).

REFERENCIAL TEÓRICO

Autores como Marc Ferro (1995), Pierre Sorlin (1974), Robert Rosenstone (1988) e Hayden White (1988) ofereceram, há algumas décadas, a necessária fundamentação para o trânsito proveitoso que envolve os cogitos alinhados por cineastas e historiadores, fazendo convergir suas razões naquilo que é específico em cada uma das linguagens. Em nossa percepção, a pedra de toque que faltava a esse diálogo, nem sempre amistoso, foi oferecida pela teoria da consciência histórica, cujos autores defendem que o aprendizado histórico é proporcionado não somente pelos resultados acadêmicos partidos da lavra dos historiadores, mas também por um amplo complexo de produções que transitam pelo discurso histórico, seja no ambiente escolar ou fora deste, e que conta com a contribuição de literatos, dramaturgos, jornalistas, chargistas e, por óbvio, cineastas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em termos de atividades de ensino, os contributos teórico-metodológicos da História e Cinema proporcionaram, no ano de 2018, o oferecimento de duas disciplinas optativas que versaram sobre as novas linguagens, novos temas e novas abordagens para o ensino da História. Em termos de atividades extensivas, foram oferecidos dois cursos de capacitação em formato EaD – um deles ainda em curso – destinados à formação continuada de professoras e professores da rede pública de ensino para o uso das novas linguagens no ensino da História.

Ainda em termos de extensão, foi promovida no âmbito da 5ª Semana UEMG, ocorrida em 2017, a “Mostra do Cinema Revolucionário Soviético de Sergei Eisenstein”, ocasião na qual foram exibidos os filmes “A Greve” (1925), “O encouraçado Potemkin” (1925) e “Outubro” (1927), em sessões que contaram com expressiva afluência de público. Como resultante dessas experiências de ensino e extensão, alinhamos o texto intitulado “O cinema como recurso ao ensino da História: algumas notas introdutórias à luz da Didática da História”, submetido e apresentado ao 7º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História, publicado na forma de capítulo de livro logo após o mencionado encontro (COSTA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez possamos considerar que o desencanto com a Modernidade passou a oferecer, a partir da década de 1960, um conjunto de razões para que fossem recalçadas, junto à consciência histórica, suas dimensões política e científica. Com efeito, as promessas não realizadas pela dupla revolução do século XVIII – Revolução Industrial e Revolução Francesa – acabaram por contribuir para que a dimensão científica – História – que as endossava viesse a sofrer abalos e uma readequação na qual a dimensão estética ganhou terreno.

Usufruir da dimensão estética da consciência histórica, possibilitando a emergência de espectadores cinematográficos ativos como resultante da melhor aceitação da linguagem cinematográfica da parte dos historiadores – com menos rigores quanto à obra fílmica no tocante às exigências de verdade histórica –, poderá oferecer boas soluções ao ensino da História como um todo e para a EJA em particular, bem como para os professores que nela atuam, em especial.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 28, n. 55, 2008, p. 153-208.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. **O cinema como recurso ao ensino da História: algumas notas introdutórias à luz da Didática da História**. In: NETO, José Maria Gomes de Souza; SILVA, Kalina Vanderlei de Paiva (org.). Caminhos da Aprendizagem Histórica: Tecnologias da informação e comunicação no ensino de História. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/Leitorado Antigo/UERJ, 2021, p. 53-62.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, Câmera e História: práticas de ensino com o cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FERRO, Marc. **O filme: uma contra-análise da sociedade?** In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir.). História: novos objetos. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 199-215.

FRONZA, Marcelo. **A interculturalidade na aprendizagem histórica dos jovens a partir da Teoria da Consciência Histórica: perspectivas da Didática da História Alemã**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (orgs.). Consciência histórica e interculturalidade: investigações em Educação histórica. Curitiba: W.A, 2016, p. 49 - 67.

ROSENSTONE, Robert A. **History in Images/History in words: reflections on the possibility of really putting history onto film**. The American Historical Review, v. 93, n.5, dec. 1988, p. 1173-1185.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SORLIN, Pierre. **Clio a L'ecran ou L'Historien dans Le noir**. Revue d'histoire moderne et contemporaine, T. XXI, n. 2, avril-juin, 1974, p. 252-278.

VESENTINI, Carlos Alberto. **História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através dos filmes.** In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 163-175.

WHITE, Hayden. **Historiography and Historiophoty.** The American Historical Review, v. 93, n. 5, dec. 1988, p. 1193-1199.

RITUAIS DE LINGUAGEM E RACIALIZAÇÃO NA EJA: UMA ABORDAGEM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Nilma Alves Adriano¹²⁶

Resumo: A racialização das salas de EJA evidencia o modelo estrutural das desigualdades no Brasil em função da cor de pele. Convém perguntar: como as marcas construídas pelo caminhar do corpo negro denunciam a situação de exclusão que os caracterizam como potentes sujeitos da EJA? Nessa condição, como podem ser impelidos a se enxergar como sujeitos de direito, mesmo num período pós-pandêmico que se somou a tantos outros processos sociais de destruição de seus sonhos? Que discursos resultaram em um trabalho sobre seus corpos, sobre seus comportamentos? O presente trabalho visa contribuir com esse debate a partir de uma experiência de formação continuada com professores(as) em uma escola municipal de Belo Horizonte.

Palavras-chave: EJA. Práticas Pedagógicas. Formação de Professores(as).

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Aqui escreve uma mulher preta movida pela boniteza das descobertas de tornar-se negra e pelo potencial que tem em suas mãos enquanto professora de escola pública. Atuou como alfabetizadora de garis do Serviço de Limpeza Urbana (SLU) e na monitoria de projeto com jovens em situação de extrema vulnerabilidade social.

A mulher que escreve permitiu-se construir novas ideias e ideais ao longo da travessia acadêmica iniciada com a pedagogia (pausa), seguida de especializações e pesquisa de mestrado (2016-2018) intitulada “Discutindo as relações raciais: intervenção em uma escola municipal de Belo Horizonte”, na qual se pauta este texto.

INTRODUÇÃO

As estruturas no Brasil são racializadas e têm a função de subjugar, adoecer ou dizimar a população negra. Este corpo social que consta maciçamente entre os evadidos do sistema escolar, os obituários em situações de pandemia, os assassinados por agentes de “segurança”, as pessoas em situação de pobreza extrema. É essa população preta que compõe majoritariamente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino que não resguarda a igualdade de acesso e de oportunidades.

A EJA é uma modalidade de ensino marcada por sucessivas intervenções políticas distanciadas das reais necessidades desses alunos frustrando as poucas expectativas e chances remotas de alcançar a dignidade e, conforme, Joutard (2000), é uma modalidade caracterizada por um reducionismo no ensino-aprendizagem, uma formação aligeirada, de baixa qualidade e que não estimula a permanência dos sujeitos.

A trajetória na EJA corresponde a um viver provisório, em trabalhos provisórios, à frustração das expectativas, à destruição de identidades e à perda dos direitos e da humanidade (ARROYO, 2014).

¹²⁶ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte, MG, Brasil; Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Londrina, Paraná. nilmaad480@gmail.com.

Por isso, não obstante a importância das leis que estabelecem as garantias de acesso a essa modalidade, as ações para mitigação da racialização se fazem necessárias com práticas que garantam a dignidade e oportunidades para todos(as) os(as) estudantes, como ensina Freire (1996), sem golpeá-los, impor-lhes desgostos ou prejudicá-los no processo de aprendizagem.

Resguardadas as peculiaridades inerentes aos sujeitos da EJA, é preciso pensar na formação continuada de professores(as) numa perspectiva abrangente. Isso porque muitos atuam nas diversas fases e modalidades de ensino, em espaços compartilhados pelos quais imagens, cartazes e demais formas de comunicação se disseminam.

Ao mesmo tempo em que é determinada socialmente, a linguagem é também determinante, pois ela cria e impõe ao indivíduo certa visão de mundo, constituindo sua consciência (FIORINI, 2007). Por isso, ao falar em “fracasso da educação” é preciso entender que ela não fracassa simplesmente em si mesma, está engendrada num sistema sustentado por um modelo de educação voltado para a valorização das *identidades positivadas* no Brasil, que tem arraigado em suas estruturas gerais e curriculares o cerne da reprodução das desigualdades sociais, tipos e formas dos discursos através dos quais estes temas tomam forma (BAKHTIN, 2003).

A descrença na alfabetização e o fracasso como sintoma da instituição nos primeiros anos de escolaridade são capazes de manter as salas de EJA assim, necessárias e racializadas. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi colaborar para uma educação antirracista questionando os rituais de comunicação que se transformam em rituais de silenciamento quando não contribuem em nada para emancipação dos sujeitos. Portanto, metáforas racistas como, por exemplo, “você está na lista negra”, problematizadas em nosso estudo, devem ser erradicadas do ambiente escolar, como estratégia de enfrentamento das desigualdades raciais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa de natureza qualitativa e foi efetivada em três etapas: 1) Pesquisa bibliográfica, organização dos encontros, seleção inicial de recursos/suporte midiáticos (vídeos, documentários, entrevistas, músicas) e elaboração do questionário (instrumento metodológico), da carta-convite e termos exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); 2) Pesquisa de campo com professores(as) da escola, aplicação de termos e questionário; 3) Organização e efetivação dos cinco encontros, com duração média de duas horas e meia cada um, com garantia de todos os princípios éticos indispensáveis em investigações com seres humanos.

Ao invés de fatos constituídos por códigos orais, as narrativas contêm fundamentos para observações que o racionalismo e o esvaziamento da lógica dos documentos escritos não revelam (MEIHY, 2000); por isso, adotou-se como estratégia metodológica o Grupo de Discussão (GD) como recurso que permite à pesquisadora estreitar os vínculos investigativos com as participantes, abarcando, de acordo com Meinerz (2011), um instrumental teórico-metodológico que visa relacionar a dimensão social do discurso às ações dos sujeitos sociais, que, situados biográfica e historicamente, podem se transformar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Entender a escola e as práticas de ensino como práticas humanas, tecidas na esfera política, implica admitir que a construção da democracia na escola se dá com as (con)vivências cotidianas, sendo os(as) professores(as) peças-chave do processo. Já não cabem neste espaço aqueles que, perguntados se conhecem Madalena, dizem: “Conheço-a. É negra, *mas* é competente e decente [...]. Sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente” (FREIRE, 1996, p. 53-54).

É na relação estabelecida pela conjunção *mas* entre as sentenças que se encontra nosso interesse. Como enfatizado em Freire (1996), a razão não é gramatical, mas sim ideológica. A linguagem é, portanto, determinada e determinante, pois ela cria e impõe ao indivíduo certa visão de mundo, constituindo sua consciência e os estereótipos que só existem em função dela mesma, a linguagem (FIORINI, 2007).

O desafio, conforme Faraco (2020), perpassa a necessidade de insistir na construção de uma consciência social majoritariamente democrática capaz de fazer frente à (mal) chamada pós-verdade, da violência política, física ou simbólica.

Nessa perspectiva, salienta Charlot (2000), analisar a relação com o saber implica, de um lado, analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*; de outro, essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço social. A relação com o saber é uma relação com sistemas simbólicos, então, notadamente, com a linguagem.

Isso porque a psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da *enunciação* sob a forma de *diferentes modos de discursos*, sendo inteiramente exteriorizada no gesto, no ato, na palavra sempre “[...] carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1981, p. 95). Contudo, ninguém precisa se referir abertamente à raça; a pele preta traz em si um incômodo que não se cala, o corpo negro já traz em si um discurso, salientam Gomes e Miranda (2014).

Por meio desses incômodos, o sujeito se constitui, porque o “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1983, p. 77). É romper com os silêncios e encarar os incômodos como motivadores das lutas cotidianas, da resistência, da resiliência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Efetivamente, as discussões contribuíram para uma comunicação mais cuidadosa e representativa das diversidades humanas. Porém, o protagonismo dos estudantes negros na escola esbarra em problemas de ordem pedagógica, uma vez que esses figuram entre os que têm mais dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos curriculares.

Os cursos de formação continuada têm contribuído com debates que antes eram constantemente evitados, como se evidencia nos depoimentos de uma das colaboradoras da pesquisa:

[...] o que mudaram foram as questões, que aparecem agora demais e que antes não apareciam, quando a gente estudava não apareciam. Quando a gente estudou, a escola era excludente, nossos pais faziam um esforço para manter a gente lá. (Janna, 2º encontro)

Esses debates têm provocado mudanças no cenário educacional – ainda de forma incipiente, mas significativa. Na avaliação de Karima,

a gente percebe a necessidade de cutucar por esse lado, até os murais de um tempo pra cá [...] começaram a mudar porque a gente falou [...]. (Karima, 2º encontro)

Mudanças simples em um contexto de diversidade permeado por relações sociais muito complexas são vistas como um avanço em função da pesquisa e ajudam com a questão mais solicitada nos questionários direcionados às professoras: como intervir nas ocorrências das práticas de racismo e discriminação na escola?

Entretanto, o jogo de forças e disputas por visibilidade muitas vezes impedem o debate, as trocas e os dialogismos. A instituição escolar é apenas um dos lugares a interrogar quando se produzem e não se questionam as informações contidas em palavras e imagens como as que insistem em evidenciar pessoas de pele preta em condições subumanas, em papéis degradantes como se essa realidade não pudesse jamais ser modificada, contribuindo para o entendimento de que essas pessoas estão condenadas, para elas, nem fora e nem dentro da escola existe possibilidade de um futuro diferente o que contribui para conduzi-las a caminhos muito curtos, assim como suas vidas desvalorizadas.

Enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. Ela é uma parte do ser e por isso tem uma existência real, e a língua, conforme Bakhtin (2003) é um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os rótulos de incapacidade, preguiça e malemolência atribuídos a estudantes negros poderão estar acompanhados de novos estereótipos em função da COVID-19. Neste lugar se encontram pessoas imersas em medos e traumas por perdas de familiares e amigos e, mais uma vez, a cor da pele evidencia quem é mais vulnerável. Nesse momento, a tomada de atitudes cotidianas se faz fundamental. Trata-se, sobretudo, de perceber nossos próprios discursos como ação na medida em que operam na construção de concepções ideológicas que podem contribuir para o baixo rendimento e evasão escolar, mas também para emancipar.

Faz-se necessário, então, compreender a escola como instituição mais próxima das famílias, podendo com elas dialogar. Lugar de encontros e desencontros, de ideias suprimidas e reveladas e de armadilhas que só podem ser desarmadas por algumas poucas pessoas, menos cooptadas pelo sistema que as instala.

Pelas diversas formas de comunicação e de linguagem se encontram muitas possibilidades de vencer os desafios postos - não somente pelos que detêm privilégios, mas, como já se sabe, compõem o grande contingente de ignorantes. Nesse sentido, a escola tem um papel relevante como instituição social e, principalmente, como lugar de transformação e desvelamento das capacidades humanas. Investimos na escola nossos esforços na esperança de validar o que há de positivo em nossas convicções sobre ela.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, N. A. **Discutindo as relações raciais: intervenção em uma escola municipal de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARLOT, B. **Relação com o saber: conceitos e definições**. In: Bernad Charlot. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FARACO, C. A. **Os estudos bakhtinianos na interface entre filosofia e ciências da linguagem.** [Entrevista concedida a] Filipe Almeida Gomes. Scripta, v. 24, n. 50, p. 341-356, 1º quad. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/23127>. Acesso em: 10 set. 2020.

FIORINI, J. L. **Linguagem e Ideologia.** 8ª Edição. São Paulo. Ática. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 23ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GOMES, N. L.; MIRANDA, S. A. **Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos.** Poiésis - Revista do Prog. de PG em Educação (Unisul), v. 8, p. 81-103, 2014.

JOUTARD, P.. **Desafios à história oral do século XXI.** In: Avaliações e tendências da história oral. Ed. Fiocruz. Scielo Books, 2000. p. 31-45.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MEINERZ, C.B. **Grupos de discussão: Uma Opção Metodológica na Pesquisa em Educação.** Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

SOUSA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em Ascensão social.** 4. ed. Coleção Tendências. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SENTIDOS DA DOCÊNCIA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE EJA

Telma Alves¹²⁷

Resumo: Este texto traz parte dos resultados de uma tese de doutorado defendida em 2018. Com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, analisamos criticamente os desafios teórico-práticos do trabalho docente. Entrevistamos nove professores das áreas de Ciência, Matemática e Informática do curso técnico integrado de Manutenção e Suporte em Informática, na EJA, para compreender saberes e fazeres construídos por esses profissionais com base nas próprias percepções do trabalho que realizavam no curso. A condução das entrevistas foi inspirada no método compreensivo, como meio de alcançar a especificidade que os sujeitos conferem à atividade docente. Os estudos de Tardif e Gauthier sobre os saberes docentes, e o sistema de ensino como um sistema simbólico, no qual a escola é um campo de produção simbólico, em Bourdieu, fundamentaram a investigação. Destacamos neste texto alguns dos sentidos que os sujeitos conferem à tarefa de ensinar. Com a análise de conteúdo, percebemos que esses professores exercem a docência de forma dialética entre a vocação e a profissão.

Palavras-chave: Educação Profissional. EJA. Trabalho Docente.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Professora há 35 anos, 17 deles atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde 2010 trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Rio de Janeiro, com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade EJA). Sou doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, investigo o trabalho docente e me preocupo com a permanência da modalidade EJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

INTRODUÇÃO

Desde 2006, as instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) oferecem o Programa de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Segundo Moura e Henrique (2012), o PROEJA tem dupla finalidade: enfrentar o voluntarismo, que marca a educação de adultos no Brasil, e promover a inclusão socioeconômica pela integração da Educação Básica à formação profissional. A importância da EJA na Rede Federal nos levou a analisar os desafios teórico-práticos do trabalho docente para entender saberes e fazeres construídos pelos professores de Física, Química, Matemática e Informática através de suas percepções sobre suas ações no curso técnico de nível médio de Manutenção e Suporte em Informática (PROEJA-MSI), que atende à implantação do PROEJA no *Campus* Rio de Janeiro do IFRJ. Neste texto, apresentamos parte dos resultados da investigação realizada de 2014 a 2018.

PERCURSO METODOLÓGICO

¹²⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, RJ, Brasil; telma.alves@ifrj.edu.br.

Para coletar dados, realizamos entrevistas inspiradas no método compreensivo (KAUFMANN, 2013). Inseridas na abordagem qualitativa, que não objetiva confirmar hipóteses e cujas ideias vão sendo “construídas [...] passo a passo, pelos dados recolhidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), as entrevistas seguiram abordagem biográfica, que se justifica pela riqueza do material pretendido, pelo lugar privilegiado que ocupam os sujeitos que expressaram os motivos de suas escolhas e os sentidos que dão às experiências vivenciadas. A partir dos temas *socialização pré-profissional do professor; formação – graduação, pós-graduação; experiência; PROEJA e trabalho docente*, emergiram sete categorias de análise. Aqui, abordamos a categoria “ensinar como relação dialética vocação/profissão”, pois o sentido que os professores atribuem à tarefa de ensinar pode determinar diferenças na construção do trabalho docente com a EJA, as quais podem, por sua vez, apontar um caminho profícuo na direção do movimento pela justiça social, um dos focos da mobilização pela escolarização de todos, independentemente da origem social e da idade.

FRAÇÕES DO REFERENCIAL TEÓRICO

Pela abordagem histórico-crítica, olhamos para a atual RFEPCT e entendemos o seu histórico como peculiar e diferenciado dos demais sistemas de ensino. Consideramos o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, instituído em 1994, origem da RFEPCT, um campo de controle dos resultados da formação para atender aos interesses daquele contexto (BOURDIEU, 2014). Analogamente, a organização dos Institutos Federais (IFs) não ocorreu de forma descolada dos interesses para a formação social. Seus padrões estabelecem uma estrutura voltada à realização de uma atividade (BOURDIEU, 1989; 2014). Seus agentes, apesar de reprodutores das disposições, são produtores de uma prática que é estruturante da atividade. Logo, os professores não são agentes passivos do sistema que reproduz a cultura dominante; agem, e, por isso, nessa relação dialética entre exterioridades e interioridades, há espaço para que a escola seja transformada e transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados mostram que nem sempre os professores da Educação Básica tinham o desejo de atuar nesse nível de ensino. Dois entrevistados, Irineu e Leandro¹²⁸, desejavam lecionar no magistério superior. Possivelmente, a motivação para exercer a docência relaciona-se ao prestígio social e ao poder simbólico fruto da ação pedagógica exercida no nível superior (BOURDIEU, 2014). Ferreira (2003, p. 11, grifo do autor) afirma que, em sociedades como a brasileira, comumente muitas pessoas anunciam “[...] a opção por aquelas carreiras que supostamente gozam de *status* e prestígio no meio social e garantem remuneração compatível com essa condição”. Nessa direção, parece que Irineu e Leandro fizeram sua escolha inicial. Mas, então, como compreender a escolha de Tibério e Jaiane, que optam por uma atividade sobre a qual “a maior parte das informações que circulam atestam desprestígio e baixa remuneração no meio social”? (FERREIRA, 2003, p. 11).

A fala de Tibério nos remete à concepção de docência como profissão. A de Jaiane expressa o amor à docência. Com isso, percebemos a dicotomia: o professor “atende um ‘chamado’ interior” (FERREIRA, 2003, p. 19), voltado para uma ação “que se explica, sobretudo, pelo amor, pela solidariedade, pela paixão” (FERREIRA, 2003, p. 19) nutrida “pela natureza e o semelhante” (FERREIRA, 2003, p. 19). Ou é mais um, “que está apenas preocupado com o ‘crédito’ advindo de suas ações, baseadas no utilitarismo” (FERREIRA, 2003, p. 19). Com tal inquietação, argumentamos que, se tomarmos a vocação como um conceito já contido/existente no sujeito, e/ou como um conjunto de ideias preconcebidas, tais como “ensinar é uma questão de talento” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 21), estamos em oposição à concepção de que a formalização de saberes necessários é uma das condições da profissionalização docente. Porém, se tomarmos a vocação como um conceito

¹²⁸ Todos os nomes dos entrevistados são fictícios.

sintético¹²⁹, relacionado à maneira como o sujeito exerce sua tarefa, estamos em acordo com a constituição de saberes e fazeres para compor uma teoria do conhecimento sobre a docência. Assim, consideramos que a vocação se constitui na relação com a profissão, já que a forma como esta é exercida é o que caracteriza aquela, pois, segundo Ferreira (2003, p. 39), “a vocação não está no ofício, na atividade, na profissão que o indivíduo escolhe e sim no modo como ele a desempenha”. Assim, o sujeito, ao escolher um ofício, não pode simplesmente ser tomado como um vocacionado; porém, feita a escolha, a forma como ele a exerce pode se dar na forma dialética entre vocação e profissão.

Não negamos a ideia de profissão docente que reivindica autonomia sobre a realização de suas tarefas e conhecimentos específicos necessários à sua execução (TARDIF; LESSARD, 2014); entretanto, inspiradas pelo método compreensivo, não poderíamos deixar de registrar e buscar dar sentido ao que os professores nos disseram. Nossa posição é a de que profissão e vocação¹³⁰ estão numa relação dialética e por isso não cindem o professor em dois sujeitos, mas sim o constituem uno. Assumir a profissionalização não impede uma atuação marcada pela vocação, que, desde cedo, pode se manifestar pelo talento, pela afinidade, pela maior propensão (FERREIRA, 2003). Vivenciar a vocação na profissão não significa abrir mão da importância de saberes e fazeres produzidos na prática social de ensinar.

CONCLUSÃO

Os sujeitos da pesquisa não manifestaram nenhuma resistência à escuta sensível dos estudantes e ao envolvimento com eles, mas em nossa trajetória na instituição ouvimos de alguns professores o quanto a EJA demanda mais do que simples conhecimento do conteúdo. Também foi possível ouvir sobre a prevalência das metodologias em detrimento do conteúdo, sobre o quanto a compreensão da vida dos estudantes se impõe ao ato de ensinar.

Pela análise do conteúdo dos relatos apresentados foi possível discutir a escolha dos professores para seguir a carreira docente e o sentido que os mesmos conferem ao seu exercício, demonstrando que vocação e profissão podem se apresentar num movimento dialético. Alguns se referem à sua escolha por representações próximas da ideia de vocação, outros, como a opção por uma profissão. Tardif e Lessard (2008) nos dizem que vocação, ofício e profissão são três concepções que podem expressar a linha evolutiva do ensino, e que o ensino foi visto por muito tempo como vocação, com qualidades morais. Ao longo do século XX, as associações profissionais reivindicaram que o ensino fosse reconhecido como ofício e, nos últimos vinte anos, o movimento se dá pela profissionalização.

Em nossa investigação encontramos referências aos sentimentos de amor e de cuidado com outrem como componentes na escolha da profissão docente. Freire (1996) nos diz que a experiência pedagógica desperta, estimula e desenvolve a satisfação da alegria, cuja ausência faz a prática educativa perder o sentido. E afirma que “é esta força misteriosa, às vezes chamada de vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece [...] cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento” (FREIRE, 1996, p.161). Tibério, Jaiane e Juno expressaram essa “força misteriosa”, mas preocupações tais como o que ensinar e de que forma os afirmam como profissionais docentes. Assim, não se deve julgar que “a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política de educadores e educadoras” (FREIRE, 1996, p. 161).

A pesquisa revelou o quanto é complexa a compreensão dos sujeitos a respeito do ser professor, ora exteriorizada com expressões de sentimento, ora com ideias relacionadas à profissão, no sentido que

¹²⁹ Conceito sintético ou juízo sintético é uma qualidade extrínseca do sujeito e que provém da experiência (ROSA, 2005).

¹³⁰ Diz Ferreira (2003, p. 20): “entendo a vocação como uma das dimensões da humanidade que não nega qualquer outra e aponta para um homem inteiro, mestre e professor, educador e professor, vocacionado e profissional”. O autor acrescenta, ainda, que não é o que a pessoa faz que corresponde à sua vocação, e sim “como” ela o faz.

tomamos em nossos referenciais teóricos. Por isso, reforçamos a ideia cunhada neste texto da docência como relação dialética entre vocação e profissão.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, R. **O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. [Coleção Fronteiras da Educação].

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. **PROEJA: entre desafios e possibilidades**. *Holos*, Natal, v. 2, p. 114-129, 2012.

ROSA, L. P. **Tecnociências e humanidades: novos paradigmas, velhas questões**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?** *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 255-277.

Gênero e Orientação Sexual na EJA

A INTERSECCIONALIDADE DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Thatiane Santos Ruas¹³¹

Resumo: Trata-se de um artigo sobre alguns estudos teóricos desenvolvidos em pesquisa de doutorado realizada no programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. A abordagem metodológica é qualitativa e, como procedimento, foi utilizada a revisão de literatura. Objetiva-se trazer à tona discussões sobre as interseccionalidades de relações sociais de gênero e raça no cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem desconsiderar outras categorias identitárias que constituem os sujeitos. Observa-se que são necessários desdobramentos de reflexões teórico-científicas como primeiro passo para as mudanças de práticas sociais com o objetivo de romper as desigualdades sociais e culturais engendradas em nossos cotidianos, principalmente quanto ao sexismo, ao machismo e ao racismo. Conclui-se que a educação escolar, sobretudo no que concerne à modalidade de EJA, apresenta-se como um cenário de potencialidades de desconstruções de opressões interseccionadas e produção de visões e práticas emancipatórias, equânimes e transformadoras.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Gênero. Raça. Educação de Jovens e Adultos.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

O presente texto faz parte de estudos teóricos desenvolvidos em uma pesquisa de doutorado no programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, cuja autora é bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob a orientação da professora Lorene dos Santos. O tema da pesquisa em destaque perpassa pelo desejo de compreender e analisar dilemas, conquistas e desafios da constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no bojo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, considerando as intersecções das categorias gênero e raça (cor) em relações sociais.

O motivo da escolha desta temática deve-se ao fato de a pesquisadora ter percorrido espaços profissionais, nos quais atuou como docente na EJA, e por espaços acadêmicos, onde realiza e desenvolve pesquisas em nível de pós-graduação e, atualmente, em graduações por meio de coordenação de projetos de iniciação científica voltados para a EJA, relações de gênero, relações raciais e sexualidade.

INTRODUÇÃO

¹³¹ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte, MG, Brasil; thati.santos.ruas@gmail.com.

O objetivo deste artigo é apresentar alguns aportes teóricos e apontamentos sobre a interseccionalidade das relações sociais de gênero e raça na EJA, com vistas a contribuir com reflexões e provocações sobre as interseccionalidades, e de acordo com a perspectiva de Crenshaw (2002), de categorias tão presentes em nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, tão negligenciadas em alguns segmentos escolares, especialmente quando tratamos de uma modalidade de educação que agrega sujeitos com trajetórias tão excludentes e marcadamente relacionadas às marginalizações de categorias identitárias, como gênero, classe e raça. A abordagem metodológica aqui empenhada, portanto, é a pesquisa qualitativa em educação (CHARLOT, 2006; ANDRÉ, 2001), tendo como principal procedimento a revisão de literatura.

REFERENCIAL TEÓRICO - DISCUSSÃO E RESULTADOS

Mello e Gonçalves (2010), em um estudo que discute a diferença e a interseccionalidade na construção de identidades, destacam que a diferença possui diversos marcadores, como de gênero, da “raça”, da etnia, da sexualidade, da idade/geração, da localidade geográfica, da classe, do estado civil ou conjugal, entre muitos outros, os quais são socialmente estabelecidos no intuito de delimitar, classificar, hierarquizar e padronizar.

Os autores salientam ainda que “[...] para compreender como se constroem os percursos e os cruzamentos da construção identitária interseccionada, pode ser estimulante pensar sobre a diferença e sua expressão social mais perversa, a desigualdade, presente em todos os âmbitos da vida social [...]” (MELLO; GONÇALVES, 2010, p. 164), em especial na Educação de Jovens e Adultos, a qual foi considerada, durante muito tempo, uma modalidade de ensino direcionada apenas para adultos(as) analfabetos(as), situação essa que, há algumas décadas, vem mudando.

Atualmente, o/a educando/a que procura a escola não o faz, necessariamente, por nunca ter tido acesso a ela ou por ser um adulto analfabeto, isso porque a realidade comprova que se fazem presentes, nessa modalidade, jovens e adultos com diferentes histórias de vidas e motivos que os levaram a sair da escola. Nesse cenário de diversidade de sujeitos e experiências, observa-se que o que os liga é justamente o fato de que, por um motivo ou outro, a maioria deles foi excluída do processo educativo formal. Desse modo, pode-se inferir que “as diversas discussões sobre as trajetórias de exclusão que os jovens e adultos que estão nas mais variadas EJAs, nos leva a reconhecer a identidade desses sujeitos por meio das relações identitárias vivenciadas nesse percurso” (VIGANO, 2016, p. 62). Segundo Viganó (2016), o perfil dos/das estudantes da EJA:

São jovens e adultos, que sabem ou não, ler e escrever. Muitos nunca frequentaram a escola regular, aprenderam a ler na rua, com colegas e vizinhos, outros, cursaram alguns anos escolares, mas não terminaram. Em geral, são moradores de áreas periféricas, alguns traficantes, outras prostitutas, muitas são mães ou pais, outros estão em uma situação de liberdade assistida, outros, em situação de conflito com a lei, são trabalhadores autônomos ou registrados, são migrantes, religiosos, usuário de drogas, são sujeitos da EJA. (VIGANÓ, 2016)

E, em função desses cenários, acabam sendo sujeitos “qualificados pelo seu fracasso escolar, defasados, sem cultura, que deixaram de estudar porque não tiveram força de vontade suficiente.” (VIGANO, 2016, p. 64). Assim, se faz pertinente questionar se a escola compreende esses alunos/alunas como sujeitos que têm identidade(s), ou seja, que possuem marcas de classe, de raça, de gênero, de geração, de sexualidade, entre outros e que sofreram ou sofrem processos de exclusão.

Além disso, de acordo apontam Leão (2007), Andrade (2004), Dayrell (2007) e outros, a partir dos anos de 1990 nota-se uma crescente inserção de jovens nos programas, projetos e cursos de EJA no

contexto brasileiro, incidindo no que hoje é dito como o fenômeno do rejuvenescimento das/dos estudantes de EJA, o que vem modificando marcantemente o cotidiano escolar, especialmente a organização do trabalho pedagógico, conforme salientam Andrade (2004) e Santos (2013).

Esse cenário evidencia que o contexto escolar tem um papel importante diante de uma sociedade desigual, acirrada pelos grandes índices de pobreza, violência e exclusões diversas, o que demarcam, muitas vezes, as relações sociais de jovens e adultos inseridos na EJA. Todavia, “a escola tende a não reconhecer os jovens existentes no aluno, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se expressa” (DAYRELL, 2007, p.1117). Nesse sentido, Silva (2009, p. 40) complementa dizendo que “deve-se tomar cuidado para não homogeneizar o público da EJA como se este constituísse num bloco indiferenciado”.

Dessa forma, fica notório que o tempo/espaço escolar e a sala de aula dos cursos de EJA é constituído por um cenário marcado por diferentes sujeitos que, em um mesmo espaço/tempo, (des)constróem saberes, conhecimentos, posturas, projetos de vida, enfim, o que demarca a EJA como um campo da heterogeneidade e não da homogeneidade.

Arroyo (2007), ao defender uma educação emancipatória e atenta à diversidade, sublinha que:

A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. (ARROYO, 2007, p. 25)

Nesse cenário, destacam-se dois marcadores de diferença, quais sejam o gênero e a raça. Sendo raça e gênero os marcadores centrais para a Associação das Mulheres Negras do Brasil (AMNB), buscou-se fundamentar, em um de seus documentos, a importância da interseccionalidade dessas duas categorias, e destas com outras. O documento chama a atenção sobre a articulação (intersecção) com outros marcadores ao salientar que:

[...] Assim, tem grande utilidade nestes casos a utilização do conceito de interseccionalidade. Trata-se de um conceito que afirma a coexistência de diferentes fatores (vulnerabilidades, violências, discriminações), também chamados de eixos de subordinação, que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas [...]. Desde a perspectiva da interseccionalidade, é possível pesquisar e visibilizar a existência ou não de desvantagens produzidas pela sociedade desigual sobre as pessoas. (AMNB, 2010, p. 3-4, grifo das autoras)

É importante salientar que os/as jovens e adultas/os da EJA são sujeitos que possuem lugares sociais, geracionais, de raça, de gênero, de religião, de orientação sexual diversos, tecendo, assim marcas da diversidade que não podem ser negadas, pelo contrário, devem ser evidenciadas, pois, juntas, muitas vezes, agem como fatores múltiplos de discriminações. Assim, Gebara (2014) em sua pesquisa que discute gênero, família e relações étnico-raciais, nos lembra que:

As discriminações de gênero e raça não são fenômenos mutuamente exclusivos, mas, ao contrário, são fenômenos que interagem, sendo a discriminação racial frequentemente marcada pelo gênero, o que significa, portanto, que as mulheres

tendem a experimentar discriminações e outros abusos de direitos humanos de forma diferente da dos homens. (GEBARA,2014, p. 41)

A referida colocação nos possibilita pensar que na EJA não é diferente, e, desse modo, torna-se imprescindível pensar as questões de gênero e raciais nessa modalidade de educação. Nos espaços de escolarização formal, a educação pode ser entendida como uma projeção de culturas, na qual se insere a constituição dos sujeitos socioculturais (DAYREL, 1996) como feminino e masculino, ou seja, o que o indivíduo deve assumir como atitudes, valores, regras de convivência para constituir-se homem ou mulher a partir da concepção construída pela atual sociedade, o que reflete sobre o processo de construção dessas identidades e subjetividades implícitas e explícitas nos currículos desenvolvidas pelas escolas em todos os níveis e modalidades de educação.

Desse modo, torna-se fundamental a compreensão de como opera o sistema educativo da EJA e como os sujeitos que vivenciam o cotidiano das escolas traçam seus percursos nessa modalidade de educação, quais são suas expectativas, como se enxergam enquanto jovens/adultas, mulheres, homens, pretas(os) e não pretas(os) e, em sua maioria, pobres, em contextos sociais diversos, principalmente articulando o papel da escola em suas vidas.

Observa-se, portanto, que nossos(as) jovens e adultos (as) pouco escolarizados(as) ou analfabetos(as) é expressão desse cenário e que a educação pode influenciar de forma positiva o repensar desse lugar daquele ou daquela que sempre está à margem da sociedade por carregar marcas que são produzidas a partir de estereótipos de inferiorização (cor da pele, sexo, gênero, religião, país, orientação sexual, classe, aparência física, idade, escolarização etc)

Tais diferenças, que compõem a diversidade de sujeitos, são vivenciadas em relações sociais objetivas e significadas por ações que expressam relações de poder, em que há grupos que são considerados privilegiados (por apresentar identidades legitimadas, construídas socialmente e culturalmente como válidas) e, por isso, podem mais, ou seja, podem acessar, de forma mais intensa e qualificada, os bens sociais, como educação, cultura, lazer, moradia, saúde, alimentação, segurança, trabalho, política, entre outros espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, considera-se imprescindível uma Pedagogia que reconheça na EJA as diferentes marcas identitárias interseccionadas por processos de opressões diversos e que contribua com princípios e ações com vistas à uma educação problematizadora que potencialize a emancipação e a transformação, ou seja, uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 2007). Para tanto, entende-se serem necessárias posturas ativistas, ações afirmativas, gestão pública para promoção da liberdade, equidade e igualdade, superação da visão colonial, construção de novas epistemologias que leve em consideração a alteridade, reconhecimento das desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista contemporâneo que atua em escala global e local.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARTICULAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS/AMNB. **Construindo a equidade: estratégia para implementação de políticas públicas para a superação das desigualdades de gênero e raça para as mulheres negras.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.amnb.org.br/Equidade%20AMNB.pdf>

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** *Revista Brasileira de Educação.* v. 11, n. 31, jan./abril 2006.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero.** *Revista Estudos Feministas,* nº1, 2002.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sociocultural.** In: DAYRELL, J. T. (Org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. **Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas.** *Tese de doutorado.* Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2014.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. **Trabalho e desemprego entre os jovens: desafios para as políticas públicas.** *Revista Outro Olhar.* Belo Horizonte, v.9, n.6, p. 37-41, nov. 2007.

MELLO, Luiz; GONÇALVES, Eliane. **Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde.** *Revista do Programa de Pós-graduação da UFRN.* Volume 11, nº 2, 2010.

SILVA, Natalino Neves. **Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre ossignificados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA.** *Dissertação.* Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Edinéia Natalino da Silva. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico.** *Dissertação de mestrado.* Programação de Pós-graduação em Educação. Cáceres, MT, 2013.

VIGANO, Samira de Moraes Maia. **Trajetórias de exclusão na construção social das identidades de jovens e adultos.** *Espaço do currículo.* V.9, n. 1, p. 62-72, Janeiro a Abril de 2016.

IMPLICAÇÕES DA PASSAGEM DE MULHERES PELA EJA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES

Rayane Silva Guedes¹³²

Mariana Cavaca Alves do Valle¹³³

Resumo: A passagem de mulheres na EJA implica reconhecer que a construção dos saberes não se restringe ao ambiente escolar e este fato exige dos sujeitos, implicados na educação, que reformulem suas perspectivas. Tanto Charlot (2000) como Arroyo (2017) e Silva (2010) apontam para a necessidade de questionar a localidade dos processos formativos e da produção do saber. Objetivou-se, então, compreender esses elementos na EJA enquanto modalidade. Essa reflexão é o resultado da confluência de dois trabalhos desenvolvidos anteriormente, e os relatos apresentados neste trabalho evidenciam que a multiplicidade de experiências na vida das mulheres – enquanto coletivo – repercute no modo como os saberes podem ser percebidos na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mulheres. Saberes.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Rayane Silva Guedes é mestranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais e pesquisa questões de gênero e educação.

Mariana Cavaca Alves do Valle é docente no Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte, pedagoga, mestre e doutora em Educação. Atua no campo de pesquisa acerca da Educação de Adultos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se origina da reflexão sobre a elaboração dos saberes e as diferentes perspectivas da passagem de mulheres pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma vez que a trajetória de mulheres na escola, muitas vezes, é marcada por uma não-linearidade do fluxo escolar. Além disso, relacionam-se na EJA sujeitos que já possuem uma visão sobre a escola e que em grande parte tiveram direitos negados e existências negligenciadas, possuindo uma pesada trajetória. Entretanto, são justamente essas trajetórias que possibilitam a percepção da ocorrência de diferentes aprendizagens em situações não previstas ou mesmo não valorizadas e a compreensão de como isso impacta na construção do saber.

Por isso, este trabalho se justifica pela necessidade da valorização dos saberes adquiridos na multiplicidade de experiências que se apresentam na vida das mulheres. Isso também nos leva a reconhecer as implicações na própria organização da EJA. Dessa forma, objetivou-se: analisar as diferentes passagens do coletivo “mulheres” na EJA e compreender as implicações que a reflexão

¹³² Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, MG, Brasil; rayanesguedes15@gmail.com.

¹³³ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG, Brasil; cavaca.mariana@gmail.com.

sobre a construção dos saberes aprendidos pode ter na Educação de Jovens e Adultos como modalidade.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho é fruto de reflexões oriundas de duas pesquisas de natureza qualitativa: a primeira, realizada para o trabalho de conclusão de curso “Passageiras: trajetórias de mulheres na EJA” (GUEDES, 2020) e a segunda, desenvolvida para a dissertação “A leitura literária de mulheres na EJA” (VALLE, 2010). Nelas, foram utilizadas entrevistas que tinha como um dos objetivos investigar a trajetória de mulheres em seus percursos na EJA. Para o diálogo proposto então, fez-se nas duas pesquisas uma revisão bibliográfica que contribui com as discussões aqui apresentadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo “Passageiras” aqui apresentado faz referência ao trabalho de Miguel Arroyo (2017) na obra “Passageiros da noite - do trabalho para a EJA: Itinerários de uma vida justa”, na qual o autor nos convida a olhar de maneira positiva para as diferentes experiências e histórias dos coletivos que compõem a EJA, grupos sociais, raciais, de gênero. Essa perspectiva se faz pertinente para compreender a potencialidade que têm as trajetórias de mulheres. Então, quando elas retornam à escola trazem consigo toda uma história de vida e a carga do que enfrentaram, assim como seus anseios e expectativas, mas, como aponta Jerry Silva (2010), é exatamente essa carga que deveria fazer parte da elaboração do saber. Assim, a escola se apresenta como uma grande possibilidade de construção de outras perspectivas, renda e autonomia (PALÁCIOS, REIS, GONÇALVES, 2017), mas para isso é necessário que os educadores se reinventem para reconhecer e conhecer os sujeitos que ali estão presentes (ARROYO, 2017).

Apesar disso, jovens e adultos ao reingressarem na EJA já possuem uma visão da escola; José Barreto e Vera Barreto (2019) afirmam que a ideia de que o professor é uma pessoa superior ou que o “fracasso escolar” é falta de esforço ou dedicação permeia o imaginário popular e coletivo. Essa visão, também corrobora com uma perspectiva que aqui não nos servirá, mas que por muito tempo foi reforçada como política pública. A ideia de que os sujeitos que ali estão para aprender o conteúdo que não foi adquirido na “idade certa”, como uma forma de suplementação.

Em contraposição a essa visão, compreende-se que toda pessoa, independente da escolarização, é portadora de saberes adquiridos ao longo do seu percurso de vida, nos diversos contextos – familiar, social, profissional. Isso porque “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo” (CHARLOT, 2000, p. 59). Essa perspectiva contraria o discurso de que nenhuma ou a baixa escolarização estão relacionadas à ausência de formação, participação social e profissional, e presença da ignorância. Isso não significa que o processo de escolarização seja algo que deva ser depreciado, mas, tão somente, evidenciar a compreensão sobre os processos formativos provenientes da educação não formal e informal, presentes na vida de todo ser humano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atribuição de sentido e a reflexão sobre o vivido são inerentes ao processo formativo, o que faz com que a apropriação das situações por parte dos sujeitos seja elemento fundamental. Vivências semelhantes não dão, obrigatoriamente, lugar aos mesmos saberes, isso porque “a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é também relação com esses mundos particulares (meios, espaços...)” (CHARLOT, 2000, p. 67). A maioria das mulheres ouvidas em ambas

as pesquisas nasceram na zona rural de Minas Gerais, começaram a trabalhar ainda muito novas, ou mesmo trabalharam como “domésticas”, porém a percepção que têm dessas experiências são distintas. Assim como, os saberes construídos se diferem: enquanto Ângela (entrevista, 2019), apresenta um discurso mais voltado para suas responsabilidades individuais em relação à escolarização, Conceição (entrevista, 2019) enfatiza mais a falta de apoio e a privação de direitos que teve ao longo de sua vida.

Faz-se importante sinalizar também que não podemos dizer que o sujeito tem uma relação com o saber, pois, segundo Charlot (2000, p. 82), "a relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se". Esse conceito implica o de desejo, já que "não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito 'desejante'" (CHARLOT, 2000, p. 81). Esse desejo fica evidente em todas essas mulheres, Rosa (entrevista, 2019), em específico, sinaliza: “Eu mesmo procuro o conhecimento, eu gosto de prestar atenção nas coisas. Como elas são, como elas não são, sabe?”

Além disso, Rosa afirma que “muitas vezes as pessoas falam de coisas que você também quer interagir, mas não sabe, então você é obrigada a ficar calada”, e que retornou à escola para ajudar os filhos com a lição de casa, mas por conta da opressão que sofreu pelo marido e conhecidos desistiu. Entretanto, apesar de não ter “concluído” o processo de escolarização almejado, conclui: “Até hoje eu continuo aprendendo muito [...]. Continuo com muito incentivo para aprender. [...] Qualquer informação que as pessoas me dão eu acho interessante” (GUEDES, 2020). Isso demonstra que, para além dos conhecimentos escolares, a vida nos exige, constantemente, que desenvolvamos os saberes adquiridos para que possamos nos relacionar com outras pessoas, com o trabalho, conosco e com o ambiente que nos cerca.

Ademais, o relato acima é mais uma prova de que cada sujeito, ao seu modo, constrói continuamente mecanismos para resolver seus problemas cotidianos, adquirindo saberes, modos de fazer e pensar. Apesar de reconhecermos a relevância da construção e divulgação de conhecimentos provenientes do universo acadêmico, somos instigados também a compreender outros caminhos e espaços de construção e aquisição de saberes que permitem à humanidade, além da sobrevivência, o avanço em diversas esferas.

Também, ser mulher para cada uma delas é diferente, o que depreendem do “ser mulher” no mundo é único, como foi possível observar nos relatos. Mas, ser mulher enquanto coletivo, expresso nas individualidades, produz uma história que precisa ser contada, ouvida e reconhecida, Arroyo (2017). Esse reconhecimento precisa ser feito na EJA – enquanto modalidade – em sua percepção de que essas trajetórias apresentam potenciais saberes, válidos e necessários. Em diálogo com o que aponta Simone de Beauvoir (1967), essa construção social do ser mulher e sua constituição repercutem em experiências de vida únicas a que as mulheres estão submetidas.

Entre alguns elementos em comum entre as mulheres investigadas, pôde-se perceber também que, mesmo com interesses muito distintos, todas elas apresentaram-se motivadas em adquirir novos saberes, indicando elementos que evidenciam dinamismo, persistência e empenho profissional.

Os saberes construídos nas diversas instâncias vão dialogando entre si, entrecruzando-se, e tornam impossível fragmentar, a partir de uma perspectiva mais ampla, em qual esfera ou em que tempo aquele saber foi adquirido ou aperfeiçoado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de reflexão sobre os saberes oriundos do vivido acontece em situações múltiplas e imprevisíveis, e de modos distintos em cada indivíduo, alicerçando saberes, ações e modos de vida. Ao reconhecer a complexidade de tal processo, não pretendemos concluir que tal complexidade deva ser “deixada de lado”, como algo “inalcançável”, mas instigar estudos e reflexões que

possibilitem conhecer e reconhecer a diversidade dos saberes e as infinitas possibilidades de suas aquisições.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. **Um sonho que não serve ao sonhador**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 29 de mar. 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo, volume II: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

GUEDES, Rayane Silva. **Passageiras: trajetória de mulheres na EJA**. Trabalho de conclusão de curso, Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte, 2020.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros.; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos.; GONÇALVES, Josiane Peres Gonçalves. **A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-v16n32017-art07>. Acesso em: 13 de fev. 2022.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos- EJA: tudo junto e misturado!**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-87XHBA>. Acesso em: 13 de fev. 2022.

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. **A prática da leitura literária de mulheres na EJA**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8SKQDF/1/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf. Acesso em: 13 de fev. 2022.

Material Didático na EJA

MATERIAL DIDÁTICO NA EJA

Adelson França Júnior¹³⁴

Elena Maria Mallmann¹³⁵

Frederico Alves Lopes¹³⁶

Jonson Ney Dias da Silva¹³⁷

Júlio César Virgínio da Costa¹³⁸

O tema gerador Material Didático na EJA tem como foco, entre outras questões, análises, avaliações, processos de produção, redistribuição e implementação de materiais didáticos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partimos de um pressuposto: A Educação de Jovens e Adultos necessita de materiais didáticos específicos para essa modalidade de ensino, que levem em consideração os sujeitos nela inserida. Materiais didáticos são recursos imprescindíveis na mediação pedagógica presencial, a distância ou remota, em contextos emergenciais. São sínteses do conhecimento científico-tecnológico mobilizadores de dinâmicas cíclicas de ação-reflexão-ação. Desse modo, são compreendidos como produções culturais pautadas por intencionalidades pedagógicas, concepções epistemológicas e ontológicas. Não sendo artefatos técnicos neutros ou isolados dos macro e microcontextos políticos, sociais, econômicos e culturais, comportam temas dobradiças para estudos, análises críticas e reflexões.

As discussões articulam reflexões sobre as necessidades de adequações contextuais, pedagógicas, metodológicas e tecnológicas às especificidades dessa modalidade educacional advindas das especialidades dos sujeitos, que são a centralidade no processo educativo libertador. Assim, os trabalhos nesta subtemática se relacionam às seguintes questões: a) as especificidades do

¹³⁴ Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Ibité, MG, Brasil; adelson.junior@uemg.br

¹³⁵ Professora na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, RS, Brasil; elena.mallmann@ufsm.br; <https://orcid.org/0000-0002-7611-3904>

¹³⁶ Sociólogo, Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Cláudio, MG, Brasil; frederico.lopes@uemg.br; <https://orcid.org/0000-0001-7833-9758>

¹³⁷ Professor na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Vitória da Conquista, BA, Brasil; jonson.dias@uesb.edu.br

¹³⁸ Professor na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/ EBAP/Centro Pedagógico, Belo Horizonte, MG, Brasil; juliocesarhistoria@gmail.com

material didático e de apoio pedagógico aos professores/as da EJA; b) diversificação de suportes, temáticas, conteúdos e metodologias dos materiais didáticos e de apoio pedagógico na EJA; c) formação inicial e continuada de professores/as para a elaboração, distribuição, implementação e avaliação de materiais didáticos e de apoio pedagógico na EJA; d) interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e currículo integrado nos materiais didáticos na EJA; e) inclusão digital e integração das tecnologias educacionais nos materiais didáticos da EJA; f) desafios da elaboração, avaliação e adequações de materiais didáticos e de apoio pedagógico na EJA em tempos de pandemia e distanciamento social e g) experiências com os reusos dos materiais produzidos especificamente para a EJA.

Os princípios da educação libertadora exigem a reflexão sobre a necessária recontextualização e retemporalização dos materiais didáticos da EJA. As intencionalidades e estratégias que permeiam a construção, reutilização, revisão, remix e recompartilhamento para a promoção dialógica de uma educação para a liberdade são a centralidade da subtemática “Material didático na EJA”.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA EJA QUE DIALOGUEM COM A VIVÊNCIA DE ESTUDANTES, MULHERES NEGRAS E PERIFÉRICAS

Magda Antunes Martins¹³⁹

Resumo: O presente trabalho é um relato sobre a construção de um recurso pedagógico destinado aos professores da EJA e está relacionado à pesquisa intitulada Mulheres negras domésticas e periféricas: um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo alfabetização e letramento na vila Barraginha/Contagem. A expectativa da construção desse material é que ele contribua para que as diferenças deixem de transformar-se em desigualdades sociorraciais. Além disso, pretendemos que, nesse processo, as trajetórias femininas negras e seus saberes, bem como as suas condições de vida, sejam valorizadas, respeitadas e incluídas nos currículos.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Materiais Pedagógicos. Currículo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa marcada principalmente pela diversidade de histórias de vida, culturas, perspectivas de futuro, condições de aprendizagem, desenvolvimento na aquisição da leitura e da escrita, entre outras. Outro traço distintivo da EJA é a marca da exclusão social vivenciada pela maioria esmagadora de mulheres que fazem o exercício de voltar aos bancos escolares. Essa exclusão é retroalimentada pela baixa escolaridade dessas pessoas, formando um círculo vicioso ancorado em processos históricos de opressão como o racismo, o machismo, a lgbtfofia, a discriminação econômica etc. Com isso, acabam por alijar dos direitos fundamentais constitucionais uma parcela significativa das camadas populares, que, por sua vez, têm que conciliar a superação dessas formas opressivas com a luta pela sobrevivência diária. Mas, paradoxalmente, o aumento da escolaridade para essas pessoas já excluídas – cuja negação do direito à educação é gerada pelo sistema econômico escancaradamente opressivo em que vivemos – consubstancia-se em barreira primordial.

Tais dificuldades agravam-se ao considerarmos os extratos sociais historicamente invisibilizados: mulheres negras, pobres, periféricas, mães-solo e trabalhadoras domésticas. Essa realidade é denunciada por Bia Ferreira em sua canção “Cota não é esmola” (2017)¹⁴⁰

Experimenta nascer preto na favela, pra você ver

O que rola com preto e pobre não aparece na TV

Opressão, humilhação, preconceito

A gente sabe como termina quando começa desse jeito

Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais, cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais.

¹³⁹ Mestra em Educação pela UFMG e pedagoga pela UFV, professora da rede pública municipal de Contagem e coordenadora do Pré-Vestibular Popular Uniquilombos: Carolina Maria de Jesus; Contagem, MG, Brasil; professoramgd@yahoo.com.br.

¹⁴⁰ Disponível em: <https://youtu.be/QcQlaoHajoM>. Acesso em: 5 jun. 2021.

Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro ônibus [...]
Essa não é a primeira porta que se fecha
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não!

As responsabilidades da vida adulta são influenciadas, fortemente, pelos preconceitos sobre os papéis sociais que devem ser exercidos por cada identidade (mulher, pobre, preta, homossexual, favelada etc.). Desse modo, o desafio vivido por essas mulheres é sobremaneira amplificado.

Não obstante, ainda que a oferta oficial de EJA se atente, discursivamente, para a necessidade de reconhecimento das diferentes diferenças presentes nas turmas dessa modalidade, existem vários estudos que apontam que as instituições escolares possuem uma “gramática” própria, isto é, um conjunto de valores, expressões e símbolos que organizam a linguagem hegemônica nas escolas. Esses fatores sociais e linguísticos podem (e o fazem) afastar todos os grupos sociais que adentram essa modalidade de ensino, pois não incorporam essa gramática rapidamente.

Muitas dessas mulheres enfrentam o peso do preconceito linguístico em uma sociedade que se vale da linguagem não como instrumento de comunicação, mas como elemento de distinção e estratificação social. No entanto, não é somente a oralidade das camadas populares que é usada como forma de dominação. O fato de elas estarem em processo de alfabetização (como a maioria dos que estão na EJA) em uma sociedade grafocêntrica feito a nossa é outra condição imposta por uma sociedade assentada em assimetrias sociais e culturais.

No decorrer da construção do meu trabalho de mestrado, intitulado *Mulheres negras domésticas e periféricas: um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na vila Barraginha/Contagem (2020)*, constatamos, dentre outras questões, que ainda existe um descompasso entre o processo de alfabetização dos sujeitos adultos e as suas condições de vidas. No caso deste trabalho, nosso foco são as mulheres negras, pobres, moradoras de territórios periféricos, acima dos 45 anos e trabalhadoras domésticas.

Observamos que, mesmo com todo o esforço de muitos educadores, o trabalho pedagógico em sala de aula, ao invés de concentrar-se na ampliação da leitura de mundo que os sujeitos já trazem de suas experiências anteriores à escola, se resume, na maioria das vezes, à decodificação de signos linguísticos por meio da gramática normativa e leitura de textos que não dialogam com os desafios impostos às práticas sociais e culturais dessas mulheres. Em outras palavras, o processo de alfabetização não apresenta uma dimensão emancipatória, mas uma dimensão domesticadora, que apenas contribui para a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, dialogamos com Beatriz Nascimento, que faz a seguinte análise:

A mulher negra, em sua luta diária durante e após a Escravidão no Brasil, foi contemplada como mão de obra, na maioria das vezes não qualificada. Num país em que, só nas últimas décadas desse século, o trabalho passou a ter significado dignificante, o que não acontecia antes, devido ao estigma da escravatura, reproduz-se na mulher negra “um destino histórico” [...] É ela quem desempenha, em sua maioria, os serviços domésticos [...] muitos com baixíssimas remunerações. São de fato empregos onde as relações de trabalho evocam as mesmas da escravocracia. [...] Via de regra, nas camadas mais baixas da população cabe à mulher negra o verdadeiro eixo econômico onde gira a família negra. Essa família, *grosso modo*, não obedece aos padrões patriarcais, muito menos aos padrões modernos de constituição nuclear. (NASCIMENTO, 2019, p. 110)

Até hoje percebemos que muitas mulheres, em particular as pobres e negras, permanecem isoladas ou se vinculam aos laços de dominação patriarcal. São elas as principais vítimas de relações baseadas nos estereótipos da branquitude como ideal estético de supremacia racial. Nesse contexto, cabe a problematização e a desmitificação dessas situações opressoras que afligem as mulheres negras neste país.

Diante dessa contextualização problematizadora em torno das condições socioeducacionais das educandas negras/periféricas na EJA, elaboramos, como desdobramento da pesquisa de mestrado, um recurso educacional que servirá como um dos suportes metodológicos de apoio aos educadores em sala de aula. Esse material é voltado para o processo de alfabetização e letramento de mulheres negras, periféricas e trabalhadoras domésticas.

Embora esse material tenha sido elaborado para um público feminino e negro, não há nenhum impedimento para que seja desenvolvido com outros sujeitos. A expectativa é que ele contribua para que as diferenças deixem de transformar-se em desigualdades sociorraciais, e que a produção de estereótipos seja denunciada, uma vez que os preconceitos desvalorizam aquelas trajetórias femininas e seus saberes são, rotineiramente, combatidos em sala de aula. Além disso, há uma pretensão de que os cenários historicamente construídos pela sociedade patriarcal, machista e discriminatória, que operam com os valores e conceitos impostos pela elite branca, possam ser revertidos, no sentido de respeitarem e reconhecerem as histórias das mulheres negras, que ainda estão esquecidas nos processos de ensino.

Muitas de nós crescemos ouvindo histórias de nossos antepassados por meio de palavras que retratam nossas memórias ilustradas com fatos da vida cotidiana. Algumas dessas vivências foram transmitidas pelo registro delicado de nossas mães, tias, avós, madrinhas ou por outras mulheres da nossa comunidade. Lembramos com carinho daquela vizinha que reside há anos próximo de nossa casa, ou daquela líder comunitária que acolhe as nossas demandas quando surgem as nossas necessidades. São essas mulheres que constroem a nossa resistência, compartilham saberes e ajudam contar nossas histórias... Assim, oferecemos uma série de propostas que tornam a leitura uma atividade prazerosa e ao mesmo tempo dialogam com as experiências dessas pessoas, potencializando-as, para que os jovens e adultos se apropriem da escrita tão fundamental para uma vida cidadã e digna.

O material foi organizado em textos, seguindo sequências didáticas, e construído com a intenção de enriquecer o debate e a reflexão sobre as questões raciais e de gênero na EJA, em especial para as turmas do primeiro segmento. Cada página é uma “porta” que se abre para amplificar as vozes de mulheres negras que, apesar de tantas vezes serem a maioria nas turmas da EJA, costumam ser invisibilizadas nos processos educacionais.

O caderno se estrutura em três seções: na primeira parte, apresentamos Biografias de Mulheres Inspiradoras, em que mulheres negras do nosso convívio diário fazem narrativas de si, revelando para o leitor “a dor e a delícia” de ser quem são. Trata-se de mulheres que desenvolvem atividades de combate ao racismo em diversos territórios da cidade de Contagem, seja atualmente ou em suas origens. São histórias de mulheres que descrevem para o leitor seus percursos interseccionalizados pelas relações de raça, classe e gênero.

Na segunda seção de prosas, destacamos autoras como Elisa Lucinda (2019), Luana Tolentino (2018), Conceição Evaristo (2017) e Carolina Maria de Jesus (1960). Também são apresentadas crônicas inspiradas em experiências de autoras negras que atuam na cidade de Contagem e na região metropolitana de Belo Horizonte.

Finalmente, há nesse caderno uma seção inteira dedicada às sequências didáticas, que, entre outras coisas, oferecem dicas de filmes sobre a questão racial e de gênero. As contribuições mostram como as tensões, conflitos e discussões presentes na escola podem se render às possibilidades de

encantamento, reflexão, sonhos, aprendizado e transformação social, que a educação pode potencializar nas vidas de pessoas como nós, pretas, pobres e faveladas.

Por tudo isso, é de imenso valor a possibilidade de construirmos um material inclusivo, agradável e que seja promotor de uma educação acolhedora, por meio do reconhecimento da riqueza de mundo de sujeitos presentes na EJA.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. Sofar Curitiba. 2017. (6:41 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM>. Acesso em: 5 jun. 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LUCINDA, Elisa. **A morumbização do olhar sobre a tragédia de Paraisópolis, 2019**. Disponível em <https://jornalistaslivres.org/tragedia-paraisopolis-morumbi-elisa-lucinda/>. Acesso em 13/02/2022.

MARTINS, Magda Antunes. **Mulheres negras domésticas e periféricas: um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha, Contagem**. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36473>.

NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra e o amor**. In: SANTANA, Bianca. *Vozes insurgentes de mulheres negras*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2019. p. 110-115.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2018.

ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO “EJA, MUNDO DO TRABALHO” SOBRE O ENSINO DE GENÉTICA

Rafaela da Silva Kawai Baptista¹⁴¹

Eliana Marques Zanata¹⁴²

Resumo: A presente pesquisa, de caráter descritivo-documental, realizou-se na modalidade semipresencial da EJA, no estado de São Paulo, com o objetivo geral de investigar quais são os conteúdos de biologia utilizados para o ensino de genética no Ensino Médio presentes no material didático denominado EJA, Mundo do Trabalho, e em seu objetivo específico: verificar se o material oportuniza ao aluno uma análise crítica, ética e social frente os conteúdos apresentados. Os resultados apontaram a necessidade de que o ensino de genética traga exemplificações mais próximas à realidade do aluno, propiciando a ele uma opinião crítica e reflexiva em sua formação cidadã.

Palavras-chave: EJA. Material Didático. Genética.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Este texto é fruto da pesquisa de iniciação científica financiada pelo CNPq da aluna Rafaela da Silva Kawai Baptista, realizada na área de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências da Unesp (Bauru) sob orientação da Profa. Eliana Marques Zanata, doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), docente dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Ciências. Ambas são participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, vinculado ao CNPq.

INTRODUÇÃO

Conhecimentos de genética permeiam o cotidiano das pessoas, sendo exemplos comuns a produção de alimentos transgênicos, o melhoramento genético de plantas e animais, a inseminação artificial na reprodução assistida e, não menos polêmica, a utilização de células tronco na medicina. Embora tais conhecimentos sejam corriqueiros, apresenta-se distante e pouco tangível à realidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram oportunidade de estudar ou acesso à escola no ensino médio ou ensino fundamental na idade apropriada (BRASIL, 1996).

Dessa forma, é necessário que o professor seja capaz de uma intervenção assertiva, de modo a conduzir o estudante a formar o seu posicionamento crítico com embasamento teórico para além do que é oportunizado pelos materiais didáticos. Nesse contexto, a pesquisa tem por objetivo geral investigar quais são os conteúdos de biologia utilizados para o ensino de genética no Ensino Médio presentes no material didático denominado EJA, Mundo do Trabalho, e em seu objetivo específico: verificar se o material oportuniza ao aluno uma análise crítica, ética e social frente os conteúdos apresentados.

¹⁴¹ Graduanda em Ciências Biológicas na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru); Brasil; rafaela.kawai@unesp.br.

¹⁴² Doutora em Educação Especial, docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru); Brasil; eliana.zanata@unesp.br.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de caráter analítico, descritivo e documental onde entende-se que o sujeito estudado e o mundo real onde está inserido devem estar em uma relação dinâmica (SILVA; MENEZES, 2005), neste caso, no ensino de genética. Realizou-se uma análise dos volumes dos livros de Biologia EJA, Mundo do Trabalho à fim de identificar conteúdos relacionados à genética por meio das palavras-chave: DNA, RNA, material genético, genética, genes, hereditariedade, filogenética, variabilidade genética, características hereditárias, cromossomos e biotecnologia. Posteriormente, verificou-se o conteúdo apresentado supre um ensino crítico, ético e social.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EJA é uma modalidade peculiar ofertada de forma distinta em todo o território nacional, sendo os estados e municípios responsáveis por definir qual a melhor modalidade a ser oferecida em determinada região e/ou escola. (VENTURA; BOMFIM, 2015). O estado de São Paulo oferece três modalidades distintas da EJA (SÃO PAULO, 2017), sendo uma delas a modalidade semipresencial, ofertada através do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) e que pela Resolução SE 77/2011, os CEEJAS devem oferecer de forma flexível um atendimento individual a seus alunos, preferencialmente aqueles alunos trabalhadores que não conseguem estudar nas modalidades presenciais da EJA (SÃO PAULO, 2011). Nesse sentido, os alunos que buscam adequar sua rotina de trabalho aos horários de estudos foram beneficiados por essa modalidade, que permite tal flexibilização.

Os materiais didáticos para a EJA são uma preocupação desde o final da década de 1940 (ANDRADE NETO, 2016). Porém, seu desenvolvimento se dá apenas em 2009 pela Resolução n. 51, de 16 de setembro de 2009, que define as diretrizes para o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). Com base nesta resolução do PNLD-EJA que o estado de São Paulo normatizou a Resolução SE n.77/2011 que além de outras definições, estabelece o uso de material didático específico para EJA ofertado pelo próprio estado através da Secretaria de Educação Estadual (SÃO PAULO, 2011).

Contudo, segundo Rodrigues (2019), até o ano de 2014 os próprios CEEJAs desenvolviam os materiais disponibilizados aos alunos. À partir de 2015 que o material didático EJA, Mundo do Trabalho, passa a ser distribuído no estado de São Paulo e tem como principal objetivo auxiliar os alunos dentro e fora da sala de aula, oferecendo um caderno do estudante e *links* de acesso para um material complementar (SDECTI, 2015).

Dados internacionais apontam que o ensino de ciências encontra-se precário em diversos países Krasilchik (2009, p. 249), sendo preocupante que os alunos não compreendam o ensino de ciências/biologia de forma significativa o que leva à desmotivação por parte tanto de professores quanto de alunos, inclusive no Brasil (BARBOSA, 2017), fazendo com que muitos discentes não gostem ou não compreendam essas áreas, contexto que também se reflete na EJA, mesmo que o tema genética apareça como um dos mais importantes à serem abordados, não é o que se vê.

A genética, quando abordada na EJA, aparece de forma bem reduzida e muitas vezes a prática em sala de aula é colocada de lado ou tratada de forma superficial, devido a sua complexidade (MOREIRA; GOMES, 2017). Além disso, a própria modalidade acaba por caracterizar essa redução de conteúdo, uma vez que a organização das disciplinas ocorre de acordo com as demandas dos alunos e suas necessidades (BRASIL, 1996).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos três livros EJA, Mundo do Trabalho deu-se por uma busca de palavras-chave específicas de genética, apontando assim que os livros correspondentes ao 2º e 3º ano do ensino médio são os que apresentam conteúdos de genética, e o livro que corresponde ao 1º ano apresenta outros conteúdos de biologia. Em uma análise mais criteriosa, observou-se que os conteúdos abordados trazem conceitos já aprendidos pelos alunos, em diferentes pontos, sendo imprescindível considerar tais conhecimentos prévios para dar significado ao conhecimento atual (AUSUBEL, 2003). Porém, os exemplos utilizados na retomada de conteúdo e mesmo ao longo do livro aparecem de forma desarticulada com a realidade.

O que vai de encontro aos estudos de Matos e Platzer (2018), onde apontam que alguns dos professores que utilizam os livros didáticos específicos da EJA, acabam por considerá-los inadequados, por não serem articulados à realidade dos seus alunos. Uma introdução mais extensa, exemplificando o cotidiano, pode auxiliar o aluno a associar o ensino ao seu dia a dia de forma clara e objetiva.

Destaca-se ainda temas bem objetivos, porém apresentados em blocos curtos, essa disposição não transmite associações concretas dos temas que estão sendo estudados e os que vêm na sequência, podendo levar o aluno à confusões de interpretação. Essa é uma característica de um conteúdo mais “aligeirado”, que, segundo Ventura e Bomfim (2016), se dá pela justificativa de os alunos precisarem de um conteúdo mais objetivo para a aquisição do diploma e inserção rápida no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conteúdos de genética apresentaram-se de forma simplista e aligeirada, o que pode ocasionar, por parte dos alunos, concepções equivocadas acerca do processo histórico e do desenvolvimento da ciência moderna, especificamente a genética. Dessa forma, repensar e replanejar como os conteúdos estão sendo abordados nos livros da EJA é essencial para que os alunos baseados em sua realidade sejam capazes de formar suas opiniões com embasamento científico, crítico e reflexivo perante à sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETO, M. L. **Projeto Gráfico de livros didáticos da educação de jovens e adultos: análise sob a perspectiva dos docentes de escolas de Bauru (SP) e Avaré (SP)**. 2016. 176f. Tese (Doutorado em Design) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136299> . Acesso em 14 fev. 2020.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução: Lígia Teopisto. 1. ed. Lisboa: Plátano Editora, 2003. 243p.

BARBOSA, C. M. **Panorama de atividades de ensino e divulgação científica em Genética: interfaces entre o programa de pós-graduação em ciências biológicas (genética) e o ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas -genética) – Instituto de Biociências de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149959>. Acesso em 14 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União: Brasília, DF. 1996.

KRASILCHIK, M. **Biologia: ensino prático**. In: CALDEIRA, A. M. A.; ARAUJO, E. S. N. N. (org.). Introdução à didática da biologia. São Paulo: Escrituras, 2009. p. 249-258.

MATOS, M. D. C.; PLATZER, M. B. **Práticas pedagógicas na EJA: as vozes de professores acerca das estratégias de ensino e o uso de materiais didáticos**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. V. 6, ahead of print, p. 223-235, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em 04 mar. 2020.

MOREIRA, J. A.; GOMES, H. J. P. **Aplicação de aulas práticas de genética no processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. Curitiba. Anais [...]. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26099_14058.pdf. Acesso em 30 maio 2019.

RODRIGUES, G. A. **A EJA: “Um calcanhar de Aquiles” do processo de democratização do acesso ao conhecimento na educação escolar brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190919> Acesso em 14 fev. 2020.

SÃO PAULO (estado). Resolução SE nº 77 de 06 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201112060077>. Acesso em 14 fev. 2020.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (SDECTI); SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SEE). **Biologia: caderno do estudante**. 1. ed. v. 1. São Paulo. 2015.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. **Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 31, n.2, p. 211-227, abr.-jun, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Orj9QBssg4tB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 mar. 2020.

“ESCREVA SEU FUTURO”: UMA BUSCA POR ABORDAGENS DIDÁTICAS POSSÍVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Beatriz de Lima Pequeno¹⁴³

Edvânia Ferreira Bezerra¹⁴⁴

Resumo: No contexto pandêmico em que vivemos atualmente, a educação tem buscado dia após dia pesquisar, criar, inventar e reinventar formas e habilidades distintas para garantir que nossos alunos tenham não só as aulas disponíveis, mas também para que tenham acesso a elas. No Escreva seu Futuro: projeto de alfabetização para mulheres da Maré, podemos afirmar que durante todo este período, na busca por ser mais (FREIRE, 2020) já reavaliamos as nossas estratégias pedagógicas inúmeras vezes. Sendo assim, através de um relato de experiência, traremos à luz no artigo em questão os desafios enfrentados e, principalmente, uma das estratégias encontradas pela equipe: os cadernos pedagógicos, para que pudéssemos, em alguma esfera, garantir aula e acesso para nossas educandas.

Palavras-chave: Alfabetização. EJA. Mulheres. Ensino Remoto.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Este artigo conta com a autoria de duas educadoras: Beatriz de Lima Pequeno, que é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bolsista no Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atua como educadora popular no Escreva seu Futuro - Projeto de Alfabetização para Mulheres da Maré; e Edvânia Ferreira Bezerra, licenciada e bacharel em Letras-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que atua como coordenadora pedagógica no mesmo projeto.

INTRODUÇÃO

Este texto faz uma reflexão através de relatos de experiências vivenciadas nos anos de 2020 e 2021 que tiveram como objetivo principal promover a manutenção de vínculo do público e a assistência psicológica, social e jurídica atrelada a dinâmicas pedagógicas no Escreva seu Futuro: Projeto de Alfabetização para Mulheres da Maré.

O projeto em questão tem sua origem em 2019 e surgiu com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita e o acesso à educação de mulheres do complexo de favelas da Maré que não tiveram a oportunidade de concluir o ciclo de alfabetização na idade regular, além de poder contribuir para a emancipação dessas mulheres no âmbito pessoal. Para isso, conta com 7 turmas localizadas em 6 diferentes favelas. É fruto de uma parceria entre Redes de Desenvolvimento da Maré, instituição de fomento responsável pela realização do projeto nas esferas territoriais, Lancôme, instituição responsável pelo financiamento, e o Programa Integrado da UFRJ para EJA, responsável pela prática pedagógica totalmente engajada com a filosofia freiriana.

Durante a pandemia, a educação, de maneira generalizada, teve como desafio a criação de mecanismos pedagógicos condizentes com a única realidade possível: a remota. A crise sanitária

¹⁴³ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Rio de Janeiro, RJ, Brasil; beatrizdelimapecueno@gmail.com.

¹⁴⁴ ONG Redes de Desenvolvimento da Maré; Rio de Janeiro, RJ, Brasil; edvania@redesdamare.org.br.

mundial causada pela COVID-19, dentre tantas transformações no cotidiano de todos nós, trouxe o ensino remoto como pauta principal para os educadores. Os relatos que apresentaremos neste artigo foram produzidos a partir da observação e análise crítica das experiências vividas durante esse período no projeto Escreva seu Futuro.

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Dentre os inúmeros desafios impostos pela pandemia na área da educação está o de assegurar o processo de alfabetização no contexto do ensino remoto. No projeto, temos priorizado respeitar o tempo de cada educanda; são mulheres que, de modo geral, têm muitos afazeres domésticos e sofrem com desemprego, estresse e ansiedade. Além disso, outro ponto de atenção é o acesso à tecnologia, que pode ser limitado em casa (algumas não possuem celular ou internet *wi-fi*).

Nesse processo, mais do que priorizar resultados, é importante garantir o bem-estar de todas que estão lidando com perdas, angústias e muitos outros sentimentos muito particulares desse tempo atípico. Por isso, em 2020, no início da pandemia, após o entendimento de que não retornaríamos para o presencial, decidimos criar um único grupo com todas as alunas do projeto no aplicativo WhatsApp¹⁴⁵ a fim de manter o vínculo e repassar informações seguras sobre as medidas de proteção contra o vírus.

Em um segundo momento, optamos por promover algumas dinâmicas com o intuito de garantir não só o acesso à informação, mas também a realização de atividades de cunho pedagógico. Para isso, abrimos mão de uma metodologia mais global, que costumávamos utilizar presencialmente, e passamos a adotar atividades de caráter analítico, utilizando-nos de metodologias ditas sintéticas:

Métodos analíticos, também chamados globais, partem de uma história, uma frase ou uma palavra para chegar às sílabas e depois ao som das letras. O processo lógico que predomina é o da análise, do todo para as partes menores. Os métodos sintéticos seguem o caminho inverso: elementos mínimos da língua, como sílabas ou fonemas, vão sendo reunidos, numa operação de síntese para gerar as palavras que formarão as frases. (CARVALHO, 1994, p. 40-41)

Durante esse período, podemos destacar que o fato de não conseguir chegar a todas as alunas foi o maior desafio que poderíamos ter. Das 55 inscritas em 2020, 39 faziam parte do grupo, porém apenas 10 conseguiam realizar as atividades que eram enviadas de segunda a quinta, mesmo que de maneira irregular. Apesar disso, conseguimos garantir através da campanha Maré diz não ao Coronavírus¹⁴⁶ o acesso a cestas básicas para mais de dois terços das alunas; apenas aquelas que alegaram não estar precisando deixaram de receber esse auxílio.

Dessa forma, avaliamos que, mesmo não conseguindo a interação pedagógica desejada, poder estar em contato com as nossas alunas possibilitou encontrarmos no WhatsApp um suporte para não perdermos o vínculo. Através de vídeos, áudios e imagens, conseguimos estabelecer uma conexão importante e garantir uma escuta sensível e atenta para que, mais que educar, pudéssemos ajudá-las a enfrentar os obstáculos impostos pela pandemia.

¹⁴⁵ Após um levantamento sobre qual ferramenta seria mais difundida entre as alunas, chegamos à constatação de que esse aplicativo seria a melhor opção.

¹⁴⁶ Campanha realizada desde o início da pandemia pela ONG Redes de Desenvolvimento da Maré com o intuito de diminuir o impacto causado pela COVID-19 e ajudar a população mareense por meio da distribuição de cestas básicas, kits de higiene, quentinhas e máscaras.

PLANEJAMENTO, ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS

Em 2021, quando contávamos com a possibilidade de um retorno híbrido, tivemos mais uma vez as nossas expectativas frustradas devido ao aumento substancial do número de casos e de mortes causadas pela COVID-19 no Brasil. Por isso, houve a necessidade de traçar uma nova metodologia, vislumbrando alcançar um maior número de alunas. Optamos então por produzir um material impresso, que intitulamos de cadernos pedagógicos.

Para a construção desses cadernos, buscamos investigar o que Freire (2020) chama de universo temático ou temas geradores, questões que se encontram no ser humano, na sua realidade. A investigação temática não pode reduzir-se a um ato mecânico, descontextualizado, com atividades isoladas de um contexto real, fora das práticas de linguagem, separando forma de conteúdo. Sendo um processo de busca, de conhecimento, de criação, constante ação e reflexão, já deve estar presente a preocupação com a problematização.

O objetivo da elaboração desses cadernos é auxiliar no processo de alfabetização, já que muitas alunas têm dificuldades de copiar, visualizar e até acessar as atividades através do WhatsApp. Na escolha dos temas geradores, consideramos o universo temático dessas educandas; contudo, também é primordial aumentar esse universo com outras discussões emergentes da sociedade na realidade concreta (por exemplo, o tema do meio ambiente, que, para nossas alunas, parece distante da realidade, impacta diretamente no cotidiano delas).

Sua organização se dá por meio de diferentes portadores textuais, verbais e não verbais, seguidos de exercícios. Cada aula traz um subtópico relacionado ao tema central proposto no caderno. Além disso, semanticamente, buscamos abordar conjuntos de palavras cuja composição será explorada nos exercícios das relações entre fonemas e grafemas, observando o sistema de escrita alfabética.

O professor, como mediador das práticas apresentadas no caderno, poderá ampliar as discussões e acrescentar informações necessárias para tornar o processo mais significativo. Outro ponto fundamental é priorizar a qualidade em relação à quantidade das atividades propostas. Nesse sentido, definimos um número máximo de atividades por aula: quatro atividades que explorem diferentes conteúdos de alfabetização. Vale ressaltar que trabalhamos de forma interdisciplinar, explorando outras áreas do conhecimento além do português. Apesar de os cadernos serem impressos e entregues às alunas, eles ainda seguem sendo mediados através do WhatsApp.

Com a periodicidade de quinze dias, produzimos e entregamos os cadernos às alunas, que, ao receberem o caderno novo, nos devolvem o caderno antigo para correção e acompanhamento. Destacamos que para chegar a essa regularidade de fluxo do material tivemos muitos desafios, debates e estudos, mas atualmente essa é a configuração metodológica e didática que tem possibilitado um envolvimento mais expressivo das alunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da metodologia dos cadernos pedagógicos conseguimos, comparativamente, chegar a mais alunas do que antes, com o uso exclusivo do WhatsApp. Das 70 inscritas em 2021, temos conseguido manter a logística de entrega e resgate dos cadernos de cerca de 55 alunas, o que expressa um número significativo de retorno das atividades pedagógicas – visto que anteriormente não conseguíamos chegar nem a metade desse quantitativo. No entanto, vale ressaltar que, apesar do êxito no âmbito pedagógico, ainda temos como prioridade promover o acompanhamento dessas alunas quanto a todos os possíveis impactos causados pela pandemia, pois “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2020, p. 120). Dessa forma, não identificamos no nosso fazer pedagógico apenas o conteúdo, mas também a sua relação com o mundo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

A MULHER E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO: UM OLHAR SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE EJA

Letícia Franco de Souza¹⁴⁷

Ana Paula Leivar Brancaleoni¹⁴⁸

Resumo: A escola é importante espaço de formação, de socialização e encontros com a diversidade. Tendo como foco a EJA, este trabalho dedica atenção à temática de gênero e seu tratamento em materiais didáticos direcionados a essa modalidade de educação em municípios do interior de São Paulo. Analisam-se representações da mulher em parte do material oferecido aos estudantes. Para isso, utilizou-se abordagem qualitativa, tendo a análise documental do material de Língua Portuguesa como instrumento de coleta de dados, tratados por meio da análise textual discursiva. Neste trabalho, será apresentada e discutida uma das categorias resultantes da análise: Mulher cuidadora relapsa: causas da infância e juventudes perdidas. Ela mostra como a representação feminina no material didático aponta a mulher/mãe como responsável por falhas na educação das crianças, vistas como indícios do descumprimento da função que lhe caberia socialmente.

Palavras-chave: EJA. Gênero. Materiais Didáticos.

INTRODUÇÃO

A diversidade de pessoas que compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a necessidade de discutir relações sociais de gênero, demarcada por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), justificam a escolha dessa modalidade de educação para os estudos sobre essas temáticas. Assim, elegeu-se para este trabalho a EJA nos anos finais do ensino fundamental, cuja execução está sob a responsabilidade da prefeitura de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Tem-se como objetivo analisar como a figura da mulher é representada em parte do material oferecido a alunos/as da EJA. O trabalho com materiais didáticos se justifica por se considerar que eles expressam concretamente os conteúdos previstos no currículo, projeto institucional que veicula força, valores, interesses e preferências sociais (SACRISTÁN, 2013).

PERCURSO METODOLÓGICO

Empreendeu-se abordagem qualitativa, conforme Minayo (2009), por meio de análise documental de materiais didáticos de uso comum a todas e todos os estudantes de EJA dos anos finais do ensino fundamental do município durante os estudos remotos de setembro a dezembro de 2020. Os materiais foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação a partir de solicitação realizada por meio de sistema eletrônico e envio por e-mail. Segundo informações da secretaria, trata-se do caderno chamado “Material de estudos”, e os docentes de cada disciplina foram os responsáveis por sua elaboração juntamente ao Centro Educacional Paulo Freire¹⁴⁹ da cidade. Eles foram elaborados para que os estudantes tivessem um material impresso que os ajudassem a

¹⁴⁷ Psicóloga, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Unesp de Ribeirão Preto; Ribeirão Preto, SP, Brasil; leticia.francoedesouza@gmail.com.

¹⁴⁸ Psicóloga, professora assistente doutora da Unesp de Ribeirão Preto, docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Sexual e no Programa de Ensino e Processos Formativos; Ribeirão Preto, SP, Brasil; ana.brancaleoni@unesp.br.

¹⁴⁹ Para mais informações, cf. nota institucional disponível em:

<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/centro-educacional-paulo-freire>. Acesso em: 4 fev. 2022.

continuar seus estudos de forma remota. A disciplina selecionada para o nosso recorte foi a de Língua Portuguesa, por ser aquela que mais apresentou elementos disparadores para se trabalhar gênero. Os dados foram unitarizados e categorizados; por fim, construíram-se os metatextos, integrando-os à teoria da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Trata-se de uma pesquisa mais ampla do que o recorte aqui apresentado, que se atém a uma das categorias decorrentes da análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pesquisas de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Strelhow (2010) discutem as dificuldades históricas da EJA. Os autores assinalam que, no Brasil, a educação de adultos era vista como um ato de caridade, e foi necessária uma grande luta para que ela se firmasse como política pública. Os movimentos sociais também estiveram imbricados em sua constituição e colaboraram para pressionar o Estado no sentido de repensar legislações e políticas públicas dessa modalidade de educação.

No entanto, ainda que essas discussões tenham colaborado para compreensões sobre a EJA que culminaram em mudanças nas políticas educacionais que embasam a modalidade, ela continua seguindo o mesmo que é proposto para a etapa equivalente no ensino regular, conforme a *Resolução CNE/CEB n. 1/2000* (BRASIL, 2000) explicita em seus artigos 3 e 4. Outros documentos que também fundamentam a EJA apontam a necessidade da discussão sobre sexualidade e gênero. Dentre eles, pode-se citar a *Resolução n. 07 de 14 de dezembro de 2010* (BRASIL, 2010), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos.

Destaca-se, ainda, a normativa mais recente sobre a organização da EJA, a *Resolução n. 01/2021* (BRASIL, 2021), que dispõe, também, sobre os conteúdos curriculares. No artigo 13, explicita-se o alinhamento da modalidade à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já há pesquisas sobre a BNCC que indicam tanto a ausência da EJA (CATELLI JÚNIOR, 2019) como apagamentos e cerceamentos do tratamento das temáticas de gênero e sexualidade no documento (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020).

Assumem-se como referência para este trabalho as compreensões de Louro (2000) sobre gênero: uma construção histórica, cultural e social contextualizada. Essas são dimensões, portanto, que participam da construção de gênero, implicadas nas relações sociais e nas redes de poder que constituem os sujeitos. Assim, o gênero não é natural, mas performativo, sendo composto e repostado continuamente por meio dos gestos, ações, prescrições, símbolos e comportamentos presentes na cultura, constituindo corpos, identidades e formas de existência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise dos dados, uma questão apareceu com relevância, especialmente a partir das imagens que foram analisadas na categoria Mulher cuidadora relapsa: causa da infância e juventudes perdidas. A figura da mulher é representada como a única pessoa responsável pelo cuidado dos filhos, que têm problemas em virtude do descuido dela ou devido à forma relapsa como ela os educa. É possível constatar essa representação nos materiais direcionados a alunas/os dos anos finais do ensino fundamental, conforme se exemplifica abaixo:

Figura 1 – Material do 6º ano do ensino fundamental



Imagem: <http://blogabcdohumor.blogspot.com/2010/08/-27/08/2010>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 6º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6.

Figura 2 – Material do 7º ano do ensino fundamental



<https://mensagensavellar.wordpress.com/2014/07/26/armandinho-vii/>

Fonte Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 7º ano EF, Unidade 2, Imagem 3, p. 14.

Figura 3 – Material do 8º ano do ensino fundamental



Imagem: <https://d.emtempo.com.br/charges/79897/charge-do-agora-07-de-setembro-2017--malika>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7.

Figura 4 – Material do 9º ano do ensino fundamental



<https://tirasarmandinho.tumblr.com/page/45>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16.

Como se vê acima, a mulher é associada à função da mãe. Apresentada sozinha, acompanhada de uma figura masculina explícita ou mesmo subentendida, é à mulher que a criança responde, obedecendo-a e interagindo com ela. Além disso, pela leitura dos diálogos e a interpretação das imagens, observa-se o quanto a educação e cuidados oferecidos pela mulher/mãe são representados como insuficientes e/ou falhos. Na Figura 1, a mulher é representada com semblante cansado, largada no sofá, dando a ideia de falta de cuidado consigo e com a criança, com quem ela se comunica por um aparelho tecnológico mesmo estando ao lado dela. Na Figura 2, a mulher é representada como aquela que estabelece um diálogo com a criança, que contesta seus ensinamentos.

Nos dois últimos anos do ensino fundamental, a representação do homem se faz presente como elemento de reafirmação da postura relapsa da mulher no cuidado com os filhos. Na Figura 3, é nítida a feição que ilustra a representação masculina em uma postura de repúdio ao uso da tecnologia ofertado pela mulher aos filhos. Na Figura 4, a representação masculina se contrapõe à feminina, que elogia o menino quanto à condição das doações feitas por ele, indicando, novamente, a falha na educação oferecida pela mulher. Tais observações demonstram a questão da reposição de estereótipo feminino e culpabilização da mulher por questões que são sociais, legitimando e justificando papéis sociais e a desigualdade de gênero. Louro (2000) contrapõe-se ao instituído, que, por diferenças anatômicas, legitima hierarquias sociais e processos de dominação. As representações sobre o feminino e o masculino se mostram nas imagens do material, possibilitando a leitura do espaço social atribuído a cada gênero.

Apesar de o material didático da disciplina de Língua Portuguesa apresentar elementos que contribuiriam para a discussão sobre gênero e as representações da mulher, não há reflexões explícitas a esse respeito, ou seja, há um apagamento, uma ausência de problematizações. Assim, o material participa da manutenção do binarismo de gênero e da naturalização dos processos sociais, repondo performativamente a posição da mulher restrita ao espaço doméstico, ao papel de mãe e, mais além, responsável pelas mazelas sociais, enquanto poderia favorecer a problematização dessas questões – especialmente levando em conta o público ao qual se destina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção das representações sobre gênero passa pelo ambiente escolar, assim é necessário problematizá-las também nesse espaço. Nesse sentido, é fundamental indagarmos como as questões de gênero se concretizam nos materiais didáticos. Destacamos também a necessidade de formações docentes que reflitam sobre esses assuntos e coloquem em xeque as visões hegemônicas sobre gênero, sexualidade, parentalidade e representações femininas e masculinas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens Adultos. Brasília: Diário Oficial da União, jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 07 de 14/12/2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília: Diário Oficial da União, dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01 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 a Distância. Brasília: Diário Oficial da União, mai. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. **O não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC.** In: CATELLI JÚNIOR, Roberto; CÁSSIO, Fernando. (orgs.). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 313-318.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, Campinas, ano 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2022.

LOURO, Guacira Lopes Louro. **Pedagogias da sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes Louro (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Argos/Autêntica, 2000, p. 07-34.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; Neto, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.9-29.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites.** Pesquisa e Ensino, Barreiras, v. 1, e202011, p. 1-24, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Parte I: o que significa currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Resposta E-SIC Protocolo nº 2272 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <leticia.francoesouza@gmail.com> em 22 fev. 2021.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 11 fev. 2022.

ESCREVIVÊNCIAS: A PRODUÇÃO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICA COMO FORMA DE INCENTIVO À ESCRITA E LEITURA NA EJA

Maria Marlete de Souza¹⁵⁰

Resumo: O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa de mestrado (Promestre-FaE-UFMG) sobre o ensino do gênero literário autobiografia através da leitura e escrita, e mostrou como essa prática possibilitou discussões sobre questões sociais, políticas, de gênero e raça junto aos educandos e educandas da EJA. Buscamos, a partir de obras de Carolina Maria de Jesus (2000) e Conceição Evaristo (2017), práticas de escritas autobiográficas que trouxessem a perspectiva literária da “escrevivência” e realizamos uma sequência didática com imersão etnográfica, sentindo as trajetórias vividas, experienciadas e compartilhadas por educandos e educandas. As experiências eram relatadas através da fala, de gestos, escrita, fotos e desenhos. Como recurso educacional, publicamos o livro *Memórias e histórias autobiográficas do Proemja*, com todos os textos produzidos; trata-se de um rico material didático e paradidático para o trabalho com leitura e produção textual, tanto na EJA quanto nas outras modalidades de ensino.

Palavras-chave: EJA. Gênero. Escrita. Leitura.

INTRODUÇÃO

O livro *Memórias e histórias autobiográficas do Proemja*, aqui apresentado, é um material didático resultante de uma pesquisa de mestrado realizada no Promestre (FaE-UFMG) que teve como proposta analisar a escrita autobiográfica das educandas da EJA, matriculadas no primeiro ano do ensino médio no Centro Pedagógico (CP) da UFMG entre 2018 e 2019. O livro foi feito a partir de textos de 20 educandos e educandas com idades entre 22 e 80 anos que integraram duas turmas, constituídas, em sua maioria, por pessoas negras e periféricas que interromperam os estudos na infância e adolescência para trabalhar dentro ou fora de casa, cuidar da família etc., retomando os estudos na vida adulta.

Ao fazer um desenho da pesquisa junto aos educandos e educandas da EJA, optamos por trabalhar com o gênero autobiográfico incluindo leitura e produção textual por entendermos que a escolha das obras das autoras negras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo poderiam contribuir para o propósito da pesquisa. Consideramos que esta pesquisa constitui um trabalho relevante não só no campo da EJA, mas também na Educação em geral, por trabalhar com uma sequência didática que inclui leitura, discussão em sala de aula e produção textual sobre a escrita autobiográfica dos educandos e educandas da EJA.

Os objetivos principais foram analisar as trajetórias de alfabetização e letramento, bem como os processos de aprendizagem, por meio da escrita autobiográfica e investigar como as questões relacionadas a raça, gênero e classe social se apresentam na tessitura dos textos produzidos por

¹⁵⁰ Maria Marlete de Souza é graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação pelo PROMESTRE da Faculdade de Educação, Especialista em Comunicação e Culturas Midiáticas e também em Gestão das Instituições Federais de Educação Superior, todos pela mesma instituição. É pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e das relações étnico-raciais. Belo Horizonte, MG, Brasil; marletedesouza@gmail.com.

educandos do Proemja (UFMG). Dessa forma, procuramos desvendar as memórias nas narrativas, nos textos verbais e imagéticos, enfocando a escritura do próprio “eu” em sala de aula com base em orientações para discussão de temas relacionados ao racismo, sexismo, práticas de leitura, bem como fatores de ordem sociocultural e econômica que marcam as histórias de vida desse público.

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho de campo foi constituído com base na discussão, na pesquisa e na leitura das biografias e obras das escritoras negras Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo: diário de uma favelada*) (2000) e Conceição Evaristo (*Poemas de recordação e outros movimentos*) (2017) em sala de aula. Depois dessas atividades, foi trabalhado com os educandos e educandas da EJA o gênero literário autobiografia e, posteriormente, cada um recebeu um caderninho, no qual foram orientados a elaborar seus textos autobiográficos. Todos foram informados de que, além do texto escrito, poderiam usar também recursos iconográficos como colagem, desenho, fotos, etc. que julgassem importantes para compor suas “escrevivências”.

As leituras e discussões foram efetuadas durante todo o processo em sala de aula. É importante ressaltar que o trabalho de leitura e produção textual foi feito com todos os educandos, mas a pesquisa de mestrado procedeu à análise dos textos autobiográficos das educandas, exclusivamente, identificadas como “Carolinas”¹⁵¹ do Proemja, por se tratar de uma pesquisa com a escrita feminina. Do total de 28 dos educandos e educandas que participaram da pesquisa, 20 produziram os textos para compor o livro.

REFERENCIAL TEÓRICO E DISCUSSÕES

Como apoio teórico para este estudo, buscamos embasamento teórico nos autores que discutem as questões abordadas nesta pesquisa e possibilitaram uma reflexão sobre as categorias sociais de análise de dados pelas quais as mulheres estudadas neste trabalho são permeadas. Lejeune (2008) define autobiografia como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). Escrever sobre si é, portanto, falar o que se sabe, o que se vive ou o que se viveu, dentro de um contexto histórico-social. Arcoverde (2007) entende o texto como tecido, um processo no qual estão envolvidos autor e leitor, e Freire (1979) tece uma discussão sobre a educação dos sujeitos jovens, adultos e idosos, entre outros.

A tessitura do texto autobiográfico mostra muito do próprio sujeito, do seu lugar social, sua objetividade, com o foco no/a leitor/a. Dessa forma, a escrita autobiográfica possibilitou que os sujeitos da EJA refletissem sobre a retomada dos estudos e compreendessem todo o processo de opressão vivido ao longo da vida, como afirma Carolina 2 em seu texto:

Quero seguir em frente e por isso voltei a estudar aos 57 anos. Quando aprendi a ler, percebi o quanto a leitura mudou a minha vida. Aprender a ler e escrever foram uma experiência única para mim, pois uma pessoa que não sabe ler nem escrever é comparada a uma pessoa que não enxerga.

¹⁵¹ As dez educandas selecionadas para a pesquisa serão identificadas como “Carolinas”, com o nome fictício acompanhado de um número cardinal de 1 a 10.

Os dois estão com a escrita nas mãos, mas não entende nada. *(Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018 - Carolina 2 - 57 anos)*

Na perspectiva freiriana, a alfabetização é sinônimo de libertação, no sentido de capacitar o educando com informações para que ele tenha consciência de seus direitos e se liberte do regime opressor, perspectiva valorizada pelos sujeitos da EJA. É importante ressaltar que a maioria dos educandos e educandas dessa modalidade de ensino, tanto na EJA do CP (UFMG) quanto no cenário nacional, são pessoas negras. Suas narrativas autobiográficas induzem, pelas trajetórias trazidas via memória, a identificar a presença do racismo institucional e, também, estrutural quando analisamos trechos das escritas, como o relato de Carolina 5:

Cresci ouvindo meus pais dizerem que pra eu ser alguém na vida teria que estudar. Aos 15 anos, comecei a trabalhar par ajudar no sustento da casa, sendo assim, não consegui conciliar estudo com trabalho, com isso parei na 8ª série do Ensino Fundamental. *(Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018, Carolina 5 - 58 anos)*

As escritas autobiográficas apresentadas pelas educandas da EJA nos possibilitaram resgatar a história de vida dessas educandas, mostrando as dificuldades e estratégias usadas para percorrerem suas trajetórias e superarem as desigualdades sociais e raciais, apostando na resistência e na esperança de dias melhores. Trata-se de uma escrita caracterizada pela fome e ancorada nas faltas da estrutura social e da escola, falta de moradia, emprego e educação, conforme análises das obras das autoras Carolina Maria de Jesus na obra e Conceição Evaristo. Como podemos perceber, as dificuldades encontradas são muitas. No depoimento de Carolina 1, observamos, nitidamente, essa questão:

Nunca frequentamos a escola, pois minha mãe nunca nos mandou para lá e também não tínhamos cadernos nem lápis para escrever. Um dia minha irmã me chamou pra gente ir para a escola, mas nós não tínhamos material escolar como as outras crianças. Assim, íamos lá somente para merendar e não conseguimos aprender nada porque não havia nenhum tipo de incentivo. Saímos da escola sem aprender nem mesmo o B.A.BA. *(Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018. Carolina 1 - 65 anos)*

O que estes textos autobiográficos nos dizem? Ou melhor, o que esses educandos estão nos dizendo? Ao voltar ou procurar a escola, eles buscam trilhar caminhos para enfrentar as diversas opressões estruturais ancoradas na interseccionalidade dos marcadores de diferença, observados em seus textos autobiográficos. Dessa forma, as escritas autobiográficas apresentadas constituem um instrumento de reflexão sobre histórias de trajetórias de vida marcadas pela desigualdade e exclusão social de homens e mulheres jovens, adultos e idosos na EJA. É justamente esse olhar crítico que queremos despertar com esse trabalho de leitura, discussão e escrita em sala de aula.

RESULTADOS

Com todos os textos elaborados pelos educandos e educandas da sala de aula, eu e minha orientadora, Míria Gomes de Oliveira, organizamos um livro de escritas autobiográficas chamado *Memórias e histórias autobiográficas do Proemja*. Acreditamos que o livro será um rico material didático e paradidático para o trabalho de leitura e escrita nas escolas, auxiliando os educadores na elaboração de conteúdos programáticos que considerem as especificidades dos sujeitos, possibilitando trabalhar a produção textual, gênero literário, leitura e escrita e discutir todos esses marcadores de diferença, evidenciando as questões sociais, políticas econômicas gênero, raça, etc. que perpassam os textos. Esse livro poderá ser utilizado no ensino fundamental (anos finais), médio, na modalidade da EJA e também no ensino superior. O livro contém 20 textos manuscritos com fotos e desenhos das duas turmas que participaram da pesquisa, totalizando 177 páginas, conforme ilustração abaixo. Já o e-book, além dos textos manuscritos com fotos e desenhos, contém também os textos digitados, totalizando 208 páginas.

Figura 1 - Fotos do livro



Fonte: Elaborada pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses textos nos possibilitaram construir diálogos, refletir sobre o contexto da EJA e conscientizar educandos e educandas na busca de uma sociedade mais justa para todos. O material pode contribuir para a discussão sobre a educação no Brasil, levando em consideração todas as questões apontadas na produção textual, por representar experiências concretas da desigualdade social, de gênero e raça, questões relacionadas à EJA e ao analfabetismo no nosso país. Por isso, ressaltamos a importância de se trabalhar com esse material didático de leitura e produção textual nas escolas desde o ensino fundamental até o ensino superior.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual: A tessitura do texto**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma favelada**. São Paulo: Ática. 2000.

LEJEUNE, Philippe, **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

SOUZA, Maria Marlete de; OLIVEIRA, Míria Gomes de. (org.). **Memórias e histórias autobiográficas do Proemja**. Belo Horizonte, O LUTADOR, 2019. *E-book* Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1hLafRhQ4yrgIEmtWQf6mg7Eiq98cqn1H/view>.

SOUZA, Maria Marlete de. **A escrita autobiográfica feminina na Educação de Jovens e Adultos: subjetividade e memória**, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

LETRAMENTOS CRÍTICOS NA EJA

Rosilene Maria Nascimento¹⁵²

Luiz Antônio Ribeiro¹⁵³

Resumo: Este trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado sobre as representações discursivas das juventudes nos livros didáticos da EJA. Neste artigo, apresentaremos os recursos teórico-metodológicos que utilizamos para um reconhecimento do cenário em que as juventudes da EJA se inserem, privilegiando seus anseios e aspirações. Partimos de estudos produzidos na área e da correlação desses anseios com a análise crítica dos textos no livro didático, realizada com base na Análise Crítica do Discurso Decolonial. Reconhecemos, assim, a importância do pensamento crítico nos estudos sobre a didática na EJA e a função da linguagem nos textos circulantes em sala de aula, já que ela afeta e refaz o mundo mantendo ou reestruturando ideias, atuando como agente potencializador de identidades transformadoras.

Palavras-chave: EJA. Juventudes. Discursos. Mudança Social.

INTRODUÇÃO

Como ponto de partida, buscamos ampliar o olhar sobre o fenômeno das juventudes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ancorando-nos em autores como Juarez Dayrell (2005, 1992) e Paulo Carrano (2001), para quem as juventudes podem ser compreendidas como múltiplas, diversificadas e constituídas fluidamente, em constante movimento, em função do ambiente temporal, social e político em que se situam. Por isso, ao nos referirmos a elas, utilizamos o plural “juventudes”, já que não podemos uniformizá-las. Nesse contexto, mobilizamos também o termo “juvenilização” ou “juvenização”, fenômeno constatado na EJA, refere-se ao aumento de matrículas de adolescentes e jovens com idade entre 15-24 anos nos últimos anos, e que pede à EJA uma redefinição do seu pensar.

Em Minas Gerais, acompanhamos, então, como a dinâmica da juvenilização vem se estabelecendo por meio da leitura de trabalhos que acompanham essa nova EJA em Belo Horizonte. Dentre eles, citamos Arroyo (2017, 2018, 2019), Da Silva (2007, 2020), França Jr. (2019) e Silva (2019), que apontam uma série de dificuldades vividas na relação entre “jovens x escola”, mostrando-nos como ela tem sido desafiadora e conflituosa pela incompreensão da escola como elemento fundamental na formação auto identitária das juventudes. São demandas que, conforme Arroyo (2019), também não estão claras para essas juventudes, que lidam com diversificadas opressões e violências cotidianas em função de sua classe social, cor, gênero, localização espacial, atitudes e cultura e cujas vidas estão constantemente ameaçadas. A essas opressões adicionamos mais uma: a própria linguagem, que age como um sistema repressivo e preconceituoso dentro das escolas, na qual a EJA precisa aprender a conhecer e reconhecer.

Em que lugar entram, então, os livros didáticos (doravante LDs)? De que modo uma pesquisa sobre como os jovens são representados nos LDs poderia contribuir com a questão da juvenilização? O LD é um elemento essencial às práticas discursivas da sala de aula de EJA; e, a forma como o conhecimento é apresentado através dos discursos no livro diz muito sobre as práticas sociais e ideológicas estabelecidas nas escolas e nas relações: elas contribuem para a formação dos leitores

¹⁵² Mestranda no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); rosinasc@bol.com.br.

¹⁵³ Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com.

reconhecendo-os como sujeitos de direito ou excluindo-os e afastando-os do seu lugar social. Entendemos os textos, portanto, como Fairclough (2001) em sua visão tridimensional do discurso: texto, prática discursiva e prática social são indissociáveis e ocorrem simultaneamente em seu ambiente social. O texto, bem como a linguagem, traduz ideologias silenciadoras, opressoras e estigmatizadoras ou libertadoras, que podem tanto sobrelevar seus leitores como subalternizá-los.

A coleção de livros proposta para análise é a *EJA MODERNA*¹⁵⁴, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2014. Focalizaremos os capítulos destinados à Língua Portuguesa dos livros do 6º ao 9º anos. A escolha da coleção deu-se aleatoriamente, sem critério preestabelecido pela pesquisa, pois consideramos que todas as coleções aprovadas seguem os parâmetros estabelecidos pelo PNLD, formulados por pesquisadores da EJA do país inteiro. Os livros do programa são distribuídos pelas escolas públicas seguindo avaliação e orientação da própria instituição e de seus professores, cabendo a estes, três indicações de acordo com sua situacionalidade.

Diante das muitas questões e qualificações que perpassam as juventudes no ambiente escolar na EJA, vimos a necessidade deste debate, com uma análise crítica do material didático, tendo como objetivo compreender e visibilizar as juventudes brasileiras, sua linguagem, sua cultura, sua forma de viver diante da precariedade política, econômica e social em que vivemos no nosso país.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a análise dos LDs, utilizamos como base teórica a Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2001) e na Análise Crítica do Discurso Decolonial proposta por Resende (2019). Compreendemos que os estudos críticos do discurso são capazes de sustentar a explanação de problemas sociais particulares em sua relação com as linguagens e com o mundo, “sendo a linguagem parte de toda a estrutura, na forma de semiose, de toda prática social na forma de ordem do discurso, e de todo evento social na forma de texto” (RESENDE, 2017, p. 618). A ACD é um referencial teórico potente que tem por objetivo propor a transformação social, e por isso é tão adequada à nossa realidade.

O discurso decolonial começa a fazer parte da ACD através de Resende (2019), que questiona os modelos utilizados por analistas do discurso brasileiros por serem oriundos de uma ACD americana, embora tratem de questões da América Latina. Para Resende (2019), o fato de nós, pesquisadores em ACD, importarmos categorias de análise perde um pouco de sentido quando podemos ter as nossas próprias categorias, já que sujeitos da pesquisa, discursos históricos e pesquisadores têm o mesmo histórico sociocultural das nações colonizadas (no nosso caso, escravocrata pelo maior período no mundo). Nesse movimento, ao pensarmos a ACD a partir do decolonialismo, objetivamos visualizar as interferências múltiplas das interseccionalidades auto identitárias presentes nos discursos, funcionando como marcas de opressão e silenciamento de vozes e dos corpos dos estudantes jovens e suas juventudes plurais.

Temos como foco a linguagem, que perpassa todas as relações dentro da escola, representando as práticas discursivas que envolvem o mundo, refletindo-o, refratando-o, reproduzindo conceitos e pré-conceitos, bem como alterando-os, dissolvendo, quando identificadas, situações discursivas de opressão. Para a análise, apoiamos-nos em práticas discursivas sobre as juventudes a partir das reflexões das próprias juventudes sobre si e sobre o mundo, apreendidas através da pesquisa etnográfica feita por Da Silva (2007). Assim, propomo-nos a localizar práticas significativas de linguagens como forma de oferecer aos atores da EJA uma contribuição, através da ACD, que possibilite um olhar crítico sobre o LD (e sobre as juventudes nele representadas) como elemento

¹⁵⁴ EJA Moderna: **Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º**. Organizado por Virgínia Aoki. 1.ed. São Paulo. Editora Moderna. 2013.207p.

constituente das práticas que ora perpetuam práticas opressoras, ora oferecem perspectivas emancipatórias.

Figura 1 – Mapa Ontológico Decolonial



Fonte: Resende (2019, p. 32).

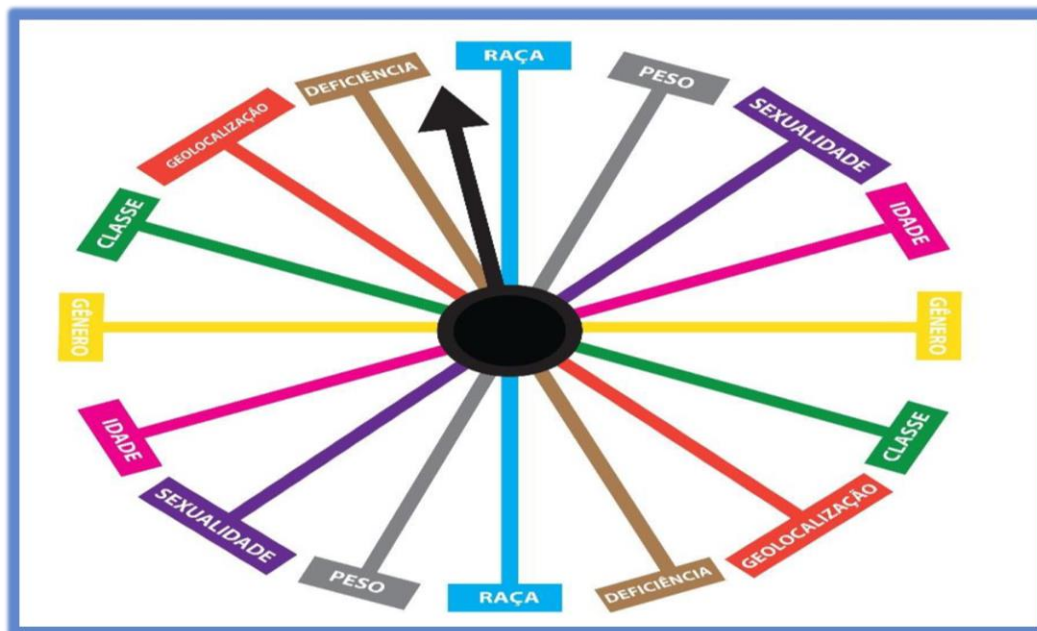
O Mapa Ontológico reproduzido acima demonstra a possibilidade de refinar a teorização da linguagem na sociedade, “[...] definindo com mais clareza as estruturas e estudando como pertencimentos identitários estruturantes limitam a capacidade de ação transformadora possibilitada pelo uso criativo ou estratégico das potencialidades estruturadas” (RESENDE, 2017 p. 7). A integração ao movimento decolonial permitiu a inclusão das fundantes estruturas coloniais de classe, gênero, sexualidade, raça e etnia, instituições que ordenam a ação sobre o LD sob ordens discursivas que compõem o mapa. Localizamos o LD, conforme o mapa, no bloco ‘eventos’, pois carregam em si, conforme o movimento colonialidade/modernidade, posições em relação ao poder vigente, que dita aos seres como serem e aos saberes o que é escolhido pelo colonizador. Como prática colonizadora que exige uma decolonização, no caso dos LDs estudados, o ensino da Gramática Tradicional é utilizado como forma de poder social: quem a usa é superestimado e quem não usa é subjugado, e assim todo o livro se posiciona, elegendo o ensino gramatical como forma de ascensão social, reproduzindo o antigo pensamento de que temos que aprender a norma-padrão para sermos reconhecidos socialmente.

As assertivas feitas pelos jovens apresentadas na tese de doutoramento de DA SILVA (2007) representam as aspirações e desejos de juventudes que também são colonizadas por marcas de estruturas sociais que a língua traz em si, colocadas por Resende (2019) na cabeça do Mapa Ontológico. Por isso, nosso objetivo é decolonizar a influência das estruturas que podem ser utilizadas como potência estratégica de consciência crítica transformadora, dialogando com as bases do pensamento de Paulo Freire (2015) e da mudança social sugerida por Fairclough (2001).

Essas estruturas coercitivas já vêm sendo discutidas por movimentos sociais feministas desde os anos 1970, quando militantes americanas e brasileiras as reconheceram como interseccionadas, enxergando-as como vias de opressões cujo combate faz parte da luta feminista. Carrera (2020) entendeu que todo ser subalternizado é atravessado pelas avenidas de opressão. Ao construir a roleta abaixo usando cores primárias e secundárias, explica que, ao tomar o azul como metáfora do

racismo e o amarelo como metáfora do sexismo, “mulheres negras se constituem não como metade amarelo e metade azul, mas como a cor verde” (CARRERA, 2020, p. 12); ou seja, a fusão do azul e do amarelo apresenta o verde como outro domínio de opressão.

Figura 2 - Roleta Interseccional



Fonte: Carrera (2020).

Nosso objetivo é reconhecer o que pensam as juventudes analisando as estruturas que carregam em seus discursos para propor estratégias que, no lugar de oprimir, potencializem os seres. Abaixo, vemos como os jovens demarcam a opressão vivida em expressões juvenis que Da Silva (2007) capturou com excelência. Propomos uma demonstração de como os eventos realizados, projetados nos desejos dos estudantes, podem nos ajudar a conhecê-los ainda mais, apontando suas insatisfações:

Quadro 1 - Aplicação da roleta interseccional

1.	Insatisfação com a maneira como nosso modelo econômico capitalista os trata e com o futuro (ou a ausência de futuro) que esse modelo desenhou para eles.
2.	Insatisfação com o preço dos alimentos, das roupas, do calçado.
3.	A falta ao direito ao lazer e à cultura. Verde e vermelho = marrom
4.	Insatisfação com a inexistência de vagas para todos os interessados na universidade.
5.	Insatisfação com cabelos que a mídia diz com frequência que são ruins, associados com a cor da marginalidade.
6.	Insatisfação com suas relações sexuais, que, muitas vezes, resultam em gravidez não planejada, em abortos malfeitos, em filhos não desejados.
7.	Insatisfação com a pobreza e com o desemprego.

8. Insatisfação com a invisibilidade que adquirem em algumas políticas públicas universalizantes quanto à idade, gênero, raça, orientação sexual e classe social.

9. Insatisfação com a falta de perspectivas a serem apontadas a eles por nosso modelo social.

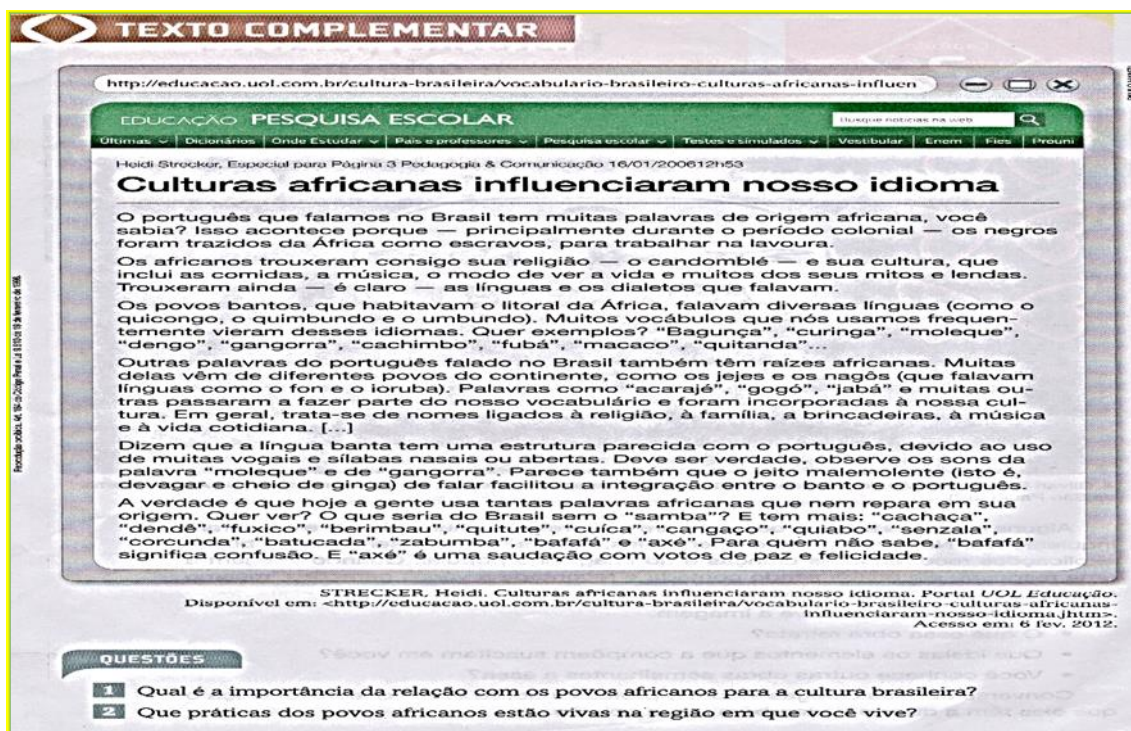
10. Insatisfação com o olhar negativo que a sociedade em geral lhes destina.

Observação: Toda marcação de classe social é a junção de raça e gênero. Toda marcação das juventudes presentes em todas as falas demarca, estão em rosa; a inconformidade, a falta de políticas para as juventudes e o desamparo social, mesclam-se na cor verde. As cores que se juntam a falta de políticas demonstram a indecifrável condição de opressão a que as pessoas são submetidas.

Fonte: elaboração da autora com base em Da Silva (2007, p. 152).

A interseccionalidade aponta para a opressão, enquanto a conscientização e a denúncia apontam para a libertação. Sabemos, assim, que a análise do LD deve atender a um referencial crítico decolonizador, mas a conclusão ao final dos trabalhos demonstra que os discursos presentes no livro, infelizmente, reforçam as opressões ao rejeitar verdades, discutir injustiças ao não as denunciar. Observe a prática ideológica de naturalização, no texto abaixo, no livro 6, sobre a influência do povo africano na cultura brasileira. O texto cita no primeiro parágrafo que “os negros foram trazidos da África como escravos para trabalhar na lavoura”, naturalizando a escravidão como uma forma de trabalho, consentida e comum. Negam a denúncia à escravização, o abuso, crueldade dos navios negreiros e; ainda, à revolta, a luta dos escravos contra a desumanização da escravidão. Sabemos que fazer circular como naturais atos e ações bárbaras é uma maneira de banalizar o ato e sustentar o discurso colonizador.

Figura 3: Texto complementar



Fonte: Eja Moderna (2013, v.6, p.33)

Por isso, temos como alicerce teórico o pensamento do grupo Modernidade/ colonialidade, pois conforme Ballestrin (2016), o giro decolonial é a resistência à colonialidade e institui para análise três dimensões de controle, por meio das dinâmicas de poder, ser e saber. Analisando os LDs seguindo os critérios do movimento decolonial, podemos dizer que atuam ali as dinâmicas de colonialidade do poder pelo fato de ele não representar as juventudes e seus corpos. As imagens utilizadas para gerar um tema (que seriam um bom recurso multimodal) também não reconhecem os jovens como estudantes, mostrando um adultismo que não contempla os jovens como também interessados. Há tentativas de apresentar os problemas sociais, mas eles não são discutidos em profundidade, e as interpretações dos textos remontam a padrões capitalistas, racistas e sexistas, padrões de ação reproduzidos consciente ou inconscientemente.

A colonialidade do saber está relacionada a discursos por meio dos quais compreendemos o mundo social: o classismo, o racismo, o sexismo e a sua interseccionalidade (RESENDE, 2019, p. 36). O texto do livro disponibilizado em anexo, por exemplo, trata da influência da cultura africana no Brasil; observe-se como ele representa o traslado mais ameaçador do planeta, em que crianças eram separadas da mãe e pessoas açoitadas na própria barca transatlântica. Como se vê, os discursos do saber que se ligam à interseccionalidade colonizam o ser, levando a padrões de identificação que limitam a ação (RESENDE, 2019, p. 36).

PARA ENCAMINHAMENTOS FINAIS...

A análise foi baseada nos três pilares da ACD: a ontologia, a epistemologia e a metodologia. As conclusões a que chegamos a partir dos textos analisados não caberiam aqui, apenas mostramos os modelos de análise. Registramos, neste momento, a necessidade de conversarmos mais sobre uma proposta de *educação linguística para a EJA* em que os pontos apresentados neste texto devam ser contemplados. Para adiantar, foi possível concluir em análise que o LD não apresenta representações das juventudes em todo o seu complexo multimodal; escrito e imagético. Os LDs insistem em velar, opacificar e naturalizar representações inadequadas para as juventudes no ensino de Língua Portuguesa, propostas que nada contribuem para construção de juventudes conscientes e transformadoras. Por isso, entendemos que a análise dos materiais didáticos da EJA representa uma necessidade de ser refletida e ampliada, já que projetos de poder e hegemonia se manifestam no conjunto dos materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ARROYO, M. G. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____, M. G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____, M. G. **Vidas ameaçadas**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BALLESTRIN, L. **América latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. UnB. Instituto de ciência Política, 2013. Versão on-line ISSN: 2178-4884 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 15 out. 2021.

CARRANO, P. C. R. **Identidades juvenis e escola: Alfabetização e cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, 2001.

DAYRELL, Juarez T. **A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa**, Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 15, p. 21-29, jun. 1992.

DAYRELL, J. **O Jovem como sujeito Social**. Revista Brasileira de Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. v. 24, no 1, p. 40-52, set/dez. 2005

DA SILVA, Analise de Jesus. **Jovens estudantes pobres, significados atribuídos às práticas denominadas inovadoras por seus professores**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. revisão e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 (1992).

FRANÇA Jr., A. A. S. **“Da favela para o mundo”: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação de Belo Horizonte, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

RESENDE, V. M. **Decolonizar os estudos críticos do discurso: por perspectivas latino - americanas**. 2017 Disponível em: [https:// www.researchgate.net publication/322835373_decolonizar_os_estudos_criticos_do_discurso_por_perspectivas_latinoamericanas/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/322835373_decolonizar_os_estudos_criticos_do_discurso_por_perspectivas_latinoamericanas/citation/download). Acesso em: 25 out. 2020.

RESENDE, Viviane de Melo (org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SILVA, M. C. F. **O não-lugar do lugar da escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação de Belo Horizonte, 2019.

MATERIAL DIDÁTICO NA EJA: A EXPERIÊNCIA DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS

Júlio César Virgínio da Costa¹⁵⁵

Resumo: Este artigo apresenta o projeto de extensão Cadernos Pedagógicos de EJA – lendo mundo, lendo palavras. Projeto que desenvolveu um curso de formação para docentes da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte na perspectiva freireana de educação e que, posteriormente, os cursistas e os tutores e os bolsistas elaboraram os Cadernos Pedagógicos. Material de apoio que foi elaborado a partir de vários elementos: a experiência docente dos cursistas, da reflexão teórico-prática dos tutores e da vivência dos bolsistas em cada escola visitada. Esse material foi criado para ser distribuído a todos/as docentes da EJA da rede municipal. O projeto se iniciou em 2019 e ainda continua em 2021, e é uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da UFMG e o Observatório da Escola do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (FaE-UFMG).

Palavras-chave: Formação docente. EJA. Cadernos Pedagógicos.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Sou professor efetivo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) lotado no Centro Pedagógico (CP). Atualmente estou no projeto de pesquisa A Lei 10.639/2003: Múltiplas Possibilidades e Perspectivas da Prática Educativa na Educação Básica, voltado à promoção de uma reeducação das relações étnico-raciais, e em alguns projetos de extensão, dentre eles o Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA.

No CP da UFMG leciono no Segundo Ciclo de Formação Humana, atendendo os educandos dos 4º e 5º anos da Educação Básica. Também sou coordenador da área de História do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA-CP-UFMG) e atuo no Núcleo de Assessoramento à Pesquisa (NAPQ-CP-UFMG) como subcoordenador. Estou, neste ano de 2021, na Coordenação Geral do Laboratório de Estudos e Pesquisas no Ensino de História (LABEPH-CP-FAE-UFMG).

INTRODUÇÃO

O projeto Cadernos Pedagógicos de EJA – lendo mundo, lendo palavras é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG e o Observatório da Escola do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (FaE-UFMG). Inspirado em uma perspectiva freiriana, a presente proposta tem dupla finalidade. Por um lado, busca revitalizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Belo Horizonte, valorizando saberes e práticas docentes que colocam em relevo os sujeitos e suas demandas de aprendizagem. Por outro, procura instigar o estudo, a pesquisa e principalmente a inovação pedagógica na EJA, tendo como ponto de partida temas que tratam de questões específicas dessa modalidade educativa.

¹⁵⁵ Professor efetivo da Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Pedagógico, Núcleo de História; Belo Horizonte, MG, Brasil; juliocesarhistoria@gmail.com.

Em certo sentido, trata-se de um projeto que se encontra em uma posição contra-hegemônica no campo educacional brasileiro. Como se sabe, na última década, assistimos a uma crescente afirmação de políticas que estimulam o consumo de apostilas e cadernos produzidos por grupos alheios ao cotidiano escolar. O presente projeto caminha, todavia, em sentido oposto, por quatro razões, a saber: 1) em primeiro lugar, porque toma os professores e as professoras que atuam na EJA como protagonistas de suas formações e de suas práticas docentes; 2) em segundo lugar, porque a sistematização dos trabalhos não será realizada por alguém que se encontre distante do “chão da escola”; nesse processo, poderá se inscrever qualquer professor e professora da rede municipal de Belo Horizonte que tenha interesse em aprofundar temáticas que constituem parte integrante do projeto que ora apresentamos; 3) em terceiro lugar, porque os temas tratados em todos os cadernos não terão como objeto de estudo realidades distantes dos educandos e educandas; 4) em quarto lugar, porque as imagens que ilustrarão os Cadernos Pedagógicos de EJA – lendo mundo, lendo palavras privilegiarão os espaços escolares, os/as professores/as e os/as educandos/as da EJA da rede municipal de Belo Horizonte.

Cumprido destacar que não se pretende produzir materiais didáticos com textos e atividades que possam ser transportados mecanicamente para sala de aula. Trata-se de um kit com nove cadernos pedagógicos que aposta, antes de tudo, na criatividade do professor e da professora, em sua autonomia e capacidade para tomar decisões que melhor atendam às demandas de aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Os cadernos, além de uma abordagem teórica-conceitual, destacarão as possibilidades educativas de cada tema, bem como apresentarão sugestões de livros, sites e vídeos que possam aprofundar o debate.

Portanto, o objetivo geral do projeto é “promover a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos por meio do desenvolvimento e sistematização de práticas contextualizadas com a realidade dos estudantes a serem consolidadas em cadernos pedagógicos”. (JÚNIOR Adelson França ... [et al.]; OLIVEIRA, Heli Sabino de organizadora. Coleção EJA. Lendo mundo, lendo palavras: Caderno Pedagógico 1- EJA, espaço e cultura: direito à cidade / - Belo Horizonte: SMED-PBH, FAE/UFMG, 2021. 145 p.

PERCURSO METODOLÓGICO

O curso foi ministrado inicialmente por nove professores e compreenderá duas etapas: uma de produção dos conteúdos para os cadernos pedagógicos e outra de mediação no processo de implementação juntos aos demais colegas, que correspondem a um total de 480 professores.

O produto final obtido na primeira etapa foram os nove cadernos pedagógicos eletrônicos multimidiáticos, instalados em um ambiente virtual concomitantemente à formação dos professores mediadores (por meio de 60 horas presenciais na FaE, às sextas-feiras, no período noturno).

Os produtos da segunda etapa foram o acompanhamento e a formação dos demais professores da EJA da Prefeitura de Belo Horizonte (480) em relação à apropriação da proposta, com planejamento e registros de práticas de ensino derivadas dos cadernos pedagógicos.

Atuei nessas duas etapas e tive a oportunidade de, tanto na escrita quanto no curso, estabelecer um diálogo aprendente e extremamente saudável com os cursistas/colegas de profissão. Falar de museus e da história local como metodologia para a EJA e pensar no público da EJA foi como um resgate de trabalhos anteriores já realizados como professor da rede estadual de educação,

mobilizando ainda minhas leituras e minha pesquisa de doutoramento, durante a qual acompanhei duas professoras da Educação Básica em suas práticas educativas no museu.

Escolher *o que* escrever e *como* escrever foram partes constituintes e centrais do processo, pois não era *para* eles, mas *com* eles que a escrita foi pensada, e da mesma forma o curso. Partimos sempre das riquíssimas experiências docentes que já vêm sendo desenvolvidas na rede municipal de Belo Horizonte, especialmente diante dos desafios do ensino remoto emergencial. Portanto, efetiva-se a promoção de formação dos docentes e promoção de práticas pedagógicas coletivas e contextualizadas para a EJA.

A estratégia a ser adotada após a produção dos cadernos pedagógicos é promover sua apropriação por meio de uma mediação virtual e/ou presencial por agrupamentos de escolas ao longo de um semestre letivo. Essa mediação compreenderá o acompanhamento dos registros e a sistematização das práticas pedagógicas derivadas dos cadernos escolhidos por cada equipe de cada escola.

REFERENCIAL TEÓRICO, RESULTADOS E DISCUSSÕES

A EJA se insurge contra as concepções de suplências e de supletivo, denunciando o caráter compensatório dessas propostas, bem como se afirmando como uma modalidade da Educação Básica com características e demandas próprias. Grosso modo, há três elementos distintivos que caracterizam a EJA como uma modalidade específica e diferenciada no campo educacional: 1) a condição de “não criança” dos sujeitos aos quais se destina o fazer pedagógico da EJA; 2) o fato de os aprendentes terem sido excluídos do ensino fundamental e médio na infância e na adolescência; 3) a inserção na escola subordinada ao mundo do trabalho. Trata-se de aspectos fundamentais que não podem ser ignorados quando se pensa nas dimensões formadoras do público jovem e adulto.

Conquanto ocupe uma posição marginal nas propostas de formação de professores e professoras da Educação Básica, a EJA pode ser considerada uma modalidade imprescindível tanto para o processo de democratização da sociedade brasileira quanto para a promoção da dignidade humana, por três razões. Em primeiro lugar, porque toma como ponto de partida a reparação de uma dívida social do Estado brasileiro, que não assegurou às gerações anteriores um dos principais direitos sociais: a educação escolar. Em segundo lugar, porque os sujeitos aos quais se destina o fazer pedagógico da EJA são, em sua maioria, pessoas que estão inseridas em situação de exclusão. Assim, uma proposta de EJA baseada nos princípios de emancipação social leva em conta esses aspectos valorizando a cultura e a educação popular, ou seja, busca dar voz e visibilidade para atores sociais que são ativamente produzidos como sujeitos inexistentes. Em terceiro lugar, porque se trata de uma modalidade que busca se distanciar das práticas educacionais destinadas às crianças e adolescentes, focalizando as dimensões formadoras da vida adulta. Isso implica um redimensionamento da prática educativa.

Esses pontos aqui arrolados nos impõem um novo olhar sobre a EJA. Em vez de pensá-la como uma modalidade que compromete recursos educacionais para crianças e adolescentes, a EJA pode ser compreendida como meio de assegurar o desenvolvimento social, como uma forma de garantir direitos elementares da pessoa. Pode-se dizer que este trabalho celebra, sob muitos aspectos, os ideais de Paulo Freire, que desejava que a educação fosse, antes de qualquer coisa, um direito social, elemento que precede qualquer caridade, ponto bastante presente nos dias de hoje em várias propostas de EJA. Reiteramos, por fim, que esta foi uma ação calcada em uma epistemologia crítica de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diria que a experiência educativa relatada aqui foi de grande importância, pois o projeto teve continuidade no ano de 2021 e irá se estender a outra rede de ensino municipal próxima à Belo Horizonte. A implementação do projeto oportunizou rever práticas e analisar orientações na EJA do CP da UFMG; a escrita de dois capítulos dos Cadernos Pedagógicos foram momentos de pensar a EJA e analisar toda minha trajetória enquanto docente, as leituras que faço e os espaços educativos pelos quais já transitei. Foram momentos de trocas de informações, de ampliação do conhecimento sobre a EJA e seus desafios, os dilemas de atuar em um projeto inovador que pensa a EJA em sua especificidade. Em suma, foi uma experiência nova e inovadora pra mim.

Os cadernos foram produzidos, o curso realizado e avançamos com a intenção do prolongamento da parceria pela Prefeitura de Belo Horizonte. Estudar, apresentar ideias e orientar trabalhos finais nesse percurso me oportunizou ver a força que a EJA possui e como os docentes participantes se sentiram mais fortalecidos – não sem suas críticas e reflexões pertinentes sobre como a EJA vinha sendo pensada, contexto que agora passa a receber o olhar dos gestores.

MATERIAIS DE FÍSICA PARA EJA E A SUA COMPATIBILIDADE COM OS EXAMES DE CERTIFICAÇÃO

Maria Inês Martins¹⁵⁶;

Leonardo Cristiano da Silva¹⁵⁷

Resumo: Analisam-se materiais didáticos de Física (TELECURSO, Acervo-EJA e PNLD-EJA) da EJA, buscando compreender a sua organização e compatibilidade com os respectivos exames de certificação. Verificou-se nos textos similaridade na abordagem dos conteúdos da Física, a partir do cotidiano do aluno. O TELECURSO e o Acervo-EJA apresentam boa compatibilidade (82% e 78%) com os respectivos exames de certificação. O PNLD-EJA mostrou-se inadequado como suporte ao ENEM (certificação de 2010 a 2016), e adequado em 30% dos itens do ENCCEJA 2017. Espera-se contribuir com o alinhamento, no âmbito da EJA, entre a política de distribuição gratuita de livros e o exame ENCCEJA.

Palavras-chave: PNLD-EJA. ENCCEJA. TELECURSO. Acervo-EJA. Certificação.

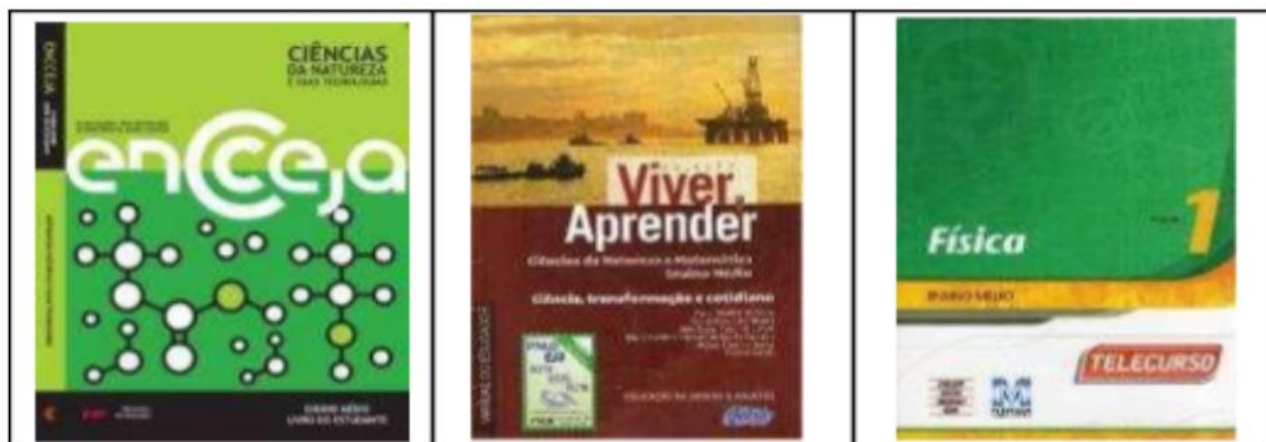
INTRODUÇÃO

O direito às oportunidades educacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi assegurado pela Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) e ratificado pelas Diretrizes Operacionais da EJA (BRASIL, 2010), as quais preconizam a adoção de exames para corrigir a defasagem idade-série. Neste trabalho analisam-se materiais didáticos de EJA (TELECURSO, Acervo-EJA e PNLD-EJA) focalizando, no recorte da Física, a sua organização e compatibilidade com os respectivos exames de certificação (TELECURSO, ENCCEJA e ENEM).

DESENVOLVIMENTO

A Figura 1 apresenta as obras de EJA para o Ensino Médio analisadas, sobretudo quanto ao seu subsídio para o enfrentamento dos respectivos exames de certificação.

Figura 1 – Capas dos materiais analisados



Fonte: Composição de capas elaborada pelos autores.

¹⁵⁶ Maria Inês Martins, PUC Minas; Belo Horizonte, MG, Brasil; ines@pucminas.br.

¹⁵⁷ Leonardo Cristiano da Silva, PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil; fisicoleonardosilva@gmail.com.

TELECURSO

A obra (2 volumes e 1 livro de atividades) organiza-se em 50 “Aulas”. O livro de atividades contém questões adicionais com soluções e comentários. Constam as seções: Trocando em miúdos (atividades e experimentos); Hora da revisão (principais conceitos); Atividades (exercícios de aplicação); Vamos experimentar (em classe ou extraclasse). Apresenta a Física a partir do cotidiano adequado à EJA, o que para Carvalho e Gil-Pérez (2001) permite o vínculo com a realidade dos alunos. Há um texto inicial dialógico, com questionamentos instigadores, materializando-se em situações que facilitam a compreensão dos conceitos científicos, ajudando a explicar fenômenos naturais. Os conceitos são trabalhados com predominância de figuras, gráficos e tabelas, potencializando aprendizagem autônoma, complementada com videoaulas. Foram estudadas 33 questões de Física (2011 e 2012) da prova de Ciências da Natureza (CN), exemplificada pela questão 9/2011 (Figura 2).

Figura 2 – Questão 9/TELECURSO 2011

Quando se coloca uma caneca com água para ferver, ocorre transferência de energia térmica da chama para a caneca. Ao aquecer, a caneca transfere calor para a água.

A forma de propagação de calor que ocorrer entre a caneca e a água é conhecida como

- a) condução.
- b) convecção.
- c) radiação.
- d) reflexão.

DICA: $1\text{m/s}=3,6\text{km/h}$

Fonte: www7.fiemg.com.br.

A questão requer a identificação da forma de propagação de calor. Sobre o tema, o TELECURSO (HAMBURGER, 2008, p. 31-34) explora as formas de propagação de calor com ilustrações, auxiliando a sua compreensão e fornecendo subsídios para a questão. A compatibilidade entre a obra e o exame do TELECURSO foi de 82% (27 em 33 questões).

ACERVO-EJA

Após a 1ª edição do ENCCEJA em 2002, foi disponibilizado no site do Ministério da Educação (MEC) a obra ACERVO-EJA (13 volumes: 1 Introdutório, 4 Orientação para professores, 8 Estudo para candidatos). A Física compõe o volume de CN, em proposta interdisciplinar, em 9 capítulos, explorando situações cotidianas, com conhecimentos referentes à competência almejada, explicitada em: Desenvolvendo competências e Texto explicativo. O material tem atividades articuladas e pressupõe que o professor saiba lidar com várias disciplinas. Buscou-se identificar a compatibilidade entre o material e o ENCCEJA (2002, 2005 e 2006) em 45 questões de Física, exemplificada pela questão 9/2006 (Figura 3).

Figura 3 – Questão 9/ENCCEJA 2006

9 A instalação elétrica de uma residência utiliza um circuito elétrico em paralelo, em que todos os equipamentos têm a mesma tensão. Quando o equipamento é ligado ocorre uma variação na corrente elétrica do circuito, que é diretamente proporcional à potência (P) do aparelho. Observe a figura:

Indique, em ordem crescente, as variações nas correntes elétricas causadas por estes eletrodomésticos:

(A) A, B, C, D.
 (B) B, A, C, D.
 (C) D, C, A, B.
 (D) D, C, B, A.

Fonte: www.inep.gov.br.

Trata-se de circuito residencial, em que se deve apontar em ordem crescente a corrente elétrica nos vários aparelhos. O material traz informações relativas à potência de aparelhos, relacionando-a à corrente, subsidiando adequadamente o enfrentamento da questão (Figura 4).

Figura 4 - Desenvolvendo Competências

Desenvolvendo competências

11 Observando os filamentos de lâmpadas

Material para experiência: três lâmpadas comuns, de mesma voltagem e potências diferentes (por exemplo: 25W, 60W e 100W).

Compare os filamentos (parte enrolada em caracol e que brilha quando em funcionamento) das três lâmpadas. Descreva as diferenças encontradas.

Fuêmos a lâmpada seja o objeto elétrico mais familiar, pois interagimos com ela todos os dias, muitos de nós nem imaginamos do que ela é composta. Você já tinha observado uma lâmpada comum? Essa lâmpada comum é também conhecida como lâmpada incandescente devido ao "estado" do filamento - como uma bolinha.

Você deve ter notado que os comprimentos dos três filamentos são bastante semelhantes e que as suas espessuras variam de forma que quanto maior a potência, maior é o diâmetro do filamento (mais grosso é o fio).

Por outro lado, já imaginamos que, quanto maior a potência do aparelho, maior é a corrente que ele estabelece no circuito. Assim, a corrente é o

diferente do fio está diretamente relacionado com a potência. Isso significa que, quando a corrente é maior, o fio é mais grosso. Em outras palavras, quanto mais grosso o fio, menor é a sua resistência. Como determinar a resistência de um filamento? Se as três lâmpadas ficam sujeitas a uma mesma tensão (127V) e se aquela que permite passar uma corrente maior tem uma resistência menor, o produto da corrente pela resistência deve resultar na tensão.

Matematicamente, a relação acima é expressa por: $V = R \times I$ (lei de Ohm) onde V = tensão, R = resistência, e I = corrente elétrica. A unidade de resistência é ohm (Ω).

Fonte: Murrie (2006, p. 99, destaque nosso).

O ACERVO-EJA apresentou boa compatibilidade (78%, 35 em 45 questões) com o ENCCEJA EM (2002 a 2009). Após 2017, o ENCCEJA foi comparado ao PNLD-EJA.

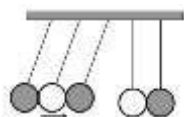
PNLD EJA

A obra distribuída desde 2014 tem 3 volumes por áreas de conhecimento. A Física compõe o volume de CN e Matemática e cada capítulo identifica a principal matéria de referência. O texto incorpora conceitos físicos em contextos cotidianos e estimula uma postura ativa do aluno com a mediação do professor. Para Strelhow (2012), o material da EJA deve incorporar o resgate das histórias de vida dos alunos, reconhecendo o saber cotidiano e incluindo o saber do mundo laboral, pois se sabe que o trabalhador-aluno constrói competências através do seu contexto de vida familiar, profissional, familiar e cultural.

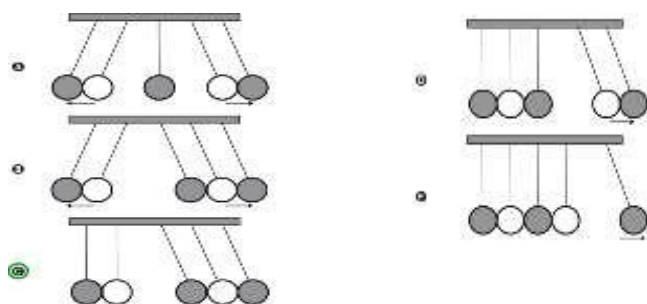
A obra (SCRIVANO et al., 2013) apresenta temas interdisciplinares, nas seções: Para criar; Para refletir; Experimentar; Ler gráfico; Ler imagem; Pesquisar; Ampliar seus estudos; Aplicar conhecimentos. Para a compatibilidade entre o PNLD-EJA e os exames (ENEM e ENCCEJA), foram analisadas 105 questões de Física do ENEM (2010 a 2016) e 20 questões de Física do ENCCEJA 2017, exemplificadas a seguir nas figuras 5 (contexto) e 6.

Figura 5 – Questão 77/ENEM 2014

O pêndulo de Newton pode ser constituído por cinco pêndulos idênticos suspensos em um mesmo suporte. Em um dado instante, as esferas de três pêndulos são deslocadas para a esquerda e liberadas, deslocando-se para a direita e colidindo elasticamente com as outras duas esferas, que inicialmente estavam paradas.



O movimento dos pêndulos após a primeira colisão está representado em:



Fonte: www.inep.gov.br.

A questão 77/2014 envolve movimento pendular em um sistema conservativo. A interpretação correta requer conceitos físicos trabalhados de forma consistente, o que não ocorre no livro, que trata os conteúdos superficialmente, com poucos cálculos e fórmulas, desconsiderando conteúdos e a complexidade do ENEM (que certificou o EM entre 2010 e 2016). Embora a obra contenha questões do ENEM, verificou-se a insuficiência de subsídios para todos os itens, indicando a sua incompatibilidade com esse exame.

A Figura 6 apresenta uma questão do ENCCEJA sobre a transformação de energia mecânica em energia elétrica. O material apresenta diversas formas de energia, suas relações e transformações, fornecendo subsídio suficiente para o enfrentamento da questão. Verificou-se em 30% dos itens (6 de 20) a compatibilidade do PNLD-EJA com o ENCCEJA, reforçando a decisão do seu retorno como exame de certificação.

Figura 6 – Questão 11/ENCCEJA 2017

QUESTÃO 11

Um grupo de alunos de engenharia de uma universidade norte-americana criou um protótipo para gerar energia. O protótipo é acoplado à sola do sapato e tem uma espécie de alavanca que é acionada cada vez que o pé entra em contato com o chão. Esse movimento faz girar um conjunto de engrenagens conectadas a um gerador preso à lateral do sapato. A ideia é que o protótipo possa ser utilizado para carregar eletrônicos como celulares e outros aparelhos portáteis.

Disponível em: <http://olhardigital.uol.com.br>. Acesso em: 5 out. 2013 (adaptado).

A finalidade do protótipo acoplado ao tênis é transformar energia

- A elétrica em energia térmica.
- B química em energia elétrica.
- C térmica em energia mecânica.
- D mecânica em energia elétrica.

Fonte: www.inep.gov.br.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras TELECURSO, Acervo-EJA e PNLD-EJA procuram incorporar o cotidiano dos alunos e se utilizam de muitas representações gráficas. O TELECURSO e Acervo-EJA abordam conceitos e exemplos mais próximos e em profundidade semelhante de seus respectivos exames, apresentando boa compatibilidade (82% e 78%) com os respectivos exames de certificação. O PNLD-EJA, concebido em formato reduzido, não fornece subsídios suficiente para a realização do ENEM e se mostrou compatível em apenas 30% das questões do ENCCEJA.

Pretende-se que tais resultados possam auxiliar professores de Física na escolha e utilização de materiais para a EJA e contribuam para o necessário alinhamento, no âmbito da EJA EM, entre a política de distribuição de livros e seus respectivos exames de certificação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394/1996. LDBEN. Brasília, DOU, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Res. 3/2010. Diretrizes Operacionais para a EJA. DOU, Brasília, 16 jun. 2010.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2001.

HAMBURGER, E. W. (Org.). **Física. Rio de Janeiro**: Fundação Roberto Marinho, 2008.

MURRIE, Z. F. (Org.). **Ciências da natureza**. 2. ed. Brasília: MEC/INEP, 2006.

SCRIVANO, C. N. *et al.* **Ciências, transformação e cotidiano: ciências da natureza e matemática ensino médio**. São Paulo: Global, 2013. (Coleção viver, aprender).

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a EJA**. HISTEDBR, v. 10, n. 38, p. 49-59, jun. 2012.

MATERIAL DIDÁTICO NA EJA: PARA QUE? PARA QUEM? POR QUEM?

Fernanda Campos de Miranda¹⁵⁸

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma análise de artigos e dissertações que versam sobre o ensino de Filosofia na EJA. Pretende-se analisar a necessidade da construção de material didático específico para a disciplina de Filosofia voltada à modalidade da EJA no estado de Minas Gerais. A partir da análise das 13 pesquisas selecionadas, destacam-se os problemas que a EJA ainda enfrenta e as possibilidades da construção desse material didático por meio de um recorte dos apontamentos feitos em quatro trabalhos do *corpus*.

Palavras-chave: EJA. Material Didático. Filosofia.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Eu sou uma mulher de origem popular, agora professora de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), também de origem popular. Minha vida era bem parecida com a vida da maioria dos sujeitos da EJA; trabalho e estudo desde muito cedo. Sou professora do Estado de Minas Gerais e mestranda do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa da EJA.

INTRODUÇÃO

A partir da minha experiência como professora de Filosofia em escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, afirmo que a realidade da sala de aula nessa rede é complexa e diversa. Os educandos da EJA têm idades diversas, foram excluídos por motivos diversos e têm empregos que, por vezes, podem impedir o retorno à escola. Pensando nisso, acredito que a EJA deveria ser pensada para incluir toda essa diversidade, para que ninguém fique de fora. Um material didático pensado por docentes e discentes da EJA pode dirimir essa exclusão. O ensino de Filosofia no Brasil carece de estudos, principalmente estudos que partam da sala de aula, da realidade de cada comunidade escolar a que se propõe o ensino-aprendizagem de Filosofia.

O objetivo geral deste texto¹⁵⁹ é apresentar possibilidades de construção de um material didático específico para a EJA a partir do qual as aulas de Filosofia possam se apresentar como prática libertadora e emancipatória. Os objetivos específicos são: 1) propiciar a compreensão dos sujeitos da EJA sobre a proposta de utilização das aulas de Filosofia, dos textos filosóficos e das Artes, em suas múltiplas manifestações (tratada de forma filosófica na escola), para contribuir com a produção de conteúdo pedagógico que vá ao encontro das necessidades didáticas dos discentes e docentes da EJA; 2) explorar formas didáticas e temas para serem trabalhados nas aulas de Filosofia na EJA.

¹⁵⁸ Professora de Filosofia na EJA da rede estadual de educação de Minas Gerais, graduada em Filosofia (UFMG), especialista em Mídias na Educação (UFOP) e Ensino de Filosofia (UFSJ), mestranda em Educação na linha de pesquisa da EJA (UFMG); Belo Horizonte, MG, Brasil; fernanda.miranda.sena@educacao.mg.gov.br.

¹⁵⁹ Este trabalho é resultado de pesquisa realizada para a elaboração de um capítulo intitulado “Estado da Questão”, apresentado no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional da FAE/UFMG, na linha de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos, iniciado no ano de 2020.

PARA QUEM? PARA QUÊ? POR QUEM?

Percebo em sala de aula que a pergunta que mais me incomoda (e que, na verdade, é objeto central dessa pesquisa) é: como levar os textos dos filósofos, que se apresentam, por vezes, de forma muito densa, para os educandos da EJA? Ou seja, como levar esses textos para a sala de aula sem perder a sua potencialidade, como apresentá-los de forma didática, que faça sentido para todos e todas? O motivo dessa preocupação é o desejo de levar os textos de vários filósofos, de variadas culturas – não só os textos dos ocidentais (da Europa), mas também os textos menos conhecidos de filósofos brasileiros, latino-americanos em geral, africanos, indígenas – são de certa forma consolidados nos textos do filósofo italiano Antônio Gramsci.

Como discente de origem popular, tive menos acesso à cultura erudita e, à literatura de forma geral, o que acredito ter me prejudicado muito durante a vida acadêmica e, de certa forma, ainda prejudicar, pois tenho sempre a sensação de ter que correr atrás de leituras às quais já poderia ter tido acesso. Não quero dizer com isso que podemos abarcar todas as possibilidades de leitura num curso de ensino médio, mas acredito que sempre podemos ampliá-las, na medida do possível e, é claro, de acordo com o desejo de cada comunidade. Ampliar essas possibilidades, para mim, é ampliar as possibilidades de escolha de cada educando da EJA ou de qualquer modalidade de ensino. Eu gostaria de ter lido Paulo Freire no ensino médio, como também Marx e Gramsci; gostaria de ter lido e compreendido que:

Os burgueses podem ser até ignorantes na grande maioria: o mundo burguês vai adiante, apesar disso. Ele está estruturado de tal modo que basta haver uma minoria de intelectuais, de cientistas, de estudiosos, para que os negócios sigam em frente. A ignorância também é um privilégio da burguesia, tal como o é o *“dolce far niente”* e a preguiça mental [...]. Os burgueses também podem ser ignorantes. Os proletários, não. Para os proletários, não ser ignorante é um dever (RUMMERT, 2007, p. 44 apud GRAMSCI, 1958, p. 72-73)

Gostaria de ter entendido desde sempre que faço parte da classe trabalhadora, que preciso estar junto dela, que é necessário fazer planos com ela, que é imprescindível planejar estratégias que nos fortaleçam; que a nossa escola tem que ser pensada por nós e que a nossa educação deve ser estruturada para nos libertar de quaisquer aparelhos ideológicos que nos oprimam.

PAUTA NACIONAL DA EJA - URGÊNCIA DAS AÇÕES

A EJA enfrenta muitos desafios até os dias de hoje. De acordo com Silva (2017), dados recentes mostram que em pleno século XXI temos no Brasil 43% da população brasileira sem concluir o ensino médio. Isso equivale a quase 90 milhões de pessoas, essa é a realidade do país em pleno século XXI.

Nesse contexto, Da Silva (2017, p. 22-32) propõe um conjunto de 22 ações, que chamou de “Pauta Nacional da EJA”, que devem ser lidos parágrafo por parágrafo dada a urgência do assunto. Reproduzimos aqui algumas das ações e aconselhamos que todos(as) leiam e confirmem o documento na íntegra, detalhadamente, pois nele a autora explica minuciosamente item por item.

A autora pleiteia: a adoção da concepção de EJA na perspectiva da Educação Popular; ela defende que seja feita uma chamada pública aos educandos para a EJA, que esta seja amplamente divulgada para que nenhum sujeito da EJA fique de fora do direito à educação; aponta também para a necessidade de uma Base Nacional Curricular Comum para a EJA; o fomento a ações que garantam a visibilidade da EJA, como encontros, congressos, seminários, a exemplo do Seminário

Internacional de Educação ao Longo da vida, da Confinteia Brasil +6 e do Programa Nacional dos Fóruns de EJA do Brasil (PRONAFEJA); o fomento à criação/ampliação da oferta diurna de turmas de EJA, de maneira a atender aqueles trabalhadores que dela tenham necessidade; o fomento à oferta de turmas de EJA em espaços escolares e não escolares; o fomento à formação continuada de educadores da EJA no âmbito da pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); a retomada/avaliação do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e adultos (PNLD EJA); a continuidade do apoio do MEC e demais órgãos (CNPq, CAPES) às pesquisas de EJA (DA SILVA, 2017).

A proposta da construção do material didático que aqui propomos, seguirá as linhas mestras da visão pedagógica freireana e de seu método de ensino. Acreditamos que um material didático deve ser construído a partir do diálogo com variados autores e que este deve ser estruturado na coletividade e na dialogicidade. “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 2015, p.91).

Utilizaremos os relatos de alguns educandos da EJA para a construção do material didático, por acreditarmos ser esta uma forma de resgatar e valorizar as esperanças dos educandos em suas trajetórias escolares, e do ensino de filosofia. A partir dos relatos dos educandos percebemos uma série de questões importantes para a disciplina de filosofia, para a construção de um material didático de filosofia, para a construção de uma prática pedagógica filosófica para, pôr e na EJA. Muitos educandos carregam um sentimento de culpa por terem saído da escola: a pobreza; a falta de tempo para estudar; o cansaço; a família; a falta da família, de um par de sapatos para ir para a escola. Tudo isso causa muito constrangimento, porém, a escola ainda é o lugar da esperança, Freire sempre foi assertivo em seus textos com o tema da esperança sempre presente. A esperança de uma vida melhor, das possibilidades; da alegria; do coletivo; da merenda; do espaço para estudar; da biblioteca; de melhora de vida para muitos deles. A escola é o espaço da felicidade para muitos e para mim também, porém, a escola também foi o espaço de exclusão para boa parte deles. Apesar disso, a esperança está no relato de quase todos. Eles acreditam estar caminhando para o que chamam de um futuro melhor, pois compreendem ser a escolarização um elemento central para a mobilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, fui percebendo a relevância deste trabalho. Na maioria dos estudos encontrados, escutava as vozes de professores e professoras de Filosofia, dos sujeitos da EJA, com uma demanda específica: a falta de material didático de Filosofia voltado à Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A carência de um material que atenda à realidade desses sujeitos de direito fere a escolarização prevista na Constituição Federal.

A proposta aqui é de um material didático feito *para* e *por* docentes e discentes da EJA, um material didático que se preocupe com a História da Filosofia, mas que perceba a importância fundamental que toda aula de Filosofia deveria ter: o “tempo para o filosofar” (BATISTA, 2015). O relato incessante de professores e professoras de Filosofia da falta desse material didático ecoa.

Nesse material, precisa ficar evidente também que o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) não é um caminho interessante para nós, que somos da classe trabalhadora. Ele deverá ser construído pensando na ampliação de “alavancas” (SANTOS, 2020, p. 6) para conquistar direitos.

É preciso também alinhar pensamento e ação, teoria e prática; nas entrevistas concedidas pelos estudantes da EJA, fica sempre evidenciada a importância desses binômios. Também é importante a construção de uma proposta interdisciplinar, a presença da Filosofia Africana – uma “capoeira

filosófica” (MENDES, 2017) –, a Filosofia Indígena, a Filosofia Brasileira, a Filosofia da Classe Trabalhadora.

Esse material didático deve pensar na Filosofia o tempo todo como algo que tenha significado para a vida dos sujeitos da EJA; um livro didático, como apontado por Gontijo (2019), não deve ser um material de autoaprendizagem, a ser utilizado isoladamente pelo estudante. Se assim o fosse, teria outra função que não a de estar em sala de aula com docentes, discentes e todo um aparato pedagógico. E isso denota fortemente a relevância deste trabalho de pesquisa sobre o uso de material didático de Filosofia na EJA.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, J. de Jesus. **O ensino de Filosofia na modalidade de EJA no Estado do Paraná: e o tempo para filosofar?** Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, 2015.
- DA SILVA, Analise. **A pauta nacional da EJA.** In: DA SILVA, Analise e SABINO, Heli. Caderno de Textos - I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Belo Horizonte, 2017. 100 fls. Disponível em: <https://neja.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/12/CADERNO-SEM-MARCA.pdf> Acesso em: 12 de fev. de 2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GONTIJO, Pedro Erginaldo. **Ensino de Filosofia e uso do Livro Didático: um debate necessário.** O que nos faz pensar. [s. l.], v. 28, n. 44, p. 133-147, jul. 2019. Disponível em: <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfpa/article/view/681> Acesso em: 12 fev. 2022.
- MENDES, João Paulo de Abreu e Silva. **Da resistência à barbárie na educação de jovens e adultos: a capoeira filosófica como movimento de ensino-aprendizagem.** 2017. 98f.
- RUMMERT, Sonia Maria. **Gramsci, Trabalho e Educação. Jovens e Adultos Pouco Escolarizados no Brasil Actual.** Cadernos Sísifo 4. Lisboa: Educa/Universidade de Lisboa, 2007.
- SANTOS, Nelton Miranda Lima dos. **“Humano, demasiado humano” - o espaço concórdia no campo grande: sujeitos livres, ensinantes e aprendentes na educação dos sujeitos da modalidade EJA: adolescentes, jovens, adultos e idosos.** 2020. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

Mundo do Trabalho, Educação e Formação Profissional na EJA

A EJA E O TRABALHO EM SITUAÇÃO DE RUA

Renato Farias dos Santos¹⁶⁰

Maria Clara Bueno Fischer¹⁶¹

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa, tipo estudo de caso, sobre uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), escola que prioriza o atendimento à População em Situação de Rua (PSR) e vulnerabilidade social. Ele apresenta o contexto de criação e o percurso histórico da escola, que se constituiu como referência, em educação, formação para o trabalho e suporte pessoal e social para a PSR. A pesquisa busca conhecer sua importância para a educação, com ênfase na EJA, na educação vinculada ao trabalho e na busca da autonomia pessoal e social dos estudantes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trabalho e Educação. População em Situação de Rua.

A PESQUISA

Este artigo tem como referência um projeto de pesquisa qualitativa em andamento, para doutorado em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Os autores são respectivamente o doutorando e sua orientadora, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS).

O trabalho consiste numa reflexão sobre a história e experiência da EPA e o Núcleo de Trabalho Educativo (NTE), espaço de educação e formação para o trabalho.

A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e entrevistas. A pesquisa tem como objetivo compreender como a EPA se constituiu como referência para a PSR e como espaço de educação, formação para o trabalho e apoio à satisfação de suas necessidades fundamentais, na perspectiva da reprodução ampliada da vida e se justifica pelo ineditismo da proposta pedagógica, atendendo público excluído de direitos fundamentais como a Educação.

A pesquisa terá como base teórica o referencial histórico, crítico e dialético baseado em Marx (2017) e Thompson (2020). Abordará a educação popular, Freire (2021); o princípio educativo do trabalho, Frigotto (2002) e Saviani (1986); e a reprodução ampliada da vida, Coraggio (1998) e Tiriba (2018).

Em 1993, a Prefeitura de Porto Alegre iniciou o Projeto Jovem Cidadão, que “pretendia a constituição do atendimento integral de crianças e adolescentes em situação de risco” (PAICA-RUA, 2002, p. 13-

¹⁶⁰ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; renato.santos@ufrgs.br.

¹⁶¹ Prof.^a Dr.^a e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; clara.fischer@ufrgs.br.

14). Em 1994, professores do Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (SMED) passaram a trabalhar nas ruas, com os educadores sociais da antiga FESC¹⁶², construindo, as bases do currículo de uma escola para atender este público.

Em 30 de agosto de 1995, o prédio da EPA foi inaugurado. Os estudantes poderiam se matricular mesmo sem documentos a qualquer momento do ano. A Epa buscava ser um lugar de acolhimento, organização e socialização dos saberes.

A proposta apresentada ao Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, na criação da EPA, apontava como princípios do trabalho teórico e prático: a “(re)construção da cidadania plena”, a “transformação da realidade” e a “construção da autonomia moral” (SMED, 1995, p.7), dialogando com a educação libertadora freiriana.

Em 1997 e 1998, professores e estudantes participaram de oficinas de papel artesanal na Usina do Gasômetro. A atividade foi considerada importante para os alunos, auxiliando na sua sobrevivência, através da venda dos produtos. Assim, a EPA apresentou, à SMED, o seu Plano Anual para 1999 (EMEF PORTO ALEGRE, 1999, s/p) com o projeto de implantação do NTE, solicitando recursos do Orçamento Participativo (OP) Escolar¹⁶³.

O NTE surge como possibilidade de incorporar na proposta político-pedagógica da escola o trabalho como princípio educativo, ou seja, “trabalhar como agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho” (SAVIANI, 1986, p.14). Ele dialoga com as experiências de trabalho em situação de rua, proporcionando uma reflexão crítica sobre o trabalho, distinguindo “sua dimensão criadora da vida humana (dimensão ontológica) das formas que assume o trabalho no capitalismo - trabalho como forma de emprego ou trabalho assalariado” (FRIGOTTO, 2002, p. 12), e as suas faces na rua. As oficinas propostas para o NTE se constituíram em espaços de produção e geração de renda para os estudantes.

As principais atividades passaram a ser Papel Artesanal, Jardinagem, Cerâmica e Informática. Diversas parcerias institucionais contribuíram com a realização das atividades do NTE. Em 1999, através de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e a Fundação Roberto Marinho, teve início o primeiro curso de jardinagem, tendo um grupo trabalhado no ajardinamento do Anfiteatro Pôr-do-Sol de Porto Alegre. Em 2001, foram contratados cinco alunos para o ajardinamento da Câmara Municipal. Muitos estudantes fizeram carteiras de artesãos para ter uma profissão e maior facilidade na comercialização dos produtos. Outros foram incluídos em programas da FASC, como o Projeto Bolsa Jovem Cidadão¹⁶⁴.

Em 2006, a EPA, em parceria com o Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas da Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Urbana, iniciou o Projeto Fazendo cerâmica como nossos avós¹⁶⁵, realizando pesquisas sobre tradição histórica e cultural Kaingang, oferecendo oficinas para habitantes de aldeias, buscando o resgate de suas práticas (BÁLSAMO, BERTOLAZZI e RODRIGUES, 2008, p. 9 - 11) possibilitando, à escola, a reflexão sobre ancestralidade, etnias, e práticas antirracistas e direitos dos povos originários.

¹⁶² Fundação de Educação Social e Comunitária que, a partir de 2000, teve seu nome alterado para FASC - Fundação de Assistência Social e Cidadania pela Lei nº 8509/2000.

¹⁶³ Este projeto da SMED era um espaço de deliberação participativa, onde as escolas apresentavam projetos culturais ou de melhoria de espaços físicos (GONÇALVES, 2013, p. 362).

¹⁶⁴ Projeto desenvolvido pela FASC com apoio da UNICEF, onde jovens a partir de 18 anos, vinculados a abrigos da FASC e à EPA, recebiam um recurso financeiro para auxiliar na sua auto-organização e construção do seu projeto de vida (PAICA-RUA, 2002, p. 105 - 108).

¹⁶⁵ A publicação “Fazendo cerâmica como nossos avós” pode ser acessada *on-line* em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smdh/usu_doc/cartilha_fazendo_ceramica_hoje_como_nosso_avos.pdf.

Em 2009, a EPA passou a atender na modalidade EJA, e o NTE amplia o seu papel de provocar uma reflexão sobre a articulação do trabalho na rua, precário, irregular e alienado com outro trabalho possível, criativo, produtivo, solidário.

O NTE, atualmente, oferece oficinas: de Papel Artesanal e a de Cerâmica. A formação em Informática está integrada às atividades de aula do currículo. Outras oficinas, oferecidas por parceiros, também ocorrem no turno inverso às aulas.

Em novembro de 2014, a SMED anunciou sua intenção de fechar a EPA, como escola de Educação de Jovens e Adultos, porém, isso não foi aceito pela comunidade escolar, e se originou um movimento de resistência que aproximou muitas instituições, grupos e pessoas da escola. Esses sujeitos apresentaram muitas propostas que se relacionaram ao NTE, sendo que algumas delas vieram a compor a rotina da escola como a realização de saraus e a produção livros artesanais com poemas de estudantes ou escritores (Coletivo de Poetas Gente de Palavra); projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com fotografia e confecção de cartões e um foto livro (Projeto A Cara da Rua); o Projeto Teko Porã, que retomou a antiga ideia da horta e jardinagem na escola e promoveu uma exposição de trabalhos do NTE na Câmara Municipal; o Projeto Universidade na Rua com oficinas de filosofia popular, sabonetes, cuidados com a saúde e xilogravura (técnica incorporada ao papel artesanal).

Em 2015, o NTE começou a participar do Projeto Ecosol/Pop Rua¹⁶⁶. Foram realizadas atividades de formação e assessoria em economia solidária, possibilitando a participação do NTE, em eventos como feiras de comercialização, fóruns e visitas a outros grupos da economia solidária. O projeto encerrou em 2017, mas o NTE continua participando de redes de economia solidária, como o Projeto Contraponto¹⁶⁷ e a rede Ubuntu.

CONCLUSÃO

A EPA, em 2021, aos 26 anos de existência e 12 anos como EJA, afirma seu projeto político-pedagógico emancipatório para a população de jovens e adultos em situação de rua. O Núcleo de Trabalho Educativo tem se afirmado, cada vez mais, como um dos elementos-chave do projeto da escola, por vincular ainda mais a educação e o trabalho promovendo uma reflexão crítica sobre ele. As opções político-pedagógicas da escola possibilitaram a realização de parcerias, entre a EPA e instituições, movimentos e grupos sociais. Estes atores não só adentram a escola como possibilitam que o trabalho realizado se expanda para fora dos seus muros. E a interlocução, marcada pelas características e identidades da PSR, colocando o trabalho como principal elemento de centralidade, contribui com a ampliação das perspectivas de vida e trabalho dos estudantes, modifica sua relação com a sociedade, além de demonstrar a necessidade de adequação da escola para este público, dentro de uma perspectiva crítica, dialógica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BÁLSAMO, A.; FREITAS, A. E. C.; BERTOLAZZI, C. J.; RODRIGUES, M. A. C. (Org.). **Fazendo Cerâmica como nossos avós/Gohor hanja ūri ěg jóg si ag rikén: Cartilha Bilingue Português - Kaingang**. Porto Alegre: SMDHSU/SMED/DMAE, 2008.

CORAGGIO, J. L. **Economía urbana: la perspectiva popular**. Quito: Abya Yala, 1998. Disponível em: https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/156. Acesso em 07 jul. de 2021.

¹⁶⁶ Secretaria Nacional de Economia Solidária /Centro de Assessoria Multiprofissional - CAMP/RS

¹⁶⁷ Com ponto de comercialização e feira no Campus Centro da UFRGS.

EMEF PORTO ALEGRE. Plano Anual – 1999/OP Escolar/99. Mimeo. Porto Alegre: EMEF Porto Alegre, 1999

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G. **A dupla face do trabalho: criação e distribuição da vida**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **A experiência do trabalho e educação básica**. São Paulo: DP&A, 2002.

GONÇALVES, A. C. R. **A experiência educacional da administração popular em Porto Alegre/RS (1989-2004) na perspectiva de seus secretários municipais de educação**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Faculdade de Educação, PUC/RS, 2013. Disponível em <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3816/1/461973.pdf>. Acesso em 07 jul. de 2021.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital – 2 ed.** – São Paulo: Boitempo, 2017

PAICA-RUA (Org.). **Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos**. São Paulo: Cortez, 2002; Brasília: Unicef, 2002.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Proposta de Experiência Pedagógica: Escola Municipal de 1º Grau Porto Alegre**. Mimeo. Porto Alegre: SMED, 1995.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa 1: a árvore da liberdade**. – 11 ed. – Rio de Janeiro São Paulo: 2020

TIRIBA, L. **Reprodução Ampliada da Vida: o que ela não é, parece ser e pode vir a ser**. In: *Outra Economia: Revista Latino Americana de Economia Solidária*. v. 11, n 20. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018. Disponível em <<https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14757>>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

A EJA TRABALHADORES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A OFERTA DE EJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO NO RIO DE JANEIRO

Caroline Andrade Fernandes¹⁶⁸

Luiza de Almeida da Cruz Campos¹⁶⁹

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de duas pesquisas em andamento no mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio de Janeiro. Os estudos buscaram traçar um panorama da atual oferta de EJA no estado considerando, na rede federal, a EJA nos Institutos Federais de Educação, e, na rede estadual e municipal, a oferta de EJA nas escolas do/no campo. O recorte temporal para o levantamento realizado foi entre os anos de 2016 a 2018. Foram analisados dados estatísticos preliminares que nos possibilitaram refletir sobre a situação da EJA no estado, tendo em vista o complexo processo que envolve a análise da modalidade para além dos números. Como principais resultados destacam-se: o número inexpressivo de matrículas na EJA no intervalo de três anos nos IFs e uma tendência de queda no número de matrículas na EJA nas escolas do/no campo.

Palavras-chave: EJA. Institutos Federais. Escolas do/no Campo. Oferta. Escolarização.

INTRODUÇÃO

No Brasil, 69,5 milhões de adultos não concluíram pelo menos uma das etapas educacionais, isso corresponde a cerca de 51,2% da população, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 (BRASIL, 2020). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica e, nesse sentido, é a expressão da ineficácia do poder público para garantir o cumprimento constitucional do direito de acesso e permanência da classe trabalhadora à educação básica¹⁷⁰. O meio rural brasileiro reflete a grave situação do país, nele concentra-se grande parte das pessoas, fora da faixa etária obrigatória¹⁷¹, com pouca escolarização que compõem o grupo de analfabetos e dos que não concluíram a Educação Básica.

À vista disso, este trabalho apresenta fragmentos investigativos de duas pesquisas de mestrado em andamento, cujo propósito foi levantar dados relativos à oferta de EJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e nas escolas do/no campo no estado do Rio de Janeiro (RJ), entre os anos de 2016 a 2018. Apesar de se tratar de dois trabalhos distintos, ambos possuem objeto e objetivo próximos: levantamento, sistematização e análise de dados estatísticos referentes à configuração da oferta da EJA no Rio de Janeiro.

¹⁶⁸ Especialista em Gestão Escolar, pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestranda, sob orientação da Profa. Dra. Jaqueline Ventura, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF), com bolsa CAPES e vinculada ao grupo de pesquisa CNPq Trabalho e Educação - Neddate; fernandescaroline@id.uff.br.

¹⁶⁹ Mestranda, sob orientação da Profa. Dra. Jaqueline Ventura, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF) com bolsa CNPq, licenciada em História pela UFF e vinculada ao grupo de pesquisa CNPq Trabalho e Educação - Neddate; camposluiza@id.uff.br.

¹⁷⁰ Embora a EJA seja mais que escolarização, este trabalho pretende contribuir com a reflexão sobre um dos aspectos da modalidade que é o direito à escola no âmbito de uma política de Educação Básica.

¹⁷¹ Em 2009, a Emenda Constitucional n° 59 tornou obrigatório, dos quatro anos aos dezessete anos de idade, o ensino no Brasil.

O trabalho se justifica pelo imperativo de conhecer e problematizar a oferta de EJA no estado do Rio. Assim como, pela necessidade de discutir os resultados parciais a partir do levantamento e da análise de dados estatísticos dos Institutos Federais e das escolas do/no campo no estado do Rio de Janeiro; dando destaque às particularidades geográficas (campo e cidade) onde encontram-se inseridas as instituições.

PERCURSO METODOLÓGICO E REFERENCIAL TEÓRICO

Os levantamentos são parte de uma etapa de duas pesquisas de mestrado que pretendem analisar a EJA, a partir da perspectiva de classe, tendo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético (MARX, 2011). Desse modo, partiremos da perspectiva de classe social para discutir a EJA, pois trata-se de estudantes pertencentes à classe trabalhadora.

Os caminhos investigativos que adotamos foram de busca nos *sites* dos Institutos Federais, da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o propósito de identificar a oferta de EJA.

Após a coleta de dados nos *sites* oficiais, os números foram organizados em planilhas considerando as instituições, a modalidade de EJA, sua localização e número de matrículas, a partir dos anos pré-selecionados.

Com a sistematização e análise dos números, pretende-se compreender a realidade concreta da EJA Trabalhadores, fundamentado no método materialista histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Para isso, serão consideradas algumas categorias fundamentais de análise que nos ajudarão na apreensão do objeto. As contradições inerentes à sociedade capitalista, como, por exemplo, trabalho-educação, capital-trabalho, cidade-campo etc. serão o ponto de partida para a análise dos dados levantados.

OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO DE JANEIRO

O primeiro levantamento tem o objetivo de identificar a oferta de EJA, articulada ou não com a educação profissional, nos IFs no estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2016 a 2018. Os Institutos Federais foram criados mediante a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da Lei nº 11.892/2008, vinculada ao Ministério da Educação (MEC); instituições multicampi de Educação Superior, Básica e Profissional, destinados a ofertar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha e o *site* oficial dos IFs, o estado dispõe de dois Institutos-sede compostos por 28 *campus*¹⁷².

Segundo os dados do INEP e dos Institutos Federais, no Gráfico 1 é possível perceber o número pouco expressivo de matrículas na EJA se comparado às matrículas do ensino regular. Observamos, também, o aumento das matrículas na EJA, porém um número ainda insuficiente no intervalo de três anos.

¹⁷² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (Praça da Bandeira), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (Centro) - *campus* Arraial do Cabo, *campus* Belford Roxo, *campus* avançado Mesquita, *campus* avançado Resende, *campus* Duque de Caxias, *campus* Engenheiro Paulo de Frontin, *campus* Nilópolis, *campus* Niterói, *campus* Paracambi, *campus* Pinheiral, *campus* Realengo, *campus* Rio de Janeiro, *campus* São Gonçalo, *campus* São João de Meriti, *campus* Volta Redonda, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (Campos dos Goytacazes) - *campus* avançado Cambuci, *campus* avançado Maricá, *campus* avançado São João da Barra, *campus* Bom Jesus de Itabapoana, *campus* Cabo Frio, *campus* Campos Centro, *campus* Guarus, Centro de Referência, *campus* Itaperuna, *campus* Macaé, *campus* Quissamã, *campus* Santo Antônio de Pádua e Polo de Inovação Campos dos Goytacazes.

GRÁFICO 1: NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO LOCALIZADOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2016-2018)

Número de matrículas do Instituto Federal Fluminense - EJA e Ensino Regular							
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense							
Município	Nível de ensino	EJA 2016	Ensino Regular 2016	EJA 2017	Ensino Regular 2017	EJA 2018	Ensino Regular 2018
Campos dos Goytacazes	Ens. Fundamental	39	0	6	0	0	0
Campos dos Goytacazes	Ens. Médio	573	11.653	658	12.252	572	12.548
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro							
Município	Nível de ensino	EJA 2016	Ensino Regular 2016	EJA 2017	Ensino Regular 2017	EJA 2018	Ensino Regular 2018
Rio de Janeiro	Ens. Médio	270	3.834	254	3.928	308	4.231

Fonte: INEP/sinopses estatísticas e Institutos Federais. Elaboração própria.

De acordo com Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p.724-725), verifica-se “a manutenção da desigualdade no próprio processo de democratização da escola”, ou seja, a variação de tipos de escola ofertadas aos jovens e adultos da classe trabalhadora, o que as autoras vão chamar de “dualidade de novo tipo”. Isto é, uma evidente “multiplicidade de oportunidades formativas que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso inclusivo” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p.724-725).

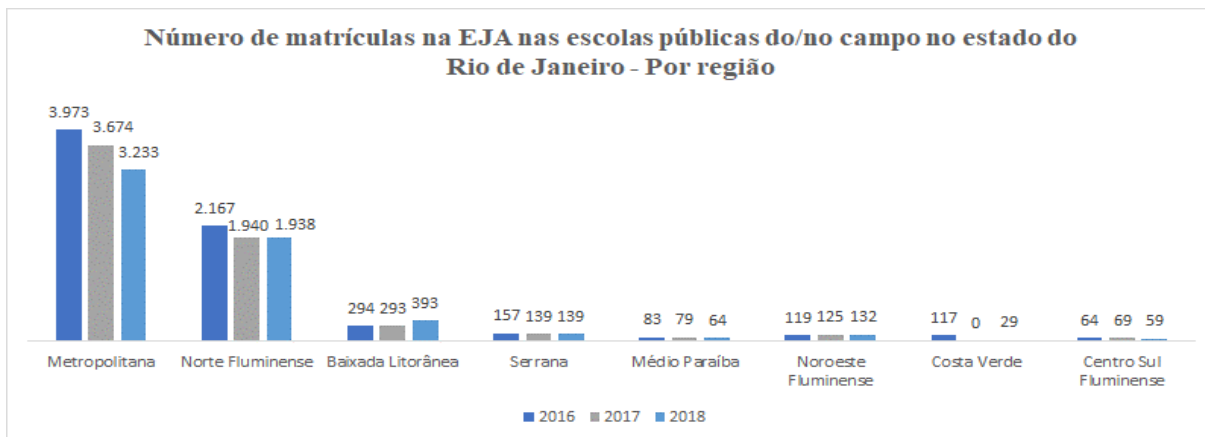
Historicamente, a modalidade enfrenta dificuldades, e em meio a conquistas e retrocessos encontra-se permanentemente em processo de resistência e luta para defender os seus direitos. O grande desafio está em incluir efetivamente a modalidade nas instituições públicas de ensino através das políticas públicas para a classe trabalhadora e não direcionar a sua concepção para o interesse das classes dominantes.

A OFERTA DE EJA, O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO/NO CAMPO E OS IMPACTOS PARA A MODALIDADE

O segundo levantamento tem o objetivo de identificar a oferta de EJA nas escolas públicas localizadas em áreas rurais no estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2016 a 2018. O estado do Rio de Janeiro está dividido em 92 municípios distribuídos em 8 Regiões de Governo: Região Metropolitana, Região Norte Fluminense, Região da Baixada Litorânea, Região Serrana, Região do Médio Paraíba, Região Noroeste Fluminense, Região da Costa Verde e Região Centro-Sul Fluminense. A Região Metropolitana¹⁷³ concentra o maior número de matrículas na EJA nas escolas do/no campo, conforme dados do INEP demonstrados no Gráfico 2 abaixo:

GRÁFICO 2: NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EJA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO/NO CAMPO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO POR REGIÃO (2016-2018)

¹⁷³ Belford Roxo, Cachoeira de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Queimados, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.



Fonte: Indicadores da plataforma de dados do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR. Elaboração própria.

O número de matrículas na modalidade demonstrou tendência de queda nos anos correspondentes. E nas regiões onde há aumento das matrículas os números podem ser considerados relativamente baixos, pois não representam um crescimento significativo.

Há tempos, essa queda no número de matrículas nas escolas do/no campo vem sendo usada como justificativa para o fechamento de escolas. Segundo Alentejano e Cordeiro (2019), com base nos dados do INEP, entre os anos de 1997 e 2018 foram fechadas mais de 80 mil escolas no campo brasileiro. Isso significa que em 21 anos foram fechadas, aproximadamente, 4 mil escolas do/no campo por ano no Brasil.

Ainda segundo dados do Instituto, o fechamento de escolas do/no campo no triênio apresenta números expressivos, principalmente entre os anos de 2016 e 2017, de acordo com a Tabela 1 abaixo:

TABELA 1: NÚMERO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO/NO CAMPO QUE OFERTAM A EJA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2016-2020)

ANO	ESTADUAIS	MUNICIPAIS	TOTAL
2016	33	82	115
2017	30	62	92
2018	28	64	92

Fonte: Catálogo de Escolas/InepData. Elaboração própria.

De acordo com a tabela, o número de escolas que ofertam a EJA diminuiu drasticamente a partir do ano de 2016 e se manteve em baixa nos anos subsequentes. Os números expressam que a situação do fechamento de escolas do/no campo no estado tem se agravado de modo gradual e na mesma proporção da queda do número de matrículas, demonstrado anteriormente no Gráfico 2. A dificuldade de acesso à escola experienciada, historicamente, pela população camponesa explícita, em grande medida, o número ainda preocupante de jovens e adultos do campo que não conseguiram concluir a Educação Básica.

Roberto Leher (2021) chama atenção para um percurso histórico recente de que existe um intento de produzir a imagem de um vazio no campo. Tal esvaziamento é justificado pelo discurso de que a população brasileira se encontra massivamente nas cidades e que, portanto, o Brasil, hoje, seria considerado um país urbano. Segundo Leher, a produção da imagem ideológica de que o campo

vive um vazio demográfico legitima os inúmeros fechamentos de escolas do/no campo no país, já que o fechamento dessas escolas seria um desdobramento natural desse esvaziamento demográfico.

Com base no que foi destacado por Leher, podemos dizer que o mesmo acontece no estado do Rio de Janeiro. Percebe-se no estado um apagamento do meio rural, assim como das populações que vivem e produzem nesses espaços, justificando a redução ou até mesmo a ausência de recursos educacionais para os sujeitos do campo.

O agronegócio – representante do grande capital no espaço rural – invade os territórios camponeses, apoiado no discurso ideológico de esvaziamento do campo. Com isso, as escolas do/no campo sofrem com a ofensiva do fortalecimento da formação educacional baseada nos princípios da educação rural que atendem aos interesses capitalistas. Expulsar as populações camponesas de seus territórios e fechar escolas localizadas em áreas rurais é o projeto do capital para enfraquecer a luta e a resistência no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho empírico foi realizado por meio do levantamento, organização e análise preliminar dos dados com a finalidade de encontrar informações sobre a oferta de EJA nos Institutos Federais de Educação e nas escolas do/no campo no estado do Rio de Janeiro. O estudo evidenciou que a situação da EJA ainda é marcada pela pouca oferta, diante da imensa demanda potencial evidenciada pelo número expressivo de pessoas com pouca ou nenhuma escolarização no Brasil. Acrescenta-se o fato que a diminuta oferta foi gradualmente sendo ainda mais reduzida com o encerramento do que era ofertado. Assim, o fechamento de escolas do/no campo dificulta a consolidação da modalidade, dado a importância da escola pública para a formação de toda a população.

Os resultados demonstraram, ainda, que o desmantelamento não se restringiu aos fechamentos, mas à reconfiguração da modalidade e à reorganização da sua oferta. Percebe-se que a pouca oferta se estende a todos os níveis governamentais, e configura-se como uma característica marcante da EJA. Acreditamos que tais características fazem parte de um projeto de desmonte da EJA que independe dos limites geográficos e das particularidades de cada instituição.

Sendo assim, a EJA deve ser entendida por seu caráter classista por ser constituída, em sua maioria, por estudantes-trabalhadores que tiveram o direito à educação negado. Dessa forma, nossas pesquisas se entrelaçam na medida em que percebemos a EJA sob a perspectiva de classe e como parte do processo de luta dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. CORDEIRO, Tássia. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**. Rio de Janeiro: Página do MST, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Federal Fluminense (IFF). Matrículas realizadas. Disponível em: <http://www.iffemnumeros.iff.edu.br/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Catálogo de Escolas. Brasília, 2020. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt->

br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha (PNP). PNP 2018 ano base 2017. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha (PNP). PNP 2019 ano base 2018. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE notícias. Editoria: Estatísticas Sociais, 2020. 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 jul. 2021.

BRASIL. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Laboratório de Dados Educacionais. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LEHER, Roberto. **Pandemia e pós pandemia: ataques ao direito à educação – desafios e tarefas das LEDOCS**. YouTube, live, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uRqT02YKWuw&t=2733s>. Acesso em: 21 maio 2021.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. **Educação da classe trabalhadora: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

CURSO PROFISSIONALIZANTE, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Meire Rose dos Anjos Oliveira¹⁷⁴

Edson Luís Ismael do Carmo¹⁷⁵

Resumo: Este artigo é uma reflexão sobre a educação presente. Aborda o ensino de Geografia em uma modalidade que tem dentre os seus alunos pessoas que retornam à escola após algum tempo. A perspectiva da escrita foi analisar o ensino de Geografia a partir da visão desses alunos, bem como a possibilidade de sua inserção no currículo escolar de maneira transversal. Buscou-se contextualizar o desafio curricular: ensinar Geografia se importando com a vivência dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos em curso de PROEJA, apontando limites e possibilidades da relação entre educação e o mundo da atualidade, considerando a luta de classes e, assim, tomando condições imperativas para entender essa mesma Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação e transformação social. EJA.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Os autores deste artigo são professores de Geografia comprometidos em pensar e repensar o ensino desta disciplina na educação escolar contextualizando sua importância para a construção dos alunos como cidadãos e que compreendam seu papel na sociedade como sujeitos protagonistas de suas ações, portanto, de sua espacialidade.

INTRODUÇÃO

A frase “se a escola fosse preparar para a vida” (BIQUINI CAVADÃO, 1998), da música “Escola”, de alguma forma traduz o enorme desafio da educação brasileira: ir além das possibilidades tradicionais. Sair da recorrente maneira de apenas enviar informação e evitar a máxima do professor que sabe transmitir algo desconectado da realidade do aluno e tão somente. Deve-se pensar se a escola é a responsável pela produção e reprodução dos valores sociais, se abrange os processos formativos desenvolvidos em todos os âmbitos de vivência, assim como refletir sobre o que é trabalhado na escola, se está fragmentada, sem relação entre si e com a vida dos sujeitos presentes no espaço escolar, e que muito do que se aprende nela está fora de contexto, ou se prejudica o desenvolvimento da aprendizagem e diminui o interesse do aluno em frequentá-la.

O Brasil mudou muito nas últimas décadas do século XX, contudo, as desigualdades sociais se mantêm inalteradas. Na coletânea Atlas da Exclusão Social (Pochmann e Amorim, 2004), os dados mostram que no século XXI 26% da população brasileira ainda vive em locais associados à exclusão social e apenas 3,6% vivem em lares que apresentam padrão de vida adequado. Percebe-se, no estudo citado, a velha fórmula da sociedade brasileira: mais da metade da população está à margem

¹⁷⁴ Docente do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil; meirerosegeo@yahoo.com.br.

¹⁷⁵ Professor da Educação Básica e discente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil; edsomael@gmail.com.

do desenvolvimento nacional e, iniciando pela educação, 56% dos chefes de famílias possuem baixo grau de escolaridade. É o retrato da luta de classes.

Nesta quadra, como está o ensino da Geografia? Qual a visão da Geografia pelos alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos como disciplina que os leva a pensar a sua existência, as relações cotidianas e o modo em como as coisas estão estabelecidas?

Imbuídos da importância e necessidade da interpretação das relações cotidianas, objetivamos analisar o ensino de Geografia na EJA tendo como público-alvo alunas e alunos trabalhadores que almejam concluir a Educação Básica na perspectiva de suas histórias de vida e problematizar o papel e o sentido do ensino de Geografia no espaço escolar escolhido para a pesquisa. A pesquisa foi realizada em um CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso, localizado em Cuiabá - MT, com 31 alunos de três turmas inseridas no PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, curso Administração de Empresas, no ano de 2011.

PERCURSO METODOLÓGICO

Lüdke e André (1986), ao realizarem a discussão da pesquisa de abordagem qualitativa, mencionam ser esta abordagem um dos melhores caminhos a serem tomados, em se tratando de uma pesquisa relacionada à educação. Isso pode ser considerado, pois geralmente nas pesquisas que envolvem educação e ensino se preza pela descrição de fatos e elementos, além da constituição de significados emitidos pelas pessoas aos fenômenos e relações.

Na busca da compreensão do que seja o ensino na EJA, almejamos a apropriação das informações relevantes por meio de revisão e estudo bibliográfico acerca da modalidade de ensino e ensino de Geografia para alunos e alunas trabalhadores. Além de pesquisa e análise documental sobre o ensino de Geografia na EJA em documentos nacionais e estaduais.

A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário com perguntas abertas, permitindo respostas dissertativas, para que houvesse uma análise qualitativa delas. A categorização se deu a partir do agrupamento das respostas dadas às perguntas: Qual é a utilidade da Geografia? Onde ela é apreendida? Como o aluno aprende? Qual a utilidade da Geografia para um curso de Administração de Empresas – PROEJA? E o grau de empatia com a disciplina e com os professores. Espelhamos-nos em uma pesquisa realizada por Kaercher (1999).

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho concordamos com Libâneo (1994) sobre a importância da prática educativa na vida em sociedade, que deve promover a elaboração de conhecimentos para melhor viver em coletivo. Portanto, a educação não pode ser pensada, aquém nem, muito menos, além da vida cotidiana. Por meio da Geografia o aluno poderá entender melhor o mundo e/ou a sociedade em que vive (KAERCHER, 1998).

Compreendemos que o processo educativo é muito mais que a escolarização, porém, a educação escolar ainda é a responsável pela maior parte, inclusive na modalidade de EJA. Resende (1989) menciona a importância da educação escolar para as classes populares. E quando falamos em educação escolar devemos pensar no todo, mas, também em suas partes, ou seja, é preciso diagnosticar como está o ensino das disciplinas ou componentes curriculares.

Sobre a Geografia Escolar e sobre o professor de Geografia, Vesentini (1999) constrói uma perspectiva para o século XXI. O autor aborda a composição da sociedade, relações de trabalho e outras formas de manifestações sociais como frentes de ampliação da democracia e da justiça social.

E diante do quadro formulado, Vesentini afirma a posição importante e central da ação do educador: proporcionar meios para a autonomia e senso crítico dos alunos.

Dessa maneira, devem ser enfatizados os questionamentos realizados, pois há de se pensar a relação entre a Geografia e a educação de maneira reflexiva e, ao mesmo tempo, encontrar no movimento da prática a articulação entre o ensino e a aprendizagem de forma significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O PROEJA previa em seus documentos a articulação entre os níveis escolares (fundamental e médio) e a formação dos alunos trabalhadores. O Programa vai ao encontro do que foi referendado na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 no que diz respeito à educação escolar, ao trabalho e às práticas sociais dos indivíduos envolvidos. No entanto, é necessário que observemos se a vinculação educação escolar-trabalho-práticas sociais realmente acontece. Pois, em uma sociedade capitalista regida por elementos conservadores e meritocratas, em princípio, não haverá problema em ofertar educação para todos. E, se ofertar, sabemos que há um propósito para a educação das pessoas que precisam da escola pública, principalmente os trabalhadores. Há de se treinar o indivíduo, docilizá-lo para aceitar as condições do sistema e do mercado de trabalho.

Nesse sentido é que analisamos a presença da Geografia enquanto disciplina escolar em um curso de PROEJA que, pela natureza dos dois itens destacados teriam que proporcionar aos alunos da EJA a construção das geografias de cada ser. Observamos que a disciplina é bem aceita pela maior parte da turma. O gostar da Geografia é importante porque abre o caminho para o docente, este que possui papel fundamental para que os alunos conquistem a cidadania e sejam autônomos e críticos.

Quem trabalha com a Geografia deve se preocupar na vinculação do conteúdo programático às práticas sociais dos alunos; distante disto, a disciplina passa a ser somente um rol de conteúdos a serem aplicados. Observamos que parte dos estudantes, ao responderem as questões sobre a utilidade da Geografia em um curso de EJA e as formas pelas quais aprende Geografia, construiu uma relação descontextualizada socialmente e despolitizada de se aprender, com algumas exceções. Mencionaram em várias vezes os aspectos fisiográficos e quantitativos desprovidos do contexto social.

Por outro lado – importante dizer –, quando responderam sobre onde aprender Geografia, os alunos demonstraram perceber inúmeras possibilidades para isso. Responderam: *Quando viajamos de uma cidade para outra, podemos perceber paisagens, relevo, culturas; Em casa, nas viagens, jogando futebol; Viajando, lendo e até brincando; Na internet; Lendo livros de Geografia.* E isto a EJA promove: a vivência dos alunos em suas diversas faixas etárias em conjunto com a experiência das práticas sociais vivenciadas lhes dá a condição de realizar trocas. Eis aqui o que temos de belo na EJA, a possibilidade da vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais.

Nossa constatação é que, mesmo que uma parcela dos alunos enxergue a Geografia a partir das respostas descritivas, sempre tendo a necessidade de responder “o que é” e “como é”, outra parcela observa a disciplina no cotidiano e tentam, a partir de seu conteúdo, decifrar as questões da sociedade.

E, por fim, os estudantes mencionaram suas impressões sobre a utilidade da Geografia para o curso de Administração de Empresas – PROEJA e apenas dois mencionaram a importância dos estudos geográficos para sua futura profissão de maneira mais ampla. Constatamos que os estudantes ainda mantêm aquela velha visão sobre ser uma disciplina inventariante do espaço, sem o vigor da análise das questões que os envolvem no mundo, por exemplo, do conceito de espaço e todo o movimento que acontece a partir das relações sociais estabelecidas nele.

Em um curso profissionalizante, sobretudo que envolve pessoas que já possuem considerável bagagem de vida, relacionar a formação profissional com conteúdo que objetiva aguçar o pensamento, é deveras importante. Por exemplo, a partir da discussão do emprego, aparece a necessidade de se diferenciar o que é trabalho e emprego; o que é mercado de trabalho; o que é ser um bom profissional; o porquê do aumento o desemprego; como está inserida a profissão técnica escolhida no espaço local e global; e o que decorre de todas essas constatações. Além das observações das relações sociais, econômicas e políticas que se desenvolvem no cotidiano para construção do profissional e, principalmente, do cidadão. Isto pode ser proporcionado pelo ensino de Geografia enquanto componente em um processo global no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os jovens e adultos do PROEJA buscavam uma elevação na sociedade por meio da educação ou talvez estivessem apenas em busca do diploma, o que no pensamento, de maneira geral, seja a porta para o mercado de trabalho com salários melhores ou a manutenção de um emprego. É verdade que o PROEJA apresentou ser um passo à frente na formação para o mundo e para o trabalho, mas ainda não há ruptura na sociedade atual para concepções de ensino progressistas, considerando que atualmente o trabalhador, aluno da EJA, é um apêndice do sistema. Os alunos da EJA devem ter acesso a uma educação mantendo a essência no trabalho e em condições de se colocar como ser pertencente ao espaço em que estão inseridos e refletir sobre ele para, então, intervir. E para isso devemos repensar qual modelo de educação queremos para os trabalhadores como um direito a ser garantido, antipositivista e coletivo.

REFERÊNCIAS

ESCOLA. Intérprete: Biquini Cavadão. Compositores: Álvaro, Bruno, Coelho, Miguel, Sheik. *In*: BIKINI.com.br. Intérprete: Biquini Cavadão. Manaus: BMG, 1998, 1 CD, faixa 5.

KAERCHER, N. A. **Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço.** *In*: SCHÄFFER, N. O. *et al.* Ensinar e Aprender Geografia. Porto Alegre: AGB – Seção Porto Alegre, 1998, p. 11-21.

KAERCHER, N. A. **A Geografia é o nosso dia a dia.** *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 2 ed. Porto Alegre: EdUFRGS/AGB, 1999, p. 11-17.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. (orgs.) **Atlas da exclusão social no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RESENDE, M. S. A. **Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino.** São Paulo: Loyola, 1989.

VESENTINI, J. W. **Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação.** *In*: CARLOS, A. F. A. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999, p. 14-33.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EJA-EPT) E EMPREENDEDORISMO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL

Guilherme Brandt de Oliveira¹⁷⁶

Resumo: O presente artigo tem a intenção de analisar a cultura do trabalho sob o prisma do Empreendedorismo nos currículos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica dos três Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul. Para isto, através de uma leitura dos projetos pedagógicos de curso, identificou-se a presença de componentes curriculares que versassem sobre o tema. Compreende-se que o empreendedorismo, ao passo que se propõe como uma solução individualista para a presente crise do emprego, oculta as raízes desta, transferindo aos sujeitos a responsabilidade por sua situação. Afirma-se que a análise dos projetos de curso é um passo inicial necessário, mas que é fundamental ir além para uma compreensão plena do tema, posto que a realidade é permeada pelas ações humanas e pela contradição.

Palavras-chave: EJA-EPT. Cultura do Trabalho. Empreendedorismo.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Por muito tempo venho me dedicando à pauta da educação, tendo militado em movimentos estudantis desde jovem. Tal trajetória me levou à licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde pude cursar e ser monitor da disciplina de Educação de Jovens e Adultos. Após formado, comecei a trabalhar no *campus* Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e realizei meu mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estudando a implementação de um curso de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) de nível médio. Participei, como diretor de ensino, da implantação do *campus* Alvorada do IFRS, onde permaneço como servidor¹⁷⁷. Presentemente, desenvolvo meus estudos de doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

INTRODUÇÃO

O conceito de trabalho tem sido objeto de disputas nos projetos societários: enquanto uns o querem submisso e precarizado, outros o compreendem como ferramenta de emancipação humana. O estudo aqui relatado versa sobre a cultura do trabalho presente em cursos de ensino médio na modalidade EJA-EPT. Para fins deste, focar-se-á em como os currículos de cursos de EJA-EPT de nível médio dos Institutos Federais (IFs) que tem escopo territorial no estado do Rio Grande do Sul – a saber: Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e

¹⁷⁶ Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Alvorada. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Porto Alegre, RS, Brasil; oliveira.gbrandt@gmail.com.

¹⁷⁷ O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), através de afastamento integral para qualificação.

Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – e abordam a formação de trabalhadores sob o prisma do empreendedorismo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Inicialmente, identificou-se na Plataforma Nilo Peçanha (banco de dados oficial sobre a Rede de Educação Profissional e Tecnológica) quais *campi* dos três IFs ofertaram vagas de EJA-EPT em 2019, ano do levantamento mais recente. Posteriormente, foi feita uma busca nos sítios eletrônicos destes *campi* pelos projetos pedagógicos de cada um dos cursos de EJA-EPT de nível médio. Com a ferramenta “Localizar”, procurou-se pelos descritores “Empreender”, “Empreendedor”, “Empreendedorismo” e demais variantes. Eliminados os que não apresentavam esses descritores, foram selecionados para análise aqueles que continham componentes curriculares que versassem sobre o tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EJA-EPT, também conhecida como PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos)¹⁷⁸, está inserida no que Franzoi *et al.* (2010, p. 168) chamam de um “campo de estudo teórico-metodológico interdisciplinar, nascido da confluência da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos”. Já Nóbile e Moura (2019, p. 10) destacam que é um “campo teórico novo, imbricado nas políticas de Educação de Jovens e Adultos e das de Educação Profissional – duas modalidades de ensino que caminhavam, historicamente, separadas”.

Quanto à cultura do trabalho, compreende-se como “um conjunto de práticas, valores e conhecimentos que se materializam no processo de trabalho propriamente dito, conjunto esse que se plasma não só nas relações de mercado, como também nas relações de convivência internas e externas ao empreendimento” (TIRIBA, 2001, p. 343). Sobre a cultura do trabalho sob o prisma do empreendedorismo, concorda-se que:

[...] a necessidade de se formar o homem trabalhador para o empreendedorismo, notadamente por meio da educação escolar, tornou-se evidente nos últimos tempos como estratégia para combater o desemprego, constituindo-se, dessa forma em uma ideologia que, enaltecendo o modo de produção capitalista, intenta moldar os indivíduos à ordem social vigente com a promessa de que, com o desenvolvimento de suas potencialidades empreendedoras, obterão sucesso na vida profissional e pessoal. O discurso sobre o empreendedorismo, embebido de valores liberais, prima por ocultar as causas dos problemas sociais, apresentando-os, inclusive, como desafios a serem superados com iniciativa e proatividade individual. (COAN, 2017, p. 13)

Por fim, afirmam-se os marcos do materialismo histórico-dialético na análise da EJA (RÊSES; CASTRO; BARBOSA, 2018, p. 80) para a realização deste estudo.

¹⁷⁸ Este estudo concorda com Dante Moura, que, no 3º Encontro Nacional da EJA-EPT (2020), afirmou que “O êxito do PROEJA significa negar-se, ou seja, o PROEJA enquanto programa precisa ter êxito pra que ele possa se negar enquanto programa e se consolidar enquanto política pública. Portanto, ao invés de falar de PROEJA, eu vou falar de EJA-EPT e não de PROEJA, pra gente fortalecer essa luta da consolidação da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No ano de 2019, havia EJA-EPT nos três IFs do estado do Rio Grande do Sul, apesar de quantitativamente reduzida. Com efeito, o IFFar ofertou na modalidade 4,1% de suas matrículas (8 cursos em 8 *campi*, de 11 existentes); o IFRS, 3,1% (9 cursos em 8 *campi*, de 17 existentes); e o IFSul, 3,7% (6 cursos em 6 *campi*, de 15 existentes).

A leitura dos projetos pedagógicos permitiu a identificação de dez cursos de EJA-EPT de nível médio onde há componentes curriculares com conteúdos relativos ao empreendedorismo (IFFAR, 2020a; IFFAR, 2020b; IFFAR, 2014a; IFFAR, 2020c; IFFAR, 2014b; IFRS, 2012; IFRS, 2016; IFSUL, 2019; IFSUL, 2017; IFSUL, 2010). Como ponto comum à maioria dos cursos, identificamos que os componentes que versam sobre o tema não objetivam apenas o ensino de técnicas e conhecimentos da área da administração e da gestão de uma empresa, mas, sim, propõe-se a moldar um determinado perfil, um comportamento empreendedor. Este comportamento associa-se a uma determinada cultura do trabalho que, proclamando valores supostamente emancipadores, tem, na verdade, uma perspectiva individualista, que transfere a cada um a responsabilidade por sua situação, reforçando a lógica da manutenção da subalternidade.

É preciso, assim, compreender o porquê da inserção do empreendedorismo especificamente em tantos currículos de EJA-EPT, o qual acredita-se estar relacionado aos sujeitos a quem são voltados estes cursos e à precarização do trabalho que para eles é planejada. Identificamos, também, em dois projetos pedagógicos de curso, a presença simultânea de componentes curriculares tanto de Empreendedorismo quanto de Economia Solidária, Cooperativismo e Trabalho Associado, perspectivas, em nossa compreensão, radicalmente antagônicas, o que pode indicar traços de falta de clareza conceitual ou de disputa interna aos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que há o espaço da contradição, das disputas e da intervenção humana, de forma que o previsto nem sempre é o realizado no cotidiano escolar, afirma-se que as concepções não são tão estáticas na realidade quanto aparentam ser nos projetos de curso. A presença de um componente não é o suficiente para determinar qual concepção de trabalho que rege um determinado curso, mas a materialização destas concepções em documentos institucionais nos trazem importantes pistas de quais caminhos vêm sendo tomados no âmbito da EJA-EPT de nível médio. É preciso compreender tais pistas para agir no viés da legítima emancipação humana e da superação da sociedade de classes.

REFERÊNCIAS

3º Encontro Nacional da EJA-EPT. Mesa 3: História da EJA e da EJA-EPT (PROEJA) e seus desdobramentos em tempos de pandemia. Youtube, 07 out. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/kGQ7PgiA4YA>>. Acesso em: 23 out. 2020.

COAN, Marival. **Educação para o Empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo**. Revista Labor, v. 1, n. 9, p. 1 - 18, 16 mar. 2017.

FRANZOI, Naira Lisboa *et al.* **Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul**. Educação e Realidade, v35(1), 2010.

IFFAR. *Campus* Júlio de Castilhos. Projeto pedagógico do curso técnico em Comércio integrado PROEJA. Júlio de Castilhos, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3emiDvo>. Acesso em: 06 mai. 2021.

IFFAR. Campus Santa Rosa. Projeto pedagógico de curso técnico em alimentos integrado EJA/EPT (Proeja). Santa Rosa, 2020b. Disponível em: <<https://bit.ly/3eWJZbO>>. Acesso em 18 mai. 2021.

IFFAR. Campus Santo Augusto. Projeto pedagógico do curso técnico em Agroindústria integrado Proeja. Santo Augusto, 2014a. Disponível em <<https://bit.ly/2S6hHT8>>. Acesso em 18/05/2021.

IFFAR. Campus São Borja. Projeto pedagógico do curso técnico em Cozinha integrado EJA/EPT (Proeja). São Borja, 2020c. Disponível em: <<https://bit.ly/3tTtHVq>>. Acesso em 18/05/2021.

IFFAR. Campus São Vicente do Sul. Projeto pedagógico do curso técnico em Agroindústria integrado Proeja. São Vicente do Sul, 2014b. Disponível em: <<https://bit.ly/3or7bSP>>. Acesso em 18/05/2021.

IFRS. *Campus* Porto Alegre. Projeto pedagógico do curso técnico em Administração modalidade PROEJA. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/33nxpvQ>>. Acesso em: 06/05/2021.

IFRS. Campus Restinga. Projeto político pedagógico do curso técnico em Comércio. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3tZ2mBh>>. Acesso em 18/05/2021.

IFSUL. Campus Charqueadas. Curso técnico em Fabricação Mecânica. Forma Integrada/PROEJA. Charqueadas, 2019. Disponível em <<https://bit.ly/2SY7ust>>. Acesso em 19/05/2021.

IFSUL. Campus Sapiranga. Curso técnico em Eletrotécnica. Forma - Integrada EJA. Sapiranga, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3oGAvF2>>. Acesso em: 20/05/2021.

IFSUL. Campus Sapucaia do Sul. Curso técnico em Administração: forma integrada - EJA. Sapucaia do Sul, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3woMCJc>>. Acesso em: 20/05/2021.

NÓBILE, Vânia do Carmo; MOURA, Dante Henrique. **A produção do conhecimento sobre o PROEJA nas teses de doutoramento (2009-2018)**. In: Anais do 5º Colóquio Nacional e 2º Colóquio Internacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional: regressão social e resistência da classe trabalhadora. Natal: IFRN, 2019.

RÊSES, Erlando da Silva; CASTRO, Mad´Ana Desirée Ribeiro; BARBOSA, Sebastião Cláudio. **Contribuição do materialismo histórico e dialético para o estudo da EJA**. In: RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (org.). Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede. Curitiba: Appris, 2018. p. 79-102.

TIRIBA, Lia. **Economia Popular e Cultura do Trabalho: Pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

O PROEJA ENTRE A NECROPOLÍTICA E A INFRAPOLÍTICA

Vandelucia Ferreira da Silva Boa Sorte¹⁷⁹

Cleber Lúcio Sousa Santos¹⁸⁰

Resumo: O trabalho como princípio educativo constitui-se uma falácia quando abordado sob o viés neoliberal, o que não significa que o trabalho seja concebido apenas na perspectiva do capital. O estudo presente neste artigo concentra-se em dois pontos operantes no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tensionados nas relações de poder entre a necropolítica e a infrapolítica, e o seu objetivo é assinalar como se dá a antítese entre a política de exclusão/morte e a resistência/sobrevivência empreendida tanto pelas professoras/res, como pelas/os estudantes sujeitas/os do conhecimento dessa modalidade.

Palavras-chave: Mundo do Trabalho. Educação. PROEJA. Exclusão. Resistência.

INTRODUÇÃO

Na formulação do conceito de trabalho, Marx (1867/2013) estabelece a ação do homem sobre a natureza, aqui reinterpretada, ao considerar que as trocas entre homem e natureza sempre se produzem em condições e relações sociais determinadas. É, pois, a partir da condição capitalista que o conceito de trabalho e a formação técnica para exercê-lo é problematizada neste artigo.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, já nasce com as defasagens e as nuances desafiadoras dessa política pública, formadora para o “mundo do trabalho”. Nesse contexto, nós, Vandelúcia e Cleber, professora/r da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia, nos sentimos provocada/o a teorizar sobre as experiências diárias compartilhadas com nossas/os estudantes e colegas.

A escolarização das/os jovens e adultas/os perpassa pela negação dos direitos e esbarra nos interesses do mercado de trabalho, um modelo pensado para atender as necessidades do estado e para justificar a negligência do sistema educacional para com esses grupos. Esse processo é sentido

¹⁷⁹ Mestranda na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM). Professora no CETEP - Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente, Santa Maria da Vitória, BA, Brasil; wandarisan@gmail.com. **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2276-4816>

¹⁸⁰ Mestrando na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Professor no CETEP - Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente, Santa Maria da Vitória, BA, Brasil; Membro do Grupo de Estudos Oju Obinrin - (UESB-CNPq), email: clebersantos.adm@hotmail.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1698-9971>

e vivido diariamente por educadoras/es e educandas/os, inseridas/os em um modelo educacional que apresenta a falsa ideia da igualdade de oportunidade.

Desta forma, o sistema educacional elaborado sob a ótica neoliberal opera como um importante mecanismo a serviço do poder, aqui analisado em três aspectos: o poder estatal, empenhado em produzir mão de obra para o mercado de trabalho; o poder transferido à/ao sujeita/o como uma responsabilidade de autogestão, baseado na meritocracia. Esse sistema, analisado na perspectiva do PROEJA, constitui-se como elemento operante da necropolítica que subjuga a vida ao poder da morte (MBEMBE, 2016). Não a morte biológica, mas ao combinar fatores como educação tecnicista que anula as identidades, as capacidades criativas, não forma professoras/es, a escola desencadeia um processo de exclusão, que mata emocionalmente, psiquicamente e socialmente. O terceiro ponto analisado é o poder que emerge de dentro dessas/es agentes do processo educativo..

O objetivo deste estudo é, portanto, analisar as formas como a necropolítica articulada a outras formas de poder atua no PROEJA, condicionando a vida das/dos jovens, adultas/os ao mercado de trabalho, capitalista, racista, sexista, excludente. No entanto, essa condição imposta é tensionada pela infrapolítica que marca a volta para o dentro, em uma política de resistência, rumo à libertação (LUGONES, 2014).

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que essa abordagem permite uma compreensão maior acerca dos fenômenos sociais (GIL, 2008) e ocorreu no Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente-CETEP, localizado na cidade de Santa Maria da Vitória, Oeste da Bahia, ofertante da modalidade em estudo. É uma pesquisa indutiva, qualitativa, explicativa e embasada em narrativas das/dos estudantes, professoras/es, dos cursos técnicos em Administração e Gerência em Saúde da modalidade de ensino – PROEJA – deste Centro. Para melhor/maior reflexão enquanto processo teórico metodológico, foram utilizadas referências bibliográficas que aguçam e exploram a temática em questão.

REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas educacionais nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implicam compreender as causas, econômicas, sociais de fenômenos como a desigualdade e posicionarmos contra processos de colonização e dominação (Gomes, 2007). A sala de aula da EJA é o espaço em que diferença e igualdade se encontram, esta última no sentido do acesso equânime ao direito à educação formalizada e aquela forjada como alteridade própria.

A relação entre a EJA, trabalho, [...] escolaridade, aliada à qualificação passa a ser a possibilidade mais concreta de superação da exclusão social, no que diz respeito à inclusão ou à manutenção do trabalhador no mundo do trabalho ou às perspectivas de atendimento às necessidades básicas de sobrevivência. (SILVA, 2021, p.195)

Entretanto, o modelo de educação instituído pelo neoliberalismo é padronizado para que não haja o devido acolhimento dos/as estudantes, trabalhadores/as da EJA, cujo currículo escolar é encurtado para atender ao tecnicismo e ofertar mão de obra em regime de mais valia. Assim, há uma pressão

sobre a comunidade escolar para apresentarem resultados almejados pelo mercado, alimentando a concepção excludente, a começar pelo espaço da sala de aula.

[...] é preciso lembrar que na sociedade capitalista tais trabalhadores são historicamente destituídos da possibilidade de incorporar-se ao mundo a educação, ou de manter-se simultaneamente nas duas condições: de aluno e de trabalhador. (BERNARDIM, 2008, p. 150)

A situação é ainda mais agravada quando analisada a partir da realidade do PROEJA: são mulheres e homens, trabalhadoras/es, jovens e adultos/os, periféricas/os, do campo, da cidade, mães/pais, LGBTQI+, majoritariamente negras/os, que buscam na escola uma forma de aprender; criam novas perspectivas de vida, tanto pessoais quanto profissionais, mas também veem a escola como mecanismo de fuga dos problemas domésticos, dos relacionamentos abusivos e, em muitos casos, buscam na escola a refeição (jantar), servida na merenda. Uma realidade que requer:

[...] olhar, de fato, para a EJA como educação de trabalhadores. Isso significa reconhecer que os sujeitos dessa educação por serem pobres ou empobrecidos necessitam vender sua força produtiva para sobreviver. E como tal, carregam os dissabores e sofrimentos de quem trabalha, muitas vezes, em condições indignas e, no contraturno, frequenta uma escola que não foi pensada para si. (SILVA, 2021, p. 206)

Na tentativa de conjugar trabalho e estudo, as/os estudantes são cada vez mais submersas/os num produtivismo meritocrático que desconsidera condições socioeconômicas e cobra dessas/es trabalhadoras/es formação técnica para atuar no mercado, ao passo que a elas/eles também é posto limitações de acesso e permanência na escola, forçando-as/os a uma escolha entre o estudo e o trabalho, o que quase sempre resulta na última opção.

As limitações sistêmicas expõem as fragilidades do PROEJA e a exclusão dessas pessoas do processo de escolarização, e o próprio documento base do Programa coloca essa falta de articulação entre as políticas específicas para esse público como desafio a ser superado:

a grave situação educacional que os números revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica, com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais, geracionais etc. (BRASIL, 2007, p. 18).

Essa exclusão é ratificada pela resolução CNE/CEB nº 1, de 2016, que em seu artigo 1º define as diretrizes Operacionais Nacionais para regulamentar a oferta de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade de Educação a Distância (EAD), uma modalidade que pouco dialoga com o perfil das/os estudantes da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode parecer espantoso inserir o termo necropolítica em uma discussão relacionada ao campo da educação, já que educação, no seu sentido mais amplo, remete à ideia da vida e do bem viver. Mas

as formas como a colonialidade, o neoliberalismo e o capitalismo têm entranhado nos sistemas educacionais não nos permite o uso de eufemismo, sobretudo quando se trata do epistemicídio que fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender (CARNEIRO, 2005), de sentir, ser e viver.

O formato de ensino-aprendizagem imposto pela pandemia da COVID-19, por exemplo, evidencia esse contexto de exclusão enfrentado pelas/os estudantes, principalmente pelas mulheres que não dispõem de recursos, ou estes são escassos para aquisição de aparelhos que comportem os aplicativos pedagógicos para acompanhar as aulas remotas e do/no campo com dificuldade de acesso à rede, outras/os em situações vulneráveis, em espaços domiciliares inóspitos para concentrar-se nas aulas.

Constatou-se a dificuldade das/dos estudantes para explorar as plataformas digitais, como relatou a estudante A.P.B, 31 anos, do V módulo do curso técnico em Administração: “Eu preciso terminar o curso para arrumar emprego, mas eu não sei mexer naquele aplicativo lá, não. Não vou formar”. Nesse aspecto, o que deveria ser uma ação, de inclusão tecnológica, tornou-se um modo excludente, dentro e fora da escola. “Os sujeitos da EJA [...] são, assim, aqueles que vivem ou vivenciaram situações de negação de direitos elementares, tais como moradia, emprego, alimento, saúde, entre outros” (SILVA, 2021, p.202).

Nesse cenário, percebemos a infrapolítica como o potencial que as/os excluídas/dos têm, em si, de constituir significados que recusam os significados e a organização social, estruturados pelo poder (LUGONES, 2014), reverberada na fala da estudante C.F.J, 39 anos: “Pra mim tá sendo dificultoso, professor. Tô penano, parece que tô levando uma surra pra poder aprender, mas... pois é, agora eu tô focando minha expectativa na escola. Tudo na minha vida é escola agora e eu vou aprender, eu agradeço aos professor que ensina a gente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necropolítica utiliza de diversos mecanismos de controle sobre os corpos/mentes das/os sujeitas/os, ela age de modo a tirar a humanidade delas/es, reservando a elas/eles a condição de não humanos. Delas/es é retirada/o as suas experiências, memórias, identidades.

Esses mecanismos, porém, encontram resistência na subjetividade dessas pessoas, na coletividade, nos movimentos organizados que rejeitam a ideia de sucumbir ao insistente investimento neoliberal de as/os transformarem em não humanas/os e ao projeto exclusão/morte. Sujeitas/os que encontram forças umas/uns nas/os outras/os para continuarem resistindo e (re)existindo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/2016. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192 - Acesso em 07 de junho de 2021.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base-2007 - PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf - Acesso em 10 de agosto de 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

BERNARDIM, Marcio Luiz – **Educação do Trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária - Guarapuava: Unicentro, 2008**. 204 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=LwOVn2NhBNIC&oi=fnd&pg=PA19&dq=related:EJBU_dmZ8vQJ:scholar.google.com/&ots=sbWuNvKrUP&sig=HQFPUJIW26U0P4Aais1TdW_cLLA#v=onepage&q&f=false - Acesso em 11 de agosto de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** – Org. doc. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília; ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>

MARX, Karl. **O Capital - Livro I - crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas. V. 23, N. 03, 2014, p.935-952.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. Aerte e ensaios, revista do ppgav/eba/ufrrj, n.32, dezembro, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf> - Acesso em 14 de junho de 2021

SILVA, Neyla Reis dos Santos. **Educação profissional e Educação de jovens e adultos: novos tempos, novos desafios?** Educação Profissional, Territórios e Resistências [livro eletrônico]: Diálogos com Paulo Freire/ organização Heron Ferreira Souza, Avelar Luiz Bastos Mutim, Aline de Oliveira costa Santos. -1. Ed. – Recife, PE: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2021. PDF. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuário/Downloads/E-book-Educação-profissional-territórios-e-resistências-diálogos-com-Paulo-Freire%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuário/Downloads/E-book-Educação-profissional-territórios-e-resistências-diálogos-com-Paulo-Freire%20(5).pdf) - Acesso em 10 de agosto de 2021.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NO CFL

Luís Reis Cuanga¹⁸¹

RESUMO: A formação profissional contínua, no âmbito do campo de formação de adultos, é um aspecto que merece um estudo alargado em países em vias de desenvolvimento, dada a escassez de fontes para trabalhos de pesquisa neste domínio e a importância que desempenha para o desenvolvimento multifacetado do indivíduo e para o engrandecimento das organizações. Assim, este artigo pretende espelhar a análise realizada sobre a política de formação implementada por uma grande empresa pública em Angola. A metodologia utilizada é de cariz qualitativo e parece apontar a existência de uma política de formação deficiente que está alinhada com os desígnios da empresa em tornar-se mais rentável e sustentável e de um fraco investimento em recursos humanos e financeiros para a formação.

Palavras-chave: Formação de adultos, Política de formação, Formação Profissional contínua.

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta é um excerto de uma incursão feita aquando da produção de dados empíricos para a elaboração da dissertação de mestrado em Organização e Gestão da Educação e Formação, tendo como escopo as políticas e práticas de formação realizadas nas organizações, mormente nas empresas. A bibliografia disponível revela uma abordagem relativamente considerável da política de formação profissional em contextos de países desenvolvidos, resultando dali o interesse de desvendar o que acontece em outras realidades, numa tentativa de contribuir modestamente para a perceção sobre a contribuição da formação contínua em países onde se procura alcançar o desenvolvimento político, económico e social.

A pesquisa empírica teve como palco uma empresa ferroviária pública de transporte de passageiros e carga. Foram realizadas entrevistas com sete responsáveis e chefias intermediárias de diversas áreas de atividade (para obter diferentes visões sobre a problemática em estudo) e recolhidos documentos da empresa relevantes para a investigação, que permitiram a compreensão dos fatos e a triangulação dos dados.

A organização deste artigo comporta três momentos. No primeiro momento, aborda-se a problemática da formação contínua, tendo como destaque as razões que levam as empresas a investirem em formações, quem tem acesso a elas, e os meios que as empresas colocam para a viabilização de uma formação. No segundo momento, apresenta-se o percurso metodológico. No terceiro momento, apresenta-se os resultados e a sua discussão. O texto é encerrado com as considerações finais.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA

A formação profissional, na visão de Cardim (2005), é constituída pelas intervenções escolares ou extraescolares que visam: a) preparação inicial, de jovens e adultos (ativos ou não profissionalmente), para o exercício de qualquer profissão qualificada ou técnica de nível não superior e, b) o aperfeiçoamento dos ativos (das organizações) de todos os níveis de qualificação profissional e responsabilidade. Assim, nas palavras de Cardim (2005), a formação profissional

¹⁸¹ Instituto Superior de Ciências da Educação, Luanda, Angola; jjj88rc@hotmail.com.

propriamente dita adota duas modalidades essenciais: a qualificação, também designada por formação inicial, e o aperfeiçoamento designado também por formação contínua.

Cruz (1998) alerta que, embora se considere muitas vezes que a formação em contextos empresariais esteja estritamente associada a funções técnicas e de gestão – a serem desempenhadas por pessoas com experiência e qualificação, rigorosamente controladas e avaliadas – muitos programas realizados nas empresas não são exclusivamente técnicos, mas também orientados para dotar os participantes de competências gerais.

Como o objeto deste estudo incide sobre a formação profissional numa empresa, o destaque é dado à formação profissional contínua, que, na ótica de Dubar e Gadéa (2001), pode ser qualificada de pós-escolar por ser dirigida a atores que já não mais frequentam o sistema escolar inicial.

Assim, a formação contínua é aqui vista como:

formação que engloba todos os processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à formação profissional inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas favoráveis à promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social. (NOGUEIRA; RODRIGUES, 1991, p.12)

Almeida *et al.* (2008) salientam que o estudo da problemática da formação profissional contínua tem sido objeto de diversas abordagens das quais se salientam duas: a que é feita a partir do campo das Ciências da Educação e a que é feita a partir do campo da Economia do Trabalho e da Gestão dos Recursos humanos. A primeira abordagem tem se caracterizado pela problematização do processo de desenvolvimento global dos indivíduos e da sociedade, no quadro da chamada educação de adultos, “em que se valoriza não só a análise da formação para o trabalho, mas também a formação para a cidadania e para a mudança social” (ALMEIDA *et al.*, 2008, p. 3); a segunda, fortemente devedora da teoria do capital humano, tem procurado problematizar, fundamentalmente, a importância da formação profissional no quadro do funcionamento dos sistemas económicos valorizando, por isso, “o seu contributo para o desenvolvimento competitivo das organizações e dos países” (ALMEIDA *et al.*, 2008, p. 3).

A articulação das duas abordagens é profícua não só porque a separação entre o cidadão e o trabalhador tem sido posta em causa, mas também porque, na sociedade do conhecimento, ganhou-se importância o fato de, para poderem responder aos novos desafios, as sociedades e as empresas necessitam cada vez mais de pessoas com capacidade de iniciativa, de participação e de compreensão do mundo que as rodeia.

POR QUE INVESTEM AS EMPRESAS NA FORMAÇÃO?

Meignant (1999) descreve oito objetivos possíveis para orientar a política de formação: aperfeiçoamento coletivo visando melhorar os desempenhos de uma unidade (melhoria da qualidade ou da produtividade, do volume de negócios, do acolhimento dos clientes, etc.); progressos de desempenhos individuais no emprego (objetivo usual na formação contínua); acompanhar um investimento; mudanças de organização; facilitar as evoluções de carreiras (fatores que contribuem para a maior integração, permitindo a qualquer novo assalariado da empresa compreender aspectos da empresa para além da situação específica do trabalho); evolução das profissões (preparam os trabalhadores para profissões futuras e emergentes); evolução das qualificações (desenvolve a empregabilidade e previne os riscos de inadaptação); e objetivos específicos como, por exemplo, formações em segurança, formação de tutores, formações em gestão, etc.

Dentre os apoios externos à formação profissional estão os incentivos financeiros. Embora com resultados de investigações com indicações contraditórias, Cruz (1998) afirma que a atribuição de subsídios às empresas reduz os seus custos de formação permitindo um maior investimento em formação. Pode-se agregar às razões que levam a empresa a formar os seus trabalhadores a imposição legal ou acordo entre entidade patronal e trabalhadores ou seus representantes. Diferentemente de Portugal, em Angola, a Lei Geral de Trabalho de 2015 consagra de forma vaga a formação e o aperfeiçoamento profissional do trabalhador, deixando-os ao livre arbítrio do empregador, de acordo com o disposto no artigo 42º.

QUEM TEM ACESSO À FORMAÇÃO?

Os estudos são unânimes em demonstrar, segundo Méhaut (2009), que são os trabalhadores mais qualificados os que mais acesso têm à formação. Assim, “quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação, e esta tendência é verificada tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento” (DELORS *et al.*, 1998, p. 5). No fim das contas, “seriam sempre os mais bem formados e os mais qualificados a beneficiarem mais da formação contínua” (VOISIN, 2001, p. 59).

Gelderblom e Koning (2003) afirmam que os trabalhadores mais velhos também são menos suscetíveis a participarem de ações de formação relacionadas com o trabalho e acrescentam que os empregados recebem mais formação do que os desempregados. Outro estudo de Arulampalam e Booth (1998) revelou que os trabalhadores contratados por períodos menores que a carga horária completa e os contratos temporários estão menos propensos a receber formação. Relativamente à política do género nas empresas, verifica-se a diminuição das desigualdades em função do sexo (BERNARDES, 2011), embora Voisin (2001) tenha afirmado que as mulheres participavam menos na formação do que os homens. Almeida e Alves (2011) concluíram que tem havido um declínio na diferença de participação dos homens e das mulheres trabalhadores(as) na formação desde o início da década de 90, o que revela uma maior equidade no acesso à formação por parte destes dois grupos de trabalhadores.

PERCURSO METODOLÓGICO

No âmbito do processo de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados: a diretora de Recursos Humanos, o diretor do Centro de Formação, o chefe do Departamento de Formação, o diretor das Operações, o chefe do Departamento de Reparações das Oficinas, o chefe do Departamento Técnico da Direção de Infraestruturas e o chefe do Departamento de Operações.

Para a análise documental foram solicitados documentos relevantes da empresa e úteis para a investigação, além de documentos de suporte para confirmar os aspetos afirmados pelos entrevistados. Foram pedidos os Planos de Formação dos últimos três anos (2016, 2017, 2018), o balanço de execução dos referidos planos e a caracterização dos recursos humanos da empresa (número de trabalhadores, idade, sexo, níveis de escolaridade, qualificações, profissões e categorias profissionais). Foram disponibilizados o Plano de Formação de 2018, alguns dados sobre os recursos humanos, o Estatuto e o organograma. Utilizou-se a análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados. Foi produzida uma tabela em Word, onde constaram as dimensões, categorias, subcategorias e as unidades de registo. A tabela permitiu comparar as diferentes respostas às perguntas, tendo obtido os elementos comuns, excludentes e contraditórios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação na empresa tem como objetivo a melhoria do desempenho do trabalhador na realização da sua atividade para dar respostas às necessidades da empresa, numa perspetiva de curto prazo, ou seja, para melhorar o desempenho da unidade. Desta forma, o Caminho de Ferro de Luanda prioriza os desempenhos do trabalhador e os desempenhos da unidade.

A formação está articulada com a estratégia da empresa, pois ela visa a potencialização do trabalhador para se obter mais produtividade e mais rendimentos para a empresa. As áreas operacionais, por constituírem o *core business* da empresa, são as mais abrangidas, sendo estas as dos maquinistas e dos condutores. Acrescenta-se também o pessoal ligado à infraestrutura, o pessoal que está ligado às oficinas gerais e o pessoal que está ligado à operação comercial.

Nas condições do CFL-E.P. em que 11,5% dos trabalhadores concluiu o ensino superior (na sua maioria em cargos de maior responsabilidade) e tendo em conta que as áreas operacionais são as que mais trabalhadores possuem pode-se inferir que são os trabalhadores com habilitações até o ensino secundário que têm mais acesso à formação. Relativamente ao gênero, tendo em conta a predominância de homens no cômputo geral de trabalhadores, que se acentua nas áreas operacionais, pode-se considerar que são os homens quem mais beneficiam de formação. Os recursos afetos à formação são um aspecto a ser analisado no estudo das políticas de formação de uma organização. O montante atribuído para a formação é considerado reduzido. Dos testemunhos tira-se a seguinte conclusão: em termos monetários a empresa não tem sido capaz de financiar convenientemente a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o tempo transcorrido desde a realização da referida pesquisa, alguns aspectos tratados poderão ter registado alterações. Contudo, sendo uma investigação pioneira em Angola, foi possível uma primeira aproximação ao estudo da formação profissional contínua em contexto empresarial neste país, evidenciando os contornos que assumem a política de formação numa grande empresa pública em Angola. O estudo deve prosseguir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. J.; ALVES, N.; BERNARDES, Alda.; NEVES, A.S. (2008). **Estruturas e práticas de formação das médias e grandes empresas em Portugal**. AAVV. VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: APS.

ALMEIDA, António José de.; ALVES, Natália. **Políticas de formação profissional contínua em Portugal: Convergência e Divergências entre os sectores público e privado**. In ARAÚJO, Manuel;

MARTINS, Dora (coord.). *Investigação e intervenção em recursos humanos*. Porto: Politema, 2011. p. 709-722.

ARULAMPALAM, Wigi; BOOTH, Alison. **Training and labour market flexibility: is there a trade-off?** *Journal of industrial relations*, v. 36, n. 4), p. 36-521,1998.

BERNARDES, Alda. **Políticas e práticas de formação em grandes empresas. Situação atual e perspetivas futuras**. Tese de doutoramento. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

CARDIM, José Casqueiro. (2005). **Formação profissional: problemas e políticas**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2005.

CRUZ, Jorge Valadas Preto. **A formação profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação.** Lisboa: Edições Sílabo, 1998.

DELORS, Jacques; Al-Muti, In am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael, QUERO, Marisela Padrón; SAVANE, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. *Educação: um tesouro a descobrir.* Brasília: MEC: Unesco, 1998.

DUBAR, Claude., GADÊA, Charles. **Sociologia da formação pós-escolar.** In CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. (dir.). *Tratado das ciências e das técnicas da formação.* Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 55-73.

GELDERBLOM, Arie; de Koning, Jaap. **Exclusion of older workers, productivity and training.** In Schömann, Klaus; O'Connell, Philippe. (eds). *Education, training and Employment dynamics.* Cheltenham: Edward Elgar, 2002. p. 243-259.

MÉHAUT, Philippe. **Les entreprises et la formation de leur salariés.** In Barbier, Jean Marie;

BOURGEOIS, Etienne; CHAPELLE, Gaetane; RUANO-BORBALAN, Jean Claude. *Enciclopedie de la formation.* Paris: PUF, 2009. p. 153-178.

MEIGNANT, Alain. **A gestão da formação.** Lisboa: Publicações Don Kixote, 1999.

NOGUEIRA, M., RODRIGUES, M.E. **Terminologia de formação profissional: alguns conceitos de base- II,** Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa: Comissão Interministerial para o emprego, 1991.

VOISIN, Annelise. **A economia da formação.** In Carré, Philippe; Caspar, Pierre. (dir.). *Tratado das ciências e das técnicas da formação.* Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p.55-73.

Práticas Pedagógicas e Educação nos Componentes Curriculares na EJA

A CONSTRUÇÃO NA PRÁTICA DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS EM UMA EJA CADA VEZ MAIS JOVEM

Ana Carolina Costa Resende¹⁸²

Resumo: A presença massiva de jovens em salas de EJA impõe desafios de diferentes ordens. O presente artigo propõe entender como uma professora de ciências desenvolve sua prática curricular em face dessa juvenilização. Traz como referencial teórico autores do campo do currículo, como Sacristán (2000) e Arroyo (2013), e se constrói metodologicamente a partir da realização da história oral de vida e de observações de inspiração etnográfica nas aulas da EJA. Conclui-se que os educandos ganham centralidade com a preocupação da professora em garantir seus interesses, sua aprendizagem e até mesmo sua presença na escola. Contudo, as juventudes não se manifestam como princípio estruturador da produção curricular. Há tensionamentos que o estudo procura caracterizar.

Palavras-chave: EJA. Juvenilização. Currículo. Educador da EJA. Educação em Ciências.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Meu nome é Ana Carolina Costa Resende, estou com 27 anos, me autodeclaro branca e heterossexual. Sou filha de pais da classe trabalhadora, tenho dois irmãos, nasci e cresci na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Cursei a Educação Básica entre escolas públicas e privadas e me graduei na Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2017. A EJA está presente em minha trajetória acadêmica e profissional desde a graduação, quando fui bolsista de Iniciação Científica no projeto “O ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura curricular”. Também fui professora bolsista no Projeto de Iniciação à Docência na Educação de Jovens e Adultos (PIDEJA) do Colégio de Aplicação João XXIII-UFJF. Em 2019, defendi minha dissertação intitulada “A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem”¹⁸³, concluindo o mestrado em Educação na UFJF. Atualmente, sou professora contratada na rede estadual de Minas Gerais e leciono em turmas de EJA, me dedicando ainda ao doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense, com o projeto “O papel da formação em serviço nas construções curriculares dos professores de ciências da EJA: um estudo comparativo entre diferentes etapas da carreira docente”.

INTRODUÇÃO

¹⁸²Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil; acarolina.rcosta@gmail.com.

¹⁸³ Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11339>. Acesso em: 8 jul. 2021.

Este artigo é um recorte da pesquisa fruto do meu mestrado, que buscou compreender como o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) afeta a construção curricular de uma educadora de ciências atuante nos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora (JF). Acredito, balizada por autores como Carrano (2007), que o processo de juvenilização implica uma modificação do cotidiano escolar e das relações que se estabelecem entre os sujeitos. A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida, e não mais um tempo e espaço de preconceitos, exclusão ou de apenas conferir certificados vazios. Nesse sentido, compreender a prática docente, que também é currículo (SACRISTÁN, 2000), é um caminho fecundo para pensar a garantia do direito à educação.

Juntamente com Arroyo (2013), defendo que, se os jovens são vistos apenas como alunos-problema, a lógica supletiva ganha destaque. Todavia, quando há o entendimento do educando da EJA como um cidadão pleno de direitos, outras configurações curriculares são acirradas nos processos de definição do *porquê*, do *que* e do *como* ensinar ciências em uma EJA cada vez mais jovem, engajando-se em uma agenda política tensionada de emancipação e transformação social. Nessa linha, faz-se necessário compreender quem é essa educadora que chega a essa modalidade de ensino, seu pertencimento de classe, de gênero, étnico e racial, geográfico e cultural, quais são os seus percursos formativos e profissionais, quais sentidos carrega acerca da EJA, das juventudes e do ensino de ciências, e qual olhar lança sobre seus educandos.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa discutida aqui apostou nas contribuições da história oral de vida (SOUZA; CABRAL, 2015) e na observação com inspiração etnográfica (MATTOS; CASTRO, 2011) do cotidiano escolar para entender a produção curricular. Contou também com a participação de uma educadora de ciências da EJA da rede municipal de JF que recebeu o nome fictício de Maria Aparecida.

A imersão no campo se deu durante um semestre escolar na EJA, entre agosto e dezembro de 2018. As observações aconteceram em duas turmas bisseriadas (fases V e VI, referentes ao 6º e 7º ano do ensino fundamental; VII e VIII, referentes ao 8º e 9º ano) de uma escola municipal da Zona Norte de JF. Minha entrada em sala de aula foi previamente comunicada aos alunos e às alunas pela professora parceira da pesquisa. As notas de campo foram tomadas à mão em um caderno, sem gravações em áudio ou vídeo. Já as entrevistas de história oral de vida aconteceram na casa da professora ao longo de sete encontros temáticos de aproximadamente duas horas, que tiveram relação com família, tempos de infância, adolescência e juventude; tempos da escola; escolha pelo curso de Ciências Biológicas e a formação docente; trajetória profissional; a EJA e suas construções curriculares em face do educando jovem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Defendo que a juvenilização da EJA desafia e apresenta como necessária uma redefinição das práticas dos professores. Isso confirma a opção pelo campo do currículo. Ao lado de Arroyo (2013), concebo o currículo como um território de eterna disputa. Nesse caminho, o compreendo como a expressão de forças e interesses que disputam finalidades educativas e versões legítimas de saber, ou seja, que vão muito além do documento prescrito, pois, como nos fala Sacristán (2000), as questões curriculares são afetadas por ordenamentos de âmbitos diversos, como o político-administrativo (que tem um alto poder de intervenção e definição do que acontece na escola e é uma instância de regulação que se concretiza por meio de intervenções políticas e administrativas), a produção de meios (diz respeito principalmente à produção de materiais didáticos diversos, baseados nos currículos prescritos) e o prático pedagógico (diz respeito às relações entre professores e alunos no que comumente chamamos de ensino).

Ao movimentar-me entre o campo do currículo e as produções do campo da EJA, procuro perseguir uma mesoanálise que não entende o que acontece na sala de aula como um acontecimento isolado, insensível a uma estrutura, mas que expressa a ação de diferentes âmbitos envolvidos no trabalho educativo. Concebo, junto de Sacristán (2000), que a docente atua a partir de uma autonomia condicionada, ou seja, “a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também” (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como essa educadora constrói o currículo de ciências em face da presença dos jovens? Aspectos da vida pessoal, da formação e do funcionamento do sistema educativo e curricular disputam forças nas construções curriculares na prática.

Maria Aparecida nasceu e cresceu em uma Zona Rural de Minas Gerais, filha de pai agricultor e de mãe cantineira e professora leiga, que a alfabetizou em casa. Finalizou o ensino médio no Centro de Estudos Supletivos de Juiz de Fora e ingressou em 2002 no curso de Ciências Biológicas no Centro de Educação Superior (CES-JF). Para Aparecida, foi uma escolha associada à proximidade com profissionais da saúde desde criança, já que sua casa era vizinha de uma unidade básica de saúde, e ao contato íntimo com a natureza que a vida na roça lhe proporcionou.

Ela dividiu todo o seu tempo de formação na universidade com o trabalho. Iniciou na docência em 2004, justamente em uma turma de EJA, porém sempre com contratos temporários. Relata que, ao longo de sua formação, em nenhum momento a EJA e as discussões sobre as juventudes foram evocadas. Maria Aparecida carrega concepções aderidas à ideia da juventude como uma fase da vida marcada por muitos conflitos e possibilidades. Contudo, fica evidente que, na docência, ela aprende a reconhecer a complexidade que envolve qualificar as juventudes da EJA de forma homogeneizante e uníssona. Reconhece que há vários tipos de jovens: questionadores ou mais passivos, interessados pelo conteúdo escolar, comprometidos com as tarefas, que pensam em prosseguir com os estudos ou então mais reativos à importância da escola, vista apenas como um espaço de encontro e socialização.

Aparecida utiliza o Livro Didático (LD) “EJA Moderna” (2014), adotado na escola, como importante apoio para seu planejamento curricular. Temas presentes no material como “água, saúde e saneamento básico”; “prática de atividades físicas” e “vacinação no Brasil”, “doenças infecciosas e parasitárias” frequentaram suas aulas nas fases V/VI e VII/VIII, respectivamente. Todavia, para que os conteúdos do LD sejam selecionados, é preciso que sejam validados pelo grau de afinidade que a docente tem com determinada temática, pelos interesses manifestados pelos educandos e pelo cruzamento que estabelece com outros LDs do ensino dito regular. Isso significa que o LD influencia a construção curricular, mas sua prática não se limita à sua utilização. Contudo, o LD não se organiza em direção às juventudes. Dessa forma, Cida não encontra nesses materiais respaldo para forjar práticas curriculares em ciências que dialoguem com seus alunos jovens.

Aparecida nega que a condição juvenil dos educandos exerça uma pressão curricular determinante na escolha dos conhecimentos escolares. A docente defende a relevância dos conteúdos que aborda em aula para qualquer faixa etária. Contudo, mobilizada pelo entendimento de que é preciso garantir a presença dos educandos jovens e sua disposição pela matéria, a educadora procura:

Considerar seus interesses no plano da definição curricular, como no caso em que, por exemplo, a partir do questionamento de um educando jovem sobre a possibilidade de se hidratar apenas com Coca-Cola, a aula sobre água tomou um rumo diferente daquele sugerido no livro. No dia seguinte, a professora levou a turma para sala de multimeios da escola e projetou dois vídeos curtos, trabalhando com rótulos da Coca-Cola, de suco industrializado e água mineral, a fim de debater os efeitos do consumo excessivo de açúcar à saúde humana.

Produzir recursos, pois emprega outras metodologias que não apenas a expositiva, tais como imagens, textos de diferentes gêneros, vídeos, exercícios, dinâmicas e exploração de outros espaços da escola com os educandos.

Apostar em um processo avaliativo sensível ao objetivo de garantir a integralidade da escolarização dos alunos, caracterizado por oportunidades diversas de avaliação ao longo do semestre, ao invés de atividades valorativas estanques.

Estar aberta ao diálogo.

Na produção do currículo na prática, há autonomia, mas também margens, e a presença dos jovens nesse território precisa ser disputada. O ato de reconhecer as juventudes, os seus códigos e as suas identidades contribui para que o educador tenha mais entendimento sobre quem são essas pessoas além de alunos, para assim construir currículos outros, que dialoguem com suas condições reais de vida e contribuam para sua permanência na escola e a integralização da Educação Básica, um direito de todas e todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho debatido neste artigo, foi possível perceber que aspectos da vida pessoal da educadora são determinantes no exercício de sua prática curricular, em especial no processo de seleção de conteúdos afins à área de saúde e meio ambiente. O funcionamento do sistema educativo a partir de âmbitos diversos favorece práticas curriculares estabilizadas e homogêneas, pouco permeáveis à presença desafiadora dos jovens.

Assim, uma primeira aproximação do âmbito prático-pedagógico revela semelhanças a qualquer outra aula de ciências. Todavia, Aparecida procura considerar os interesses dos educandos no plano da definição curricular, produz recursos, emprega outras metodologias além da expositiva e aposta em uma lógica avaliativa processual sensível ao objetivo de garantir a integralidade da escolarização dos alunos.

O diálogo é algo que busca, mas reconhece o quanto é difícil instituí-lo no cotidiano das aulas. Sua formação em serviço na EJA e o contato com os educandos foram fundamentais para realizar o movimento entre a defesa de conteúdos rígidos a serem cumpridos e a tentativa de produzir relações dialógicas, que valorem no plano do currículo os interesses dos educandos. Assim, sua prática curricular na EJA se transforma ao longo do tempo e revela que ser professora da modalidade a ensinou a ser mais flexível, mais humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e juventude. O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n.0, p.55-67, ago.2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/documento/educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-e-juventude-o-desafio-de-compreender-os-sentidos-da-presen%C3%A7a> Acesso em: 10 fev. 2022.

MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A.(org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr> Acesso em: 10 fev. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores.** Horizontes, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 149-158, jan./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149> Acesso em: 10 fev. 2022.

A INTERSECCIONALIDADE COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA EJA

Daiana Maria da Silva¹⁸⁴

Izaú Veras Gomes¹⁸⁵

Vanderléia Reis de Assis¹⁸⁶

Resumo: O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência do trabalho desenvolvido nas turmas da EJA da Escola Municipal Polo de Educação Integrada (EMPOEINT) denominado “Março Interseccional”, proposto nos anos letivos de 2018 e 2019. Inicialmente, apresentamos uma breve concepção teórica e os objetivos da proposta. Na sequência, falamos do perfil das turmas. Por fim, elaboramos um quadro descritivo da proposta, que perpassou aulas sobre violência contra a mulher, desigualdades de raça e gênero no trabalho, reforma da previdência, entre outras. Avaliamos a experiência como positiva partindo da identificação das turmas com as atividades e reflexões sobre nossas próprias realidades, bem como da motivação para participação ativa. Destacamos também a potência da linguagem literária e cinematográfica ao tratarmos de temáticas que tocam dores e preconceitos internalizados, e ainda os desafios da experiência pautados, principalmente, nos conflitos geracionais e na infrequência dada pelas condições de trabalho.

Palavras-chave: EJA. Interseccionalidade. Feminismo Negro.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de um trabalho desenvolvido nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Polo de Educação Integrada (EMPOEINT) denominado “Março Interseccional”. Tal projeto surge tendo as seguintes questões orientadoras: como construir uma práxis educativa que dialogue com a diversidade das turmas de EJA? Como as desigualdades de classe, raça e gênero que atravessam as turmas de EJA podem compor o currículo escolar?

Adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e conceitual e a análise de dados empíricos da nossa experiência de trabalho nos anos de 2018 e 2019 nas turmas da EJA noturna da EMPOEINT. A base conceitual é fruto de estudos feministas em diálogo também com os estudos de currículo na perspectiva decolonial. Com relação aos dados empíricos, serão apresentados os perfis das duas turmas, as ações que foram desenvolvidas durante o período em que o trabalho foi realizado, bem como nossas impressões quanto às potencialidades e aos desafios de se trabalhar com a interseccionalidade na educação.

Lembramos aqui o debate levantado por Akotirene (2019) de que a interseccionalidade não se faz simplesmente como um conceito sobre múltiplas identidades, mas sobre as interações estruturais entre estas. Não para focarmos em análises sobre qual grupo sofreu primeiro ou sofre mais, mas adotando uma postura de solidariedade com todos os grupos oprimidos, compreendendo suas especificidades e a centralidade das questões raciais em todas essas interseções.

¹⁸⁴ Professora de História das redes municipais de educação de Belo Horizonte e Betim. Especialista em História e mestra em Educação.

¹⁸⁵ Professor de Educação Física da rede municipal de Belo Horizonte. Mestre em Educação e Docência.

¹⁸⁶ Escritora, pesquisadora das Relações Étnico-raciais e de Gênero, mestra em Educação e Formação Humana, especialista em Educação e História da África. Professora de História da RMEBH.

Nesse sentido, é preciso explicitar a produção da desigualdade dada pela raça no país. Gonzales (2018) chama a atenção para o fato de “coincidentemente” os mais baixos níveis de ocupação da força do trabalho, exército industrial de reserva e massa marginal, pertencerem às mulheres e à população negra. Ressaltando o caráter do privilégio racial para esse posicionamento, Gonzales (2018) lembra-nos de que a exploração, benefício do grupo branco, não é somente econômica, mas também política, cultural e psicológica.

A escolha pelo trabalho com o conceito de interseccionalidade na EJA é fruto do entendimento de que ela “é uma modalidade educativa intrinsecamente interseccional, campo de possibilidades e desafios, espaço de encontro entre os diversos sujeitos marcados pelas múltiplas desigualdades sociais que caracterizam a realidade brasileira” (CARREIRA, 2016, p. 37). Logo, muitas das discussões postas pelo campo dos estudos feministas se encontram no cotidiano das turmas de EJA, nas quais sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos pela não garantia dos seus direitos buscam um recomeço. Faz-se necessário apresentar a concepção de feminismo que orientou as atividades e orienta este artigo.

Adotamos aqui a definição de bell hooks, uma autora expoente do feminismo negro: “Dito de maneira simples, feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão (HOOKS, 2019, p. 17). A autora propõe esse conceito a partir da premissa de que os homens não são inimigos, sendo necessário combater todas as formas de atuação e pensamento sexista perpetuadas por homens e mulheres. Outra questão que pautou nosso trabalho foi problematizar que, para cada estrutura de dominação, historicamente, os sujeitos subalternizados construíram estratégias de resistência. Nos foi cara também a conceituação de agência (MAGALHÃES, 2002) como ação com intencionalidade ideológica e política para intervir no mundo que se cruza com a estrutura social.

Acreditamos, pois, que, para uma práxis educativa comprometida com a eliminação das assimetrias sociais, faz-se necessário refletir também sobre as formas de atuação dos sujeitos, que, individual ou coletivamente, construíram estratégias para lutar contra formas de opressão. Nesse sentido, queremos abordar as formas de opressão, mas com o cuidado de não reproduzir somente um discurso de vitimização, que nos parece imobilizador e pouco propositivo de uma agenda política para emancipação dos sujeitos.

PERFIL DAS TURMAS DA EJA NOTURNA EMPOEINT

No segmento de certificação¹⁸⁷, a maioria das turmas era composta de mulheres em 2018 e de homens em 2019, ano em que havia equidade entre jovens e adultos, fator preponderante no desenvolvimento do trabalho, uma vez que a faixa etária comumente está muito vinculada aos objetivos de escolarização dos diferentes sujeitos. Ressaltamos também a notável presença de jovens que viveram a “exclusão” do ensino fundamental por fatores sociais, como gravidez na adolescência ou vulnerabilidade social, e fatores econômicos, como necessidade de trabalho e renda.

Nos dois anos letivos, foram mais de 85% de autodeclaradas(os) negras(os), fator relacionado à localidade geográfica da escola e da moradia de nossos estudantes, na regional com a maior população negra de Belo Horizonte: Barreiro. A regional tem cerca de 61% de sua população autodeclarada negra e quase 14% de toda a população autodeclarada negra da cidade¹⁸⁸. Isso indica

¹⁸⁷ A organização e oferta da EJA na rede municipal de educação de Belo Horizonte ocorre em duas segmentações: EJA EPA (alfabetização) e EPC (certificação). Na EMPOEINT, trabalhamos à noite com duas turmas EPC, que são compostas de estudantes de múltiplas idades, já letrados e que têm possibilidades de serem certificados ao final de um ano letivo, e uma turma EPA, com estudantes em processo de alfabetização e letramento.

¹⁸⁸ Dados do Censo Demográfico 2010: população residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, sexo e idade (IBGE, 2010).

que há também relação com o fator racial, que tem sido um forte marcador de desempenho e exclusão escolar para a população negra e indígena.

Há ainda uma desigualdade significativa quando se consideram os dados relacionados às classes sociais e raça, uma vez que os índices socioeconômicos também apontam uma correlação entre pobreza e menor média de anos de estudos e que a maior parte da população pobre no Brasil é negra. Por sua vez, esta ocupa os postos de trabalho menos valorizados e com menores exigências de escolarização, ressaltando aí a superexploração vivenciada pelas mulheres negras (GONZALEZ, 2018).

Identificando esses fatores das desigualdades de raça, gênero e classe, entendemos que o exercício de retomada dessas trajetórias escolares precisa ser pautado em uma perspectiva dialógica de afirmação das identidades subalternizadas, buscando trazer uma perspectiva de conscientização sobre essas desigualdades e possibilidades de empoderamento. Além disso, procuramos estabelecer um diálogo entre o contexto das turmas com dados macros e a discussão teórica apresentada. Entendemos, assim, que o retorno dessas(es) estudantes à escola já é uma tentativa de romper com as estruturas de exclusão, a qual pode ser identificada com o conceito de agência.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO “MARÇO INTERSECCIONAL” 2018/2019

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese das atividades que foram desenvolvidas:

Quadro 1 – Síntese das atividades realizadas:

Área do conhecimento	Atividades
Códigos e Linguagens & Ciências Humanas	<p>Exibição do curta-metragem Vida Maria e debate do contexto mostrado no filme.</p> <p>Roda de conversa no Museu de Minas e Metais sobre o protagonismo das mulheres na ciência.</p> <p>Roda de conversa sobre violência contra mulheres.</p> <p>Roda literária: leitura do conto Maria, de Conceição Evaristo. Produção de um mural de recortes ilustrativos e reconto coletivo.</p> <p>Biografia de Maria da Penha e o histórico de enfrentamento da violência doméstica.</p> <p>Pesquisa na internet sobre as diferentes formas de violência contra mulher: psicológica/moral, física, patrimonial e sexual e sobre Lei do Feminicídio.</p> <p>Análise de infográficos com dados de violência no Brasil (diferenças regionais) e no mundo.</p> <p>Atividade com as músicas Maria da Vila Matilde, de Elza Soares, e Calor da rua, de Francisco el Hombre, para trabalhar a classe de palavras, gênero textual poema-canção e empoderamento feminino.</p> <p>Roda de conversa com Áurea Carolina e o protagonismo das mulheres na política.</p> <p>Vida e obra de Carolina Maria de Jesus. Leitura coletiva do livro “Quarto de despejo” e produção de ilustrações.</p> <p>Exibição do filme “Histórias Cruzadas” para discutir interseccionalidade e empoderamento feminino. Trabalho sobre classe de palavras e interconexões textuais.</p>
Ciências Exatas & Ciências da Natureza	<p>Discussão da reportagem “Trabalhadoras sofrem com desigualdades de gênero e raça”, do Repórter Brasil.</p> <p>Interpretação de infográficos com dados sobre mercado de trabalho (salário, escolarização, profissões) considerando gênero e raça.</p> <p>Trabalho com porcentagem para identificar diferenças salariais.</p> <p>Interpretação de dados e operações básicas (porcentagem e divisão sobre violência contra a mulher considerando raça).</p> <p>Roda de conversa sobre a proposta de Reforma da Previdência, destacando o impacto na vida das mulheres.</p> <p>Roteiro de atividades e vídeos sobre a pele humana para melhor compreender fatores biológicos e sociais sobre funções biológicas, diversidade e raça.</p> <p>Roteiro de atividades sobre diversidade capilar e relações sociobiológicas.</p>

Fonte: Autoria própria

NOTAS SOBRE POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO TRABALHO COM INTERSECCIONALIDADE NA EJA

Ao longo do trabalho, destacamos diversas potencialidades. Tratando de uma perspectiva dialógica, foi notável a identificação das turmas com as temáticas e atividades desenvolvidas, seja por uma vivência efetiva e reflexiva de sua realidade, seja por provocar um deslocamento do olhar para um contexto macro. Nesse sentido, percebemos que a temática das formas de violência doméstica foi a de maior impacto, uma vez que as discussões possibilitaram maior conscientização sobre as diferentes formas de violência e possibilidades de compartilhar experiências de superação.

Outra temática que provocou muita identificação foi a relacionada ao mercado de trabalho, principalmente entre as estudantes. Elas puderam repensar suas trajetórias profissionais e problematizar as desigualdades de gênero postas no mercado, como dupla jornada, reprodução do trabalho doméstico em atividades remuneradas, maternidade e informalidade. Ainda nessa linha, refletimos sobre as desigualdades de gênero presentes na previdência, ainda mais acentuadas com a proposta de “reforma”. Com relação aos estudantes, notamos uma aparente concordância com os dados apresentados, tendo uma efetiva participação nos debates propostos, trazendo, inclusive, suas subjetividades a partir das vivências com outras mulheres.

Avaliamos como positiva a utilização de recursos com linguagem literária e cinematográfica, uma vez que estas, inseridas no campo artístico, têm nas emoções uma possibilidade de mediação. Assim, temáticas que tocam dores e preconceitos internalizados foram tratadas com sensibilidade e identificação, facilitando a conciliação entre conteúdos tradicionais e debates caros aos direitos humanos.

Apesar de avaliarmos a experiência como positiva, ela também nos trouxe desafios. Alguns ligados à realidade da EJA, como a infrequência que dificulta a continuidade de algumas atividades com o grupo, outros relacionados a questões geracionais, que trazem diferentes visões de mundo e expectativas sobre a escolarização. Além disso, tais conflitos também se manifestam nas diferentes corporeidades advindas de uma escolarização com currículo e práticas pedagógicas tradicionais que provocam relações diversas com o espaço escolar, desde uma melhor adaptação aos processos da escola até sua rejeição. Outros desafios estão ligados propriamente ao projeto, uma vez que para muitos(as) estudantes foi doloroso lidar com as temáticas apresentadas, seja por tocarem em suas subjetividades ou por não considerarem, num primeiro momento, a proposta relevante para sua trajetória na EJA.

Além disso, o tensionamento que emergiu entre as expectativas trazidas pelos grupos de estudantes, marcados por suas histórias individuais, e as práticas de um currículo que busca uma perspectiva decolonial, além dos tempos escolares da EJA, dificultou o processo de avaliação macro do projeto. Dessa forma, o relato aqui apresentado carrega o olhar docente sobre o projeto diante de suas inúmeras possibilidades de leitura, olhar este que é constantemente ressignificado pelas experiências trazidas pelos diversos sujeitos envolvidos que nos tocam, ensinam, renovam e atravessam. Essas emoções se tornam experiência, matéria-prima do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

CARREIRA, Denise. **O Informe Brasil - gênero e educação: da CONAE às diretrizes nacionais**. In: CARNEIRO, S.; VIANNA, C... [et al.] (Orgs.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. Rio de Janeiro: Editora Filhos da África, 2018.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

MAGALHÃES, Maria José. **Em torno da definição do conceito de agência feminista**. Ex aequo, n. 07, p. 189-198, 2002. Disponível em: <<https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/em-torno-da-definicao-do-conceito-de-agencia-feminista>> Acesso em: 10/11/2019

ALUNOS DA EJA, SUJEITOS DE DIREITOS

Luzia Neves Santana¹⁸⁹

Resumo: O estudo relatado aqui teve intenção pedagógica mobilizar estudantes do 3º período médio/EJA para que se reconheçam sujeitos de direitos. Entende-se que o direito à educação lhes foi negado em decorrência do racismo, que, imbricado à desigualdade social, delineia outras formas de escravidão. Perceber o conjunto de relações sociais que faz com que uma pessoa não tenha conseguido dar continuidade aos seus estudos ou tenha ficado fora da escola é fundamental para que se conheçam e busquem atitudes contra pensamentos afirmados pelo senso comum –por exemplo, “Foi Deus que quis assim!”, “A escola não é para todo mundo!”, “Papagaio velho não aprende a falar!”, “Meu tempo já passou”. Delimitado esse problema, fundamenta-se metodologicamente de modo teórico-bibliográfico atividade prática escolar. Concluiu-se que os direitos não estão efetivamente ao alcance de todos os sujeitos, mas que a escola pode e deve empreender atividades que criticamente reflitam sobre isso, transformando essa realidade social dos menos favorecidos.

Palavras-chave: EJA. Direitos. Desigualdade Social. Racismo.

INTRODUÇÃO

Meu nome é Luzia Neves Santana, tenho formação na área de Pedagogia com especialização *lato e stricto sensu* em Educação. Sou supervisora em uma escola com turmas da EJA fundamental anos finais e EJA ensino médio na cidade de Barbacena. Em outubro de 2020, iniciei o Curso de Formação Continuada com Trabalhadores em Educação da Rede Estadual na EJA (CREEJA), e desde o primeiro encontro a expressão “sujeitos de direitos” tem se projetada em ações pedagógicas que venho desenvolvendo no período pandêmico.

A referida expressão coloca a seguinte questão-problema: a negação do direito dos estudantes brasileiros à educação. Nesse contexto, um dos fatores estruturantes da negação desse direito é o racismo, que, imbricado à desigualdade social, delineia outras formas de escravidão. Ao situar o Brasil nesse processo do racismo, importa lembrar que o país foi o último do Ocidente a “abolir” a escravidão, que abandonou milhões de negros à própria sorte. Aliado a isso, houve o desprezo das classes dominantes pelas culturas africanas e indígenas, além do apagamento de suas contribuições para o crescimento da nação, mediante a expectativa de democracia racial.

O discurso de uma democracia racial nega o comportamento racista, numa tentativa de anular ou não reconhecer as discriminações vividas pelos negros no Brasil, tal como se observa em Gonzalez (2009, p. 226):

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

¹⁸⁹ Escola Estadual Embaixador José Bonifácio, Barbacena, Brasil; luzia.santana@educacao.mg.gov.br.

Essas “falas” acabam por se convencionalizar no cotidiano de modo bastante desumano, e revelam a contradição da realidade enfrentada pelos negros num país cuja população é representada por 54% de negros (IBGE, 2010) e onde a minoria deles está nas universidades. Há indicação, por exemplo, de pequena participação dos negros nos cursos das carreiras mais concorridas, como a Medicina.

Sob essa perspectiva, levantou-se a hipótese de que os negros são sujeitos subtraídos de seus direitos, devido ao racismo e à desigualdade social, e propôs-se como objetivo buscar estratégias didáticas, ou seja, atividades pedagógicas que mobilizem os estudantes do 3º período médio da EJA para que se reconheçam como sujeitos de direitos. A relevância do estudo se justificou pelo fato de discutir temas atuais e de sério impacto humano na vida dos estudantes brasileiros: a desigualdade social, o racismo e o direito.

O percurso metodológico para a realização da atividade prática envolveu 31 estudantes da EJA ensino médio cursando o 3º período em turma que se autodeclarou com 55% de pardos, 33% de brancos, 6% de negros e 6% não declarados. Nessa turma, 65% representam os adultos e 35%, os jovens. Para a fundamentação teórica, os encontros realizados no CREEJA contribuíram para reflexões, principalmente em diálogo com Paulo Freire e Miguel Arroyo, além dos docentes e pesquisadores que conduziram os encontros. Outras referências, como Sílvio Almeida e Lélia Gonzalez, também fundamentam o estudo.

A proposta de atividade foi compartilhada com os professores de diferentes disciplinas, promovendo um diálogo interdisciplinar. A área de Ciências Humanas promoveu reflexões com os alunos sobre a negação do seu direito à educação, situou o Brasil no contexto da escravidão, racismo, ações afirmativas, entre elas as cotas étnico-raciais. A área de Linguagens acompanhou os registros dos alunos, as leituras e as interpretações de tirinhas. A área de Matemática trabalhou análise de gráficos sobre os tópicos desenvolvidos pelas Ciências Humanas. A área de Ciências da Natureza analisou a desigualdade social e seus impactos no ambiente, além de contextualizar questões sobre a pandemia e os mais vulneráveis.

Todavia, as narrativas trazidas pelos alunos foram o ponto de partida e de motivação principal para a referida prática, visto serem eles as vítimas de um sistema desumano que, ao não lhes assegurar os direitos fundamentais, faz com que levem para a vida adulta uma série de empecilhos e humilhações. Logo, a escola que atende estudantes da EJA precisa ser um lugar de possibilidades e transformações, conforme orienta Freire (2000) ao defender uma pedagogia da autonomia, para a qual os saberes necessários à prática educativa devem apreender a realidade. Sabe-se com Freire que “ensinar exige” contínua resistência a todo modo de discriminação ou segregação, a fim de que seja mantido o respeito aos saberes dos estudantes.

Por conta disso, nos questionamos para a elaboração da atividade prática: como a escola acolhe e possibilita que esses estudantes (jovens e adultos) percebam que a “culpa” não é deles? A escola apoia o entendimento crítico sobre o contexto das desigualdades e de suas causas históricas? A escola reforça a leitura de mundo excludente dos estudantes ou de fato lhes dá autonomia para se sentirem “sujeitos de direitos”?

O estudo promoveu algumas reflexões sobre a presença docente na sociedade e os desafios didáticos da atuação escolar nos sistemas de exclusão, trazendo esclarecimentos sobre as diferenças sociais e os direitos que muitas vezes são negados, principalmente aqueles decorrentes do racismo estrutural e suas formas de manifestação. Além disso, buscou desconstruir a ideia de que todos chegam à escola com o mesmo preparo e as mesmas chances de aprender.

Para tanto, a atividade prática elaborou algumas propostas. A primeira delas foi o trabalho com a música *Cota não é Esmola*, da cantora e compositora Bia Ferreira. A cada estrofe, os alunos escreveram como foi a sua história e fizeram uma comparação com a letra. A área de História fez uma reflexão sobre o que é a cota étnico-racial e para que ela existe. Outros assuntos, como escravidão no Brasil e desigualdade social, também foram abordados. A área de Sociologia dedicou-se à análise das

desigualdades sociais e da atitude da professora ao dizer que “preto e pobre não vai para a USP”. A área de Linguagens mediou o entendimento das expressões que aparecem no contexto da música (gueto, nigga, samurai, odara, espadachim e outras que os alunos talvez desconheçam).

A segunda proposta trata da desigualdade brasileira vista do alto a partir de imagens impressionantes. O fotógrafo Johnny Miller retrata de cima, com o uso de *drones* e helicópteros, como a desigualdade de renda se expressa na arquitetura e na organização urbana das cidades.

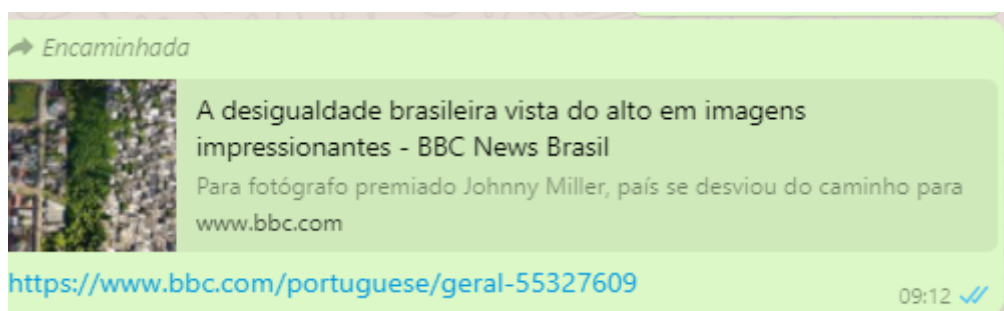


Figura 1. A desigualdade brasileira vista do alto em imagens impressionantes.

Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55327609>

A partir da imagem que foi projetada para os alunos, seguiram os questionamentos: quais são as causas da desigualdade de que a imagem fala? Que direitos são negados à grande maioria? Se essa imagem fosse feita em nossa cidade, quais seriam os bairros que se assemelhariam às regiões mais ricas e às regiões mais pobres? Quais são os problemas sociais e ambientais trazidos por essa desigualdade? Partindo do princípio de que uma das medidas para diminuir a circulação do Coronavírus é o distanciamento social, como você concebe o isolamento social na área mais rica e na área mais pobre? Em qual das duas é possível fazer o distanciamento e em qual das duas não é possível? Por quê?



Figura 2. Cartunista expõe a diferença entre Alphaville e Alphavella.

Fonte: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/cartunista-expoe-a-diferenca-entre-alphaville-e-alphavella/>

A terceira proposta da atividade trabalhou com uma tirinha. Considerando as abordagens sobre desigualdade social, questionou-se: qual a crítica presente na tirinha? A reflexão foi relacionada ao trabalho de Sílvio Almeida, doutor em Filosofia, na palestra *História da discriminação racial na educação brasileira*, em que afirmou que toda pessoa negra tem duas certidões de nascimento, a oficial e aquela

que lhe é atribuída pelo racismo no dia em que ela sofre a primeira discriminação. Para a discussão, questionou-se: essa fala se relaciona à tirinha? Justifique sua resposta, expondo sua interpretação.

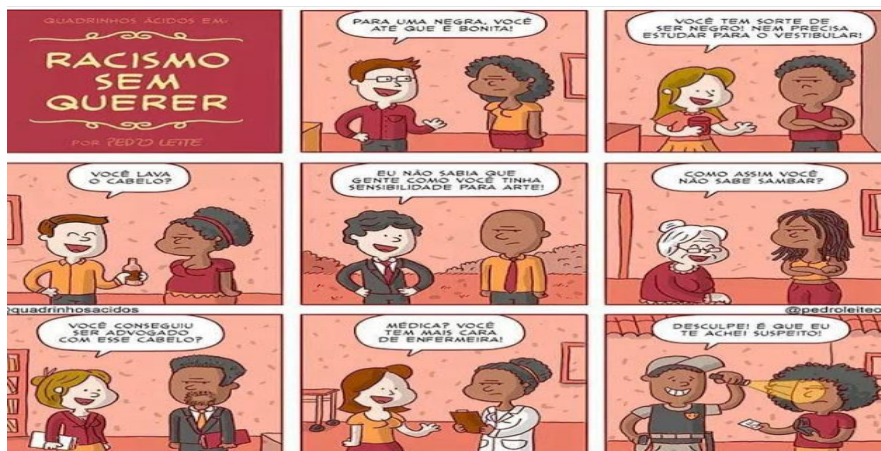


Figura 3. HQ sobre racismo.

Fonte: https://www.google.com/search?q=quadrinhos+%C3%A1cidos&rlz=1C1RLNS_pt-BRBR924BR924&oq=quadrinhos+&aqs=chrome.1.69i59l2j69i57j46i199i433i465i512j0i512l4j46i199i465i512j0i512.3922j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

A proposta final foi escolher uma tirinha e relacioná-la de modo crítico a um dos assuntos desenvolvidos, considerando os trabalhos realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não somos aquilo que fizeram de nós,
mas o que fazemos com o que fizeram de nós.*

(Jean Paul Sartre)

Mobilizar os estudantes da EJA para se enxergarem como sujeitos de direitos no contexto social, econômico e político é algo que deve ser levado para a sala de aula. Isso deve ser feito tal como sugere a perspectiva freiriana sobre uma prática de/com esperança, para a qual o verbo *esperançar* não significa esperar paralisado, mas agir, recolher os conhecimentos, refletir sobre o que eles trazem e buscar soluções, atuar junto aos movimentos, entender a complexidade dos fatos, ler nas entrelinhas.

Constatou-se com a experiência discutida a importância da escola na construção de atitudes críticas e reflexivas sobre o contexto das desigualdades sociais e a história de vida de cada estudante, pois a proposta da EJA não pode ser desenvolvida pela falta, mas sim pela consideração inicial de conhecimentos e vivências que os estudantes trazem. Observou-se também que o estudo pode ser passível de aplicação nas outras turmas dessa modalidade.

Nas respostas dos alunos, entendeu-se o valor de momentos de acolhida, escuta, debates, esclarecimentos, ressignificações. No trabalho docente em equipe, pôde-se perceber que as disciplinas mantiveram um diálogo cujo resultado foi a construção de um conhecimento mais integrado, capaz de provocar nos estudantes a intervenção na sociedade de modo autoral.

Portanto, escola é, essencialmente, um espaço de luta, de resistência, de diversidade, de diálogo, de uma pedagogia transformadora sobre as interpretações dadas convencionalmente. É um espaço de

leitura do território, do gênero, da raça, da cultura, da sexualidade, o qual nos convida, sobretudo, a recriar práxis por meio de estratégias didáticas que sensibilizem os estudantes.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Portal de notícias.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>. Acesso em: 7 fev.2021.

IBGE. Censo demográfico 2010. Características da população e dos domicílios: Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_do_micilios.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GONZALEZ, Lélia. **O racismo e o sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p.223-244, 1984.

ATÉ QUE CHEGUE O DIA DE OUTROS ABRAÇOS: ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PELO CELULAR COM EDUCANDOS DA EJA

Jeanne Mary Vieira Chequer¹⁹⁰

Karina Moreira Menezes¹⁹¹

Resumo: Este é um relato de uma pesquisa participante desenvolvida no âmbito do Programa de Residência Pedagógica em EJA da UFMG, abordando desafios e proposições para organizar práticas educativas com uma turma de alfabetizandos da EJA usando celular. Foram organizados encontros *on-line* por chamada de vídeo em pequenos grupos e com a presença de licenciandos de Pedagogia, tendo como critério de agrupamento o nível de aprendizagem dos alfabetizandos, o tempo de tela e a afinidade. A efetivação da ação permitiu o acompanhamento do processo de alfabetização e trouxe a alegria do reencontro para aqueles que puderam se conectar.

Palavras-chave: Tecnologias. Covid-19. Prática Educativa. Alfabetização. EJA.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Jeanne Mary é professora da turma externa de EJA do Centro de Apoio Comunitário do Bairro Serrano (CAC-Serrano), na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais (UFMG). Karina Menezes, também chamada de Ka Menezes, é professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ambas estudaram juntas e se formaram pedagogas pela UFMG. Percorreram trajetórias profissionais diferentes, mas consistentes com os ensinamentos freireanos e, por isso, pautaram sua ação pedagógica no amor e também na indignação. Não causa espanto, portanto, o fato de se reencontrarem 17 anos depois para partilhar o presente relato, vivenciado no âmbito do Núcleo de Alfabetização de Jovens e Adultos do Programa de Residência Pedagógica da UFMG.

No Brasil, a crise sanitária mundial causada pela COVID-19 desde o ano de 2020 agravou as desigualdades historicamente reproduzidas no país. Horton (2020, p. 874, tradução nossa) destaca que abordar a COVID-19 como uma sindemia irá convidar a uma visão mais ampla, abrangendo educação, emprego, habitação, alimentação e meio ambiente, mostrando que uma pandemia tem como foco a doença, mas uma sindemia se relaciona a outras vulnerabilidades econômicas e sociais que agravam os efeitos da doença na vida das pessoas e de grupos vulnerabilizados. Nesse sentido, a falta de políticas públicas amplas e estruturais para combater a doença e os seus efeitos em todos os setores sociais foi acentuada pelo negacionismo e pela desinformação institucionalizada, resultando em mais de 18 milhões de casos de contaminação com 516 mil mortes até junho de 2021.

Diante do fechamento das instituições públicas para conter aglomerações e o espalhamento do vírus causador do adoecimento, as escolas brasileiras permaneceram fechadas por mais de um ano, e nenhum estado conseguiu efetivamente assegurar o direito à educação aos mais de 38,7 milhões de estudantes nas redes públicas de ensino (INEP, 2019). Mesmo sem vacinação em massa, muitas vezes foi discutida e criticada a reabertura das escolas, e os esforços para normatizar e estabelecer

¹⁹⁰ Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; jeanne.mary@edu.pbh.gov.br.

¹⁹¹ Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil; karina.menezes@ufba.br.

regramentos de formas de ensino durante esse período – sejam remotas, híbridas ou semipresenciais – foram centrados nas etapas da Educação Básica, com menor atenção às modalidades (entre elas, a Educação de Jovens e Adultos – EJA) cujo público faz parte de uma parcela já alijada de direitos básicos como a educação e o acesso a tecnologias conectadas.

Em agosto de 2020, iniciava-se o Programa Residência Pedagógica (RP) do Ministério da Educação (MEC), propondo a imersão de licenciandos(as) nas escolas de Educação Básica ao lado de um(a) professor(a) preceptor(a). Contudo, sem o funcionamento físico das escolas, grandes desafios se impuseram a todos os envolvidos. Nos limites deste texto, abordamos a experiência do Núcleo de Alfabetização de Jovens e Adultos do Programa de Residência Pedagógica da UFMG (RP EJA-UFMG) com relação a um desses desafios, buscando estratégias para o reencontro de uma professora e sua turma de educandos(as) jovens e adultos(as), incluindo pedagogos(as) em formação, por meio de celulares. Muito mais do que abraços virtuais, tratava-se de abraçar coletivamente o direito à educação que fora interrompido com a suspensão das aulas presenciais.

O percurso metodológico seguiu a pesquisa participante na perspectiva da Educação Popular, na qual “a investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53), que se desenvolve na construção de um consenso sempre dinâmico e modificável. Portanto, os problemas a serem enfrentados eram abordados em reuniões virtuais semanais do grupo RP EJA-UFMG, com a presença de licenciandos(as) residentes, duas professoras preceptoras, uma professora visitante em pós-doutorado e uma coordenadora.

Uma vez que a colaboração só pode se realizar na comunicação entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função e de responsabilidade (FREIRE, 1987), por meio do diálogo coletivo via digital eram construídos novos questionamentos, proposições e respostas para amparar a ação educativa dos participantes no desenvolvimento de práticas de ensino junto a educandos da EJA. E este era um dos desafios: como chegar a essas pessoas e organizá-las para aprender através de tecnologias?

No início de 2020, a turma que viria a receber o grupo de estudantes do RP EJA-UFMG contava com 11 educandos e educandas matriculados(as) na alfabetização. Em 2021, o perfil dessa turma era constituído de uma mulher adulta e sete mulheres idosas em fase intermediária de alfabetização, um jovem e um adulto finalizando o processo de alfabetização e um jovem adulto com laudo médico de déficit cognitivo iniciando o processo de alfabetização. A organização para os estudos por meio de encontros virtuais por celular levou em conta a experiência construída na fase-piloto de um programa de apoio pedagógico desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFBA, o Programa Nós! Não estamos sós, que conecta estudantes de Pedagogia a crianças de famílias vulnerabilizadas.

Adaptados às especificidades da EJA, foram considerados três critérios no agrupamento dos(as) educandos(as) para participação de encontros síncronos:

Nível de aprendizagem de cada educando: o grupo de alfabetização foi organizado em dois trios com pessoas que estavam consolidando a alfabetização e um atendimento individual com o educando que estava muito no início do processo.

Tempo de permanência diante da tela: o Programa Nós! adotava uma carga horária de 30 a 40 minutos, duas vezes por semana, devido às características de concentração e aprendizagem das crianças, mas, na experiência com adultos, observamos que o tempo médio de 1 hora foi balizado como ideal, com teste de até 1 hora e 30 minutos.

Afinidade entre colegas: o critério de afinidade parece ter caráter subjetivo, mas entendemos que se trata das relações interpessoais estabelecidas entre os(as) educandos(as); no geral, eram boas as relações, mas naquele momento era importante que cada pessoa se sentisse segura e acolhida

durante o processo virtual de aprendizagem ao lado de quem confia, pois reconhecemos que nossas ações no mundo são teleo afetivas – guiadas por afetividades (SCHATZK, 2001).

Optamos, então, por investir em aprendizagens significativas vinculadas ao diálogo e ao prazer, ou seja, aprendizagens desejadas e compartilhadas. Nesse enfoque, para tornar o processo significativo, é necessário estabelecer algum tipo de conexão com o conhecimento que o indivíduo já tem, com seus esquemas internos e externos de referência, com as hipóteses que estabelece com o seu cotidiano e com a sua realidade.

Os encontros com os(as) educandos(as) por meio do celular foram iniciados com a criação de um grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp. Mesmo cientes das limitações dessa ferramenta e suas críticas¹⁹², ela era a única acessível aos(as) educandos(as) naquele momento. Em março de 2020, foi iniciado o Projeto Conectar-se, com a intenção de manter vínculos por meio do envio de poemas, músicas, notícias importantes, receitas, ou seja, provocações diárias para instigar a conexão do grupo a partir do diálogo, seja por texto, áudio ou vídeo. A partir de julho, passaram a ser enviados roteiros de atividades em PDF pelo mensageiro. Em novembro, foi realizada uma transmissão de vídeo ao vivo, chamada de Live Show¹⁹³, para que os(as) estudantes residentes pudessem se apresentar aos educandos.

A presença dos(as) educandos(as) nunca foi total, devido às dificuldades de acesso às tecnologias. Em novembro, a professora iniciou os preparativos para os encontros síncronos. A primeira chamada foi individual para ensinar as educandas a usar o mensageiro. Por se tratar de senhoras idosas, em alguns casos foi necessária a tutoria de familiares. Foi introduzida a leitura de pequenos trechos de livros de literatura que elas tinham em casa, entregues antes da pandemia.

Após esse período de familiarização com a videochamada, a professora externou o desejo de iniciar semanalmente, em dia e horário fixos, um encontro formal para que pudessem acontecer as “aulas *on-line*”. A situação causou um “rebuliço” não esperado. A escolha do termo “aula *on-line*”, tão recorrente nas mídias, assustou as educandas, que começaram a enviar áudios como “Ô professora, vou agradecer muito, mas acho melhor deixar pra voltar junto com as aulas mesmo, tá? Fica com Deus”; “Professora, conversei com minha colega e ela falou que num vai fazer esse trem não!”.

Foi necessário recuar um passo para a revisão da estratégia. As videochamadas individuais foram mantidas, mas a professora usou a funcionalidade de incluir pessoas em uma chamada em andamento. Assim, sem alarde, sem termos da moda, as companheiras de turma foram se reencontrando, agora no digital, e já no agrupamento anteriormente definido com base nos critérios citados. Foi aí que a mágica aconteceu: a mágica do reencontro e da alegria. Nesse mesmo encontro, foi possível apresentar novamente a proposta das aulas *on-line*, definir dia e horário do grupo e explicar a dinâmica de trabalho e de estudos, entre outras possibilidades decididas coletivamente, afinal, já estava estabelecido um canal de encontro síncrono semanal.

Alguns meses depois, os grupos se consolidaram com a inclusão dos(as) licenciandos(as) residentes nas chamadas, que tiveram a oportunidade de vivenciar o processo de alfabetização de jovens e adultos de um jeito novo para todas as envolvidas, incluindo para a própria professora. Desde então, tem sido possível acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo nos pequenos grupos, avaliar o processo contínuo da aprendizagem, os avanços e a necessidade de revisão de conteúdos não consolidados. A alfabetização está acontecendo.

Apesar de emocionante, infelizmente tudo isso ainda é incompleto. Reafirmamos nas nossas práticas o empenho para que todos(as) os(as) educandos(as) tenham condições de aprender com tecnologias durante esse período de distanciamento social. Entretanto, as tecnologias que temos à disposição,

¹⁹² Para saber mais sobre o tema, ver Kuhn (2021).

¹⁹³ O vídeo da Live Show encontra-se em <https://residenciaejaufmg.wordpress.com/2021/04/30/example-post-2/>. Acesso em: 3 jul. 2021.

ainda que testadas, são limitantes à efetivação de práticas educativas mais amplas, mais acessíveis para a maior parte dos jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização, que têm fluência digital e acesso à conexão de qualidade praticamente inexistentes. Apenas a tela do celular e uma professora não são capazes de romper as inúmeras barreiras históricas, culturais e sociais que se erguem para esse segmento, o que se traduz como negação do direito à alfabetização.

Ainda assim, o que podemos aferir como um dos avanços dessa prática é a capacidade libertadora de sair do lugar, a emancipação de conquistar um saber antes não possuído e que era limitante, que interrompia o caminhar. Compreender que a sala de aula nesse momento precisa caber na tela do celular com algumas companheiras ou apenas com a professora foi um grande desafio, mas aceitá-lo e vencê-lo foi enxergar o horizonte. Pelo menos até que chegue o dia de outros abraços...

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

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

HORTON, Richard. **Offline: COVID-19 is not a pandemic**. The Lancet, v. 396, n. 26, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(20\)32000-6.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(20)32000-6.pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.

KUHN, Deivi. **Mudança nos termos de compromisso do Whatsapp ataca nossa liberdade**. Revista Fórum, 16 maio 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/debates/whatsapp-mudancas-nos-termos-de-servico-ataca-nossa-privacidade-por-deivi-kuhn/>. Acesso em: 3 jul. 2021.

SCHATZKI, T. R. **Practice mind-ed orders**. In: SCHATZKI, T. R.; CETINA, K. K.; VON SAVIGNY, E. (ed.). The Practice Turn in Contemporary Theory. London: Routledge, 2001.

CARTA A MAIZA: RELATO SOBRE O PROJETO DE ENSINO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Adriana Angélica Ferreira¹⁹⁴

Resumo: A carta-texto que se apresenta aqui é um relato da experiência potencializado pela coordenação compartilhada do projeto de ensino baseado no livro “Pedagogia do Oprimido”, desenvolvido no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2) e no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA), do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A escolha do gênero carta para este relato tem correlação com os títulos de algumas obras de Paulo Freire, como uma singela homenagem ao educador no ano de seu centenário. Endereçada a minha amiga Maiza Franco, tal correspondência pretende formalizar a sua autoria em grande parte das atividades realizadas nesse projeto e ao mesmo tempo favorecer a reflexão sobre as relações de opressão que permeiam nossa sociedade e não podem passar despercebidas, especialmente quando se trata da EJA e dos princípios humanitários defendidos para seu público-alvo.

Palavras-chave: EJA. Projeto de Ensino. Opressão. Sequência de Ensino.

Belo Horizonte, julho de 2017.

Prezada educadora, amiga e camarada Maiza, espero que esta correspondência vá lhe encontrar bem e feliz.

Há mais de duas décadas nós temos compartilhado as angústias, os projetos e as alegrias que a docência nos proporciona. Mas, sobretudo, temos compartilhado nossa crença na luta dos seres humanos pela superação dos obstáculos que interferem na sua real humanização. Isso nos torna mais do que amigas: somos camaradas que acreditam na prática pedagógica como uma ação transformadora. Juntas, estivemos em escolas de Belo Horizonte, como o Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Escola de Serra, e por um triz no findo Instituto Libertas, para onde você foi no momento em que voltei ao CP como professora efetiva de Geografia.

A trajetória nessas escolas diz muito da nossa apresentação pessoal, uma vez que a opção por estar nessas instituições só aconteceu em função de suas propostas educativas, que primavam pela organização do processo de ensino por ciclos de formação humana. Propostas essas que muitas vezes eram menos humanas do que gostaríamos, motivo de várias das nossas aflições. Esse percurso, entretanto, não nos limitou a esses espaços, posto que apenas demarca alguns momentos que constituíram em cada uma de nós as educadoras que hoje somos. Lembrá-lo é também um dever para com os muitos mestres que tivemos nessa trajetória.

Ao ler a obra “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”, de Paulo Freire (2021), entendo o quanto perfilar o passado, como ressalta Adriano Nogueira no prefácio do livro, possibilitou a esse autor lembrar e trazer à tona suas responsabilidades humanas de educador. Do

¹⁹⁴ Professora de Geografia do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; adrianaruga@gmail.com.

título dessa obra vem a inspiração para esta carta-texto que escrevo agora. Lembrando do passado vou me entendendo como educadora. A escolha do gênero textual carta, ao contrário do que se pode aparentar, não demonstra falta de rigor, mas me aproxima do que talvez lhe seja caro enquanto professora de português que é, ou seja, do enfoque na narrativa.

Chego, assim, à introdução desta carta, que também tem como objetivo formalizar a sua autoria em grande parte das atividades realizadas em um projeto de ensino desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do CP do qual faço parte na coordenação.

No ano de 2021, em que se comemorou o centenário do educador Paulo Freire, você compartilhou comigo, generosamente, as ideias e as atividades elaboradas por você e suas colegas da Escola da Serra, Maria Bethânia e Ana Clara, para um projeto de ensino envolvendo o livro “Pedagogia do Oprimido” (2020). Como sempre fazemos, trocamos impressões sobre as atividades, e o que você me contou sobre o projeto e toda a sua potência educativa me motivou a querer fazer algo inspirado no seu relato. Após o consentimento de vocês, e juntamente com outros professores orientadores da área de Humanas, das disciplinas de Geografia, História e Sociologia, do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento (PROEF-2) e do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA), do CP da UFMG, propusemos a temática para nossos professores em formação da EJA, que aceitaram o desafio. Agregamos à proposição de vocês novas atividades, e em maio demos início ao Projeto de Ensino Pedagogia do Oprimido.

Não sei se você sabe, mas o CP abriga atualmente os dois segmentos da EJA citados acima. Desses projetos fazem parte professores formadores, professores em formação e estudantes das mais diversas regiões da cidade de Belo Horizonte. Os primeiros são docentes do CP e de outras unidades da universidade, que dividem entre si as coordenações de cada ano escolar e das suas áreas de conhecimento, organizadas por disciplinas. Os estudantes da graduação dessas disciplinas compõem o grupo dos professores em formação, que atuam na condução do processo de ensino junto aos educandos da EJA em suas salas de aula.

Atualmente, Maiza, os dois projetos têm aproximadamente 230 estudantes, distribuídos em três turmas do ensino fundamental e três do ensino médio. Foram todos esses estudantes que estiveram envolvidos no Projeto Pedagogia do Oprimido, além de cinco coordenadores da área de Humanas e 18 professores em formação dessa área e de outras disciplinas que quiseram aderir ao projeto. Todos aprendemos muito, todos nos percebemos como opressores e oprimidos no contexto da sociedade brasileira, reflexão que foi potencializada pelas atividades que vocês criaram.

Para a realização das atividades do projeto, adotamos como parte do percurso metodológico a organização do processo de ensino por meio de Sequências Didáticas ou Sequências de Ensino (SE), tomando como orientação a elaboração teórica de Orlando Aguiar Júnior, segundo o qual uma Sequência de Ensino é “[...] um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo um certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si” (AGUIAR JÚNIOR, 2005, p. 17). Considerando inviável reproduzir no contexto desta carta todas as atividades que você conhece tão bem e as que foram incorporadas à proposição inicial, recupero algumas delas, distribuídas em quatro etapas da SE, conforme o autor citado anteriormente recomenda. Para cada uma dessas etapas, reproduzo um binômio contendo orientações pedagógicas e as atividades que foram privilegiadas.

i) Problematização inicial: voltada para o engajamento emocional e intelectual dos estudantes com o tema proposto para estudo através da exploração de visões, conhecimentos prévios e interesses. Nesse momento, apostamos na força das palavras geradoras, entendidas como um instrumento de leitura, mas também de releitura coletiva da realidade social (BRANDÃO, 1981, p. 30). Desse modo, as palavras sugeridas por você e suas colegas (opressão, oprimido e opressor) foram distribuídas em grupo para a realização de debate posterior.

ii) *Desenvolvimento de narrativa: caracteriza-se por ser o momento em que o professor disponibiliza para os estudantes os conceitos da ciência e/ou das artes no plano social da sala de aula. Para essa etapa, propusemos atividades envolvendo a apresentação propriamente dita da obra Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, por meio da exposição do livro e seu contexto de produção, assim como diferentes gêneros textuais que tematizam seu conteúdo. A interpretação de charges e tirinhas e a descrição das ideias centrais das frases do livro são alguns exemplos das atividades desse momento da SE. Ainda como parte do desenvolvimento da narrativa, foram realizadas reflexões que favoreceram o entendimento acerca da dimensão espacial da opressão, expressa na arquitetura a partir de espaços, como Dependência Completa de Empregada (DCE), elevador de serviço e espaços elitizados de lazer.*

iii) *Aplicação de novos conhecimentos: procura oportunizar aos estudantes momentos em que possam falar e pensar com novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com a toda a classe. Ampliando a discussão que relaciona a opressão a outros espaços coletivos de uma cidade, buscamos nos exemplos do que se denomina arquitetura do medo elementos que nos ajudassem a entender como as cidades modernas estão repletas de técnicas defensivas, que desencorajam o uso dos espaços por moradores de rua, expressando um tipo de opressão e intolerância da sociedade, e, por sua vez, tornando o espaço público menos acolhedor para todos nós – moradores de rua ou não, como adverte Andreou (2015). Nesse momento, também foi analisada pelos estudantes uma das mais clássicas formas de opressão, a que se processa pelo mundo do trabalho no campo e nas cidades, com destaque para o trabalho doméstico e o fenômeno da uberização, exemplos emblemáticos.*

iv) *Reflexão sobre o que foi aprendido: é marcada pelo momento em que os estudantes proveem comentários e reflexões sobre o conteúdo, de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos apreendidos, destacando relações entre os conceitos e destes com outros tópicos do currículo. Como etapa final do projeto, motivados pela ideia de que a arte pode ser uma forma de lutar contra a opressão, nossos estudantes foram convidados a produzirem respostas reflexivas sobre o que foi aprendido por meio de diferentes expressões artísticas, como poesias, músicas, pinturas, desenhos diversos, bordados, esculturas, fotografias, entre outras.*

Todas as produções realizadas podem ser caracterizadas como resultados desse projeto de ensino. Elas foram apresentadas na edição de agosto do seminário chamado EJA no Horizonte, que em 2021 integrou as atividades da EJA do CP de comemoração do centenário do educador Paulo Freire (1921-2021), principal referencial teórico dessa proposição de ensino.

Saindo desse último relato, um tanto quanto formal, retomo a narrativa mais pessoal e simples das cartas, ainda que com a necessidade de dizer, nos termos de Paulo Freire (2021, p. 231), que essa opção não deve “[...] significar de modo algum autossuficiência ou arrogância de quem, ‘cheio de si mesmo’, não tivesse por que se amparar em ninguém”. Pelo contrário, como diz Freire, não só necessito de amparo e de ajuda como também não me sinto diminuída em recebê-los. E por isso mesmo a necessidade de agradecer pelo seu compartilhamento, que tornou possível esse processo todo, cujas considerações finais passo a descrever.

Quero te contar, Maiza, que não consigo imaginar uma temática mais oportuna para ser trabalhada na EJA do que os fundamentos da opressão, tão presente na nossa sociedade brasileira, na qual as diferenças sociais reproduzem verdadeiros estamentos entre aqueles que aqui vivem, incidindo em relações pelas quais seres humanos se colocam em posição de superioridade a outros, provocando a sua desumanização.

Se, como afirma Paulo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, as situações de opressão vivenciadas pelos estudantes da EJA do CP foram sentidas muito antes desse mergulho na etimologia das palavras opressão, oprimido e opressor que o projeto de ensino enfatizou. Desse modo, muitos deles que são trabalhadores domésticos – profissão recorrente entre nossos estudantes – relembrou suas trajetórias pessoais permeadas pela opressão exercida por seus patrões, leitura

que outros tantos preferiram seguir negando, uma vez que ao olhar para o próprio espelho viram refletido algo que ainda não conseguem encarar, como o preconceito, o racismo e a homofobia.

Assim, amparados no discurso da meritocracia, mesmo tendo vivenciado na sua própria existência o processo de exclusão, seguem repetindo ideias como “os moradores de rua estão ali porque querem”, “vence na vida quem batalha”, “se uma pessoa desejar verdadeiramente, ela supera as suas dificuldades e encontra um caminho diferente”. Não conseguem trazer à luz as Marias, as Josefas, os Pedros, os Antônio, os Paulos, as Joanas, as Rosas e as Anas que lhes são familiares e que trabalharam a vida toda, mas não conseguiram superar a condição de miséria, fome, dificuldades e analfabetismo. Isso porque, negados na sua vocação ontológica por *ser mais* (FREIRE, 2021, p. 235), experimentaram a opressão desde a infância.

Negando a opressão aqui e acolá, ou revivendo-a na humilhação que sofreram em espaços de lazer da cidade e ao serem ignorados e maltratados em estabelecimentos comerciais, esses estudantes seguem relativizando em parte o discurso polarizado sobre o patrono da educação brasileira, com o qual já demonstram agora alguma intimidade. Rompem na vida, como um deles relatou, procurando na arquitetura urbana os elementos que repelem os corpos desabrigados ou simplesmente cansados de tanto trabalho. Eu, como filha de costureira que você sabe que sou, vou alinhavando essa experiência na colcha de alegrias que a educação me proporcionou.

Com essas reflexões me despeço, agradecendo-lhe novamente pela amizade, na certeza de que existem amigos que são mais chegados que irmãos.

Abraços fraternos...

Adriana Angélica Ferreira, professora em permanente processo de experienciar.

P.S.: agradeço também aos(às) professores(as) em formação Daniele, Maria Júlia, Gabriel Oliveira, Janice, Gabriel Laguardia e Natany e aos(às) professores(as) Eliane Ferreira, Araci, Ismael e Julio César, companheiros nesse projeto de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JUNIOR, Orlando G. **O planejamento de ensino**. Belo Horizonte: 2005. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2017/02/Planejamento-do-Ensino_Orlando-Aguiar.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

ANDREOU, Alex. **Picos anti-sem-teto: dormir duro abriu meus olhos para a crueldade farpada da cidade**. The Guardian. Disponível em: https://www.theguardian.com/society/2015/feb/18/defensive-architecture-keeps-poverty-unden-and-makes-us-more-hostile?CMP=fb_gu. Acesso em: 4 maio 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos, v. 38).

FRANCO, Maiza; PASSOS, Maria Bethânia; FERRAZ, Ana Clara (orgs). **Sequência didática: Sequência didática formulada pelas professoras de Língua Portuguesa e História da Escola da Serra**. Belo Horizonte: Escola da Serra, 2021. (Semana Paulo Freire – 3º Ciclo).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e terra, 2021.

DIZERES DE PROFESSORAS DA EJA NO RIO GRANDE DO SUL EM TRABALHO REMOTO

Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva¹⁹⁵

Sita Mara Lopes Sant'Anna¹⁹⁶

Resumo: O presente artigo visa discutir quais são os critérios que professoras da EJA de uma escola municipal do Rio Grande do Sul utilizam para elaborar as aulas em tempos de pandemia de COVID-19. Verifica-se a base teórica e legal, com suporte em algumas diretrizes como as constantes no Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2000) e no Parecer CNE/CP nº 05 (BRASIL, 2020). Trata-se de pesquisa qualitativa envolvendo análise de alguns dizeres de nove docentes, utilizando os referenciais de Orlandi (2005) e Pêcheux (2008), tendo por base uma pergunta norteadora ao corpo docente. Como resultado, destaca-se que as professoras da EJA utilizam como principais critérios a busca por manter o contato com os estudantes e a necessidade de continuidade das aulas, tendo por foco os conteúdos e a realização das tarefas. Também se fazem presentes em seus dizeres alguns sentidos que demandam os princípios e as singularidades da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Atividades Remotas na EJA. Docência e Discursos.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Kelly Cristina é professora de Inglês da Educação Básica Municipal, mestranda da UERGS e pesquisadora dos processos identitários docentes da EJA. Sita Mara é professora da UERGS e pesquisadora da docência e das especificidades do discurso pedagógico da EJA.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar um recorte analítico efetivado a partir de falas de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diante da situação de aulas não presenciais que têm ocorrido no Brasil e no mundo em decorrência da pandemia de COVID-19. Torna-se uma inquietação compreender como as professoras de EJA de uma escola municipal do Rio Grande do Sul têm realizado sua prática pedagógica em atividades não presenciais, utilizando tecnologias comunicacionais e outros recursos desde março de 2020. Essas docentes, segundo Tardif (2000), com seus diversos saberes profissionais, aspectos formativos diretamente relacionados a sua disciplina de atuação e conduzidas pela instituição onde atuam, têm enfrentado diversos desafios nessa nova concepção de se reinventar.

Para tanto, efetivou-se pesquisa qualitativa a partir de um questionamento junto ao corpo docente da EJA, visando saber quais critérios as professoras estão utilizando para elaborar as atividades não presenciais para estudantes de ensino fundamental no período de pandemia.

¹⁹⁵ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-MP/UERGS), Osório, Brasil; kelly-silva@uergs.edu.br.

¹⁹⁶ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-MP/UERGS), Osório, Brasil; sita-santanna@uergs.edu.br.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa debatida aqui tem natureza qualitativa, descritiva e exploratória e está situada na perspectiva teórico-analítica da Análise de Discurso (AD) encabeçada por Michel Pêcheux, pela qual são analisados os sentidos produzidos por nove professoras concursadas da rede municipal, graduadas e titulares das suas disciplinas. As condições de produção discursiva envolvem dizeres das professoras que foram coletados no mês de outubro de 2020, via WhatsApp, respondendo ao questionamento, mediante textos ou áudios (que foram reproduzidos ou transcritos): que critérios você está utilizando para elaborar as atividades não presenciais para o estudante da EJA neste momento de pandemia?

Nas proposições de Orlandi (2005) e Pêcheux (2008), é importante refletir sobre como o processo de funcionamento discursivo se constitui, tanto em sua estrutura quanto em seu funcionamento, ou seja, naquilo que é dito pelo sujeito. Esse movimento envolve a escolha das palavras, que comportam possíveis repetições (paráfrases) que as demarcam como acontecimento novo, podendo representar silenciamentos, não ditos, ocultações, entre outros sentidos possíveis. Porém, por seus modos de constituição, como efeito de formulações imaginárias produzidas por interlocutores, podem reforçar sentidos, que são retomados, reafirmados. Nessa perspectiva, a AD passa a ser uma disciplina de interpretação, cujo objeto é o discurso.

Nessa proposição, poderão ser identificadas percepções sobre o modo como as professoras visualizam esses alunos, quais concepções de EJA elas têm, que memórias institucionais e históricas aparecem, e que podem se manifestar ideologicamente nas falas, já que “um dizer pode ter a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares” (ORLANDI, 2005, p. 30).

REFERENCIAL TEÓRICO

Como bem enuncia Tardif (2000, p. 7), os conhecimentos profissionais dos docentes demandam “sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento”. A pandemia de COVID-19 obrigou os professores ao exercício de uma docência com uso de tecnologias. Nessa direção, o Parecer nº 05 (BRASIL, 2020, p. 14) reorganizou diretrizes para que, no âmbito da EJA, fossem consideradas “as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas”, tendo em vista que não se pode desconsiderar as prerrogativas ainda presentes do Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2000, p. 11), uma vez que esses educandos encontram “nas funções de reparação, de equalização, ou seja, na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles”.

No entanto, diante do desafio tecnológico com plataforma educacional¹⁹⁷ e grupos de WhatsApp na nova realidade escolar, muitos jovens, adultos e idosos, que são os educandos da EJA, não têm acesso a tecnologias digitais (conexão de internet ou telefone celular), o que tem feito as professoras recorrerem também a materiais impressos de modo presencial, os quais por vezes são entregues aos estudantes. Essa situação de calamidade e descaso com uma significativa camada da população mostra igualmente a fragilidade na qual as professoras também se encontram no momento. É fato que, por conta da pandemia e da desassistência no âmbito das políticas públicas em geral e também das educacionais, ganham visibilidade e reafirmam-se as desigualdades sociais e a precarização da educação pública.

¹⁹⁷ A plataforma tecnológica adquirida pelo município se chama Educar WEB, atendendo a exigências do Parecer CME nº 01/2020 (TRIUNFO, 2020), que autorizou o ensino não presencial, considerando a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na perspectiva de apontar sentidos presentes nos dizeres em relação aos critérios que as professoras utilizam para o desenvolvimento de atividades não presenciais neste momento de pandemia, apresenta-se abaixo uma síntese de alguns recortes e principais sentidos de falas dessas docentes, representadas pelas disciplinas em que atuam:

Quadro 1 - Dizeres das professoras

Número e identificação	Disciplinas	Excertos	Principais sentidos
PA	Prof ^á . Anos Iniciais	“De 10 alunos da alfabetização (1º ao 5º ano), não estou atingindo nem 2 alunos. Os demais levo até nas casas quando tenho o endereço, ou combino formas de entrega para que facilite o acesso às atividades.”	Preocupação com as tarefas, conteúdos e manutenção de contato com os estudantes.
PB	Prof ^á . Arte	“Enviar tarefas simples (material impresso) de fácil compreensão e realização.”	Preocupação com as tarefas e conteúdos e sua fácil realização.
PC	Prof ^á . Ciências	“Procuro adequar a aula do modo mais simples e fácil devido à grande dificuldade dos alunos.”	Preocupação com as tarefas e conteúdos e sua fácil realização.
PD	Prof ^á . História e Geografia	“Importância da continuidade não presencial nessa realidade triste e atípica. Hoje, o critério na preparação das aulas é priorizar que a atividade/conteúdo vai ser relevante na vida deles.”	Preocupação com os afastamentos, priorizando o que é relevante para os estudantes.
PE	Prof ^á . Língua Inglesa	“Fico por dias pensando de que maneira elaborar as tarefas de forma que o aluno consiga utilizar seus conhecimentos prévios e experiências.”	Preocupação com as tarefas e conteúdos, com aproximação aos conhecimentos prévios dos estudantes.

PF1/PF2	Prof ^a . Língua Portuguesa	“É pensando que o nosso aluno do EJA já tem muitas dificuldades de aprendizagem.” “Eu não posso cobrar muito desses alunos.”	Preocupação com as tarefas e conteúdos e sua fácil realização.
PG	Prof ^a . Matemática	“Eu tento adaptar o conteúdo de matemática em questões que envolvam situações do dia a dia para melhor compreensão do aluno, mas mesmo assim eles apresentam dificuldades.”	Preocupação com as tarefas e conteúdos, com aproximação aos conhecimentos prévios dos estudantes.
PH	Prof ^a . Religião	“A comunicação é essencial neste processo, elaboro atividades bem dinâmicas, de fácil entendimento.”	Preocupação com as tarefas e conteúdos e sua fácil realização.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como é possível observar no Quadro 1, entre as nove respondentes, oito manifestam preocupação com as tarefas e os conteúdos a serem ensinados. A fala de PD é a que se diferencia, dado que apresenta em seu dizer uma formação discursiva de outro lugar, mais próxima da EJA e seus referenciais.

Nessas vozes das oito demais professoras que se repetem “neste mesmo espaço de dizer” (ORLANDI, 2005, p. 36), elas mostram sua preocupação com as tarefas e os conteúdos, trazendo a percepção de que aquilo que é dever das instituições está falando nesses dizeres, visto que podem existir demandas administrativas que façam com que essas profissionais tenham receios de “perder” esses alunos, o que está implícito em seus dizeres. Há uma memória histórica constituída por um discurso institucional que reafirma a presença do controle do Estado na escola, o que se atualiza nessas falas em uma outra condição, pois, se os estudantes não responderem às tarefas e aos conteúdos, eles não terão suas presenças ou avaliações. Esses sentidos, não ditos de forma explícita, foram silenciados, mas estão ali presentificados nos critérios por elas elencados.

Os sentidos manifestados por PA, embora também não ditos de forma explícita, demonstram a busca por manutenção do contato com os estudantes. PE e PG reproduzem sentidos que requerem aproximação com os conhecimentos prévios dos discentes: discursos da cronologia e linearidade que demandam pré-requisitos.

O processo analítico revela ainda que, embora nenhuma professora tenha falado sobre frequência ou avaliação de forma direta, esses discursos se presentificam, a ponto de serem dominantes como o principal sentido que aparece. A necessidade da manutenção do contato com os estudantes também se institui como critério para a elaboração das atividades, como enfatizam PA e PD, uma vez que é enunciada uma preocupação com “o que vai ser relevante” para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se no discurso das professoras da EJA que elas se inscrevem em um lugar, “a escola”, que, segundo Pêcheux (2008), as interpela por fatores sócio-históricos. A análise demonstra que, nesse lugar, as docentes perpetuam dizeres, apresentando falas que têm preocupação, numa tradição de currículo, com as tarefas e os conteúdos.

Na lógica do currículo escolar, apenas três professoras (PD, PE e PG) produzem um olhar diferente, o de descurricularizar a EJA, considerando os princípios da modalidade que a aproximam do cotidiano, o qual ajudaria a pensar outro currículo, outra possibilidade interacional mais condizente com a EJA, atrelada ao mundo da vida e do trabalho dos estudantes.

De um modo geral, como apresenta o quadro, presentificam-se como critérios a busca por manter o contato com os estudantes e a necessidade de continuidade das aulas, tendo por foco os conteúdos e a realização das tarefas, mas também se fazem presentes em seus dizeres alguns sentidos que demandam os princípios e as singularidades da EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Parecer CNE-CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf. Acesso em: 9 nov. 2020.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2005. 100 p.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2008. 68 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. 2000. 20 p. Disponível em: [RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf \(usp.br\)](#) Acesso em: 10 fev. 2022.

TRIUNFO. Parecer CME nº 01/2020. Triunfo: Prefeitura Municipal de Triunfo, 2020. Disponível em: <https://www.triunfo.rs.gov.br/uploads/midia/24097/r3tkQz30amuaArwb8v6VV5BnipbY8KwD.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

EJA COMBINA COM TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Emerson Luiz Marçal¹⁹⁸

Flávia Goulart Pereira¹⁹⁹

RESUMO

O presente trabalho se consolidou a partir da vontade de compartilhar a experiência de um projeto implementado na Escola Municipal Professora Ana Guedes Vieira, da Rede Municipal de Contagem/MG. Essa experiência envolveu educandos, educadores, equipe pedagógica e os gestores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos e ainda hoje é recordada por todos os sujeitos que vivenciaram e tornaram aquela experiência possível. Um dos principais objetivos desse projeto, que buscava organizar todo o currículo da escola através da experiência de se vivenciar a perspectiva dos educandos como pesquisadores, era o de despertar a autonomia e o gosto pelo conhecimento, compreendendo como acontece esse processo dentro da academia. Nesse sentido, os educandos eram incentivados a desenvolver temas de seu interesse, em forma de um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC que deveria ser apresentado a uma banca examinadora ao final do semestre.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa, Educação de Jovens e Adultos, projetos, autonomia.

Introdução

A experiência de trabalho aqui apresentada se configurou a partir da necessidade de tornar a vivência da Educação de Jovens e Adultos um momento inclusivo e realmente significativo aos educandos daquela escola. A partir de estudos e rodas de conversa do coletivo sobre o desejo de construir uma EJA que dialogasse com os princípios de Paulo Freire e rompesse com o ensino tradicional que era efetivado até então, foi que esse trabalho tomou corpo. Conteúdos fragmentados, trabalhados de forma isolada e sem nenhum diálogo, acolhida e respeito aos saberes dos nossos educandos já não fazia mais sentido àquele coletivo de educadores.

¹⁹⁸ Professor de Arte, fotógrafo, graduado pela Escola de Design da UEMG, graduado em Processamento de Dados e Informação. Especialista em Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tem um percurso de 22 anos entre: docência, gestão escolar e coordenação. É atualmente coordenador da EJA da Rede Municipal de Contagem; elm.marshall@gmail.com.

¹⁹⁹ Pedagoga, psicopedagoga e mestre em Educação pela UFMG. Em Contagem, esteve por 11 anos na coordenação de algumas escolas de EJA, e atualmente trabalha como Superintendente de Projetos Especiais na SEDUC-Contagem; flavia.pereira@edu.contagem.mg.gov.br.

Desse modo foi possível observar que o currículo trabalhado sob a perspectiva de projetos poderia atender esse nosso desejo, pois a partir dele seria possível construir uma maior interação, professor-estudante-objeto do conhecimento (o tema que se deseja pesquisar) e que é possível pensar a prática a partir da prática, como nos lembra Freire (1983). Os Projetos de trabalho se apresentam como uma nova perspectiva de organização curricular uma vez que eles partem da problematização de temas para que os conceitos e conteúdos sejam trabalhados de forma significativa estimulando ainda a pesquisa e o trabalho coletivo. (SANTOMÉ, 1998 e HERNÁNDEZ, 1998)

Para além do trabalho com projetos, também havia um grande desejo de trabalhar na perspectiva da “Pedagogia da Autonomia” e da “Pedagogia do Oprimido” contribuindo para que os sujeitos pudessem, a partir de sua vivência na escola, se emancipar verdadeiramente através da consolidação de um pensamento mais crítico e, conseqüentemente, de uma leitura mais crítica do mundo.

Para se alcançar tais objetivos, o papel do professor foi repensado como o de um orientador/tutor e não mais no de um “transmissor de conhecimento”, na tentativa de um rompimento com a educação bancária tão criticada por Paulo Freire. Para Argüis (2002) o tutor é um orientador não só da aprendizagem, como também um dinamizador da vida socioafetiva da sala de aula e um orientador pessoal, escolar e profissional dos estudantes. E então, ocupando esse novo papel, o professor tinha, a cada encontro, a oportunidade de conhecer melhor aqueles estudantes, seus saberes, suas vivências, suas dificuldades e também suas potencialidades.

Percurso Metodológico

A Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professora Ana Guedes Vieira neste período evidenciou um trabalho por projetos como cerne de todo o processo pedagógico. A escola tinha três propostas específicas; um *projeto central* que tinha como referência o trabalho por temas, um projeto para certificação dos educandos que denominamos como “*Pesquisa*” (que tratamos de forma mais específica nesse artigo) e um terceiro projeto denominado “*As quintas-feiras culturais*” em que oficinas eram ofertas para os educandos no período quinzenal. Todo o trabalho foi efetivado a partir de todas as áreas do conhecimento: linguagem, artes, educação física, matemática, ciências, história, geografia e inglês.

O projeto central era todo planejado de forma coletiva às sextas-feiras²⁰⁰. A Educação de Jovens e Adultos em Contagem tem em sua organização as sextas-feiras como um tempo pedagógico

²⁰⁰ Nesse dia são ofertadas aos estudantes “atividades não presenciais” que podem ser organizadas de diversas formas: trabalhos, pesquisas, projetos, que os estudantes realizam fora da escola e depois recebem uma carga horária correspondente.

em que a escola pode utilizar como um momento para a formação de educadores, de planejamento do coletivo, conversas, acompanhamento da coordenação da escola e avaliação de como estão se estabelecendo os processos formativos dentro da escola.

O segundo projeto que se denominava “Pesquisa” era um projeto de orientação/tutoria entre educadores e educandos da EJA, para a certificação. O período total do projeto era de 06 meses e acontecia sempre no último período do estudante na escola, ou seja, no momento em que os educandos teriam a possibilidade de certificação. O cerne principal da Pesquisa era ofertar a este educando a escolha de um tema de seu interesse que seria desenvolvido com a orientação de um professor. O educando então, sob a tutoria desse professor, pesquisaria este tema durante os seis meses a seguir, apresentando esse trabalho/TCC ao final do semestre.

O projeto era organizado a partir de um cronograma bem definido. A cada semestre os gestores junto com a pedagoga da escola realizavam o levantamento das possibilidades dos educandos que certificariam naquele semestre. De acordo com o número de educandos, era necessário dividir entre os educadores (orientadores/tutores). Cada educador tinha um quantitativo de 06 até 08 educandos para a proposição do trabalho. Os educandos eram separados de acordo com o seu professor-orientador. A orientação era efetivada nos espaços da escola, salas de aula, laboratórios, biblioteca e espaços alternativos na escola. Cada orientando identificava sua sala e orientador, essa divisão era feita anteriormente por sorteio.

Organização do Projeto de Pesquisa: o projeto de pesquisa estava dividido em cinco momentos:

- 1- Introdução do Projeto:** O professor-orientador explicava para os educandos todo o processo do projeto e seus encaminhamentos. Desde a concepção de uma escrita sobre um determinado tema, as especificidades deste tema, a construção do objeto de pesquisa, o desenvolvimento do projeto, quais os métodos utilizados e a conclusão da temática. Essa nova forma de abordagem evidenciava um novo saber e trazia novas concepções para a toda a trajetória deste sujeito, conforme aponta Freire:

Porém, é preciso compreender que a EJA, vai além da escolarização, esta modalidade educativa precisa viabilizar a construção do processo emancipatório e libertador, que os possibilitem compreender e transformar sua realidade social.

Paulo Freire

- 2- O tempo** para as orientações era de duas horas, dividido em dois momentos, o primeiro momento de explanação sobre as etapas e diretrizes do próprio projeto e o segundo momento mais focado nas especificidades dos orientandos em relação às dúvidas, escolhas de temas, como fazer um trabalho mais assertivo, quais as metodologias, a escrita de um projeto, a entrega, a apresentação e outras.

- 3- **A escolha dos temas:** O orientador explanava e contextualizava como seria efetivada a pesquisa e as possibilidades de temas junto aos educandos em uma roda de conversa. A escolha dos temas era de extrema importância para consolidar o trabalho proposto. Um dos critérios para os temas era relevância na vida do orientando. Inicialmente o assunto escolhido era abordado de maneira ampla e genérica. O orientador ajudava o orientado a cuidar da delimitação do tema, ou seja, especificá-lo ao máximo. O orientador sempre se empenhava para a proposição e escolha do tema sempre direcionava junto com o orientando, uma lista de assuntos que lhe interessavam, assuntos que iam de encontro com os objetivos dos orientandos e foco nos temas de maneira mais delimitada possível.
- 4- **Métodos de Pesquisa:** Os Métodos utilizados para o desenvolvimento do tema eram previamente acordados entre todos os professores da Escola Municipal Ana Guedes. Os métodos de pesquisa eram apresentados aos orientandos na perspectiva apresentada por FERRARI, 1982, no qual eram abordados seus conceitos, como proceder, a escolha de um determinado método e a ação necessária.

A palavra Método vem da palavra grega métodos, formada por duas palavras metá que significa no meio de; através, entre, acrescida de odós, que significa “caminho”. Assim, podemos dizer que Método significa ao longo do caminho, ou seja, “forma de proceder ao longo de um caminho” (TRUJILLO FERRARI, 1982, p. 19).

Os métodos de pesquisa mais encaminhados eram: pesquisa qualitativa, pesquisa quantitativa, pesquisa descritiva, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e estudo de caso.

- 5- **Apresentação Impressa da Pesquisa:** Após conclusão de toda a pesquisa, cada orientando tinha o prazo de entrega da pesquisa impressa em dois dias que antecediam as apresentações. Nesta mesma data os professores se reuniam para expor os trabalhos e encaminhar suas considerações sobre todo o processo de construção. As pesquisas impressas/TCCs ficavam na biblioteca da escola para futuras consultas dos próprios educandos e da comunidade.
- 6- **Apresentação da Pesquisa:** A apresentação da pesquisa era encaminhada sempre no final do semestre em datas marcadas. Era feito uma divisão das apresentações por orientador, de acordo com o número de orientandos. Estas apresentações se davam em 02 e até 3 dias. Cada orientando apresentava sua pesquisa para a banca de professores (todos os orientadores) da escola. Esta apresentação ocorria para toda a escola também, dividíamos as outras turmas em grupos para prestigiarem o trabalho dos colegas, já que passariam também pelo mesmo processo. Após todo este percurso dos orientandos, eles poderiam convidar 02 pessoas familiares ou amigos para verem a apresentação. Cada orientando teria 10 minutos para apresentar o tema para a banca de orientadores (professores). Após apresentação a banca estava livre para perguntar ao orientando sobre o processo ou dúvidas em relação ao próprio tema.

Resultados

“Aos esfarrapados do mundo e aos que
neles se descobrem e, assim descobrindo-
se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com
eles lutam.”

Paulo Freire

No projeto “Pesquisa”, o educando era convidado a envolver-se ativamente em experiências educativas sendo parte indispensável do processo de construção desse conhecimento. Em lugar de ser apenas um sujeito passivo no aprendizado de conteúdos de determinadas disciplinas, ele se tornava parte fundamental do processo. Nesse percurso de diálogo, interação e pesquisa, cada sujeito é chamado a se posicionar como ser humano em formação e como pesquisador, desenvolvendo atividades complexas e se apropriando dos objetos de pesquisa de seu interesse.

Em todo tempo de apropriação deste novo saber, os educandos se sentiam desafiados por todo o percurso, e em alguns momentos também eram indagados e apresentados aos seus medos, as situações de baixa estima e insegurança.

Mas, além do apoio e incentivo dos educadores, dos próprios colegas e de experiências antigas já vivenciadas por outros estudantes na escola, os educandos eram convidados a vislumbrar essa possibilidade como plenamente possível e esses momentos difíceis eram superados.

Vivenciar o processo de pesquisa e construção do conhecimento, nos mesmos moldes dos percursos vivenciados na academia, apresentava aos educandos a possibilidade de se vislumbrar outros caminhos possíveis, abrindo a eles todo um leque de conhecimento e possibilidades que muitos nem sequer sabiam que existia. Se entender como uma pessoa capaz de construir autonomamente o conhecimento e de ser um “pesquisador”, apesar de toda insegurança inicial, fazia com que aqueles “esfarrapados” se tornassem sujeitos mais seguros, confiantes e com uma nova leitura do mundo em que viviam.

Ao finalizar a caminhada e findar a apresentação de sua pesquisa, o educando percebia toda sua potencialidade, todo o conhecimento que ele havia conseguido consolidar, e toda dinâmica social que fazia parte do processo, o que lhe abria novas portas para seguir sua nova jornada como um estudante certificado de forma mais confiante e potente.

A educação como prática da liberdade é diferente de simples transmissão de informações, além de produzir um senso crítico, esse sentimento perfaz este sujeito quanto a compreensão, afirmação e transformação. Além disso, educação libertadora leva os educandos a consciência do mundo em que vivem e menciona e refere-se a ideia que é preciso haver troca constante de conhecimento entre educadores e educandos. Este conceito está implícito na caminhada do educador Paulo Freire:

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. Aranha (1996, p. 209).

Pelo exposto, o Projeto de Pesquisa pode significar uma nova perspectiva para os processos de ensino e aprendizagem: aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Colocar esses sujeitos, seus interesses e saberes no centro do processo educativo, possibilita a construção de uma nova escola que possa de fato fazer sentido para os sujeitos acolhendo, respeitando e dialogando com os seus saberes.

Por último, cabe observar, que essa experiência, apesar de ter sido vivenciada de forma presencial, também pode ser adaptada para esse momento pandêmico em que o ensino híbrido e/ou remoto se fizeram necessários para a garantia da vida.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARGÜIS, Ricardo, ... (et al.). **Tutoria com a palavra o aluno**. Tradução Fátima Murad – Artmed, Porto Alegre, 2002

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1983.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre, Artemed: 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, Artemed: 1998.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

IGUALDADE RACIAL E DE GÊNERO NA EJA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

Jeanne Mary Vieira Chequer²⁰¹

Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos²⁰²

Renato de Paula Abreu²⁰³

Vânia Aparecida da Cruz²⁰⁴

Ianá Costa Andrade²⁰⁵

Resumo: Este relato é resultado de um trabalho realizado por um grupo de professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte com educandos da EJA durante o ensino remoto, com seus limites e (im)possibilidades, no contexto pandêmico do novo Coronavírus. Foi desenvolvido a partir de sequências didáticas que buscaram abordar a condição de maior vulnerabilidade das mulheres, principalmente negras e pobres, evidenciada durante a pandemia da COVID-19, o que justificou o eixo temático das sequências didáticas numa concepção de educação antirracista e pela construção da igualdade de gênero, considerando um tecido social ainda hegemonicamente patriarcal e socioeconomicamente desigual e injusto.

Palavras-chave: EJA. Covid-19. Sequência Didática. Educação Antirracista. Igualdade de Gênero.

APRESENTAÇÃO

O presente relato é parte de um trabalho escrito por um grupo de professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte como conclusão do Curso de Formação Continuada dos Cadernos Pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) dada em 2020.

Jeanne Mary e Maria Beatriz são professoras na EM Maria de Magalhães Pinto, unidade de ensino da rede municipal escolhida para aplicação do trabalho aqui relatado, sendo regentes em turmas de EJA. Ianá Costa, Vânia Aparecida e Renato de Paula também são professores da rede municipal lotados em diferentes escolas que têm ou já tiveram vínculo com a EJA. Ao longo do curso, perceberam entre si afinidade de pensamento e concepção de educação e compreensão da EJA, pautados na afirmação da educação como direito, nos princípios freireanos (FREIRE, 1991, 2001), e da Educação Popular (CARRILHO, 2013).

INTRODUÇÃO

²⁰¹ EM Maria de Magalhães Pinto; jeanne.mary@edu.pbh.gov.br.

²⁰² EM Maria de Magalhães Pinto; maria.b.freitas@edu.pbh.gov.br.

²⁰³ EM Anísio Teixeira; reodepa@gmail.com.

²⁰⁴ EM da Vila Pinho; vania.cruz@edu.pbh.gov.br.

²⁰⁵ EM União Comunitária; iana.andrade@edu.pbh.gov.br.

A pandemia do novo Coronavírus veio escancarar e reafirmar o verdadeiro pandemônio representado pela extrema desigualdade socioeconômica, uma marca que acompanha a história do Brasil desde seus primórdios. Mais especificamente no que se refere à pandemia, observa-se que sua forma de contágio e capacidade de disseminação são “democráticas” – independem de raça, classe, gênero e orientação sexual –, mas as possibilidades de realizar a prevenção necessária, manter o isolamento e ter acesso ao tratamento adequado em caso de contágio não são. À medida que o novo Coronavírus avançava para as periferias e favelas das metrópoles, essas territorialidades socioeconomicamente mais vulnerabilizadas passaram a liderar as estatísticas de mortalidade pela COVID-19.

As contradições explicitadas no parágrafo anterior em um tecido social capitalista periférico eurocentrado, branco, patriarcal e heteronormativo como o brasileiro vão, de forma diretamente proporcional, enredando as situações de uma verdadeira apartação social dos sujeitos que nomearemos aqui como “minorias”. Esses sujeitos não são necessariamente “minorias” do ponto de vista quantitativo, mas sim do ponto de vista de sua maior ou menor conformidade ao padrão identitário hegemônico de inserção social. Em uma sociedade ainda profundamente patriarcal como a brasileira, a mulher é uma “minoria”.

Centrando a reflexão sob um viés interseccional (AKOTIRENE, 2018) e considerando o pandemônio desnudado pela crise sanitária, a condição feminina *per se* é um fator de vulnerabilidade socioeconômica. Ser mulher e periférica/favelada agrega um fator. Ser mulher, periférica/favelada e negra agrega mais um fator. O drama socioeconômico advindo da pandemia ou agravado por ela trouxe desafios e questões ainda mais complexas para as mulheres matriculadas na EJA, o que justificou ser *a mulher na pandemia* o centro de nossa proposta de sequência didática.

Assim, objetivamos construir de forma coletiva, dentro das (im)possibilidades do ensino remoto emergencial, uma proposta pedagógica de atividades para a EJA, por meio de uma metodologia de sequências didáticas (LEAL, [s.d.]) que dialogue com a temática da educação antirracista e de igualdade de gênero, principalmente no contexto da pandemia. Para essa tarefa, buscamos seguir os princípios da educação integral, compreendendo os sujeitos em sua integralidade, como defende Miguel Arroyo (2013), trazendo temáticas que dialoguem com as necessidades e os interesses dos(as) educandos(as), em especial com o momento pandêmico e a urgente necessidade de aprendizagens e comportamentos voltados à segurança e à manutenção da vida.

PERCURSO METODOLÓGICO

Começamos essa construção com o estudo e a compreensão dos Cadernos da EJA²⁰⁶. Em seguida, iniciamos a adequação das sequências ao projeto da escola, assim organizado: atividades semanais em arquivo PDF enviadas pelo aplicativo de mensagem WhatsApp, nos agrupamentos da alfabetização e da certificação, mas também por formulários (Forms) e apostilas impressas para educandos sem acesso à internet. O retorno das atividades se dava a partir da entrega destas na escola para correção, das respostas aos formulários e das discussões nos grupos, pelos quais foi possível tirar dúvidas, acompanhar e avaliar o processo. O acompanhamento remoto não foi possível para educandos sem acesso à internet, que realizaram estudos autônomos.

As sequências didáticas foram planejadas de forma interdisciplinar e a temática abordada buscou desenvolver o conhecimento de forma global. Outro pressuposto da organização das sequências didáticas foi dialogar a sua intencionalidade nos dois segmentos, alfabetização e certificação,

²⁰⁶ O Curso de Formação Continuada dos Cadernos Pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao qual já nos referimos foi norteador pelos *Cadernos da EJA*, produzidos em uma parceria entre a FAE-UFMG e os docentes da EJA da rede municipal de ensino de Belo Horizonte – Cf. França Júnior (2019). O restante dos *Cadernos da EJA* a que tivemos acesso está no prelo.

adequando as atividades ao nível dos(as) educandos(as). A proposta foi dividida e apresentada em quatro etapas:

A mulher na pandemia: aumento da violência doméstica: discutir como a violência contra a mulher aumentou durante a pandemia e como permeia estruturas sociais patriarcais como a brasileira, sendo, dessa forma, em maior ou menor grau, “normalizada”.

A mulher na pandemia: perdas no mercado de trabalho: refletir sobre como a pandemia do novo Coronavírus afeta de modo diferenciado ricos e pobres, homens e mulheres; mostrar que, do ponto de vista do trabalho, as mulheres estão sendo mais afetadas na pandemia, principalmente as mulheres negras e pobres.

A mulher na pandemia: desafios na luta por igualdade racial: evidenciar como as mulheres negras sofrem duplo preconceito, por serem mulheres e também pela cor da pele, estando mais sujeitas a situações de violação de direitos.

A mulher na pandemia e o exercício do autocuidado²⁰⁷: demonstrar e problematizar como o contexto da pandemia reafirma a importância do autocuidado para as mulheres, enquanto, antes de tudo, um ato político e de emancipação.

RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os temas relacionados à mulher evidenciou a necessidade da realização desse debate de modo frequente com os estudantes e a importância da defesa e do compromisso de implementação de uma educação antimachista nas nossas escolas e vivências cotidianas.

A proposta de elaboração das sequências didáticas possibilitou em parte a manutenção dos vínculos e, na medida do possível, da aprendizagem. Contudo, evidenciou de maneira contundente sua limitação como recurso metodológico de alcance e garantia do direito à educação, sobretudo para aqueles que não dispunham de acesso remoto para acompanhar os grupos de WhatsApp.

Para nós, educadores, foi um movimento importante em que tivemos a oportunidade de conhecer melhor a condição social de nossos educandos, sensibilizando mais nosso olhar para as condições reais de exclusão e negação de direitos que esses sujeitos enfrentam cotidianamente. Foi ocasião para valioso crescimento profissional, em que a reflexão sobre os temas acendeu fortemente o desejo de justiça social e o compromisso com o direito à educação e uma educação emancipadora.

A experiência de elaboração em grupo, com professoras e professores de diferentes escolas e trajetórias, proporcionou igualmente ricos aprendizados e trocas, e renovou em nós o engajamento nesse projeto de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ARROYO, Miguel. **Conceito de Educação Integral**. Centro de Referências em Educação Integral, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc>. Acesso em: 9 jul. 2021.

CARRILHO, Alfonso Torres. **A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora**. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

²⁰⁷ No que se refere ao autocuidado, norteamos nosso trabalho pelas reflexões de Audre Lorde em torno da sororidade (SCORCE, 2019).

FRANÇA JÚNIOR, Adelson Afonso da Silva. **Repensando a prática pedagógica com jovens adolescentes da EJA/Adelson Afonso da Silva França Júnior**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em:

https://www.academia.edu/41727372/REPENSANDO_A_PRÁTICA_PEDAGÓGICA_COM_JOVENS_ADOLESCENTES_DA_EJA Acesso em 8 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LEAL, Cristianni Antunes. **Sequência didática brincando em sala de aula: uso de jogos cooperativos no ensino de Ciências**. Rio de Janeiro: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro, [s.d.].

SCORCE, Carol. **Quem foi Audre Lorde e o que ela nos ensina sobre autocuidado feminino**. Carta Capital, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/quem-foi-audre-lorde-e-o-que-ela-nos-ensina-sobre-autocuidado-feminino/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

LITERATURA MARGINAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA

Mídián Lena Pereira Pressato²⁰⁸

Resumo: Este artigo apresenta o desenvolvimento de uma oficina pedagógica interdisciplinar sobre literatura marginal elaborada em 2019 no Programa Integrado da UFRJ para a EJA, em parceria com a rede de educação municipal do Rio de Janeiro. Considerando a perspectiva pedagógica freiriana (1967), que estabelece a importância da ação cultural para a libertação como fundamental para a compreensão crítica de sua realidade, a referida oficina objetivou apresentar a cultura e a literatura periférica, despertando a sua estima, o pudor e o deslumbre pela produção de um grupo marginalizado – assim como os sujeitos da EJA –, fomentar o debate acerca do direito à literatura e fortalecer o olhar crítico sobre suas vivências. Para tanto, desenvolveu-se a temática da geração mimeógrafo à contemporaneidade, resultando na desconstrução do estereótipo, no estímulo à leitura literária e na socialização de conhecimentos acerca do contexto histórico que envolve essa literatura.

Palavras-chave: EJA. Literatura Marginal. Periferia. Cultura.

Com um histórico acadêmico de atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 2016, por meio do Programa Integrado da UFRJ para a EJA, iniciando a jornada no referido programa no meio do curso de Letras - Português/Literaturas e, hoje, sendo aluna de mestrado em Ciência da Literatura, a autora deste artigo é uma mulher negra de 32 anos, nascida e criada na Baixada Fluminense, região periférica do estado do Rio de Janeiro.

Identificando a importância de levar até a sala de aula da EJA a temática da cultura e literatura periférica, foi desenvolvida no Programa Integrado da UFRJ para a EJA a oficina pedagógica interdisciplinar intitulada “Literatura marginal e cultura periférica”. Por meio de uma parceria com a rede de educação municipal do Rio de Janeiro, o Programa Integrado desenvolveu essa oficina na Escola Municipal Rodrigo Otávio, em uma turma de PEJA 1, bloco 1 – alfabetização, e duas turmas de PEJA 1, bloco 2 – anos iniciais do ensino fundamental.

A criação da referida oficina partiu da visão da escritora e crítica literária Heloísa Buarque de Hollanda sobre a literatura marginal pontuada em seu artigo “A questão agora é outra”, no qual afirma:

Literatura marginal, periférica, divergente e alguns outros termos pelos quais é conhecida é uma nomenclatura adequada na medida em que sem sombra de dúvida essa literatura representa uma parte da cidade até hoje praticamente desconhecida pelo que até hoje chamamos de centro [...]. Mas acho marginal ainda pouco porque não fala dos compromissos que esta literatura assume enquanto agente de transformação social. É uma literatura que vai bem além das funções sociais atribuídas à literatura canônica ou mesmo de entretenimento. É uma literatura de compromisso. (HOLLANDA, 2010, p. 3)

²⁰⁸ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; midianlena@letras.ufrj.br.

Portanto, a partir desse viés de “compromisso”, em que a literatura marginal se faz presente na sociedade com seu poder transformador, e com a visão freiriana de que a “cultura é tudo o que é criado pelo homem” (FREIRE, 1979, p. 38), trouxemos essa literatura para a sala de aula a fim de despertar nos educandos a admiração, a estima e o orgulho, tomando como seus os materiais produzidos onde eles compreendem como um não lugar de produção literária. Com esse movimento, também direcionamos o debate quanto ao direito ao acesso às diferentes manifestações culturais, à vida e à dignidade.

A oficina pedagógica foi construída para ser desenvolvida em sala de aula durante dois dias, com duração de duas horas cada aula. Desse modo, o primeiro dia deu foco à prosa e o segundo, à poesia. Antes mesmo de anunciarmos qual seria a discussão da aula, iniciamos com a apresentação do termo “marginal” em um cartaz e solicitamos que os educandos escrevessem o que viesse à mente quando ouviam/liam tal palavra.

Entre os relatos escritos, tivemos: “é uma pessoa ruim”, “roubar”, “matar”, “o marginal assalta, estupra”, “o traficante faz mal à sociedade”, “burro”, “bala perdida”, “são pessoas que ficam na rua”, “uma pessoa do mal”, “ele representa o medo”. A escolha desse movimento inicial antes da discussão foi fundamental para identificarmos de qual modo a discussão em sala de aula seria incorporada à crítica dos educandos ao término da oficina.

Após a discussão da palavra “marginal”, introduzimos a temática da oficina por meio da leitura interpretativa do texto “Terrorismo Literário”, de Ferréz (2005), para que os educandos sentissem o impacto da voz da indignação que o texto-manifesto apresenta perante uma sociedade que sempre excluiu a margem.

Não somos movimento, não somos os novos, não somos nada, nem pobres, porque pobre, segundo os poetas da rua, é quem não tem as coisas.

Cala a boca, negro e pobre aqui não tem vez! Cala a boca!

Cala a boca uma porra, agora a gente fala, agora a gente canta, e na moral agora a gente escreve. (FERRÉZ, 2005, p. 9)

A partir do manifesto, o primeiro dia da oficina pedagógica se seguiu com a prosa de Ferréz, através da leitura de “Ônibus Branco”, para discutirmos a realidade da perda, muito presente dentro das periferias, seja para as drogas, para o crime ou para a polícia que faz mãe chorar. Ao término desse primeiro dia de discussão, a palavra “marginal” mais uma vez foi apresentada a eles, pedindo para que escrevessem o que vinha à mente depois de toda a discussão da aula. Um número bastante inferior de falas se manteve, como “bandido”, mas grande parte da turma ressignificou a palavra: “marginal é uma pessoa que não teve oportunidade na vida”, “pobres”, “pessoas de comunidade”, “ser feliz”.

Na segunda metade da oficina, a aula dois, discutimos a poesia, partindo da setentista geração mimeógrafo e indo até a contemporaneidade. A geração mimeógrafo foi selecionada como ponto de partida por ter em seu argumento bases motivacionais que se assemelham à literatura marginal de hoje, através da sua imposição em uma luta contra um movimento de censura. A literatura marginal, tanto da década de 1970 quanto de hoje, traz em seus textos uma literatura em que o “registro do cotidiano quase em estado bruto informa os poemas e, mais que um procedimento literário inovador, revela os traços de um novo tipo de relação com a literatura, agora quase confundida com a vida” (HOLLANDA, 2004, p. 107).

Desse modo, começamos com a discussão em sala de aula sobre o significado da palavra “censura”, que os educandos receberam com bastante estranhamento, dizendo que já tinham ouvido falar, mas não sabiam o que significava. Apresentamos, então, alguns exemplos como “isso o que você acabou de falar está censurado; você não pode mais falar isso”, direcionando-os a uma melhor compreensão do seu significado sem explicitar diretamente o que significava a palavra para que eles mesmos chegassem à conclusão.

A discussão a respeito da palavra “censura” nos levou à ditadura militar e ao Ato Institucional nº 5. Esse movimento gerou ricas discussões acerca de suas experiências nesse período, como a dificuldade para comprar alimentos. Alguns educandos mais jovens, com cerca de 40 anos, relataram que a sua família não tinha sido afetada. No entanto, com as discussões sobre ocorrências no período, como a inflação alimentícia, esses mesmos educandos complementaram suas falas com “eu não tinha noção do que estava acontecendo”; outros, que vivenciaram nitidamente esse período por terem maior idade, incluíram: “e ainda tem gente que defende [a ditadura]”. Diferentemente do que prevíamos, a discussão sobre a ditadura não foi conturbada, visto que não houve defesa a esse momento entre os educandos.

Intencionando desenvolver uma atividade prática, propusemos as discussões sobre poemas a partir do texto “Rápido e Rasteiro”, do Chacal, para desmistificar a visão cristalizada sobre a estrutura de um poema sem rimas e estrofes. Com base nessa desconstrução, exibimos o poema “Minha terra é a Penha”, escrito por Marcos Lopes e Vanderson da Silva, com referência ao poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, apresentando ao leitor os temores de um morador do Complexo da Penha, como destaca a seguinte passagem: “Minha terra é a Penha, o medo mora aqui. Todo dia chega a notícia que morreu mais um ali” (MINHA TERRA É A PENHA, 2017, *on-line*). Esse segundo poema foi selecionado para mostrarmos aos educandos que a produção poética não é exclusiva dos mais acadêmicos, de modo que todo indivíduo pode fazê-la, inclusive o próprio educando da EJA.

Com essa discussão, propusemos a criação de um livreto de poemas da turma, pela qual cada educando escreveria um poema de temática livre, com a intenção de que tivesse o momento de escrita, muito importante para todos eles, e também pudesse exercer o seu momento inovador em sala de aula, participando de sua própria produção literária. Ao término, todos os poemas seriam reunidos, transformando-se em um livreto. Essa atividade, muito esperada pela equipe do programa, infelizmente não pode ser realizada no ato da aula, devido aos atrasos em seu desenvolvimento ocasionados por problemas técnicos, que diminuíram o tempo planejado. No entanto, as educadoras das turmas, funcionárias da Escola Municipal, prosseguiram com a atividade posteriormente.

Apesar dos imprevistos quanto ao tempo para o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, a oficina pedagógica foi muito proveitosa. Muitas falas estereotipadas foram reconstruídas por meio do envolvimento dos educandos nas discussões sobre marginalidade, principalmente no decorrer da primeira aula, e nas interpretações dos textos “Terrorismo Literário” e “Ônibus Branco”, de Ferréz.

A autonomia da escrita, assim como da oralidade, foi desenvolvida mediante as atividades efetivamente realizadas, como a escrita sobre a compreensão do termo “marginal” e a leitura dos poemas “Rápido e Rasteiro”, do Chacal, e “Minha Terra é a Penha”, de Marcos Lopes e Vanderson da Silva. Nas duas atividades propostas, houve participação autônoma dos educandos, resultando em falas como “parece a minha terra”, da educanda que comparou o Complexo da Penha ao seu local de vivência, o Morro do Dendê, complexo de favelas localizado no centro da Ilha do Governador.

Destacamos, inclusive, como ponto importante da oficina de literatura marginal o estímulo à leitura literária, da prosa à poesia. Os educandos manifestaram gosto especial pelo texto “Ônibus Branco”, com uma ocorrência linguística palpável e representação de uma realidade da perda, e pelos poemas

apresentados, mostrando que há um grande interesse pela leitura literária – basta que ela seja levada de encontro a esse educando. As discussões sobre o contexto histórico foram de suma importância, uma vez que nenhum educando reconhecia o AI-5 ou tinha ouvido falar nele. Quando o expusemos, destacando a censura à música, ao cinema, ao teatro, à televisão e à imprensa, por exemplo, muitos ficaram surpresos com a existência de tal documento, usando expressões como “nossa!” e “que absurdo!”.

A literatura marginal e a cultura periférica são abundantes, por isso quatro horas, tempo total de realização da oficina, é um período curto para desenvolvê-la plenamente. Logo, essa é uma temática que retornará para a sala de aula em seus diversos fragmentos possíveis, como por meio da música, pelo *rap* ou *funk*, ou do *slam*, balhada de poesia falada, uma vez que a cultura é a “aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 1967, p. 108) e deve ser levada aos quatro cantos da sala de aula.

REFERÊNCIAS

FERRÉZ (org.). **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 38 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HOLLANDA, H. B. **A questão agora é outra**. Heloísa Buarque de Hollanda. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/5bcd01c69d414940eeb23b24/t/5c9bf57f4e1fc9cfae9a67d/1553726295256/a+quest%C3%A3o+agora+%C3%A9+outra-texto.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

HOLLANDA, H. B. **Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde**, 1960/70. 5. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

MINHA TERRA É A PENHA. *Gazeta online*, 07 abr. 2017. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/brasil/2017/04/-minha-terra-tem-horrores--versao-feita-por-alunos-causa-comocao-1014042320.html>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS, LITERATURA E AUDIOVISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PRÓPRIA PRÁTICA COM UM PROJETO DE TRABALHO EM UNIDOCÊNCIA NA EJA

Ana Rita Santos²⁰⁹

Álida Angélica Alves Leal²¹⁰

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar parte de uma pesquisa sobre a prática de uma docente na EJA, visando investigar o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos, nos processos emancipatórios e na formação crítica de educandos de uma turma em processo de alfabetização. São descritas e analisadas práticas pedagógicas baseadas no trabalho com projetos, com foco no projeto “Minas, Nordeste & África: origens e diálogos”, realizado em 2017. A metodologia baseou-se na análise de diários de campo, vídeos, fotografias, produções textuais e rodas de conversa, na perspectiva da “pesquisa-ensino” (PENTEADO; GARRIDO, 2010; ZAIDAN, PEREIRA, KAWASAKI, 2018). As análises giram em torno de três eixos: a relação dos estudantes com a memória, o trabalho com os saberes tradicionais e as transformações na escrita dos educandos a partir do desenvolvimento do projeto. Os resultados apontam que as linguagens audiovisuais e a literatura nos múltiplos letramentos desempenharam um papel crucial na construção de processos emancipatórios e na formação crítica de educandos da turma pesquisada.

Palavras-chave: EJA. Pesquisa-ensino. Múltiplos Letramentos. Audiovisual.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Nós, Ana Rita Santos, mestre e professora da Educação Básica hoje aposentada, e Álida A. Alves Leal, professora da Faculdade de Educação da UFMG – respectivamente mestranda e coorientadora do *Mestrado Profissional Educação e Docência* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Promestre FaE/UFMG) –, somos duas mulheres que tiveram um fecundo (re)encontro no percurso da pesquisa que aqui compartilhamos. Temos em comum o gosto pelo cinema, a docência em turmas da EJA, o desejo de produzir pesquisa centrada na própria experiência com práticas pedagógicas com sujeitos jovens, adultos e idosos, e também o sonho de que o direito à saúde, à educação, ao trabalho e à terra seja garantido às “gentes” das camadas populares do nosso país, como discute nosso centenário mestre Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A educação, no espaço da escola, pode contribuir para a inclusão social dos educandos, especialmente a partir do momento que se buscam estratégias que possam atender às demandas nos múltiplos letramentos desses sujeitos. Desde 2014, a docente da Educação Básica, uma das autoras deste trabalho, tem observado que projetos de trabalho que mobilizam diálogos dos recursos audiovisuais e da literatura em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em processo de

²⁰⁹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; anaritasan21@gmail.com.

²¹⁰ Professora da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; alidaufmg@gmail.com.

alfabetização na rede municipal de educação de Belo Horizonte contribuem para a ampliação da leitura de mundo dos educandos, favorecendo sua emancipação e formação crítica, conforme propõe Freire (1981, 1999).

Em sua experiência docente, a parceria entre os recursos audiovisuais e a literatura por meio do desenvolvimento de projetos, proposta desde 2014 em uma turma de EJA em processo de alfabetização, representa uma tentativa de potencializar as aprendizagens dos envolvidos e favorecer sua participação social. Aprender a ler requer atenção e observação, habilidades que adultos iletrados podem ter desenvolvido pouco diante das demandas e da rapidez das mudanças de práticas no mundo atual. Para consolidar e ampliar a extensão formativa do trabalho com audiovisual e literatura, têm sido intensificados os diálogos culturais como o reconhecimento dos signos e sentidos presentes em vídeos, por exemplo, que demandam novas aprendizagens por parte desses sujeitos.

Tendo isso em vista, o objetivo deste artigo é apresentar parte de uma pesquisa sobre a própria prática de uma docente na rede pública municipal de Belo Horizonte na EJA, visando investigar o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos, nos processos emancipatórios e na formação crítica de educandos de uma turma em processo de alfabetização.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o alcance do objetivo proposto, foi descrita e analisada a experiência com projetos que envolveram o audiovisual e a literatura desenvolvidos na turma entre 2013 e 2018, com destaque para o projeto denominado “Minas, Nordeste & África: origens e diálogos”, realizado em 2017. O estudo foi realizado por meio de análise de registros em diários de campo, vídeos, fotografias, produções textuais e rodas de conversa. A turma externa²¹¹ pesquisada – composta de 24 educandos(as) na faixa etária de 36 a 86 anos, dos quais 9 são homens e 15 são mulheres, sendo a maioria negros(as) (68%), oriundos(as) do campo (72%) – funciona no espaço de uma igreja no período noturno (entre segunda e quinta-feira, das 17h30 às 21h30), sendo o trabalho realizado por meio da unidocência.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa-ensino consiste em um “meio pelo qual o pesquisador realiza a investigação em sua própria prática, reconhecendo o professor como produtor de conhecimento em processos articulados com a universidade”. Nesse processo, “a sala de aula passa a ser espaço não só de ensino, mas também de investigação sobre o ensino e a aprendizagem” (ZAIDAN; PEREIRA E KAWASAKI, 2018, p. 97).

Na pesquisa, considerou-se que o cenário em que vivemos, marcado por mudanças sociais sob efeito da globalização e avanço das tecnologias, gera demandas por novos letramentos ou multiletramentos que, segundo Barbosa (2014, p. 632), adentram “cada vez mais os contextos sociais, políticos e culturais, portanto, não mais restritos ao âmbito educacional”. Nesse sentido, dialogamos com a tendência dos Novos Estudos sobre Letramento (NLS), considerando a multiplicidade de práticas cotidianas de letramento vivenciadas pelos indivíduos em diferentes espaços de convivência.

Isso nos leva à necessidade de reconhecimento dos múltiplos letramentos que se apresentam no ambiente escolar e na sociedade como um todo, sejam eles os letramentos dominantes, associados a organizações formais como a própria escola, os letramentos vernaculares, não regulados, mas com

²¹¹ Turmas externas são espaços alternativos localizados em centros comunitários, *shoppings* populares, centros de saúde, asilos e igrejas em funcionamento nos arredores da escola a que estão vinculadas.

origem na vida cotidiana, como a escrita simplificada na internet, ou os letramentos multissemióticos, que ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita (ROJO, 2009, p. 107).

O reconhecimento se faz no respeito à diversidade das linguagens. Assim, salienta-se a pluralidade do conceito de letramento ampliado, pois as práticas diversas se apresentam também de maneiras diferentes e para diferentes culturas (ROJO, 2009). Entendemos que tal enfoque precisa ser assumido na escola que pretende promover muito mais do que uma habilidade restrita de leitura e escrita para os educandos, possibilitando principalmente a negros, mulheres e indígenas, a partir das aprendizagens, estarem no mundo de forma mais incisiva para se tornarem audíveis.

No estudo, partimos da compreensão de Fresquet (2013, p. 26), que defende o exercício de cinema na escola por haver “uma potência da imagem cinematográfica, que supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica, propiciando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte”. Quanto à literatura, entendemos, tal como Aguiar (1988, p. 15), que “a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escolha do projeto “Minas, Nordeste & África” para análise deve-se ao fato de ele ter representado um marco para os(as) educandos(as) em termos de novas possibilidades de envolvimento nas aprendizagens de múltiplos letramentos. Nesse projeto, foi possível contemplar: a cultura nordestina, visando atender a seis estudantes oriundos dessa região do país; a cultura indígena e africana, tão invisibilizada no cotidiano escolar; os cuidados maternos presentes na obra literária “Indez” (QUEIRÓS, 2005) para um grupo formado, em sua maioria, por mães; e a cultura interiorana mineira, dada ser esta a origem de muitos educandos, cujas vidas são marcadas pelo êxodo rural. Nossas análises giram em torno de três eixos: a relação dos estudantes com a memória, o trabalho com os saberes tradicionais e as transformações na escrita dos educandos a partir do desenvolvimento do projeto.

A pertinência do resgate da memória enquanto subsídio das temáticas na EJA desdobrou-se, ao longo do projeto, em diferentes nuances. Identificamos, por exemplo, aprendizagens significativas propiciadas pela reinvenção das memórias, uma vez que lembranças podem ser reconstruídas ao serem trazidas para um presente em que somos outros sujeitos, em que vivenciamos novas experiências. Além disso, a partilha das vivências aglutinou identidades, ajudou a construir empatias e reflexões sobre a condição humana.

Sobre a abordagem dos saberes tradicionais a partir de discussões presentes na obra literária, destacamos que isso favoreceu não apenas a imersão no universo da narrativa, mas também um desprendimento maior dos estudantes para outras perspectivas de aprendizagem para além desses saberes abordados. Salientamos, por exemplo, o debate sobre a temática indígena e as relações étnico-raciais, seja por meio de produção textual dos(as) educandos(as) para montagem de um livro, seja pela sua produção de materiais audiovisuais, quando trocas de saberes com indicações terapêuticas passaram a ser generalizadas, além da construção de um companheirismo mais ampliado na turma.

Quanto à escrita, o clima favorecido pelo livro “Indez” demarcou um desenvolvimento significativo na escrita dos(as) educandos(as), que escreviam sem medo de errar, arriscando o uso de diferentes palavras que não aquelas restritas ao cotidiano, mas as que surgiam no contexto da leitura da obra. Destacamos o trabalho com versos poéticos e metáforas que, para Queirós (2012), propicia mais liberdade de interpretação e uma democratização textual, conforme evidenciam as seguintes

produções de estudantes investigados: “A vida é o sempre em frente / Como nos rios / Com muita enchente / Para a gente / Na água corrente” (Nivercina, 86 anos); “Pai coitado! / Está fazendo serão / Apanhando na roça algodão / Para comprar nosso pão” (Marivaldo, 46 anos).

Ademais, os vários fios das artes na trama do projeto, seja a literatura, o audiovisual, o desenho livre ou a poesia, representaram catalisadores do ambiente descontraído da produção de escrita dos estudantes, fator fundamental no favorecimento da emancipação desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada permite afirmar que as linguagens audiovisuais e a literatura nos múltiplos letramentos desempenharam um papel crucial na construção de processos emancipatórios e na formação crítica de educandos da turma pesquisada. O processo de emancipação dos educandos começou a se constituir a partir do exercício da liberdade e da imaginação proporcionado pelo encontro entre audiovisual e literatura. Esse foi um ponto de inflexão importante no percurso educativo da turma.

O estudo também mostrou que a adesão dos educandos ao trabalho com projetos representou um elemento de desconstrução do conceito de que o público da EJA, (particularmente adultos e idosos), quando volta à escola, não aceita procedimentos pedagógicos que contradizem o modelo de escola que vivenciou na infância. Esses sujeitos continuam a acreditar na escola enquanto espaço de aprendizagens, mas desconfiam dela quando entendem que, no seu fazer, está negando-lhes seu direito de aprender, aspecto que precisa ser debatido com esses sujeitos.

A investigação na perspectiva da pesquisa-ensino possibilitou um distanciamento da prática docente por parte da professora da Educação Básica, fazendo-a perceber nuances que, no fazer cotidiano, passaram despercebidas. As reflexões em parceria com orientadora e coorientadora, com olhares entrecruzados que se contrapunham e se complementavam, proporcionaram a articulação de teoria e prática em reelaborações de suas questões e conhecimentos (PENTEADO; GARRIDO, 2010), potencializando a compreensão da ação educativa desenvolvida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **A Formação do Leitor. Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. dos. **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação: reflexos e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora da escola”**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (org.). **Pesquisa-ensino: a Comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Educação em Foco).

QUEIRÓS, B. C. de. *Indez*. São Paulo: Global, 2005.

_____. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. **A Pesquisa da própria prática no mestrado profissional**. Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5251>, Acesso em: 10 fev. 2022.

O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EJA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Anna Laura Kerkhoff Cristofari²¹²

Ivana Almeida Serpa²¹³

RESUMO

Este trabalho apresenta o objetivo geral de analisar as contribuições do Ensino de Ciências Sociais para a formação humana dos alunos da EJA, entendida como modalidade educacional constituída de características próprias e direcionada àqueles que não tiveram acesso à Educação Básica no período previsto para tal. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico, em que foram selecionadas quatro produções científicas pertinentes para a discussão da temática. Os autores Arroyo (2017), Ferreira (2020), França (2019) e Batista e Silva (2020), em suas diferentes abordagens, reconhecem a importância das Ciências Sociais na valorização das experiências e da realidade vivenciada pelos educandos da EJA. Conclui-se que abordar assuntos históricos significativos promove espaços de conscientização e criticidade, incentivando os educandos a transformarem a si e o mundo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação humana; Modalidade educacional.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Enquanto licenciada em Pedagogia, eu, Anna Laura Kerkhoff Cristofari, sempre me interessei por analisar como se dá o processo de avaliação, aprendizagem e didática na EJA, modalidade educacional tão plural e rica socialmente. Nesse sentido, discorrer sobre a EJA e suas conexões com o ensino das Ciências Sociais é fundamental para ampliar sua valorização na sociedade contemporânea.

No decorrer do referido curso, eu Ivana Almeida Serpa, vivenciei inúmeros momentos de reflexão acerca da EJA e suas articulações com as diferentes áreas de conhecimento, entre as quais, encontra-se as Ciências Sociais. Tais diálogos constituíram um profundo desejo de compartilhar essas discussões com a comunidade acadêmica deste evento, tão importante para o reconhecimento da mesma.

INTRODUÇÃO

²¹² Pedagoga e mestranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa, Santiago do Boqueirão, Brasil; annalaurak@gmail.com.

²¹³ Pedagoga e especialista em Gestão Escolar. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, Brasil; ivana.serpa@uergs.edu.br.

A EJA consiste em uma modalidade de ensino reconhecida pelas legislações que regulamentam o campo educacional, dentre elas, pode ser mencionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996. Segundo o documento, tal ensino volta-se aos sujeitos que não tiveram oportunidade de acesso ou conclusão das etapas que compõe a Educação Básica, a saber, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no momento previsto (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a EJA representa um importante “instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Por meio de oportunidades de formações adequadas ao perfil dos educandos, suas dificuldades, aprendizagens, experiências e interesses, tal modalidade visa à construção de conhecimentos nas áreas da Matemática, Português, Estudos da Natureza e da Sociedade, conforme salienta a proposta curricular voltada ao 1º segmento do Ensino Fundamental, isto é, aos Anos Iniciais desta etapa (MEC, 2001).

Assim, os Estudos da Sociedade ou Ciências Sociais, inserem-se no currículo da EJA a fim de potencializar o desenvolvimento de “valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa” (MEC, 2001, p. 163). Nessa perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo geral de analisar as contribuições do Ensino de Ciências Sociais para a formação humana dos alunos da EJA através de estudo bibliográfico.

A pertinência dessa proposta encontra-se no fato das Ciências Sociais, frequentemente, serem desconsideradas em detrimento da Língua Portuguesa e da Matemática, o que torna necessário reafirmar sua importância na sensibilização histórica, geográfica e social dos educandos da EJA. A seguir, as questões referentes à metodologia empregada neste trabalho são apresentadas, tendo em vista a compreensão do percurso da proposta.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. No entender de Gomes, as investigações situadas no viés qualitativo assumem como foco “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (GOMES, 2009, p.79). Diferentemente da pesquisa quantitativa, cuja estratégia compreende a utilização de gráficos, estatísticas e construção de porcentagens acerca dos fenômenos investigados, a pesquisa qualitativa representa a abordagem mais adequada para analisar a EJA e suas relações com as Ciências Sociais.

Além disso, a pesquisa bibliográfica permite que os pesquisadores explorem materiais científicos já publicados para embasar os estudos a partir de diferentes fontes confiáveis, garantindo, assim, o suporte teórico-metodológico adequado para a análise do tema em estudo. Gil (2018, p. 28) aponta que a principal vantagem desta técnica “é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Logo, foram selecionadas quatro produções científicas relacionadas ao Ensino das Ciências Sociais na EJA, publicadas entre os anos de 2017 e 2021, que serão apresentadas e discutidas a seguir.

EJA E CIÊNCIAS SOCIAIS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA DOS EDUCANDOS

O livro de Miguel Arroyo “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA”, retrata a realidade de jovens e adultos que reconhecem no retorno escolar uma oportunidade de garantir uma vida mais justa, percorrendo seus itinerários através da superação de desafios e desigualdades. Em seu entender, esta modalidade, incluindo os educadores envolvidos no processo de ensinar e aprender, exige um olhar voltado à compreensão de quem são esses sujeitos, por quais caminhos transitam, que experiências os constituem (ARROYO, 2017).

Com relação ao Ensino das Ciências Sociais, o pesquisador salienta que é essencial que os educadores e os currículos escolares abordem a história, a cultura e as manifestações sociais brasileiras em conformidade com as múltiplas trajetórias vivenciadas pelos jovens-adultos, lutando contra a “história privilegiada que nos currículos traz a memória dos grandes vultos da história, não a história do povo ‘comum’ que chega às escolas e à EJA” (ARROYO, 2017, p. 40). É necessário que a escola perceba as lutas e resistências vivenciadas por diversos grupos sociais, gerando o sentimento de reconhecimento dos alunos às Ciências e à sua identidade.

A autora Ferreira, por sua vez, em seu artigo “O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Práxis Freireana” tece reflexões sobre as práticas no ensino de História na EJA em uma concepção pautada em Paulo Freire. A partir do currículo crítico libertador, os docentes são levados a explorar o potencial das Ciências Sociais para a construção de uma consciência histórica plena por parte dos educandos (FERREIRA, 2020).

Ao problematizar aspectos históricos relacionados à História das classes populares, trabalhadores, sujeitos em condições desiguais de vida, tal currículo traz oportunidades de “empoderamento não só do educando, mas também do docente, ao oferecer maior liberdade de atuação docente na seleção dos conteúdos, permitindo a contextualização à realidade do educando, assim como valorização de seus conhecimentos” (FERREIRA, 2020, p. 08).

A dissertação de França (2019), intitulada “Ensino de História e Letramento na EJA: costurando o conceito de trabalho com estudantes-operários do pólo das confecções do Agreste”, discute algumas aproximações entre as Ciências Sociais e o Letramento relativas às aprendizagens sobre o conceito de trabalho e o mundo do trabalho. Em razão dos alunos da modalidade estarem em atuação profissional, em sua maioria, a pesquisadora considerou esta temática propícia para articular suas vivências no mercado às práticas de letramento.

Ao valorizar a realidade do público da EJA, França (2019, p. 58) percebe no trabalho e nas relações sociais um potencial de problematização histórica local, no sentido de formar os educandos para compreender o funcionamento dos jogos econômicos e sociais e torná-los “competentes para entendê-los e enfrentá-los, não apenas para serem funcionários produtivos”. Seu trabalho, portanto, aliou experiências dos sujeitos à vida ativa e crítica perante a sociedade.

Batista e Silva (2020) discutem no artigo “O Docente na EJA: da Formação aos desafios do Ensino de Ciências na modalidade” as especificidades do Ensino de Ciências Sociais para a formação de professores. Assinalam que é primordial relacionar os saberes construídos ao longo da vida aos conhecimentos científicos, visto que esta associação fornecerá um novo olhar, capaz de ampliar as possibilidades de integração e participação social através do acesso à educação. Os autores apoiam-se em Cunha (2017, p. 35) para reafirmar o papel das Ciências Sociais na reflexão “da ação humana sobre o meio, considerando elementos macro e micro, em que o educando também se enxergue como cidadão e agente modificador do meio em que vive”.

Nesse sentido, a escuta é primordial para o professor perceber a singularidade das vivências e grupos sociais, pensando propostas intencionais para desenvolver a aprendizagem. Ao serem valorizados e ouvidos, irão sentir-se capazes de ampliar suas potencialidades cognitivas, sociais e afetivas por meio de um ambiente pedagógico acolhedor, inovador e dialógico que os estimulem a continuar construindo caminhos de esperança e justiça social, além de novas memórias sobre a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, é preciso reforçar a EJA é capaz de estimular os jovens e adultos a buscar conhecimento, elevar a autoestima e conceder oportunidades àqueles que não puderam frequentar a escola na idade recomendada. Assim, a EJA tem a potencialidade de estimulá-los a ter voz, a serem ouvidos e respeitados, a relatarem suas histórias, dificuldades e sonhos, refletindo sobre os novos saberes que os trouxeram até o retorno à instituição escolar.

Quanto ao Ensino das Ciências Sociais, suas contribuições são essenciais para a compreensão das relações espaço-temporais que permeiam as relações sociais e as histórias vividas pelas classes populares. Os estudos acerca da sociedade e das culturas facilitam o aprendizado por meio das interações com outros jovens e adultos que compartilham suas histórias de vida, indo em direção contrária a História hegemônica contada nos livros didáticos.

A partir das discussões realizadas em vista do objetivo almejado, conclui-se que o Ensino de Ciências Sociais representa um campo necessário à formação humana dos jovens e adultos que frequentam esta modalidade, visto que suas próprias experiências precisam ser valorizadas e a História, reinventada no ângulo das classes populares.

REFERÊNCIAS

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

BATISTA, D. E; SILVA, E. J. L. **O DOCENTE NA EJA: DA FORMAÇÃO AOS DESAFIOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA MODALIDADE**. In: Anais da ANPEd. 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6544-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 02 jun. 2021.

CUNHA, R. B. **O ensino de ciências na EJA e a aplicação de uma proposta de metodologia baseada na escola nova**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

FERREIRA, P. M. **O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS FREIREANA**. 2020. In: XI Encontro Nacional Perspectiva do Ensino de História. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020/1605469947_ARQUIVO_993acb75d23040f032cfbd0feea15220.pdf Acesso em 10 jun. 2021.

FRANÇA, L. S. S. **Ensino de História e letramento na EJA**: costurando o conceito de trabalho com estudantes-operários do pólo das confecções do Agreste. 2019. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35693/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20Luc%20a9lia%20Silva%20de%20Sales%20Fran%20a7a.pdf> Acesso em: 15 jun. 2021.

GOMES, R. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MEC. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos**: Ensino Fundamental. Proposta curricular - 1º segmento. Vera Ribeiro (coord.). São Paulo, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> Acesso em: 22 jun. 2021.

O PERFIL DE ATUAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) DA EJA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: SUJEITOS DE CONHECIMENTO E AUTONOMIA CURRICULAR?

Adriana Pereira da Silva²¹⁴

Resumo: Num contexto de silenciamento político para a EJA no Brasil, a pesquisa aqui relatada objetivou analisar o perfil de atuação político-pedagógica do(a) professor(a) dessa modalidade na organização curricular e o modo como ele(a) pode contribuir para a transformação social. O estudo se fundamentou nos pensamentos de Freire (2010), com análise das categorias docência, politicidade da educação, tendências pedagógicas e currículo. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi estruturada num estudo de documentos em que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola foi analisado. Os resultados elucidaram que, em virtude de um currículo que provoca o exercício da práxis, os(as) professores(as) da EJA atuam como sujeitos de conhecimento e de autonomia na ação docente, contribuindo para análise crítica da realidade e provocando perspectiva de transformação social.

Palavras-chave: EJA. Docência. Currículo.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

A pesquisa em discussão foi realizada por uma professora brasileira, doutora, militante dos Fóruns Nacionais de EJA no Brasil, pesquisadora em Educação Popular, EJA, currículo, políticas públicas e atuante na escola pública no ABCDMRR Paulista.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela ocorreu numa escola pública municipal da região do ABCDMRR Paulista, no Brasil, com o objetivo de analisar o perfil de atuação político-pedagógica do(a) professor(a) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na organização curricular em uma escola pública de Educação Básica. O processo de investigação se efetivou num período em que o país enfrenta o aumento da pobreza e da miséria, num contexto de austeridade implantado após um golpe político (CASIMIRO, 2018). Essa realidade expressa uma crise generalizada que coloca em risco a democracia e a vida no seu exercício digno.

Na EJA, as alteridades políticas provocaram um rompimento de diálogo com a sociedade civil organizada a partir da finalização da Comissão Nacional de EJA (CNAEJA), com o fechamento da secretaria em que se efetivava a diretoria de EJA, finalizando alguns programas que atendiam um número significativo de estudantes jovens e adultos. Ao mesmo tempo, houve ainda uma desconsideração à formação de professores(as). A consequência dessas ações já é percebida pela Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (IBGE, 2020), em que os dados de escolaridade da população jovem e adulta continuam altos, expressos em um total de 52% da população acima de 25 anos que não terminou a Educação Básica. A essa realidade se soma a continuidade das quedas de matrículas (INEP 2020).

²¹⁴ Doutora em educação pela PUC/SP; Diretora escolar da PMSBC/SP; email: adriana7pereira.silva@gmail.com

Diante desta introdução que expressa o problema de pesquisa observado nas fragilidades do atendimento em EJA, o estudo faz-se justificado, pois pode indicar caminhos para resistir a essa realidade opressora que não é inexorável e precisa ser problematizada.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa teve caráter qualitativo e foi organizada por meio de um estudo de documentos cujo foco foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública localizada na região do ABCDMRR de São Paulo, Brasil. O estudo foi referendado em Bogdan e Biklen (1994), entendendo o documento dentro de um contexto histórico e em envolvimento social e político. As análises passaram por um percurso metodológico que permitiu atentar ao tratamento dado à atuação dos(as) educadores(as) de EJA e ao currículo, verificando o perfil de atuação dos(as) professores(as).

O estudo do documento seguiu os procedimentos de leitura observados por Salvador (1986), nas etapas de: a) leitura de reconhecimento do material bibliográfico, b) leitura exploratória, c) leitura seletiva, d) leitura reflexiva ou crítica e e) leitura interpretativa. A partir do procedimento de leitura exploratória, foi possível observar a estrutura do documento. A leitura seletiva permitiu selecionar algumas partes do PPP (Concepção de Educação da Escola, Sujeitos Reconhecidos, Abordagem do Planejamento).

Esses perfis de leituras do PPP estiveram associados com as análises do referencial teórico, que permitiram a reflexão e a seleção de alguns pontos descritos no documento, como a concepção de educação e docência e o planejamento curricular.

REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação teve como referencial a concepção crítico-libertadora sustentada nos pensamentos de Freire (1986, 2010), os quais permitem articular as análises sobre docência, politicidade da educação, tendências pedagógicas e currículo. Para aprofundar a análise dessas categorias, foram evocados autores do espectro crítico como Arroyo (2011), Libâneo (1990), Sacristán (2000) e Saul (2010).

Assim, para reportar a categoria de docência houve uma análise dos pensamentos de Freire (2010) que definiram o termo numa relação dialética com a discência, uma abordagem que permite reconhecer e partilhar o ato de aprender por processos dialógicos, nos quais quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Essa análise evidenciou a complexidade epistemológica pautada no diálogo.

O tratamento desse perfil de docência foi reconhecido em condição contra-hegemônica, pois não há um único projeto de educação tratando a politicidade da educação, assim como apontou Freire (1986, p. 25) no diálogo com Ira Shor, elucidando que “educação é um ato político. E é por isso que não há pedagogia neutra”.

Essa concepção da não neutralidade da educação elucidada a existência de várias tendências pedagógicas, observadas por Libâneo (1990) como liberais e progressistas, evidenciando o alinhamento educacional aos projetos sociais estruturados em currículos que podem formar tanto para adaptação nas lógicas de concorrência e competitividade (LIMA, 2012) quanto para transformação social (FREIRE, 1986).

Em reconhecimento ao currículo, Arroyo (2011) propõe uma análise deste como um território em disputa de conhecimento. Sob essa análise foi possível perceber que nas proposições hegemônicas há um tratamento de currículo em perspectiva universal que desconsidera as diversidades culturais e históricas e os diferentes conhecimentos dos sujeitos que chegam à escola. Em contraposição a essa análise sobre currículo, foi possível percebê-lo em proposição crítica, observado em correlação com

as experiências, saberes e necessidades de coletivos sociais que resistem, expressando saberes e culturas que foram negados por séculos.

Essa abordagem sobre currículo foi reconhecida na complexidade, tratada por Freire (2010) e elucidada por Saul (2012) como um conjunto de proposições teóricas e práticas observadas em diferentes situações do contexto escolar e fora dele, comprometidas com a superação de processos de opressão. Esse conceito de currículo permite recuperar Sacristán (2000), que evidenciou que este se efetiva em diferentes dimensões, desde as orientações normativas até o exercício da práxis didática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do entendimento de docência, educação, tendências pedagógicas e currículo, foi possível observar que o PPP da escola, ao tratar da concepção de educação, explicita um compromisso com a emancipação social e a democracia. Para tanto, o documento marca um lugar de significância dos sujeitos envolvidos – tanto os(as) educadores(as) quanto os(as) educandos(as) – no currículo, evidenciando uma proposição crítico-libertadora.

Assim, foi observada a transparência das intencionalidades educativas, tratadas numa organização de currículo que seleciona o conhecimento para uma leitura crítica de mundo que permite compreender as injustiças sociais e se contrapor a elas. Segundo o documento: “Acreditamos numa educação que liberta, que permite a leitura da realidade em perspectiva crítica, de modo a organizar um currículo comprometido com a transformação para justiça, numa condição de conscientização dos sujeitos” (PPP, 2019, p.37).

A especificidade da ação docente tem no PPP uma caracterização que revela as expectativas, os saberes e as situações-limite do(a) professor(a) com relação à ação educativa, aspecto que delinea o projeto de formação compartilhado no documento. Além disso, o documento evidencia uma autonomia do(a) educador(a) no tocante à organização do planejamento e da prática didática, confirmando a matriz curricular crítico-libertadora. Nesse planejamento, o(a) professor(a) organiza um relatório da turma em que atua, registrando suas análises sobre o coletivo de educandos(as), seus saberes e contextos de vida.

Esse registro do PPP também acolhe as vozes dos(as) educandos(as) que expõem a realidade que limita seus viveres, realidade esta que é reconhecida na seleção de conteúdos, os quais são elencados para a problematização desses contextos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que o(a) educador(a) de EJA assume um perfil de autonomia no planejamento didático, a qual é fomentada por um currículo que provoca a práxis. Esse currículo é constituído nas dimensões epistemológica, filosófica e política, que, articuladas, desenvolvem a problematização dialógica da realidade e a busca pelo ser mais dos sujeitos, e ainda impulsiona a superação da realidade que limita sua vida, contribuindo para que eles compreendam a transformação social e se envolvam com ela. Essa estruturação curricular não dicotomiza docência e discência, e, nessa composição, elucida possibilidades de resistência, potencializando a atuação docente na luta por um mundo possível para todos(as).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita no Brasil, aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019. IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÃN, José. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SAUL, Ana Maria. **Verbetes currículo**. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

O REGISTRO COMO FORMA DE AQUILOMBAMENTO DO CONHECIMENTO: PROPOSIÇÕES INICIAIS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS PRÁTICAS DE EDIÇÃO

Franz Galvão C. Piragibe²¹⁵

Miriam Gomes de Oliveira²¹⁶

Resumo: Neste artigo, discutimos a função-editor e o trabalho de editoria na publicação da obra *Manzo, ventos fortes de um quilombo*, tendo como objetivo debater o papel do editor em um contexto de resistência quilombola urbano. Nosso enfoque é a composição de um livro na articulação dos signos para afirmação da identidade das autoras quilombolas. Mobilizamos considerações iniciais a provocar a edição, a autoria e a autoridade em contexto de resistência, sendo para tanto um processo de aprendizagem em sua elaboração, além de tensionador de um currículo que acolha a perspectiva do sujeito da EJA. A dissertação completa que fundamenta este texto trouxe à luz autores como Santos, Oliveira, Evaristo, Lima, Gomes, Da Silva, Spivak, Said e Miranda, em diálogo com as autoras Kidoialé e Muiandé. No projeto acolhido pela linha EJA do PROMESTRE-UFMG, sugerimos um método que mobiliza material para abordarmos o currículo da educação pela perspectiva dos sujeitos da EJA. Pretendemos, assim, provocar metodologias horizontalizadas na construção do conhecimento no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Emancipação. Educação Quilombola. EJA. ERER. Processo de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Apesar das determinações da Lei nº 9.394, de 20 dezembro 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e da lei adjunta à Resolução do CNE/CEB nº 8, de 11 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, vários fatores interferem no efetivo ensino de arte, literatura e culturas afro-brasileiras em contextos educacionais institucionais. Entre esses fatores, a interdição ao direito de dizerem-se: as barreiras racistas impostas pelo elitizado mundo da escrita roubaram do povo negro brasileiro a construção e a produção de *sentidos de si e de sua história*. Ou melhor, de nossa história do Brasil.

A relação entre editor e autor influi em toda a obra, quando não a ressignifica. Atividades como organizar, fazer a triagem, pensar a plataforma, escolher a fonte, normatizar o texto, selecionar o público-alvo, adaptar o material a um padrão de recepção desse público, decidir o que fará parte da obra final e o que não fará, acrescentar paratextos, arbitrar sobre a tradução, escrever notas, pensar a exposição gráfica e pensar o texto são, sobretudo, gestos de autoria em disputa com o texto oral ou escrito de autoras e autores de uma obra. O editor tem a autoridade de, em última instância, manipular discursos e dar a palavra final, em muitos casos, sobre como determinado discurso será projetado ou silenciado. Em outras palavras, buscamos a via contrária às tentativas de relegar ao

²¹⁵ Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016), mestrado profissional na área de Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Educação da UFMG.

²¹⁶ Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2000), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005, Bolsa Capes), doutorado sanduíche UCSB-Santa Barbara (estágio doutoral com Bolsa Capes, 2003), pós-doutorado na Universidade Pompeu Fabra (Espanha, Bolsa Pesquisador Senior Capes, 2013) e na Universidade da Antuérpia (Bélgica, Bolsa Capes-Print, 2020).

esquecimento a memória e as tradições de nosso povo, tentativas estas que Santos (2014) chama de epistemicídio.

Entendemos por quilombagem o movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos escravizados durante o período de escravismo em todo o território nacional brasileiro. Esse movimento provocou desgastes significativos no sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis (econômico, social e militar) e influenciou poderosamente o trabalho escravo para que entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre (MOURA, 1989, p. 22).

O que define um quilombo, para fins deste estudo, é a condição de resistência. Um quilombo não se define somente pela questão do território, mas também pelo caminhar coletivo da família e pelo trânsito que sua comunidade tem com a sociedade e com as instituições criadas por políticas brancas. Descortinar as relações sociais e os conhecimentos do Kilombo Manzo é uma forma de entender o contexto de resistência e resistir ao racismo do mercado editorial brasileiro.

Ainda que as tradições estejam preservadas em práticas orais e culturais cotidianas, no Kilombo Urbano Manzo²¹⁷, em Belo Horizonte, como em grande parte dos quilombos brasileiros, os registros escritos de seus conhecimentos ainda são limitados. Das gravações em áudio de depoimentos de duas mestras e um mestre quilombola à publicação do livro *Manzo, ventos fortes de um quilombo*, a aprendizagem marcou o trabalho de edição nesse contexto de resistência.

Entendendo uma ação afirmativa como aquela que provoca mudanças positivas em relação às desigualdades sociais historicamente construídas, apresentamos a seleção de imagens do processo de edição do livro, em diálogo com a identidade, a estética e as tradições de um quilombo urbano como ato de resistência epistemológica às políticas de editoração hegemônicas.

EDIÇÃO QUILOMBOLA COMO APRENDIZAGEM E RESISTÊNCIA

O trabalho do editor pode influir em diversos aspectos da recepção de um livro. Atividades como organização, triagem, escolha da plataforma de edição e fonte, normatização do texto, divisão do texto, seleção do público-alvo, adaptação a um padrão de recepção desse público, inserção de paratextos, arbitragem sobre a tradução, inserção de notas, planejamento do *layout*, exposição gráfica e sugestão sobre o texto junto ao autor são, sobretudo, *gestos* de autoria determinantes para a versão final da obra.

Dessa forma, a divisão do livro em itens, a proposição de imagens e a escolha de letras e ângulos para a página em branco também podem ser vistos como *gestos* de autoria, na medida em que também produzem sentidos. Referindo-se à produção literária brasileira, Evaristo (2010, p. 132) afirma que é preciso “a transposição e continuidade das culturas africanas em solos Brasileiro”. O reconhecimento da produção literária negra possibilita o resgate histórico que resiste nas práticas da cultura afro-brasileira. Aproximar a prática de autoria do processo de emancipação perpassa o domínio e a atuação da prática de edição dessas vozes.

O contexto de produção da literatura negra visa produzir conhecimentos sem a tutoria que controla as margens. É notável como essa libertação se dá nas práticas orais, assim como nas práticas religiosas e culturais. Nesse exercício, a voz quilombola não perpassa uma tutela, ou mediação, quando se faz o exercício dos terreiros. Resistem na expressão quilombola questões ligadas à África que adquiriram dinâmicas diversas no Brasil. A produção de sentidos garante ao processo de resistência a significação de si: “O corpo negro vai ser alforriado pela palavra poética que procura imprimir e dar outras lembranças às cicatrizes das marcas de chicotes ou às iniciais

²¹⁷ O registro da palavra Kilombo com K, diferentemente da forma dicionarizada, com Qu (Quilombo), foi uma das opções linguísticas das autoras durante o processo de edição. Kilombo Manzu é a versão grafada nos documentos oficiais.

dos donos-colonos de um corpo escravo. A palavra literária como rubrica-enfeite surge como assunção do corpo negro” (EVARISTO, 2010, p. 133).

No intento de que esse processo de resistência de editoração quilombola se expresse de forma plena, é necessário questionar a concepção de edição burguesa hegemônica. Fazendo uma transposição das reflexões de Evaristo (2010) para os estudos sobre edição, entendemos o conceito de autoria negra como espaço de representação das subjetividades negras de forma positiva e libertária. A alforria através da palavra produz outra percepção acerca do mundo do próprio sujeito, que se significa e liberta também seus pares.

O movimento de quilombagem da linguagem é uma forma de emancipação dentro do contexto do *fazer descolonial*, avaliando, portanto, as possibilidades estratégicas de ressignificação de *si*.

Era, portanto, uma negação total de seu universo existencial e de trabalho que verificava no transformar-se em quilombola. Tudo isso se refletira na nova organização sociopsicológica do agente rebelde a qual se expressara em uma dinâmica oposta aquela do escravo, pois refletirá em um nível coletivo que era oposto à condição que ela tinha como anterior. O quilombola era, portanto, um ser novo contraposto ao escravo e que somente como quilombola podia pensar e sobretudo agir. O interior quilombola tinha, por isto mesmo, a unidade permanente de conservar a liberdade quando subjetivamente e objetivamente negou a ordem escravista e conseqüentemente a sua condição de escravo. Era, portanto, um ser para SI, no nível que se reconhecia e reencontrava na negação dessa ordem. (MOURA, 1989, p. 103-104)

Ao construir sua própria narrativa de significação de mundo, o sujeito oprimido se liberta. O trabalho-editor, quando não é realizado junto ao autor, provoca um deslocamento discursivo determinante: ele tira do(a) autor(a) o seu *lugar de fala*, entendido como a legitimidade daquele que enuncia de contar sua própria história. Uma obra produzida sem o diálogo autores-editor será finalizada a partir das referências estéticas e ideológicas deste. Infelizmente, a maioria das publicações em comunidades tradicionais ainda se resume a produções *sobre* elas, e não *junto* a elas. Não se trata apenas da organização singular do gesto de editor-função, mas sim de um registo de autoria, que nos leva a problematizar o lugar do editor no processo de autoria.

Partimos, assim, do pressuposto de que, em contextos de resistência, o sentido se constrói em relação dialógica com a sociedade que o exclui. Por um lado, os sentidos são limitados pelos discursos hegemônicos; por outro, expandem-se pelo posicionamento, pelos ideais e pelas ações emancipatórias do movimento negro no Brasil. As práticas de linguagem em contextos quilombolas não obedecem às imposições da racionalidade universal branca, como encontrado na maioria das produções escritas brasileiras. Por isso, buscamos os dissensos e as tensões presentes nas vozes de um livro cuja autoria é trazida por sujeitos historicamente excluídos do mundo da escrita e na constante busca pela emancipação de toda forma de opressão racista. A voz subalternizada se inscreve imersa na *violência epistêmica* (SPIVAK, 2010), no que diz respeito à falta de espaços de escuta da voz do *outro* em sua totalidade de sentido.

Segundo Said (2010, p. 19), uma das práticas de imposição ideológica e cultural eurocentrada se deu por meio de explicações teóricas em teses antropológicas, biológicas, linguísticas e históricas sobre a humanidade e o universo. Essas explicações disseminaram modelos e impuseram significantes/significados sobre quem pode validar determinado discurso. As representações da cultura e dos corpos negros pela intelectualidade branca no Brasil ocorreram de forma estereotipada, negando seu direito de se dizer, seja pela negação ao acesso ao mundo da escrita, seja pela negação da produção de conhecimentos negros em forma de registros escritos. Dessa forma, a produção de um livro que traz as vozes negras de um quilombo urbano pode ou não alforriar sentidos negros e

libertar de sentidos impostos pela perspectiva branca de edição. O número de títulos de autoria quilombola é ainda relativamente baixo, apesar de ser uma questão basilar ao fazer descolonial.

Dizer-se é ter direito ao seu lugar de fala, seja qual for o seu lugar social em dada sociedade. A autora Spivak (2010) denuncia a manipulação dos processos de significação de sujeitos subalternizados nas tramas da significação social. A produção de *subjetividades precárias* é forjada na violência epistêmica colonial que subjuga o sujeito e produz efeitos de sentidos negativos sobre a percepção de si. Resistir aos sentidos que nos foram impostos é uma prática afirmativa de nossa identidade. Spivak (2010, p. 126) denuncia: “O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à mulher como um item respeitoso nas listas de prioridade global. A representação não definiu. A mulher intelectual como intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio”.

Duas considerações devem ser notadas nas afirmações de Spivak (2010): a primeira é o *poder falar*, ou seja, a quem é dado o poder de enunciar; a segunda é a impossibilidade de ser escutado, o silenciamento, ainda que as vozes ecoem. Essas ações se configuram como violências epistemológicas.

CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

Para que o livro *Manzo, ventos fortes de um kilombo* fosse um exercício de alforria pela palavra, silêncios teriam que ser rompidos. Ao descortinar o *não dito* no mundo editorial, as autoras mobilizam memórias e ações de resistência. Romper com a subalternidade é libertar-se dos valores coloniais, é o mesmo que se reivindicar sujeito via alforria da linguagem imposta, forma de ação política que reivindica o espaço de semantização de si no mundo. Ao editor, cabe afinar a escuta de suas vozes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial**, de Walter D. Mignolo. Barcelona: Gedisa (2007 [2005]). Tradução do original em inglês: Silvia Jawerbaum e Julieta Barba.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Ed. Sindicato Nacional dos Editores e Livros, 1983.

SAID, Edward W. **Orientalismo: “o Oriente como invenção do Ocidente”**. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SPIVAK, Chakravorty. Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

SPIVAK, Gayatri. **Death Of A Discipline**. New York: Columbia University Press, 2003.

O TEATRO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA EJA NO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG

Juliana Milagres Tostes²¹⁸

Resumo: Neste Artigo refletimos sobre as práticas de ensino de Teatro na EJA do Centro Pedagógico da UFMG. Buscamos compreender o papel das aulas de Teatro, sobretudo, em contexto remoto e pandêmico, na formação desses jovens, adultos e idosos do primeiro ano do ensino médio. Percebemos que, muitas vezes, há um distanciamento entre os educandos e essa área do saber. Esse distanciamento pode ser causado pelo entendimento inadequado, a nosso ver, de que a disciplina de Teatro necessariamente está ligada à formação de atores. Por isso, buscamos desenvolver e analisar práticas docentes de Teatro pautadas pelo diálogo e pela experiência, por entendermos que este, no ensino médio, pode ser mais significativo se for uma oportunidade de os estudantes viverem uma experiência teatral. A investigação está fundamentada principalmente nos pensamentos de Freire (2019), Diéguez (2014) e Lírio (2020).

Palavras-chave: Ensino de Teatro. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Ensino Remoto Emergencial.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Este trabalho acadêmico tem um forte vínculo afetivo com minha formação pessoal e escolar. Nasci e fui criada na cidade de Barbacena, Zona da Mata de Minas Gerais. Sempre me esforcei para estudar, pois havia muita cobrança do meu pai por melhores notas, já que nem ele nem minha mãe haviam terminado o ensino fundamental II.

No primeiro ano do ensino médio, fui acometida com depressão e abandonei os estudos para tentar recuperar a saúde. Passaram-se seis anos até que consegui frequentar a sala de aula novamente. A princípio, tentei retornar à minha escola de origem, mas não me senti bem-recebida. Então, procurei um espaço onde não seria julgada pela idade ou mesmo pelos motivos que me fizeram parar os estudos.

Fui admitida no extinto Colégio Crispim, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Barbacena. Entre vindas e idas nessa escola, consegui concluir o ensino médio, tendo realizado o Telecurso 2000 e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) para garantia das notas necessárias para aprovação no referido nível de ensino.

No segundo semestre de 2014, após cinco anos de tentativas em vários cursos, iniciei meus estudos na Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fui admitida no curso de Bacharelado em Teatro, com nota de corte inferior a 500, mas com ótimo rendimento nas provas específicas. Um dos maiores obstáculos foi acreditar que eu poderia me inserir naquele espaço escolar, por ter uma formação considerada marginalizada na EJA. Concluí o curso e solicitei a oportunidade de continuar os estudos. Passei a cursar a Licenciatura em Teatro. Nela, me encontrei como pessoa e profissional. Neste último ano, vivenciei a docência supervisionada na EJA do Centro Pedagógico (CP) da UFMG, em um momento mundialmente atípico. Essa experiência se tornou

²¹⁸UFMG, UFSJ, Barbacena, MG, Brasil; jutostes93@hotmail.com.

objeto da investigação que apresento neste artigo, fruto do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

INTRODUÇÃO

Neste texto, buscamos tecer considerações sobre o papel da disciplina de Teatro no ensino médio da EJA, com o intuito de averiguar se as aulas de Teatro remotas podem proporcionar aos estudantes jovens, adultos e idosos algum tipo de experiência teatral. Partimos do entendimento de que na Educação Básica as aulas de Teatro não estão comprometidas necessariamente com a formação de atores, mas sim com a criação de condições para que os estudantes possam vivenciar uma experiência teatral e estética que dialogue com a vida. Nessa perspectiva, hipotetizamos que, mesmo no contexto do ensino remoto emergencial, longe dos palcos tradicionais, é possível oportunizar a experiência teatral aos estudantes, em especial aos jovens e adultos.

O trabalho apresentado aqui tem como base o pensamento de Paulo Freire (1987, 1996, 2019), no que tange à educação de jovens e adultos, à educação pelo diálogo e para a liberdade, e os estudos de Lírio (2020), que tratam da concepção de experiência estética e teatral. Temos o intuito de averiguar se as aulas de Teatro remotas podem proporcionar aos estudantes jovens e adultos algum tipo de experiência teatral. Tendo em vista o objetivo maior do estudo, pretendemos mais pontualmente situar a prática do Teatro em meio remoto na EJA, compreender o papel do Teatro no ensino médio dessa modalidade, verificar como são desenvolvidas as aulas de Teatro no ensino remoto e identificar ações que contribuam para a experiência teatral dos alunos.

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho foi desenvolvido no CP da UFMG, escola fundada em 1946. A escola oferece o ensino fundamental regular e atua na formação inicial e continuada de professores. O CP-UFMG abriga também o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, que abarca os projetos de ensino fundamental e médio da EJA. O estudo foi desenvolvido no âmbito do PROEMJA com os educandos do primeiro ano do ensino médio da EJA do CP.

Esse ano escolar contava com 50 alunos matriculados antes da suspensão das aulas presenciais. Na modalidade remota emergencial, tivemos uma redução de 50% dos estudantes, ou seja, o trabalho foi desenvolvido com 25 alunos. Encerramos o ano letivo de 2020 com apenas 20 educandos frequentando as atividades remotas e com engajamento nelas.

O trabalho foi idealizado de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Artes e Português. Apresentamos a proposta de oportunizar a fruição da Arte e da Literatura a partir da expressão dos sujeitos educandos da EJA em prol de uma causa social: a luta antirracista. Os educandos foram conduzidos a vivências literárias, artísticas e poéticas articuladas entre si, focalizando a expressão e a manifestação próprias desses sujeitos, culminando com a realização de atos poéticos antirracistas por meio da produção de materiais audiovisuais, que foram amplamente divulgados em meios digitais.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a EJA tem relação direta com a formação e a estruturação de nossa sociedade. A modalidade remonta à colonização do nosso país, à catequização dos indígenas, à alfabetização e à transmissão da Língua Portuguesa a estes povos (PAIVA, 1973), para fins de aculturação, dominação e exploração. Desde muito cedo, a educação no país foi delimitada às classes predominantemente altas que faziam parte das elites.

No ano de 1881, com o decreto nº 3.029, conhecido como Lei Saraiva, foi instituído o título de eleitor no Brasil, entretanto, o direito ao voto não foi garantido às pessoas analfabetas. Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, ficou estabelecido no artigo 208 que a educação fosse um direito de todos – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).Entretanto, em geral, as necessidades e rotinas diárias desses indivíduos não permitem o privilégio de largarem o emprego para se dedicar aos estudos, por isso somente a oferta não extingue o problema, uma vez que há falta de políticas públicas tanto para a modalidade de ensino quanto para os sujeitos que se inserem nela.

Atualmente, com o ensino remoto emergencial instaurado no Brasil, toda dificuldade enfrentada por essa modalidade toma grandes proporções, que antes eram deixadas às margens das urgências educacionais do país. Parte do artigo 206 da referida constituição diz que “[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988). Apesar disso, a EJA se encontra ainda marginalizada, com acessos precários à permanência, ao acesso presencial/não presencial e também ao letramento digital.

Nos dois últimos anos, 2020 e 2021, temos vivido um contexto de excepcionalidade mundial causado pela pandemia do novo Coronavírus. Há indicativos de que muitos jovens e adultos tenham abandonado a escola no momento. Segundo a Folha de São Paulo (2021), somente no estado de São Paulo já são mais de 60 mil adultos fora da EJA, em função da pandemia, da falta de emprego e da dificuldade de adaptação.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A disciplina de Artes foi desenvolvida pelo ensino de Teatro, a partir do entendimento de sua pedagogia como intermediação para o ato de experienciar teatralidades. Nos termos de Ileana Diéguez (2014, p.129) “a teatralidade como campo expandido que intima a reconhecer a teatralidade que habita na vida e nas representações sociais. A teatralidade como campo expandido para além das artes”.

Essa concepção é diferente de uma visão profissional e tradicional do ensino do Teatro, ainda muito presente em escolas de formação de atores. Na Educação Básica,não estamos formando atores, mas sim criando oportunidades para que os estudantes vivenciem o Teatro em toda a sua potencialidade. Por isso, no AREJA, tomamos a concepção de Diéguez (2014) como base e buscamos conduzir os jovens e adultos a experienciar o Teatro e sua prática. Ao encaminharmos o trabalho para uma articulação entre Teatro e Literatura, visando uma efetiva manifestação poética por parte dos educandos, agregamos à nossa fundamentação as contribuições de Vinícius Lírio (2020, p. 31):

[...] processos criativos e de aprendizagem entrecruzadas;abordagens pedagógicas na sala de aula que geram interação, ação, reflexão e construção de conhecimento, saberes e fazeres; a percepção dos sujeitos desse ambiente de aprendizagem em suas múltiplas dimensões (cognitiva, emocional, sensorial, sócio-histórico-política e cultural) e, ainda, o entendimento desse lugar como espaço-tempo dialógico do fazer e refletir.

Essa percepção dialoga intimamente com o que diz Paulo Freire (2019, p. 24):“se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Desse modo, nas práticas pedagógicas como um todo e especificamente nas que se referem ao público da EJA, oportunizar torna-se verbo-ação

fundamental, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem desses estudantes, e ainda ressaltar as suas autonomias.

Assim, por meio da relação entre as disciplinas de Artes e Português, propomos oportunizar a fruição da Arte e da Literatura a partir da expressão dos sujeitos educandos da EJA em prol da luta antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto do estudo apresentado nos permite dizer que a Arte, em especial o Teatro, não tem relação exclusiva com espetáculos e produtos cênicos, pois há muitas outras de suas dimensões a serem exploradas, como a vida. Assim, entendemos que, por meio da experiência teatral no campo da luta antirracista, oportunizamos a esses sujeitos situações que os fizeram refletir, agir, posicionar-se e (re)aprender no decurso do processo.

O papel do Teatro enquanto componente curricular na Educação Básica, especialmente no contexto de ERE, não pode se furtar à experiência. O breve trabalho que desenvolvemos na EJA nos dá pistas de que oportunizar experiências estéticas e teatrais precisa ser o objetivo maior do Teatro. Com o desenvolvimento do trabalho, reforçamos o que era antes apenas nossa hipótese, embora todos os obstáculos e dificuldades que sabemos existir: a escola precisa ser o local da formação do sujeito para a reflexão, a ação, a cidadania e a vida, e o Teatro tem muito a contribuir para essa formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIÉGUEZ, L. **Um teatro sem teatro: a teatralidade como campo expandido**. Revista Sala Preta.v14 i2, 2014, p125-129.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LÍRIO, Vinícius. **Criar, performar e cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

PENSANDO A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DE SUJEITOS CONCRETOS DA EJA SOB OS EFEITOS DA PERSPECTIVA FREIREANA

Eliane Lopes Werneck de Andrade²¹⁹

Adriano Vargas Freitas²²⁰

Resumo: Neste texto, apresentamos uma pesquisa de doutorado em andamento, de natureza qualitativa. Priorizamos um recorte do referencial teórico com característica narrativa especialmente subjetiva e singular da pesquisadora, tendo por base teórica construtos defendidos pela ótica freireana. Com a investigação, pretendemos examinar como as relações entre currículos e processos de ensino e aprendizagem podem interferir em modos de subjetivação dos sujeitos da EJA. Para isso, analisaremos narrativas de profissionais da EJA, convidados em curso de formação em educação matemática, coordenado pelo GPEJA - UFF. A revisão de bibliografia, realizada em Teses no portal da CAPES221, mostrou que a obra de Paulo Freire fundamenta, amiúde, parte considerável da pesquisa acadêmica em EJA. Este exame nos leva a defender que a perspectiva freireana é um suporte privilegiado para as análises relativas à produção de subjetividade dos sujeitos da EJA, foco de nosso estudo.

Palavras-chave: Perspectiva freireana. Educação de Jovens e Adultos. Subjetividades.

Apresentação pessoal

Desde 2009, trabalho como docente na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Adoro estar professora, pois (re)construir e criar saberes em grupo é uma ação que iniciei na adolescência. Possivelmente, por tudo isso, o tema *Subjetividades* me seja tão atraente. Cursei Licenciatura em Matemática e atualmente estou doutoranda em Educação, com a pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense (GPEJA-UFF). A formação continuada no ambiente universitário tem me dado base teórica ímpar para atuar na escola, consciente de minhas responsabilidades e limites concretos. Ademais, essa formação corrobora a forma política intensa com que me conduzo em todos os espaços micro, influenciando de forma especial as minhas singularidades.

²¹⁹ UFF, Niterói, RJ, Brasil; elianelopes@id.uff.br.

²²⁰ UFF, Niterói, RJ, Brasil; adrianovargas@id.uff.br.

²²¹ O catálogo está disponível no link: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).

Introdução

O tema da pesquisa apresentada são as subjetividades no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A produção de subjetividades tem sido foco privilegiado de discussões na Educação, e segundo Biesta (2012) é uma das funções desta área. Sob a perspectiva de professores de Matemática, nos interessa saber: quais interfaces entre currículos e processos de ensino e de aprendizagem na EJA influenciam a produção de subjetividades dos sujeitos que se relacionam na prática educativa? Tratar de subjetividades é lançar o olhar para as narrativas dos sujeitos, para as suas singularidades e suas histórias de vida.

Neste texto, destacamos um recorte do referencial teórico que embasará nossas análises. Pontuamos considerações, com base na ótica freireana, conduzidas sob um viés subjetivo, inspirado pelas narrativas autobiográficas de Carolina Maria de Jesus. Além dela, também nos ilumina o estudo de Meira (2015), que nos possibilita a visão de uma prática transformadora, pois ao escutar e aprender com os estudantes, ambos se subjetivaram pelo ensino antibancário.

Percurso metodológico

A narrativa é uma prática subjetiva que será usada como uma das ferramentas metodológicas na investigação em curso. Subjetiva os sujeitos que a praticam, especialmente na forma escrita. Este modo de expressão, permeia os estudos acadêmicos. E é usado neste texto, para tecermos reflexões sobre sujeitos que, em sua diversidade e luta por justiça social, nos ajudam a pensar possibilidades de práticas educativas na EJA, distantes da ação bancária.

Nos apoiamos em referências, como Bragança (2008), por entender que a pesquisa qualitativa também realiza produção de subjetividades. O pesquisador é transformado pela própria pesquisa que faz, e age sobre os saberes antes construídos por outros. Assim, narramos neste texto de forma singular, afetada pelo estudo, que interfere na escrita acadêmica, expondo a pesquisadora, apesar do rigor e a criticidade que a pesquisa impõe.

A narrativa singular da pesquisadora: fragmentos do referencial teórico

“Antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e o feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos. Passou para o lado dos fidalgos. Até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vocês que eram amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só! Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo. Quem não nos desprezou foi o fubá. Mas as crianças não gostam de fubá”. Carolina Maria de Jesus (1955, p. 38).

Não é pouca coisa o que aprendemos com o legado que Carolina Maria de Jesus nos deixou. Por meio de uma intensa narrativa, ela teimou em tirar da invisibilidade um tipo de labuta vivenciada de forma análoga por milhões de outras mulheres brasileiras pobres, pretas, negras, e outras, que têm enfrentado, ao longo de décadas, os piores reveses consequentes da estrutura político-econômica capitalista dependente, oligárquica e racista, vigente no Brasil.

A nossa sensibilidade, incrementada pela condição objetiva-subjetiva de membro da classe subalternizada, nos impele desde a infância a conhecer e escutar experiências como as de Carolina Maria de Jesus e de outros sujeitos invisibilizados socialmente. Tal hábito nos é caro por diversas razões e, neste texto, é exibido porque a concepção político-filosófica de Educação de Paulo Freire nos orienta neste sentido, sustentando nossa pesquisa, a ação docente na Educação Básica e a reconstrução de nossa própria subjetividade.

O fragmento pinçado do livro Quarto de Despejo²²² contém saberes diretamente relacionados com saberes outros, que privilegiados são selecionados para contar versões da história brasileira que não aprofunda aspectos sobre o lado mascarado desta história. O que nos leva a pensar sobre as experiências e saberes cotidianos das camadas populares ignorados pela educação formal. Subjetivar a narrativa de Carolina Maria de Jesus, nos possibilita aprender uma biologia/geografia/história/sociologia da favela e da fome. Uma física/matemática/química do desdém, da escassez que tende a zero. Uma arte da busca pela subsistência e existência, inclusive da vontade política de *ser mais*, mesmo sem saber que tal conceito possa existir, de duvidar das certezas, da persistência por vezes cansada. Uma arte/narrativa, variável de estatística, vinda de alguém que foi por muitos anos uma *Maria Ninguém*. Porém, para tentar perceber e/ou construir tantos saberes, mais uma vez com um empurrãozinho de Paulo Freire, é preciso entrar no mundo da escritora, via as narrativas que nos presenteou. Estar com ela para subjetivar a complexidade que nos leva ao quarto de despejo, aos saberes da vida cotidiana.

Sob a influência contextualizadora da vida e obra de Carolina Maria de Jesus, estudar o legado filosófico e político de uma época, que tem em Paulo Freire um dos seus notórios representantes²²³, nos faz expressar neste texto que a noção aparentemente simplória, *carregamos nossas próprias trajetórias para todo lugar*, possivelmente, seja uma das mais importantes mensagens implícitas(?), na obra freireana, para iluminar as professoras e os professores: uma das condições

²²² Quarto de Despejo, livro de Carolina Maria de Jesus, publicado em 1960 em Edição Popular.

²²³ Álvaro Viera Pinto e Paschoal Lemme são dois mentores e construtores importantíssimos desta escola.

necessárias que pode concorrer para uma prática educativa dialógica, é termos em mente que todos os sujeitos da escola têm uma história de vida, são cultos, aprendem e se educam mutuamente mediatizados pelo mundo, não apenas os profissionais.

Os estudantes também possuem experiências e saberes outros geralmente ignorados, o que independe da idade e da condição social, e com base em Freire, entendemos que a educação deve ser construída com eles, e que os saberes destes e os escolares precisam ser acionados em conjunto. A vida dos estudantes, dos grupos sociais aos quais pertencem, faz parte do contexto macro e por este são influenciadas. É inclusive por isso, que os saberes e a experiência concreta de todos os sujeitos que vivem a escola não devem ficar de fora do ensino. A ótica freireana “abre espaço para uma linguagem da possibilidade” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 85).

Resultados e discussões

Freire não deixou receitas prontas, entendeu que são os sujeitos inseridos na ação educativa que devem construir juntos os caminhos para a produção de saberes diversos o que, para nós, trata-se de realizar uma produção de sentidos, além de trocas criativas entre singularidades, uma produção de subjetividades. Isso, é o que de certa forma, ainda é novo na escola e nas demais instituições de educação formal. Afinal, depende de uma forma de educação entendida como democrática. Elaborada em um tipo utópico de governo com o qual nossa sociedade não está habituada.

Entendemos, que tal incipiência de práticas democráticas produz uma escassez de cooperação e estudos efetivos entre a escola e a formação de professores, inicial e continuada, para o aprofundamento da práxis educativa/científica para estimular a criação e socialização de práticas educativas, que possam contemplar possibilidades outras na Educação Básica.

Em geral, estudos que discutem práticas democráticas humanizadoras como as de Meira (2015) não são objetos de estudos nas escolas. Esta pesquisadora, disserta sobre a existência de saberes adquiridos e construídos no contexto de uma unidade prisional. E percebeu distanciamentos e fez aproximações com “os saberes das celas”, considerados por ela como “objetos que não se enquadram em categorias definidas pelo padrão eurocêntrico” (MEIRA, 2015, p. 87). Para Freire (2000),

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do

mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p. 38).

Houve naquele contexto educacional, conduzido por Meira (2015) de diferentes formas, uma troca de experiências e saberes que possivelmente atuaram nas subjetividades dos estudantes e da pesquisadora-professora. Um envolvimento diferente com os saberes diversos, antibancário, com leituras de mundo que se cruzaram objetivamente e subjetivamente para a elaboração de ensino e aprendizagem coletiva, ambos contextualizados nos ritos e hábitos de sujeitos privados de liberdade.

Conclusão

A revisão de literatura das Teses na plataforma CAPES aponta que os construtos teóricos defendidos por Paulo Freire fundamentam diversas pesquisas focadas na EJA. Tal percepção nos leva a defender que a perspectiva freireana é um suporte relevante para as análises referentes à produção de subjetividade na EJA, pois por meio dessa concepção podemos perceber aspectos relativos à produção de subjetividades emancipadora e outras em diferentes estágios de subalternização. Porém, apesar dessa ótica nos remeter à luta por justiça social, as práticas bancárias resistem no ensino regular, especialmente na EJA, mostrando o distanciamento entre a Educação Básica e a formação universitária inicial e continuada.

Entendemos que tais espaços podem aproximar os dois níveis de educação, trabalhando neles recorrentemente com narrativas como as de Carolina Maria de Jesus e com pesquisas qualitativas que analisem práticas educativas humanizadoras, pois, como em Meira (2015), elas existem. E mostram que o trabalho com aspectos da vida dos estudantes é possível e que, para isso, é necessária uma abertura democrática a qual a escola e a universidade brasileira pouco realizam. Uma outra produção de subjetividades.

Referências bibliográficas

BIESTA, G. Boa Educação na Era da Mensuração. TRADUÇÃO Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, nº 144, p. 808-825, set./dez. 2012.

BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro (RJ): Quartet; Faperj, p. 65-88, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: FAPERJ.

MEIRA, C. J. **Os saberes das celas**: um estudo etnomatemático com jovens e adultos em contexto de privação de liberdade. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO NOS COMPONENTES CURRICULARES NA EJA

Sita Mara Lopes Sant'Anna²²⁴

Nas Rodas de Conversas deste subcomitê foram avaliadas reflexões que consideraram as seguintes abordagens: a) práticas pedagógicas enquanto componentes educativos curriculares que apresentam um referencial representativo de atividades que conferem competências para a EJA; b) saberes construídos pelas práticas pedagógicas; c) elementos constituintes das práticas pedagógicas como componentes educativos do currículo que favorecem a construção das competências pedagógicas na EJA; d) indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente educativo curricular; e) Influências das concepções na implementação das práticas pedagógicas na EJA; f) a prática Pedagógica e os contextos colaborativos na EJA; g) pensar a escola como um espaço de culturas e a prática pedagógica como ação transformadora; h) construção de práticas pedagógicas como componente educativo curricular que consideram as necessidades dos educandos; i) organização e gestão das Práticas Pedagógicas como componentes educativos curriculares na EJA.

O estudo destas abordagens apresentadas durante as rodas de conversas se constituiu em oportunidade fundamental ao estabelecer a ponte entre a perspectiva teórico-prática, o que nos permitiu reiterar que estas estão imbricadas com os componentes educativos curriculares na EJA. A construção do currículo está implicada com práticas discursivas diversas e em relações de poder que nos permitem uma compreensão que engloba a ideologia, a hegemonia e as disputas de projetos societários em torno do mesmo. Segundo Sacristán (2017, p. 21):

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítica, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

Assim, a concepção e desenvolvimento de práticas pedagógicas estão vinculadas aos projetos curriculares que formam e transformam a EJA, engajada em ações e reflexões vinculadas às políticas sociais e gerais, considerando em seu bojo, as especificidades demandadas pela própria Educação de Jovens e Adultos. Além disso, pudemos perceber uma forte vinculação de boa parte dos trabalhos apresentados às perspectivas e princípios oriundos da história e da memória discursiva da própria

²²⁴ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-MP/UERGS), Osório, Brasil; sita-santanna@uergs.edu.br

EJA que a vinculam às prerrogativas e aos pressupostos da Educação Popular, amplamente divulgados por Freire, em obras diversas e ao mesmo tempo, percebeu-se, em algumas falas, uma forte vinculação à memória mais recente, instituída pelo ensino supletivo, proposto na Lei 5692, Brasil (1971), que ainda faz ecoar “o EJA” nos dizeres de parte dos professores, como reflete o texto de Sant’Anna (2015).

Diante deste cenário, em que também se manifesta o contraditório, buscou-se oportunizar a socialização e a partilha de experiências e pesquisas com diferentes culturas, entendendo o papel da linguagem na constituição da identidade dos sujeitos da EJA. É neste contexto que, sem limitar a liberdade, a iniciativa e a criatividade dos participantes do Subtema, a discussão foi enriquecida a partir da evolução dos conceitos, princípios, definições e nomenclaturas que giraram em torno das **Práticas Pedagógicas e Educação nos Componentes Curriculares na EJA**, o que permitiu melhor compreensão das abordagens e facilidade de intercâmbio e troca de materiais entre os participantes, buscando explorar a transversalidade entre o subtema e as demais temáticas do seminário.

É preciso ressaltar que o subcomitê recebeu 45 textos e destes foram aprovados.....Nessa perspectiva os trabalhos apresentados reuniram abordagens gerais diversas muito ricas, considerando as práticas desenvolvidas, a interseccionalidade como práxis educativas, práticas curriculares diversas em tempos de pandemia, as diversidades étnicas, religiosas, de gênero e raciais, que configuram os currículos, também em perspectivas que envolvem os diferentes campos do conhecimento na EJA.

Dentre os teóricos presentes nas apresentações das rodas de conversas obtém-se destaque às obras referenciadas, principalmente por Paulo Freire, embora reconhecidos autores tenham sido mencionados nas apresentações orais e em algumas escritas, como Tomás Tadeu da Silva, Gimeno Sacristán, Ivani Fazenda, Jurjo Santomé, Maria Ciavatta, entre outros, além das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, Parecer 01(BRASIL, 2000) como exemplo de composição do cenário normativo apresentado, compondo às discussões sobre o currículo da EJA.

As pessoas que integraram este Subcomitê Científico, em ordem alfabética, estão em nominata a seguir:

Subcomitê Científico de avaliação dos textos: Moisés Manuel Cau – Instituto Superior de Estudos de Defesa – Maputo/ Moçambique
Sita Mara Lopes Sant’ Anna – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Brasil, Teodoro Adriano Costa Zanardi – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil, Jonson Ney Dias, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Ana Cristina da Silva Rodrigues – Universidade

Federal do Pampa – Campus Jaguarão – RS, Erickson Espírito Santo – Universidade do Oeste de Santa Catarina e Luís Miguel Oliveira Barros Cardoso – Instituto Politécnico de Portalegre – Portugal e o **Subcomitê Científico das rodas de conversa**: Moisés Manuel Cau – Instituto Superior de Estudos de Defesa – Maputo/Moçambique; Sita Mara Lopes Sant’ Anna – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Brasil e Teodoro Adriano Costa Zanardi – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil.

Sob o olhar inicial deste coletivo, obtém-se os textos que seguem. Estes produzem e apresentam os sentidos expressos nas **práticas pedagógicas e educação nos componentes curriculares na EJA**, por seus autores e autoras em suas interlocuções com a Educação de Jovens e Adultos que, a partir deste instante, passarão a dialogar, produzindo os sentidos expressos por seus leitores e leitoras.

Referências

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANT’ANNA, Sita Mara Lopes. Ensino Supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores do Rio Grande do Sul. **Revista Educação, Ciência e Cultura** (ISSN 2236-6377), Canoas, n. 2, p. 9-29, jul./dez. 2015

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS EM EJA NA AMÉRICA LATINA COM VISTAS À SUPERAÇÃO DE SITUAÇÕES EXCLUDENTES EM RELAÇÃO A DIREITOS HUMANOS E CIVIS

Igor Gabriel Leal²²⁵

Jarina Rodrigues Fernandes²²⁶

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado sob os aportes da pesquisa bibliográfica e à luz do referencial freireano que buscou conhecer práticas pedagógicas transformadoras na EJA a partir de revistas científicas da América Latina. No tocante à superação de situações excludentes em relação a Direitos Humanos e Civis, foram identificadas estratégias como o trabalho a partir de narrativas reminiscentes, a integração das tecnologias da informação e comunicação e seu potencial enunciativo, a ampliação da consciência sobre consumo e produção, a melhoria da relação consigo e com o meio e a ampliação da consciência estética. Tais estratégias tiveram um impacto positivo na relação dos estudantes com o conhecimento, contribuindo para que se atentassem aos movimentos excludentes aos quais estavam expostos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Escolar Básica. Direitos Humanos e Educação.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Este texto foi escrito por Igor Gabriel Leal, aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e professor de educação infantil na rede municipal de educação de São Carlos, e por Jarina Rodrigues Fernandes, professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

INTRODUÇÃO

Compreender o panorama educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto latino-americano representa a busca por conhecer e refletir sobre as ações que acontecem para além do território brasileiro. Isso porque:

A agenda internacional vem gradativamente ganhando relevância nos últimos anos no Brasil, não só pela intensificação do processo de globalização observado em todos os âmbitos da vida, como pelo papel que o país passou a desempenhar nos cenários regional e global. Apesar disso, o debate interno sobre essa agenda ainda é pequeno, em especial, no campo da educação e da EJA. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 200)

Conforme apontado por Di Pierro e Haddad (2015), a agenda internacional vem ganhando espaço em diversas áreas, entre elas a educação e a EJA. Este artigo, portanto, busca ampliar o debate sobre

²²⁵ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil; igorleal54@gmail.com.

²²⁶ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil; jarina.fernandes@ufscar.br.

essa agenda, considerando as produções advindas de diversos países que compõem a América Latina.

Dessa forma, o objetivo deste texto é identificar e analisar práticas pedagógicas escolares da América Latina, tendo em vista as contribuições dos elementos que as compõem para a oferta de práticas transformadoras para os jovens e adultos. Nas próximas seções, buscaremos apresentar ao leitor como foi empreendida essa busca, bem como em que consistem os conceitos descritos no objetivo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir o objetivo proposto, seguimos as quatro etapas de um processo contínuo de pesquisa: elaboração do projeto de pesquisa, investigações das soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora (SALVADOR, 1986).

Selecionamos, então, quatro revistas de educação de adultos catalogadas no *Latindex*, a saber: a Revista Decisio (México), a Revista Interamericana de Educación de Adultos (México), a Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos (Chile) e a Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos (Brasil). Ainda que as revistas fossem de três países diferentes, foi possível analisar um total de 55 artigos espalhados por 9 diferentes países da seguinte forma: Brasil (18), Argentina (16), México (12), Colômbia (3), El Salvador (2), Chile (1), Uruguai (1), Bolívia (1) e Equador (1).

A análise explicativa das soluções que culminou na síntese integradora foi estabelecida a partir de uma leitura flutuante dos artigos, buscando identificar contextos e áreas do conhecimento, e de uma leitura aprofundada, buscando perceber a situação excludente, bem como a prática estabelecida para a sua superação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao propormos o estudo de práticas pedagógicas transformadoras, percebemos a necessidade de pontuar aquilo que entendemos desses conceitos. Definir se uma prática é ou não transformadora vai além de reconhecer sua aplicação metodológica, uma vez que é preciso perceber nela a intencionalidade transformadora.

Diante disso, assumimos como principal referencial teórico da pesquisa Paulo Freire, devido à extensão de sua obra e pensamento. A opção por esse referencial principal, e outros que em partes o corroboram, se dá no sentido de entendermos alguns conceitos-chave de suas obras para reconhecermos em que consiste a intencionalidade transformadora de uma prática.

Logo, partimos de uma revisão de duas obras do autor, Educação como Prática da Liberdade (1967) e Pedagogia do Oprimido (1987). Nelas, elencamos os conceitos de apropriação crítica, transividade crítica, consciência transitiva (FREIRE, 1967), consciência máxima possível, realidade mediatizadora, ações dialógicas, visão de fundo e prática problematizadora (FREIRE, 1987).

Tais conceitos nos fazem considerar uma prática transformadora quando a metodologia corresponde de forma direta ou indireta a algum desses conceitos. Contudo, outra nuance para definir se uma prática é transformadora se encontra no argumento de que ela só pode ser definida assim quando busca transformar uma situação excludente.

Nesse sentido, partilhamos da conceptualização que Gómez et al. (2006) fazem de transformação enquanto a superação de um problema social. Tal concepção favorece o reconhecimento dos elementos transformadores nas práticas pedagógicas analisadas. Logo, a identificação de elementos transformadores passa pela identificação primária de situações excludentes.

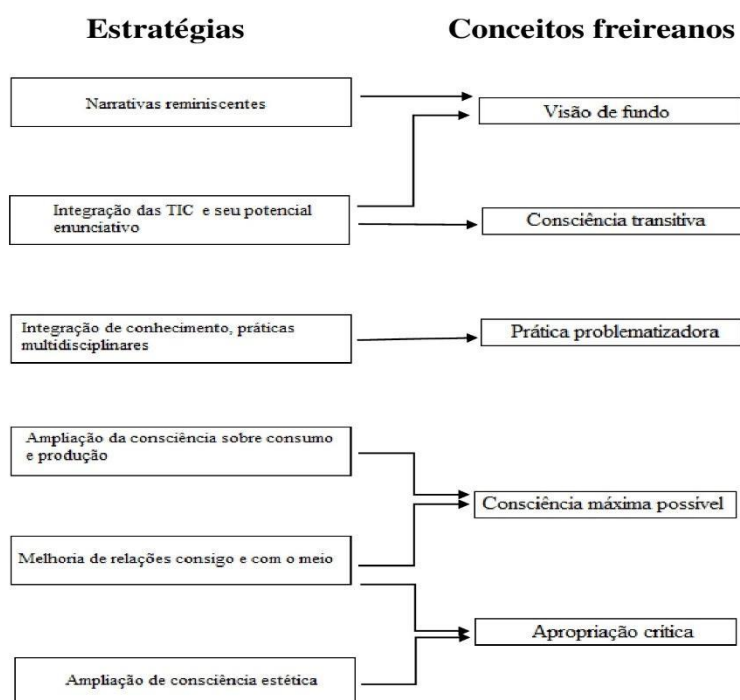
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como ressaltado na seção anterior, somente pelo reconhecimento de uma situação excludente é que podemos perceber uma ação transformadora. Logo, este texto apresenta apenas um recorte das situações excludentes percebidas nos 55 artigos revisados. Esse recorte, portanto, reflete sobre a exclusão em relação aos Direitos Humanos e Cívicos.

As práticas articuladas reconhecidas nos artigos que foram foco desse recorte favoreceram a superação das situações excludentes relacionadas à ausência de acesso ou negação dos direitos básicos, bem como às condições necessárias para uma vida digna. Foi possível perceber que 17 artigos analisados compartilhavam de situações excludentes em relação aos Direitos Humanos e Cívicos, as quais focalizavam contextos de cárcere (4), desigualdade social (3), violência contra a mulher (2), exclusão cultural de imigrantes (2), desemprego e empregos precários (1), violação dos direitos do consumidor (1), resquícios de conflitos armados (1), dificuldade de acesso e permanência na escola (1), exclusão de não ouvintes (1) e exclusão digital (1).

Em cada contexto foram utilizadas práticas distintas que buscavam superar os movimentos excludentes. Contudo, foi possível perceber recorrências nas práticas que puderam ser sintetizadas em estratégias semelhantes. Em síntese, foram percebidos seis movimentos estratégicos distintos que articularam as práticas que foram reconhecidas como transformadoras. A Figura 1 ilustra a relação de tais estratégias com os conceitos freireanos correspondentes:

Figura 1 – Estratégias que articularam as práticas transformadoras com os conceitos freireanos diante de situações de exclusão de Direitos Humanos e Cívicos



Fonte: Elaborada pelos autores.

As práticas articuladas por meio dessas seis estratégias (trabalho a partir de narrativas reminiscentes, integração das tecnologias da informação e comunicação e seu potencial enunciativo, ampliação da consciência sobre consumo e produção, melhoria da relação consigo e com o meio e ampliação da consciência estética) tiveram impacto positivo na relação dos alunos com o conhecimento, e ainda contribuíram para que eles se atentassem aos movimentos excludentes aos quais estavam expostos.

Pudemos constatar que práticas alinhadas ao referencial proposto podem contribuir para a superação de situações excludentes em relação a Direitos Humanos e Cívicos, uma vez que, como o próprio Freire (1981, p. 33) coloca:

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade.

Dessa forma, mais do que proporcionar o desenvolvimento do conteúdo escolar, tais práticas impulsionaram os alunos a romper com as situações excludentes. Portanto, consideramos essas práticas transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte aqui apresentado, componente de uma pesquisa mais ampla, buscou ampliar os olhares para a possibilidade de construção de conhecimento na EJA ao buscarmos respostas em contextos mais amplos, como no caso da América Latina. Argumentamos que a sistematização de práticas que acontecem espalhadas por esse vasto continente pode favorecer as ações dos professores em sala de aula, bem como ampliar as bases de conhecimento acerca das potencialidades que tem a educação das pessoas adultas.

Logo, tendemos a considerar que a articulação de práticas transformadoras por meio da ação escolar pode favorecer a transformação da sociedade. Tal transformação visa questionar estruturas condicionantes que impossibilitam uma vida digna e saudável para grande parte da sociedade, sobretudo nas salas de EJA, ambientes que lidam constantemente com coletivos culturais que são foco de situações excludentes.

REFERÊNCIAS

- DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?lang=pt> Acesso em: 10/02/2022.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

GOMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramon. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2006.

(RE)CONFIGURAÇÕES EDUCACIONAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS: A EJA JUIZ-FORANA RESSIGNIFICANDO SEU CAMINHAR

Kátia Cristina Candido Aquino Marciano²²⁷

Resumo: Vislumbra-se, por meio deste artigo, descortinar novas estruturas educacionais da EJA juiz-forana, fundamentais neste tempo de afastamento social, bem como destacar seus impactos na comunidade escolar, ressaltando estratégias curriculares na ação educativa do período. A Secretaria de Educação de Juiz de Fora optou por uma proposta diferenciada, em 2020, por meio do Projeto “Cadinho de Prosa”, que presumia o reconhecimento de uma construção coletiva e conclamava à sensibilização cultural, literária e artística, enquanto disparadora de variados conhecimentos. Constituíram-se embaixadores das concepções do projeto Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. Benjamin não ansiava por “inventariar os resíduos da história tomados como fragmentos a ferir o cristal total que lhe abarca, mas em fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os” (BENJAMIN, 2007, p. 8). A regulamentação do “Regime Extraordinário de Atividades” se deu pela Portaria 4212 - PJF (08/11/2020), instaurando a reinvenção da práxis educacional no município.

Palavras-chave: EJA. “Cadinho de Prosa”. Construção Coletiva. “Regime Extraordinário de Atividades”.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Meus registros me identificam como Kátia Cristina Candido Aquino Marciano, uma cidadã brasileira que não perde a mania de ter fé na vida. Natural de Juiz de Fora, filha, mãe, esposa e profissional amorosa, sonhadora e que se dispõe a lutar sempre. Tenho 48 anos de idade, sou graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com especialização em Língua Portuguesa pela Simonsen-RJ e em Educação no Ensino Fundamental pela UFJF-JF, atuando como docente desde 1992, sendo a maior parte do meu percurso profissional na EJA. Atualmente, além de trabalhar na EE Ali Halfeld, também exerço a função de supervisora de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, e ingressei, em 2020, no mestrado em Educação no PPGE-UFJF, a partir do qual venho me encantando ainda mais pelas premissas educacionais, especialmente as que se referem à EJA.

INTRODUÇÃO

O que nos move a focar as questões, inicialmente apresentadas, é a necessidade de lançar luz sobre as orientações governamentais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de afastamento social, reconhecendo a problemática de que o direito à EJA vem sendo desconsiderado, apesar de já estar positivado na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 e na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 1988, 1996, 2014). Há inúmeros motivos para essa invisibilidade, mas existe um consenso de que alguns aspectos são fundantes para tal postura, entre eles o perfil de políticas marcadas no aligeiramento, na descontinuidade, configuradas em ações fragmentadas (HADDAD; PIERRO, 2015).

²²⁷ Mestranda em Educação na FACED/PPGE/UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; katiaaquinoeja@gmail.com.

Existem diferentes intencionalidades para o direito à educação das pessoas jovens e adultas, as quais se consolidam em paradigmas educacionais impactadores de políticas públicas, que podem trazer um direito na perspectiva utilitarista de formação para “*competir*” (LIMA, 2012) ou em proposição emancipatória indicadora do direito como formação integral, tratando do conhecimento para a transformação social (FREIRE, 2010).

No que tange ao processo formativo do calendário não presencial, a tratativa a respeito foi dada pelo Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020), que indicou a organização do currículo, fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido documento não citou os sujeitos adultos, como educandos(as), havendo menção, apenas, a crianças e jovens, desconsiderando as peculiaridades da modalidade e se limitando a apenas indicar atenção ao parecer de nº 11/2000 (BRASIL, 2000), no qual são tratadas as funções do segmento em questão. Em meio a um contexto conturbado da pandemia, marcado por incertezas e muitas indagações, algumas práticas da EJA juiz-forana merecem destaque por terem se revelado propulsoras de novas inter-relações, na urgência de diálogos (re)contextualizados.

PERCURSO METODOLÓGICO

A rede municipal de Juiz de Fora é composta de 101 escolas, das quais 36 atendem à EJA, duas destas com atendimentos específicos por serem Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEM e CESU). Os contatos estabelecidos entre os alunos da EJA e as escolas ocorriam (e ainda ocorrem) por meio de diversos mecanismos tecnológicos, valendo-se de ferramentas e plataformas digitais como WhatsApp, Facebook, Instagram, Google Classroom, Google Meets, Zoom, Microsoft Teams, entre outros. Nas palavras de Cordeiro (2020, p. 6):

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de videoaulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona, além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico.

Ao ser apresentado o projeto supracitado, desencadearam-se várias formas de interlocução com os alunos da EJA, contemplando aspectos de vários componentes curriculares, mesmo diante das adversidades. Nesta oportunidade, porém, serão abordadas duas experiências: a da EM Dilermando Cruz Filho e a do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM).

Importante destacar que essas são duas escolas com potenciais articulações na rede, atendendo a uma média de 700 a 800 alunos cada e funcionando nos três turnos. A primeira está localizada em uma região periférica da cidade e, a segunda, localiza-se no centro, mas tem um público oriundo de variadas áreas, justamente pelo seu caráter peculiar.

Desde que instaurada a pandemia, os dois estabelecimentos apresentam uma característica comum que ressalta a visão intersetorial e o sentimento de humanidade num quadro caótico: foram readequados para funcionar como abrigos temporários para moradores de rua, envolvendo seus coletivos em ações de solidariedade admiráveis, reverberando, inclusive, no trabalho com as comunidades escolares. Groppo (2013) se refere à educação sociocomunitária como um campo interventivo-educacional que toma as comunidades como instrumento e a sociedade como alvo, maximizando o sentido primeiro da educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Questões envolvendo a EJA (BRASIL, 2000) tornam-se cada vez mais presentes e frequentes entre teóricos e educadores brasileiros, gerando discussões e debates importantes para reflexão acerca do tema. O Projeto “Cadinho de Prosa” descortinou uma proposta de trabalho ancorada em um constructo de impulsionamento das ações, para além dos conteúdos programáticos, que projetasse avançar rumo à consolidação de processos de saberes e fazeres contextualizados. Ao encontro dessas premissas, Walter Benjamin (1996, p. 226) traz a seguinte reflexão:

[...] não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe – até a foz – na correnteza da narração. Se imaginarmos que a dor é uma barragem que se opõe à corrente da narrativa, então vemos claramente que é rompida onde sua inclinação se torna acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho ao mar ditoso do esquecimento. É o carinho que delineia um leito para essa corrente.

É perceptível, pois, que o compartilhamento de narrativas, principalmente no cenário vivido, propiciava possibilidades de construção de perspectivas de retorno, de organização de espaços e tempos de acolhimento para as diferentes maneiras de sentir e de dizer acerca das experiências vividas num contexto pandêmico, estabelecendo percepções múltiplas, em cada ser humano, sobre seus modos de ser e de estar no mundo.

A EM Prefeito Dilermando Cruz Filho optou por, além de postagens, interações e *lives* realizadas pelo Instagram e pelas interlocuções síncronas por meio dos grupos de WhatsApp. Essas estratégias se revelaram potentes, devido à capacidade de agregar participantes, alcançando a comunidade e contando, em certas interações, com convidados de significativa atuação social em movimentos diversos e com uma feira cultural virtual de grande repercussão. O CEM também se valeu das interações via WhatsApp (síncronas e assíncronas) ou Facebook e, principalmente, da articulação de ações do grupo, compartilhadas via canal da própria escola no YouTube²²⁸.

As *lives* e apresentações dos grupos teatrais da escola, além das proposições inter/transdisciplinares, tornaram-se ações constantes na rotina escolar. Nesse sentido, a prática pedagógica do docente, articulada ao grupo,

[...] coloca ao professor, ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 15)

Vale destacar que foram disponibilizados aos alunos sem acesso à internet materiais físicos impressos, entregues quinzenalmente, respeitando-se todos os protocolos sanitários, imprescindíveis no momento.

²²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/CentrodeEduca%C3%A7%C3%A3odeJovenseAdultosCEM/featured>. Acesso em: 2 fev. 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências desencadeadas pelas duas unidades escolares trouxeram à tona novas formas de se caminhar, desafiando paradigmas, ressignificando as ações formativas e de ensino e aprendizagem.

Diante dessa nova realidade, emergem questionamentos: de que modo articular as discussões teórico-práticas em que a abordagem dos conteúdos trabalhados possibilite um processo pedagógico apontando para a direção da totalidade do conhecimento? Como relacioná-los com o cotidiano sem perder a sua essência, tornando-os significativos e adequados às necessidades educacionais dos jovens, adultos e idosos? Qual o diferencial que nos incita a pensar no currículo para adolescentes e jovens dos cursos regulares e para jovens, adultos e idosos na modalidade EJA?

É importante, portanto, refletir sobre esses pontos e pensar na linha tênue que separa uns dos outros, entendendo que as respostas para a urgência do momento não representam um fim em si mesmas, mas um desembocar de novas questões.

CONCLUSÕES

Perspectivadas pelas premissas de Paulo Freire, no sentido de propiciar a dialogia e a emancipação dos sujeitos (público-alvo), as experiências aqui enfocadas ressignificam as práticas educativas, construindo novos caminhos para a EJA, num momento marcado pelo antagonismo da dor e da (re)descoberta de si mesmo.

Nesse contexto, merece destaque especial o número de alunos da EJA ativos nesse processo de interlocução: cerca de 70 alunos (dos 83 matriculados), na EM Dilermando Cruz Filho, com aproximadamente 60% de jovens, 25% de idosos e 15% de adultos; e, no CEM, sendo 310 alunos (dos 396 matriculados), com um percentual muito parecido relacionado a cada grupo etário, consolidando a validade das interações, mesmo em cenário adverso.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. 10. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Org. edição brasileira Willi Bole. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. 1. reimp.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer 11/2000. Brasília.2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP N° 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jun. 2020.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br Acesso em: 8 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROPPO, A. L. et al. **Sociologia da educação sociocomunitária: ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal**. Holambra: Editora Setembro, 2013.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **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, n. 36, p. 197-217, maio-ago 2015.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública**. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ ago. 2012.

RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MATEMÁTICAS E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EJA DO SERTÃO CEARENSE

Francisco Josimar Ricardo Xavier²²⁹

Adriano Vargas Freitas²³⁰

Resumo: Neste artigo discutimos a influência de práticas pedagógicas matemáticas sobre a permanência de estudantes de cursos presenciais da EJA em uma escola pública municipal do sertão do Ceará. Para isso, trazemos excertos de narrativas de duas estudantes, captadas por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que as formas de as professoras ensinarem Matemática e as relações afetivas construídas entre os colegas de turma e as professoras implicam nas permanências das estudantes na escola. O sentido dessas permanências está ligado à busca pela apreensão dos saberes escolares e ao sentimento de pertencimento das pessoas estudantes à EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas. Permanência. Matemática.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Os autores que assinam este artigo são pesquisadores brasileiros que optaram por construir seus estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em razão, especialmente, de suas experiências como professores dessa modalidade de ensino. Francisco Josimar Ricardo Xavier está doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação do professor doutor Adriano Vargas Freitas. Os estudos de ambos estão vinculados à linha de pesquisa Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE) do PPGE-UFF, ao Grupo de Pesquisas em EJA (GPEJA) e ao Grupo de Etnomatemática da UFF (GTUFF). Os autores têm construído suas pesquisas focando em discussões que envolvem Currículo, Permanência, Práticas Curriculares, Matemática e Etnomatemática, tomando como lócus turmas de EJA e os sujeitos que constituem essa modalidade.

INTRODUÇÃO

Discutir a educação voltada aos jovens, adultos e idosos no contexto brasileiro tem sido cada vez mais necessário, tendo em vista os altos índices de analfabetismo e a existência de uma elevada quantidade de pessoas que se encontram fora das escolas, em detrimento de uma tentativa de silenciamento dessas discussões, especialmente por parte dos últimos dois governos federais, que pouco têm feito para reverter esse quadro social.

Reconhecendo esse contexto, discutimos a EJA como uma modalidade de ensino constante da Educação Básica (BRASIL, 1996) e, por isso mesmo, uma política pública, cabendo ao poder público brasileiro zelar pela sua existência, possibilitando aos estudantes, além do acesso, suas permanências nas escolas. Focamos nossas discussões no espaço escolar, mais especificamente no ensino da

²²⁹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF), Brasil; josimar_xavier@id.uff.br.

²³⁰ Doutor em Educação Matemática (PUC-SP), docente do PPGE-UFF, Brasil; adrianovargas@id.uff.br.

Matemática, disciplina que Fonseca (2012) destaca ainda ser apresentada em estudos como algo negativo para os estudantes da EJA.

Dialogamos com Fonseca (2012), que sinaliza que é preciso pensar em outras perspectivas de estudos envolvendo Matemática e EJA. Dessa maneira, neste artigo, objetivamos discutir as influências que as práticas pedagógicas matemáticas construídas por professoras da EJA exercem sobre as permanências de estudantes em uma escola pública municipal do sertão do Ceará. Trazer esse estado do Nordeste brasileiro como lócus de nosso estudo contribui para a ampliação geográfica das discussões sobre Matemática e permanência na EJA, pois, segundo Freitas (2013), Carmo e Carmo (2014), elas têm se concentrado nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

PERCURSO METODOLÓGICO

O material apresentado neste artigo compõe as discussões de nossa pesquisa de mestrado em Educação, elaborada entre 2017 e 2019. Nele, trazemos as narrativas de estudantes da EJA, construídas por meio de entrevistas, nas quais buscamos captar respostas que interessam à nossa investigação.

Para analisar as narrativas, utilizamos da técnica Análise Textual Discursiva (ATD), tendo por base os estudos de Moraes e Galiazzi (2016). Os referidos autores destacam que, em uma ATD, os materiais de pesquisa precisam passar pelos processos de “desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitarização; o estabelecimento de relação entre os elementos unitários, a categorização; o captar o novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34). O fenômeno estudado foi a permanência dos estudantes na EJA, de modo que, ao longo da pesquisa, foi possível compreender as influências das práticas pedagógicas matemáticas das professoras sobre ele.

As duas estudantes, cujas narrativas estão aqui destacadas, foram selecionadas por apresentarem o maior número de presença nas aulas da EJA entre 2017 e 2018, presença essa que foi contabilizada a partir do diário escolar cedido pelas suas professoras. Esclarecemos que as estudantes serão denominadas pelos nomes fictícios de “Maria” e “Joana”. Ambas são moradoras da localidade rural onde a escola fica situada. Maria considera-se parda, tem 48 anos, é casada, mãe de três filhos, e foi contratada como Auxiliar de Serviços Gerais na escola em que estudava no curso da noite. Joana considera-se parda, tem 55 anos, é solteira, mãe de dois filhos, e encontra-se aposentada. Ambas frequentam a EJA há mais de cinco anos.

REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões deste artigo envolvem práticas pedagógicas e permanência. No que se refere à primeira temática, nos ancoramos nos estudos de Franco (2016), que apresenta as práticas pedagógicas como ações elaboradas pelos professores com intencionalidade de possibilitar aos estudantes uma aprendizagem. Segundo a autora, tais práticas emergem da “multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536) e são fruto de decisões, princípios, ideologias, estratégias e seus ingredientes estruturantes, sendo percebidas somente na perspectiva da totalidade em que se encontram a escola, o ensino e a educação.

Em se tratando da permanência, partimos de nossa compreensão de que os estudantes de EJA têm razões e motivações para estar na escola que são específicas quanto à sua condição humana de sujeito, de realização pessoal e de possibilidades de transformação de suas vidas. Reis (2016, p. 75) aponta que a transformação está relacionada à trajetória escolar que o estudante desenvolverá ao longo de sua vida e “depende, sobretudo, das condições para efetivação dessa trajetória”.

Analizamos que é também nos meandros da trajetória escolar que vão sendo tecidas as transformações do estudante, no sentido de ele compreender-se enquanto sujeito. Essas transformações são possibilitadas, sobretudo, pelo seu sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Isso nos leva a discutir a permanência a partir do sentido de pertencimento, em diálogo com o “caráter de existir em constante fazer e, desse modo, ser sempre transformação” (REIS, 2016, p. 74).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O sentido de permanência interpretado nas narrativas das estudantes partiu da pergunta: o que motiva você a estar na sala de aula da EJA? Maria nos respondeu:

Maria: É que eu quero aprender mais, na caneta. A professora é gente boa, mas ainda não começou as aulas, né. Mas qualquer professor eu vou, tem esse negócio comigo não. Basta ter professor. Pra ter aula precisa ter a professora, aí quando chegar o dia eu vou de novo. Por causa que eu gosto é do ensino dela. E lá a gente conversa, tem as vivências, tem os dever, as meninas, a Fulana, as outras.

Ao declarar estar na escola por querer “aprender mais, na caneta”, compreendemos que a referida estudante busca aprender os saberes escolares. Essa compreensão é percebida também pela referência que ela faz à “professora” e ao “ensino”. Ao finalizar dizendo “E lá a gente conversa, tem as vivências, tem os dever, as meninas, a Fulana, as outras”, percebemos que há uma relação positiva entre a estudante e seus pares na sala de aula, encaminhando uma permanência na EJA ligada ao sentimento de pertencimento.

Para a mesma pergunta, Joana nos respondeu, mostrando-se admirada:

Joana: Ah bom! Essa pergunta é boa. É por que gosto, né. Não faz sentido eu tá onde eu não gosto.

Complementamos nossa pergunta com a seguinte: como as aulas na EJA contribuem para sua vida?

Joana: Ah, porque eu aprendi mais. Tinha atividade. A professora mandava fazer a família, o bê com á, aí ela mandava fazer, eu juntava as palavras. Uma coisa que eu não sabia. E as continhas que ela fazia aqui e acolá eu destrinchava alguma.

Pesquisador: *Era difícil essas contas?*

Joana: Não. Não era muito difícil não. Ela passava mais no caderno e na folha, porque a lousa não prestava, e às vezes ia só os outros pra lousa, pra explicar.

Pesquisador: *Como era esse dever do caderno?*

Joana: Ela escrevia, dizia como era pra gente fazer.

Pesquisador: *E você gostava de estudar na EJA?*

Joana: Eu gosto, né. Onde eu não sou bem recebida eu não fico!

O diálogo com Joana nos permite entender que ela compreende uma contribuição dos estudos na EJA para sua vida. Essa contribuição se deu por meio do seu aprendizado da leitura e da escrita,

bem como pelo saber da Matemática escolar: “E as continhas que ela fazia aqui e acolá eu destrinchava alguma”.

A fala da referida estudante também explicita a prática pedagógica matemática de sua professora: “Ela passava mais no caderno e na folha, porque a lousa não prestava, e às vezes ia só os outros pra lousa, pra explicar”. Isso contribui para o entendimento de que sua professora dispunha de diferentes tipos de atividades e estratégias pedagógicas a serem trabalhadas em suas aulas de Matemática.

Joana nos diz que gosta de estudar na EJA, e, ao enfatizar “onde eu não sou bem recebida eu não fico!”, reitera uma fala anterior em que declara suas motivações para estar na escola: “[...] É porque gosto, né. Não faz sentido eu tá onde eu não gosto”. Nesse ponto, o “gostar” de estar na escola, expresso nas falas das estudantes, nos permite a compreensão de que suas permanências no ambiente escolar extrapolam o sentido de “tempo”, de “uma permanência enquanto duração” (REIS, 2016, p. 75) para a conclusão do curso de EJA.

Em uma análise geral, as narrativas das estudantes evidenciam que suas professoras constroem práticas pedagógicas matemáticas com vistas a dar conta dos conteúdos escolares, buscando ainda estar ancoradas nas realidades de suas turmas de EJA da zona rural e nas especificidades dos estudantes. Tais práticas somadas às relações de afetividade criadas nas vivências em sala de aula influenciam a permanência das estudantes na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhamos nossas considerações para a compreensão de que Maria e Joana buscam na EJA aprender os saberes matemáticos escolares. É a Matemática “da caneta”, “de conta”, do ensino da professora que elas querem aprender, pois parecem não reconhecer que os saberes de suas vivências também têm importância e são potenciais saberes matemáticos. Compreendemos que as práticas pedagógicas matemáticas das professoras de EJA, mesmo estando estruturadas em uma lógica de dar conta dos conteúdos escolares, exercem influências para a permanência das estudantes na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

CARMO, G. T. ; CARMO, C. T. **A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 63, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898080.pdf>. Acesso em: 28. Set. 2021.

FREITAS, A. V. **Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)**, 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Rev. Bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjIVsPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. out. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

REIS, D. B. **O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant.** In: CARMO, G. T. do (org.). Sentido da permanência na educação de jovens e adultos: anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 73-92.

TEMPOS DE APRENDER: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA AS TURMAS DO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz²³¹

Resumo: O presente artigo trata das inquietações a respeito do papel da coordenação pedagógica no trabalho escolar e de sua importância no processo de definição de saberes e práticas colocados em ação na escola, uma vez que é provocada a atuar como educadora popular. Como pano de fundo, encontramos o projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender, da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, implementado nas escolas do município em 2015. Utilizando a metodologia da história de vida e a teoria crítica, discutimos o processo de construção curricular, entendendo-o como um campo de constantes disputas que, por isso, não está pronto e não é estático.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Políticas Públicas. Currículo. Tempos de Aprender.

INTRODUÇÃO

Licenciei-me em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com habilitação em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. Em 1996, continuei minha formação no curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica nas Faculdades Integradas Simonsen, no Rio de Janeiro.

Iniciei a carreira profissional em 1998, no quadro de profissionais da rede municipal de Juiz de Fora, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e coordenadora pedagógica. Em 2014, fui convidada para atuar na Secretaria de Educação (SE) em um projeto que tinha por objetivo dar suporte pedagógico às coordenadoras da rede municipal. Em 2020, defendi a pesquisa de que trato aqui, tornando-me mestre em Educação pela UFJF, e no mesmo ano fui aprovada para cursar o doutorado também em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Durante o referido trabalho e agora, analisando os resultados de avaliações e projetos pedagógicos, percebemos que a repetência, o abandono e a evasão escolar são questões recorrentes na educação brasileira. Já o problema da distorção idade-série provém do fracasso escolar, e é considerado um dos grandes desafios do sistema escolar brasileiro. Nesse sentido, defender o direito ao acesso à educação significa defender o desenvolvimento pleno dos sujeitos sociais no exercício efetivo de sua cidadania e no compromisso com a transformação da sociedade.

O currículo, sendo o processo que organiza a ação educativa, não deve apenas considerar como conhecimentos válidos somente aqueles socialmente aceitos ou ditos científicos, mas também reconhecer os conhecimentos que são produzidos por educandos(as) e professores(as). Esses conhecimentos influenciam o planejamento curricular e são influenciados por ele.

Tais discussões acontecem há vários anos. Paulo Freire (1921-1997) já vinha pontuando que a Educação Popular não deveria ter viés tecnicista e mercantilista, mas sim uma prática pedagógica

²³¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, Brasil; brandtluz57@gmail.com.

que pudesse contemplar as reais necessidades dos(as) educandos(as). Sua proposta de educação emancipadora traz uma nova visão e uma proposta curricular ligada a uma proposta social.

Neste sentido, ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 12)

A opção por destacar na pesquisa a figura do coordenador pedagógico não é algo aleatório. Essa escolha parte da minha própria trajetória nessa frente de trabalho e das minhas inquietações acerca do papel desempenhado por mim nas questões pertinentes à construção curricular das etapas escolares em minha responsabilidade.

Nessa perspectiva, utilizamos a história de vida como metodologia para a pesquisa. Ela foi desenvolvida com três coordenadoras pedagógicas de escolas municipais de Juiz de Fora que atendiam alunos do projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender, as quais têm os seguintes perfis de trabalho: uma coordenadora contratada (vínculo de trabalho temporário) que trabalhou no projeto desde o seu início, em 2015; uma coordenadora pedagógica efetiva que trabalhou com essas turmas mais de 2 anos; uma coordenadora pedagógica contratada que iniciou o trabalho em 2019. Foram feitas 12 entrevistas com cada uma, seguindo uma linha histórica de forma a nos fazer entender como se dava a interação entre as suas vivências e a construção curricular, compreendendo que estas estão cercadas por conflitos e disputas que se dão nesse campo.

Portanto, ao pensarmos na construção curricular e no papel da coordenação nessa elaboração, principalmente no projeto de correção de fluxo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, foco da pesquisa em discussão, procuramos entender o ensino como uma prática política e uma educação crítica que entende o direito à aprendizagem de alunos(as) da classe trabalhadora, possibilitando ainda a emancipação e a transformação desses indivíduos e conseqüentemente de toda a sociedade.

PROJETO TEMPOS DE APRENDER: UMA TRAJETÓRIA QUE SE APROXIMA DA EJA

Se perguntarmos a um coordenador pedagógico quem é o(a) aluno(a) de um projeto de correção de fluxo e quem é o(a) educando(a) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é provável que seja traçado um perfil muito comum de sujeitos sociais: indisciplinados, com grandes dificuldades de aprendizagem e desmotivados. Também será unânime o reconhecimento das diversas dificuldades que esses sujeitos enfrentam na vida e que afetam sua presença e desempenho na escola.

Não é raro que, em face dos problemas da vida, a escola fique em segundo plano, mas que em algum momento passe novamente a ser importante por conta de diferentes questões. Outro aspecto destacado é a questão do trabalho. Muitos chegam à escola depois de uma longa jornada, cansados, o que exige a produção de um olhar diferenciado, de um acolhimento por parte de todos que atuam nas instituições de ensino.

Mas não é apenas no tocante aos(às) educandos(as) que é possível estabelecer aproximações entre o projeto Tempos de Aprender e a EJA. Ambas as modalidades de ensino guardam em comum o desafio de garantir o direito à educação àqueles que não tiveram oportunidade na idade esperada. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/1996 -, a EJA é uma modalidade de ensino que tem como objetivo atender a educandos(as) que não tiveram acesso ou continuidade em etapas de ensino na idade certa. A escola, dessa forma, deverá garantir uma educação apropriada e interligada aos interesses e às características desses(as) jovens, objetivo também perseguido pelos projetos chamados de correção de fluxo.

Aprofundando nosso debate, entendemos que a EJA se configura como um campo político e de produção de conhecimento acadêmico e científico que traz um olhar diferenciado sobre seus alunos. Por isso mesmo é que persegue um fazer pedagógico diferente, com práticas curriculares criativas e inovadoras, que acabam estando “na contramão da história oficial” (ARROYO, 2006, p. 10). A partir dessa ação, a pesquisa em tela se serve de textos e autores que centram seu debate em torno da EJA. Nesse sentido:

Entender a EJA como direito, portanto, trata-se do direito à vivência plena e à garantia de processos educativos que vão além da escolarização e levem em consideração a vivência dessas pessoas no trabalho, na cultura, os aprendizados que já possuem e as questões de raça e gênero. (SILVA, 2011, p. 5)

Apesar dos avanços na política educacional, existe ainda uma dificuldade em ver a EJA como um direito e acima de tudo compreender que a modalidade não deve seguir padrões de processos escolares tradicionais, mas sim fazer com que haja uma proposta educativa que abrace as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte. Novamente uma realidade compartilhada por projetos como o Tempos de Aprender, vulneráveis aos redirecionamentos governamentais próprios do subsistema político e administrativo que ameaçam sua existência no tempo e a possibilidade de ver suas demandas administrativas atendidas – afinal, como assevera Sacristán (2000), é preciso analisar a construção curricular na concretude das condições que definem as suas feições.

No entanto, essa é uma luta que se realiza em diferentes instâncias e entre diversos atores, inclusive na ação do coordenador pedagógico. A educação reflete a sociedade de uma época. Seus princípios, suas aspirações, seus desejos. Essa modalidade de ensino, como faz parte dessa educação, também reflete essa mesma sociedade, seus anseios e tensionamentos. Por conta disso, sofre com as disputas por conhecimentos existentes entre os diferentes grupos sociais.

Ao questionar esses conhecimentos “sagrados”, a escola torna-se humana, justa e menos segregadora, mas também mais perigosa para a ordem opressora. O posicionamento não ocorre sem lutas, sem disputas, sem conflitos. Por isso, a compreensão do modo como as coordenadoras realizam o processo de mediação curricular passa inevitavelmente pelo entendimento das concepções que constroem acerca dos educandos do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada teve como ponto de partida compreender o papel da coordenação pedagógica na construção curricular do projeto de correção de fluxo denominado Tempos de Aprender. Seu percurso se desenrolou a partir do desafio de articular o debate curricular às contribuições teóricas do campo da Educação Popular focadas na produção de Paulo Freire.

Optou-se pelo estudo denso da história de vida de três profissionais: Maria, Marina e Manuela. Esses encontros foram realizados com cada uma das participantes e tematizados pelo empenho de produzir narrativas acerca de: (i) a família e o tempo da escola; (ii) os tempos da formação superior e as trajetórias profissionais; (iii) as escritas do Tempos de Aprender; e (iv) o trabalho de mediação curricular no Tempos de Aprender.

No estudo, defendemos que o projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender se aproxima da EJA no que se refere aos seus objetivos, aos desafios que enfrentam no tocante à formação qualificada de seus(as) educadores(as), à tarefa complexa de construir currículos singulares que atendam ao

perfil de alunos(as) marcados(as) pela sua condição social, racial, etária e de vivência no território, ou seja, negros, oprimidos e marginalizados social e culturalmente.

Nessa linha, a coordenação pedagógica é impelida a desempenhar um papel importante na formação para os educadores. Todavia, esbarra em limites impostos pelos poucos espaços e tempos qualificados para o debate coletivo, nas diversas exigências que acumula e que transcendem a tarefa rigorosamente pedagógica e até mesmo na formação dos educadores que têm dificuldade de se mover entre uma identificação profissional como aulista (alguém que comunica conteúdos pretensamente ideais) e como educador que se move pelo diálogo.

Defendemos, portanto, que o projeto, além de ser uma nova forma de pensar propostas diferenciadas para o trabalho pedagógico na escola e de interligar o currículo às experiências dos alunos, é uma política que qualifica a formação, o trabalho da coordenação pedagógica e da escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S/A, 1996.

SILVA, Natalino Neves. **Educação de jovens e adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais**. Educação e Diversidade, 2011, S/Editora.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Religiosidade e Espiritualidade na EJA

ESPIRITUALIDADE, DIÁLOGO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conceição Clarete Xavier Travalha²³²

Elida Cristina Nazelli Riquetti²³³

Resumo: Este artigo tem como referência uma pesquisa de doutorado realizada por uma das autoras em três escolas públicas situadas em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, onde se desenvolveu um projeto pedagógico transdisciplinar de ensino de Matemática em séries iniciais do ensino fundamental II, turno noturno, com foco na prática social de jovens e adultos trabalhadores. Do extenso material de pesquisa, pretende-se destacar elementos da linguagem, presentes em diversos momentos do desenrolar das ações do projeto, cujo conteúdo se articula a valores da dimensão da espiritualidade, conforme a noção apresentada pelo pesquisador alemão Röhr (2013), enquanto comprometimento incondicional com valores ligados a práticas coletivas de solidariedade, em diálogo com a construção de Relações Sociais de Tipo Novo, conforme Santos (1992).

Palavras-chave: Linguagem. Espiritualidade. Relações Sociais. Projeto Pedagógico.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

No ano de 2018, as autoras iniciam uma profícua parceria de trabalho, numa relação pesquisadora/auxiliar de pesquisa. A primeira, professora titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é orientadora da segunda, estudante do curso de Pedagogia da mesma universidade e com graduação anterior em Ciências Contábeis pela Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Acreditamos numa Educação de Jovens e Adultos (EJA) comprometida com valores ligados à formação de um coletivo solidário como forma de construção de novas formas de relações sociais, interessadas na transformação voltada para a construção de uma sociedade mais justa.

INTRODUÇÃO

A rede pública de ensino, especialmente no âmbito da EJA, enfrenta vários e graves problemas relativos ao relacionamento entre professores e alunos, professores e coordenação/direção, além de outros na relação escola-comunidade e entre os próprios alunos. Esses problemas são permeados pela falta de consciência da alteridade e se devem, principalmente, à escassez de espaços para a construção de relações dialógicas. Como se tem constatado, todo esse quadro influencia de forma negativa no desenvolvimento eficaz dos processos de ensino-aprendizagem.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas do Pensamento Complexo (NEPPCOM) foi criado em 1999 na UFMG, tendo como principal referência teórica a Teoria da Complexidade, proposta por Edgar

²³² UFMG-NEPPCOM, Belo Horizonte, Brasil; tecaxavier@uol.com.br.

²³³ UFMG, Belo Horizonte, Brasil; elidaufmg@gmail.com.

Morin, que nos apresenta a possibilidade e a necessidade de um conhecimento polissêmico, em feixe, inter, multi e transdisciplinar, que atenda a uma demanda do atual momento de produção de conhecimento em nossa sociedade. Assim, com o objetivo de desenvolver estudos sobre a temática em questão, o NEPPCOM propôs, sob a coordenação da professora Conceição Clarete, a inclusão da disciplina optativa Educação e Espiritualidade na formação dos pedagogos e licenciandos dos diversos cursos da UFMG.

O objetivo do estudo em discussão é captar e sistematizar a presença de valores ligados à espiritualidade na perspectiva de Röhr (2013), no âmbito de relações dialógicas, estabelecidas entre alunos e professoras, durante a execução de um projeto pedagógico voltado para jovens e adultos trabalhadores da escola pública. Dessa forma, justificamos o projeto pela busca de aprofundamento das reflexões relativas ao espaço escolar num paradigma que contemple a dialogicidade e os valores da espiritualidade nele implícitos, de forma contra-hegemônica aos valores ligados à concepção de educação capitalista, voltada à exploração por meio de relações que privilegiam a individualidade e a competitividade.

PERCURSO METODOLÓGICO

Por meio da análise e da interpretação de discursos escritos em trabalhos escolares ou verbalizados pelas falas dos alunos enquanto produtores associados²³⁴ do conhecimento, buscamos destacar na pesquisa *Educação Matemática e Conflitos Sociais* (2017) elementos ligados à dimensão da espiritualidade enquanto um compromisso com valores inerentes a uma determinada ética (RÖHR, 2013). Assim, articulamos o estabelecimento de relações sociais horizontais, coletivas e solidárias propostas na pesquisa no campo da Matemática a elementos da linguagem que apontassem aspectos da dimensão da espiritualidade, articulando, assim, essas duas vertentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O que mais penso, testo e explico: todo mundo é louco. O Senhor, eu, nós, as pessoas todas. Por isso é que se carece principalmente de religião: para desendoidecer, desdoidar. Reza é que sara loucura. No geral. Isso é que é a salvação –da- alma...Muita religião, seu moço! Eu cá, não perco ocasião de religião. Aproveito todas. Bebo água de todo rio... Uma só, para mim é pouca, talvez não me chegue. Rezo cristão, católico, embrenho a certo; e aceito as preces de meu compadre Quelemém, doutrina dele cardéque. Mas, quando posso vou no Midubim, onde Matias é crente, metodista: a gente se acusa de pecador, lê alto a Bíblia, e ora, cantando hinos belos deles. Tudo me quieta, me suspende. Qualquer sombrinha me refresca. Mas é só muito provisório. Eu queria rezar o tempo todo. Muita gente não aprova, acham que lei de Deus é privilégios, invariável [...].

(Guimarães Rosa, 2006 [1956], p. 15-16)

Conforme evidencia a epígrafe acima, falar em espiritualidade implica um convite a ampliar o nosso campo perceptivo pessoal pensando no social para além de coletivamente. Edgard Morin, com a sabedoria de 100 anos, comemorados em julho de 2021, afirma a necessidade de uma educação voltada para a formação das pessoas diante das incertezas, num mundo que se assombra diante de um momento pandêmico. Destaca-se a necessidade de entendermos a proposta da Teoria da Complexidade como uma maneira de analisar os fenômenos sociais e produzir conhecimentos, de modo que as partes que constituem o todo se tornam inseparavelmente associadas, uma só

²³⁴ Buscamos em Santos (1992) um sentido para os “produtores associados” enquanto um coletivo que se organiza no sentido de gerir o seu próprio processo de trabalho, concebendo e executando as ações que se tornam necessárias para a obtenção dos objetivos colocados pelo grupo.

realidade, constituída de diferentes nuances. Dessa forma, Morin, assim como Röhr (2013), nos apresenta uma visão inovadora de ser humano como um ser multidimensional imerso num universo de incertezas.

No emaranhado vivido na pandemia, buscamos uma proposta pedagógica que contemple as diversas dimensões básicas do ser humano, como “aquelas que constituem efetivamente o ser humano, que pertencem a ele e que são indispensáveis para a sua realização” (RÖHR, 2013, p. 25), com ênfase na dimensão da espiritualidade. Essas dimensões múltiplas se completam e se interligam, constituindo-se em dimensões temático-transversais.

Acreditamos que essa proposta possa contribuir para a compreensão das múltiplas interligações entre as dimensões do ser humano e as condições de humanização no caminho da transformação social, na construção de um novo tipo de relações sociais e, com isso, na identificação do sentido da vida humana. Essa é a concepção de espiritualidade presente em Röhr.

Fundamentalmente, procuramos o reverso da moeda. Para além de uma qualificação dos alunos para o mercado de trabalho, conforme se assumiu desde sempre na instituição escola, nosso intento foi apresentar outra formulação de projeto pedagógico que implique uma prática comprometida com o questionamento, a criticidade e a busca de transformações nas relações sociais dentro da perspectiva apresentada por Santos (1992), que propõe as Relações Sociais de Tipo Novo (coletivas, solidárias e horizontais) como uma maneira de formar pessoas capazes de construir uma formação social contrária à hegemonia capitalista.

Nesse sentido, solicitávamos aos alunos que escrevessem sobre suas vidas utilizando conceitos matemáticos como somar, dividir, subtrair. Essa foi uma forma de discutir suas vidas e efetivamente assimilar os conceitos matemáticos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No trabalho em debate, encontramos um estrato populacional marcado pelo desrespeito à sua condição expropriada de direitos fundamentais, como moradia com estrutura mínima para garantir sobrevivência, trabalho, saúde, sobretudo no momento caótico de pandemia, e educação de qualidade. Essas pessoas deixaram a infância muito cedo para ingressar no mundo do trabalho e prosseguir no subemprego, em condições miseráveis de vida. A escola que frequentam é funcional ao modelo capitalista e, portanto, não se compromete a prepará-las para o mundo e o enfrentamento das lutas.

Essa juventude traz também em seus processos de aprendizagem a marca de outra forma cultural de organização, de outro campo lógico, ou seja, ressalta-se aqui a categoria *diferença*. Vejamos algumas falas captadas durante uma das atividades sobre a operação de divisão:

Só se pode dividir quando se tem o que dividir. (aluna, 17 anos)

Esse país precisa aprender a divisão... a riqueza dos ricos ser dividida com os pobres... (aluno, serralheiro, 32 anos)

Na avaliação do projeto:

Estamos nos tornando uma família, estou aprendendo a gostar de meus colegas como eles são e não como eu gostaria que eles fossem. (aluna, funcionária do lar, 19 anos)

Por meio das falas acima, percebemos que trabalhar perdas e, conseqüentemente, subtração entre esses alunos exige muito cuidado, pois já são muito *calejados*. Especialmente no atual momento, a classe trabalhadora passa por enormes processos de perdas: perda do emprego e do poder aquisitivo, perda salarial, perda da estabilidade no emprego, dos direitos adquiridos no trabalho, da moradia, das garantias de assistência à saúde, da qualidade das escolas públicas etc.

Entretanto, percebemos um sentimento de solidariedade e preocupação com o bem-estar da coletividade. Röhr (2013, p. 27) afirma que a dimensão da espiritualidade implica um comprometimento incondicional com valores éticos ou metafísicos. Esse sentimento de solidariedade e a preocupação em formar um coletivo solidário integram a proposta de desenvolvimento da ética presente na espiritualidade e, conseqüentemente, a humanização presente em Röhr (2013).

CONCLUSÃO

A título de conclusão, apresentamos abaixo o texto produzido por um aluno:

Ser Brasileiro. O povo brasileiro sofre diretamente proporcional com a injustiça, o tempo todo, desde quando nasce. Em condições precárias, seus pais tentam educá-los, mas o desemprego deixa qualquer um tenso; mas nem por isso deixam de batalhar atrás de um emprego e quando, consegue ficam "ralando" durante 30 dias para garantir 180 Reais. Acontece que mesmo assim passam fome pagando aluguel, água, luz, mantimento, além dos descontos que chegam até quase 100 reais; mas mesmo assim ele se enche de alegria quando chega em casa e vê sua família esperando. Esse é o dia a dia do brasileiro. (aluno GILSON, 16 anos)

Sabemos que os trabalhadores não conseguiram ainda sair vitoriosos de suas lutas ao longo da história. Algumas vezes, essas lutas recebem total impedimento do capital, noutras, conforme os interesses capitalistas, as conquistas são apropriadas e desvirtuadas pelo mesmo sistema (SANTOS, 1992). Entretanto, ainda nos restam valores inerentes à dimensão da espiritualidade, como a alegria e a solidariedade expressas no texto, e que nos imprimem esperança.

Essa dimensão espiritual, segundo Röhr (2013), é parte da nossa dimensão humana. Nossa luta se configura como uma luta do meio, pela qual os trabalhadores só sairão vencedores numa batalha final. Nessa perspectiva, cada pequena ação é um ganho, um avanço rumo à vitória final, na qual uma educação baseada em valores humanos e espirituais ocupa papel fundamental.

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgard. **O Método 1**. São Paulo: Editora Sulina, 2005.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. Campinas: Mercado das letras, 2013.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006 [1956].

SANTOS, Oder. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Tese Titular. Belo Horizonte: UFMG, 1992.

XAVIER, C. C. **Educação Matemática e conflitos sociais.** Tese doutorado, UNICAMP, 2004.

LITERATURA E ESPIRITUALIDADE NA EJA

Ricardo Pinto de Paula²³⁵

Resumo: Este artigo parte de uma pesquisa qualitativa que realizei na UEMG sobre desafios e possibilidades da Literatura na socialização cultural, indo além de processos alfabetizadores e letramento escolarizado em Língua Portuguesa na rede pública estadual de Minas Gerais. Nesse contexto, apresento estudos sobre a temática em relação ao ensino fundamental na EJA para propor reflexões acerca das práticas de ensino-aprendizagem que estimam a formação humana, preconizada nos escritos do currículo dessa modalidade educacional, de modo a serem repensadas enquanto práticas de pedagogias culturais para o desenvolvimento de pessoas humanas junto à EJA. Tenho por referência pensamentos de filósofos, professores, pesquisadores, estudiosos e registro documental de minha atuação na EJA entre 2012 e 2016. Considero que os sujeitos integrados nas dinâmicas educacionais da modalidade têm interesse e vontade para que saberes de vida e vivência literária se unam para refletir realidades e transformá-las nas dimensões da espiritualidade humana.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Literatura. Espiritualidade. Pedagogias Culturais e Desenvolvimento Humano.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Iniciei minha vida dinamizando relações entre Cultura e Educação em 1980 com grupos comunitários em Belo Horizonte, evidenciando o Patrimônio Cultural do qual surgiu meu envolvimento com a Literatura em ações em bibliotecas, museus e casas de cultura, levando-me a uma graduação em Letras e a uma especialização na Escola de Belas Artes da UFMG. Atuei na EJA por meio da Secretaria de Estado de Educação, incluindo acompanhamentos pedagógicos e o projeto “Experiências de Vida, Referências para o Aprendizado” nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Ao cursar a disciplina “Educação e Espiritualidade”, na FAE-UFMG, compreendi melhor que as forças libertadoras da Literatura estão abertas para serem vivenciadas por estudantes da EJA, desenvolvendo integração humana com os sentidos da existência histórica, política e sociocultural de seus saberes e vidas mediados pelas escolas.

INTRODUÇÃO

Os diversos saberes de estudantes adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), gerados nas origens e culturas de seus núcleos familiares, sociais e comunitários, substanciam suas histórias de vida para referenciá-los em práticas de línguas maternas dedicadas à produção de escritas e leituras de gêneros literários, integrando esses saberes com as experiências de vida dos

²³⁵ UEMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; ricardo.educativo@gmail.com.

estudantes jovens que fazem parte da turma de estudantes da EJA (ARROYO, 2006; DI PIERRO; RIBEIRO, 2001).

Os estudos sugerem reflexões para considerar que ancestralidades, tradições, religiosidades e costumes que fazem parte das origens dos estudantes da EJA constituem saberes naturais que interagem com vários temas que associam importância para a vida, integrando uma espiritualidade na qual estão envolvidos dentro de um processo em constante desenvolvimento. Não se trata, portanto, de uma espiritualidade guiada no sentido dogmático de alguma religião, ou autoguiada por ateísmos ou agnosticismos por não precisar desse sentido para a normatização da vida: trata-se de uma espiritualidade que se manifesta enquanto força humana e íntima nas pessoas na forma de pensamentos e atitudes que produzem dinâmicas de suas vidas enquanto efeitos de sentido encontrados em seus saberes naturais e pelos quais se compreende estar dentro da vida (FREIRE, 2005; ROHR, 2013).

A Literatura convida as pessoas leitoras para um encontro existencial com diferentes realidades socioculturais que envolvem diversos contextos da existência humana, incentivando a recriação de pensamentos, concepções, posicionamentos e atitudes que irão refletir em transformações significativas em suas vidas. Por intermédio da leitura literária, desenvolvem-se processos de conhecimentos e descobertas sobre a força da humanidade no mundo, levando as pessoas a saírem de suas individualidades e promovem aproximações, encontros, compreensões, recriando realidades coletivas.

Assim, há cada vez mais motivações para colocar em prática novas concepções de mundo, construídas no processo de seus envolvimento com palavras, símbolos, expressões, acontecimentos e mensagens que se tornam tão especiais nos textos literários que fazem fluir o direito à vida pela Literatura, que a faz inclusiva e democrática. Contudo, a leitura literária nas escolas não haveria de ser utilizada apenas ao apoio à alfabetização e ao letramento escolarizado, racionalizando habilidades de leitura e escrita de estudantes para domínios da fonologia, morfologia e sintaxe aplicados à prática cotidiana tecnicista. Na verdade, pode ir além da formação linguística para desenvolver pessoas humanas (CANDAU, 2016; CÂNDIDO, 2006; COSSON; 2008; ZILBERMAN, 2009).

Nas escolas de EJA, a Literatura encontra condições ainda maiores para repercutir transformações na realidade sociocultural e cognitiva de seus estudantes, que, por serem conduzidos às escolas com as forças de suas experiências, poderão fazer de suas histórias de vida inúmeras experiências de escritas e leituras literárias. Os múltiplos tempos e espaços, tempos de seus saberes, sentimentos e lógicas vivenciados coletivamente, poderão contribuir para desenvolver suas dimensões físicas, emocionais, sensoriais e mentais para a integração humana com o mundo,

ampliando o ensino-aprendizagem de uma condição objetiva e material para uma subjetiva e espiritual (ARROYO, 2006; FREIRE, 2005; ROHR, 2013).

Nesse sentido, este artigo objetiva sugerir reflexões sobre possibilidades de ampliação do lugar da Literatura por meio da leitura literária para desenvolver a pessoa humana com integração e socialização de seus saberes e experiências de vida, a partir de estudos sobre o percurso do ensino-aprendizagem de Literatura associado ao componente curricular de Língua Portuguesa na Educação Básica da rede pública estadual de Minas Gerais, incluindo a EJA.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo em discussão foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa unindo documentos com registros de minha atuação em ações culturais e bibliografias do referencial teórico. Foi organizado um arquivo para desenvolver uma cartografia com leituras, análises e interpretações das linhas discursivas no conteúdo a partir de Michel Foucault (2008).

Foram feitos levantamentos, seleções, fichamentos, leituras e estudos em referenciais teóricos em livros e em publicações de periódicos e anais de eventos científicos, reconhecidos pela CAPES-ME, de repositórios e bibliotecas virtuais de programas de pós-graduação de universidades, instituições e organizações ligadas ao referido tema. Também foram considerados legislações, livros didáticos do PNLD e PNLD Literário, a diretriz curricular de Língua Portuguesa e as orientações para a Literatura na Educação Básica da RPEMG, incluindo a EJA, a Educação Indígena, do Campo e Quilombola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme contextualizado na introdução, o estudo foi baseado em três grupos de pensamentos que estabelecem diálogos e se complementam:

- 1) EJA, em Analise da Silva, Maria Clara di Pierro, Miguel Arroyo e Leôncio Soares; Educação e Espiritualidade, em Paulo Freire e Ferdinand Rohr; Educação e Interculturalidade, em Isabel Alarcão e Vera Candau; Pedagogias culturais, em Marisa Costa e Paula Andrade; Alfabetização e Letramento, em Magda Soares.
- 2) Literatura e desenvolvimento humano, em Antoine Compagnon, Antônio Cândido, Regina Zilberman e Marisa Lajolo; Recepção, mediação, leitura e letramento literário, em Hans Robert Jauss, Graça Paulino, Maria Zélia Versiani e Rildo Cosson.
- 3) Políticas educacionais e currículo, em Nilma Lino Gomes, Demerval Saviani e Moacir Gadotti; Biopolítica, ordem do discurso, governamentalidade e disciplinarização, em Michel Foucault e Fernando Zanetti.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo mostra a necessidade de ir além de propor destituir ou contrariar essas bases, sugerindo caminhos para que a prática com a Literatura na EJA se torne mais interessante para estudantes da modalidade. Isso pode se dar por meio de processos de convivências mútuas entre as pessoas, gerando várias formas de letramentos, à medida que são oportunizados compartilhamentos de leituras e escritas sobre o sentido de seus saberes entre as pessoas, expressos por meio de suas ações e enquanto seres participantes da vida e integrados a ela. Não são estabelecidas, mas construídas compreensões sobre a realidade, que, do universo do saber de cada pessoa, mescla-se e se expande em múltiplos universos para o desenvolvimento humano continuar a fluir (ARROYO, 2006; DI PIERRO; RIBEIRO, 2001).

A partir das bases da Filosofia de Paulo Freire para a EJA, é imprescindível ir além das pedagogias bancárias para assumir que essa não é apenas uma modalidade de ensino, mas sim uma realidade educacional que encontra nas possibilidades humanas sentido para se constituir e se desenvolver, não por meio de uma educação problematizadora pragmática do ler-escrever, mas a partir de vários meios que se complementam, a exemplo das pedagogias socioculturais (CANDAU, 2016; FREIRE, 2005).

Faz-se necessário que as escolas encontrem condições para assumir a autonomia que receberam nos escritos da LDB e das diretrizes curriculares. É urgente construir e consolidar diálogos para a existência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) realmente participativo e dinâmico, que priorize a prática efetiva de valores e missões da escola com reconhecimentos, inclusões e convivências humanizadoras, envolvendo toda a diversidade cultural de estudantes, professores e comunidade escolar da EJA.

Para que essas ações sejam consistentes, é preciso que as escolas façam transformações no currículo de Língua Portuguesa e tragam melhores condições para o acervo literário de suas bibliotecas ser mantido com livros de literaturas de autorias indígenas, africanas, afro-brasileiras, campesinas e de estudantes da EJA e suas comunidades. Essas, portanto, são ações consideradas efetivas para libertar a Literatura da dependência de estar fragmentada e descontextualizada da realidade da EJA e dos saberes das histórias de vida de seus estudantes nos livros didáticos, libertando também a condição curricular e as práticas de ensino-aprendizagem das influências interventivas do saber-poder hegemônico, colonizador e neoliberalista (ARROYO, 2006; DI PIERRO; RIBEIRO, 2001; GOMES, 2012).

Existe um trabalho incansável das representações da EJA elucidando a sociedade sobre a necessidade de desconstruir estigmas histórico-estruturais da elaboração das políticas educacionais

para suas próprias práticas. Estudantes da EJA não são pessoas que voltam para as escolas para terem um diploma que permita melhores condições na procura ou na produção de emprego e renda. Por chegarem nas escolas com conhecimentos prévios sobre a prática da vida cotidiana, trazem expectativas, além de metodologias com estratégias de aprendizagens rápidas e objetivas para sistematizar fundamentos básicos de leitura e escrita, tendo como elementos de ligação o quadro, a caneta e o caderno.

Assim, entendem a educação enquanto pessoas que têm saberes socioculturais ativos, e esperam que sejam reconhecidos por meio de suas histórias de vida. Estudantes de EJA estão nas escolas não apenas para processarem competências para o mundo do trabalho, mas também para vivenciarem percepções acerca de suas identidades (ARROYO, 2006; DI PIERRO; RIBEIRO, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero que as discussões desenvolvidas neste texto tragam contribuições interessantes para as áreas em que se inserem, sobretudo no âmbito do I Seminário Lusófono Digital da Educação de Jovens e Adultos da FAE-UFMG, um espaço crítico-reflexivo inclusivo e democrático de diálogos, compreensões e encontros de ideias entre expoentes na afirmação da EJA. A difusão do tema gerador “Diversidades, Igualdades e Justiça Social” é uma porta aberta para que potenciais sociointegradores da Literatura junto a estudantes da EJA possam encontrar meios para se expressar, procurando contribuir para os objetivos das reflexões no subtema “Espiritualidade e Religiosidade na EJA”.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2008.
- DI PIERRO, Maria Clara. *Visões da EJA no Brasil*. *Cedes*, n. 55, p. 58-77, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- RÖHR, Ferdinand. *Educação e Espiritualidade*. Campinas: Mercado das letras, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ZILBERMAN, Regina. O papel da Literatura na escola. UFRGS, 2009.

PROJETO FLOR E SER DE LUZ: CONEXÕES ENTRE ESPIRITUALIDADE E CIÊNCIAS EM BUSCA DA INTEIREZA DO SER NA EJA

Guinever Stefani Machado Bandeira²³⁶

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do projeto *Flor e Ser de Luz*, realizado entre setembro e novembro de 2020. O projeto é resultado de uma pesquisa que investigou meios de sensibilização para uma visão mais holística e transdisciplinar na Educação do Campo, estabelecendo conexões entre espiritualidade e as Ciências da Natureza, de modo a proporcionar para educandos(as) e educadores(as) da EJA uma percepção sensível para consigo, com os outros e com o ambiente natural que os cerca. O estudo tem embasamento nas teorias e práticas de *Yoga* e meditação, visando, a princípio, auxiliar o indivíduo na contemplação e na compreensão das multidimensões do corpo humano. A proposta entra em sintonia com a Inteiraça do Ser para desenvolver um estudo integral e harmônico do ser humano.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Educação Holística e Transdisciplinar. Inteiraça do Ser. *Yoga*.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Tem Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com formação complementar em cursos relacionados a espiritualidade e ao autoconhecimento, como o curso de instrução de *Yoga* para crianças, jovens e adultos, que foi de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

INTRODUÇÃO

Em tempos difíceis e de constante ansiedade como o que vivemos hoje, acentuado pela pandemia de COVID-19, é crescente a preocupação com a saúde mental, emocional e física das pessoas. Neste período tão frágil e desafiador, achei propício apresentar a importância de uma educação que enaltecesse a preservação da saúde e do bem-estar.

Neste artigo, apresento o percurso metodológico do projeto *Flor e Ser de Luz* para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as referências que embasaram o estudo e as técnicas de *Yoga* que auxiliaram na sensibilização para uma visão mais sensível das conexões existentes entre espiritualidade e as ciências em busca da Inteiraça do Ser.

COMO SURTIU O PROJETO FLOR E SER DE LUZ

Ao longo do curso em Educação do Campo, pude estabelecer contato com a realidade de jovens e adultos do campo e experienciar um pouco dela. Percebi que, além de sujeitos à parte das condições estressantes do nosso estilo de vida conturbado, enfrentam também adversidades relacionadas às

²³⁶ Espaço Holístico on-line *Flor e Ser de Luz*, Viamão, Brasil; guinever.stf@gmail.com.

condições do campo, como a pobreza, a precariedade, a má conservação de recursos escolares, as situações de conflitos por terra etc.

Além disso, a chegada da COVID-19 e seus efeitos globais trouxeram ainda mais prejuízos para a nossa vida como um todo, sobretudo no que diz respeito à saúde mental e emocional. Logo, pela emergência de cuidado e sensibilidade na educação, resolvi desenvolver uma proposta *on-line* chamada de *Flor e Ser de Luz*, na qual pudéssemos experienciar, enfim, uma educação, uma ciência para a vida, de modo a proporcionar aos educandos(as) e educadores(as) maior qualidade de vida. O modelo *on-line* possibilitou compartilhar esse conhecimento não só com o público da EJA, mas também com todos os interessados pela proposta no âmbito da Educação do Campo.

A caminho de enaltecer a preservação da saúde no aspecto integral do ser humano, me propus a compartilhar a arte de se conectar por meio das técnicas e práticas de *Yoga* e meditação, que estão direcionadas ao autoconhecimento, à saúde mental, emocional e física, na busca de unir corpo, mente e espírito, o que nos lembra de estar conscientemente presentes no presente, no aqui e no agora²³⁷, como condição para compreendermos de onde/quando viemos e para onde/quando queremos/precisaremos estar.

Flor e Ser de Luz foi um nome concebido com a intenção de representar a conectividade, a unidade, relacionando-a com a percepção sensível para consigo, com os outros e com a natureza, de forma a fazer florescer a luz²³⁸, a energia que temos dentro de nós, assim como a linda flor do girassol, símbolo da Educação do Campo, que se volta em direção à luz do sol.

EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR E HOLÍSTICA EM BUSCA DA INTEIREZA DO SER

A Ciência/Filosofia do *Yoga* entrou em sintonia com as perspectivas transdisciplinares e holísticas na educação, bem como a educação para a Inteireza do Ser, que, segundo Portal (2007), tem como preocupação esclarecer e estudar profundamente os elementos constitutivos de uma abordagem integral do ser humano – sua Inteireza – que compreenda as dimensões inerentes ao próprio ser e originais dele, as quais possam nos auxiliar a nos conhecermos (autoconhecimento) e também a nos compreendermos como seres de Inteireza, de modo que todos tenham o potencial de vir-a-ser (autoformação).

Para Pozatti (2012, p. 152), uma Educação Transdisciplinar e Holística

[...] pode permitir um processo que desenvolva diferentes aprenderes, viabilizando a possibilidade de o ser humano expandir sua consciência, enfocando, ao mesmo tempo, a qualidade de vida da realidade humana, a convivência harmônica e o desenvolvimento de uma significação possível de outras realidades, transpessoais, integrando o mundo consensual, o mundo sutil e o espiritual.

DESAFIOS

Um dos primeiros desafios do projeto foi a adaptação ao modelo *on-line*. Minha preparação, baseada em exercícios de respiração, dicção e meditação, me ajudou a manter a calma e a concentração em meio aos eventuais imprevistos. A dependência do recurso do vídeo e a ausência do contato presencial trouxeram dificuldades de comunicação, como a não percepção e avaliação em tempo

²³⁷ Esse é também um dos princípios da ideia de consciência no Taoísmo e no Budismo.

²³⁸ Luz aqui assume sentido diverso e complementar ao da Óptica na Física: trata-se daquelas características que alimentam e evidenciam o que há de mais humano e humanizador em cada um de nós.

real da resposta dos participantes durante as aulas, de forma a fazer as adaptações necessárias ou mesmo dirigir uma atenção especial àqueles com maiores dificuldades.

Outro desafio foi encontrar formas de dar aula de *Yoga* sem ver os participantes, doravante chamados de praticantes. Normalmente, o(a) professor(a) de *Yoga* tem um cuidado minucioso na supervisão dos praticantes para a correta execução das posturas. Numa aula *on-line*, a necessidade desse cuidado é ainda maior. As posturas psicofísicas, especialmente, devem ser bastante estudadas, de modo que todos(as) possam realizar com cuidado e respeitando os seus limites.

PERCURSO METODOLÓGICO

No projeto *Flor e Ser de Luz*, e a partir dele, busquei caminhos que abordem certa perspectiva de autoconhecimento das corporeidades humanas dentro das Ciências da Natureza. Assim, elaborei uma proposta didática relacionando os sistemas biológicos do corpo humano com os centros de energias, os *chakras*, associando cada centro a um sistema do corpo. Segundo Kunz (1989, p. 35), “[...] os *chakras* são centros ou órgãos suprafísicos através dos quais as energias dos diferentes campos são sincronizadas e distribuídas ao corpo físico”.

Um dos objetivos do projeto foi criar condições para que os praticantes pudessem ter consciência da existência da sua própria energia interior e das interligações entre os respectivos sistemas biológicos e os sete principais *chakras*, além de notar o quanto estão relacionados com nossos pensamentos e emoções. Para tanto, nos três primeiros *chakras*, as aulas foram mais direcionadas à consciência corporal por meio das práticas de *Yoga* voltadas para posturas e alongamentos físicos.

As posturas psicofísicas variavam de acordo com o *chakra* trabalhado para proporcionar ao praticante maior consciência da localização do centro de energia. O estudo começou pelas posturas psicofísicas, às quais gradualmente eram inseridas informações novas, para que pudessem perceber as relações entre o *Yoga* e os próprios corpos biofísicos e energéticos ou sutis como parte dos conhecimentos sobre concepções de corpo humano nas Ciências da Natureza.

Os dois *chakras* seguintes foram direcionados às técnicas de respiração, mas vale destacar que em todas as aulas procurei desenvolver a consciência corporal, a respiração e a meditação, assim como uma aula de *Yoga* com práticas que preparam para um estado meditativo. Desse modo, os dois últimos sistemas e *chakras* foram mais voltados à meditação.

Para avaliar o andamento das aulas, escolhi uma modalidade de pesquisa participante por meio de questionários estruturados. Como o contato prévio com os praticantes foi deficitário em função das condições de isolamento, esses questionários foram a única maneira pela qual pude conhecer um pouco de cada um(a).

REFLEXÕES A PARTIR DO ÚLTIMO QUESTIONÁRIO

No que se refere à percepção de efeitos após o acesso ao *Yoga*, todos os praticantes notaram positivamente alguma mudança, como tranquilidade, calma, concentração, qualidade do sono, leveza e diminuição de dores. Autoconhecimento como o momento de voltar-se para si, estar presente no momento, também foi umas das percepções mais relatadas pelos(as) praticantes.

De fato, a prática de *Yoga* proporciona um estado de concentração, relaxamento e tranquilidade. Quando estamos nesse estado, temos mais clareza para entender as verdadeiras causas das tensões e dificuldades, e o ato de estar simplesmente no momento presente torna nossas ações mais harmoniosas e conscientes.

A abordagem do ser humano como composto também de centros de energia (*chakras*), embora elaborada em pouco tempo, foi considerada interessante e importante por alguns praticantes, levando-os a ter mais consciência de si próprios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de preocupações suscitadas pelo estilo de vida da sociedade atual e seu reflexo nas questões educacionais e na nossa saúde como um todo, o projeto *Flor e Ser de Luz* foi idealizado com intenção de abordar uma visão mais consciente e humanizadora na Educação do Campo, envolvendo a espiritualidade e as ciências em busca de maior qualidade de vida para educandos(as) e educadores(as) da EJA.

O princípio orientador do projeto foi a busca pela Inteiraza do Ser, com apoio teórico na Educação Holística e Transdisciplinar e tendo no *Yoga* e na meditação os métodos para sensibilização, possibilitando apresentar aos praticantes as ligações entre outras concepções de corpo humano e realidade que não são abordadas na área de Ciências da Natureza nos currículos escolares. Para tanto, a proposta didática visou trazer aos(as) praticantes as percepções de suas próprias energias vitais, percorrendo acerca das interligações entre os sistemas biológicos do corpo humano e os sete principais *chakras*.

Tenho convicção de que as práticas do *Yoga* e os conhecimentos abordados no projeto *Flor e Ser de Luz* contribuem para o bem-estar geral dos(as) praticantes, trazendo mais tranquilidade, clareza, concentração e melhorias na saúde.

REFERÊNCIAS

KUNZ, Dora van Gelder. **Os Chakras e os Campos de Energia Humanos**. São Paulo: Pensamento, 1989.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. **Educação para inteireza: um (re)descobrir-se**. *Educação*, v. 30, n. 4, 2007. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3564>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

POZATTI, Mauro Luiz. **Educação para a Inteiraza do Ser - uma caminhada**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, 2012.

Restrição e Privação de Liberdade na EJA

APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESTABELECIMENTOS PENAIS

Danielly Luiza Zarpellon²³⁹

Resumo: O presente artigo busca apresentar uma primeira aproximação entre a organização e os métodos da Proposta Curricular Prisional do Estado do Paraná, através de uma pesquisa bibliográfica e documental. Elencou-se como objetivo a análise e concepção da Educação no Sistema Prisional a partir das discussões da Proposta Curricular Prisional. A partir dos estudos observou-se que as políticas públicas no estado do Paraná vêm compondo-se de avanços, a criação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná e a Proposta Pedagógico-Curricular para Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná mostram que há avanços e melhorias na área.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas. EJA.

APRESENTAÇÃO

Danielly Luiza Zarpellon, formada em Pedagogia (2016-2019), na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, pós-graduanda em Gestão Pública, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e residente técnica alocada no Patronato Penitenciário do Paraná - DEPEN.

INTRODUÇÃO

O estudo presente neste artigo buscou analisar um documento de suma importância para educação prisional no estado do Paraná: a Proposta Curricular Prisional (2013), um documento que garante a implementação do Plano Estadual de Educação nas Prisões - PEESP (2012), cujo objetivo é ampliar as matrículas e qualificar a educação nas prisões. É necessário levar em conta que essa documentação é relativamente nova, o que implica sua fragilidade na implementação.

Para que ocorra a efetividade das diretrizes vigentes são necessárias políticas públicas que integrem a execução penal às atividades pedagógicas, portanto é indispensável o trabalho mútuo entre Ministério da Justiça e da Educação em nível macro e microssetorial, salientando as responsabilidades de todos os sujeitos inseridos nesse processo, visando a aplicação das diretrizes e, por consequência, o direito à educação. Para tanto, é preciso desenvolver a formação contínua dos profissionais que atuam na educação prisional, para que a educação, de fato, ocorra de maneira emancipatória. Admite-se que a pessoa privada de liberdade precisa desenvolver uma práxis para sua transformação. Sendo assim, por meio do trabalho pode ser possível reeducar esses cidadãos e

²³⁹ Residente técnica alocada no Patronato Penitenciário de Curitiba, Curitiba, PR, Brasil; danizarpellon@gmail.com.

inseri-los novamente na sociedade. Essa práxis se dá a partir de vivências, experiências, programas e políticas que almejam efetivamente resultados significativos.

A partir do estudo deste documento observou-se que as políticas públicas no estado do Paraná vêm compondo-se de avanços, a criação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná e a Proposta Pedagógica-Curricular para Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná .

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de cunho documental, foi desenvolvida a partir da análise da Proposta Pedagógico-Curricular para oferta de Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais do estado do Paraná construída no ano de 2013. Tal documentação promove uma reflexão sobre a organização das aulas, o perfil dos educandos e sua frequência; das ações pedagógicas descentralizadas; do exame supletivo; do atendimento inclusivo; da biblioteca; do conselho escolar; dos laboratórios; das matrizes curriculares, entre outras normas que regem uma Proposta-Curricular Pedagógica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação dentro do sistema carcerário não deve ser vista como privilégio, mas sim como um direito, que está previsto a todos os sujeitos e que não pode mais ser negado. Educar em qualquer espaço é um ato de dimensão social, profissional e cultural da cidadania. Para a pessoa presa, a educação deve ser vista como uma remodelação de atitudes e ações, uma educação que ajude a estimular as habilidades e competências, e que promova uma mobilidade social dentro e fora do cárcere.

De acordo com Onofre e Julião (2013), o indivíduo em situação de privação de liberdade é silenciado, perde seus direitos, deixa de dialogar e de tomar decisões cotidianas dentro da instituição, como preparo da comida, escolha das atividades diárias, contato com pessoas, espaços e convívio com a família. Tais atividades não são executadas na prisão, mas espera-se que quando ele esteja em liberdade se encontre apto a lidar com esses aspectos da vida diária. Os processos educativos devem ser operados de maneira correta para que haja um desenvolvimento social e pessoal.

A educação como direito de todos, conforme aponta a Constituição Federal de 1988, deve alcançar mesmo aqueles que estão no cumprimento de suas penas, de acordo com Onofre e Julião (2013, p.53): “Os privados de liberdade, embora tenham seu direito de ir e vir suspenso por tempo determinado, têm garantidos por lei seus demais direitos, e a educação é um deles”.

A educação escolar existe para propiciar aos sujeitos os instrumentos necessários de acesso ao saber sistematizado, é por meio do acesso a esse saber que o homem se humaniza (SAVIANI, 2011). Desse modo, os sujeitos passam a ser vistos como alguém que pensa, age, sente e toma decisões: um cidadão, independentemente de sua situação, porque embora estejam privados de sua liberdade, essa condição não é permanente. Assim, apesar de estarem reclusos, os direitos e garantias fundamentais daqueles que se encontram cumprindo penas em estabelecimentos penais continuam vigentes, incluindo, assim, o direito à educação.

Para execução e garantia íntegra de todas as atribuições e competências do Plano, foi elaborada a Proposta Pedagógico-Curricular para Oferta de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná. A Proposta Pedagógico-Curricular para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais do Paraná, é um documento norteador para os municípios implementarem o Plano. O documento, promove uma reflexão sobre a organização das aulas, o perfil dos educandos, a frequência, as ações pedagógicas descentralizadas, o exame supletivo, o atendimento incluso, a biblioteca, o conselho escolar, laboratórios, matrizes curriculares entre outras normas que regem

uma Proposta-Curricular Pedagógica. A concepção de educação nesses documentos visa uma educação emancipatória e de direito humano, como está descrito na Constituição Federal de 1988:

[...] 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 a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 160)

Os apenados, assim como todo cidadão, têm direitos fundamentais, como integridade física, moral e psicológica. A Lei de Execuções Penais – LEP garante a assistência educacional aos privados de liberdade, um direito assegurado na seção V, nos Artigos 17º a 21º, que estabelece a instrução educacional e a formação profissional, por meio da modalidade EJA

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Proposta Pedagógica-Curricular para Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais do Paraná contempla a EJA que está fundamentada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Essa modalidade assiste a todos que não tiveram oportunidade de concluir o ensino em idade regular. Quando se examina a educação prisional constata-se a necessidade de empregar a modalidade EJA, pela disparidade sociocultural, nível de escolarização, situação econômica e, posteriormente, a inclusão no mercado de trabalho.

A proposta prevê que a EJA possibilite a continuidade de ensino fundamental e médio, respeitando a individualidade de cada ser. O ensino fundamental I, correspondente ao 1º ao 5º ano, deverá ocorrer de forma totalmente presencial, cumprindo a carga horária vigente pela legislação. Logo, o ensino fundamental II, abrangendo o 6º ao 9º ano, e o ensino médio poderão ocorrer de maneira integralmente presencial, ou combinar momentos presenciais com momentos a distância.

A organização descrita na proposta presume processos pedagógicos que amplificam os meios dos educandos, de maneira a torná-los independentes. A oferta de educação para os apenados deve abranger toda a diversidade atendida nesse sistema, com a concepção da educação como sendo um direito e não um privilégio. O documento busca atingir toda a comunidade inserida nas unidades penais, com uma escola democrática, com métodos pedagógicos dinâmicos e flexíveis, garantindo o acesso e continuidade dessas pessoas no ensino.

Sobre a utilização dos materiais pedagógicos, a proposta vem contemplando o uso de materiais de apoio – como livros didáticos e biblioteca escolar que enriquecem a cultura, sendo a leitura uma prática que leva ao autoconhecimento e tem o poder de libertação –, prevê também laboratórios para melhor desenvolvimento de conceitos científicos e capacitação para resolução de problemas, e uso de recursos tecnológicos, que está atrelado à modernização. Todavia, dentro dos presídios, essa questão é discutida pela falta de segurança dos conteúdos acessados e das poucas unidades penais que dispõem de computadores e internet para uso e aprendizagem.

Portanto, nota-se que a organização da educação prisional é diversificada, visto que advém da condição da unidade carcerária e das subjetividades do preso. Para a concretização das propostas é necessária a construção de salas de aulas adequadas e em quantidade suficiente para atender toda a demanda, além de recursos e materiais necessários para a efetivação da qualidade educacional. A oferta da educação prisional é disposta e sistematizada de acordo com a especificidade de cada medida e/ou regime prisional. No entanto, a Proposta Pedagógica da EJA para a Educação Básica não atende a demanda do processo educativo, segundo levantamento da Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de Apenados, realizado em 2012, apenas cerca de 35,37% da

população carcerária encontra-se matriculada no Programa de Escolarização. No estado do Paraná, apesar de ter espaços físicos adequados às necessidades escolares, estes ainda são insuficientes.

É notório que as escolas que se encontram no interior das prisões enfrentam o abandono do poder público, o que conseqüentemente resulta em carências estruturais, falta de materiais pedagógicos e acesso a recursos didáticos, aspectos que dificultam o ensino e a promoção de um aprendizado de qualidade para esses alunos.

Ainda há muito a fazer em relação às políticas do sistema prisional, a mediação entre agentes, instituição e preso, a corrupção no repasse de verbas, a condição de negação de direitos com o encarcerado, todavia, a construção do PEESP, da Proposta Pedagógica e de diretrizes é um grande avanço nessa área. Compreende-se a educação como função equalizadora e de reintegração social, que traz ao indivíduo a emancipação, contribuindo para uma reinserção no mercado de trabalho e no convívio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se sabe é que a maioria dos privados de liberdade tem um nível educacional mais baixo do que a média da população e que as pessoas pobres constituem a maior parte da população penitenciária (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.59). Não limitar-se frente às dificuldades! Eis um ponto desafiador para quem trabalha na EJA em contexto prisional, uma vez que “a leitura e a escrita aparecem como ferramentas úteis a realizar a formação desses homens que desejam ser “alguém” (ONOFRE, 2013, p. 166).

Portanto, é pertinente lembrar o que disse Saviani (2011) a respeito da educação ser um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo assim, compreendê-la passa pela compreensão da natureza humana; diferentemente dos animais, produzimos a nossa própria existência e é por meio do trabalho que transformamos o mundo e, conseqüentemente, nós mesmos. Para ele “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p.11).

O grande desafio da escola no interior das prisões é o de desconstruir a concepção de que ali é um local de desumanidades e de negação de direitos; assimilar a construção social, a aceitação pública, o entendimento sobre educação na visão dos encarcerados é fundamental para legitimar as diretrizes. Repensar a prática educativa pressupõe responder à função social da Educação de Jovens e Adultos com uma oferta qualitativa, mas para que isso ocorra é necessário um esforço articulado entre os sistemas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Regras de Mandela, regras mínimas das nações unidas para o tratamento dos presos. Brasília, 2016. Disponível em: < <https://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/05/39ae8bd2085fdb4a1b02fa6e3944ba2.pdf> >. Acesso em 10 de julho de 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná. Curitiba: 2012.

ONOFRE, E. M. C; JULIÃO, E. F. **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas.** Revista Educação & Realidade - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. v.38, n.1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em<:<https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnKcrs5L/?lang=pt&format=pdf>
[b](#)> Acesso em: Out. 2019

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Proposta pedagógico-curricular para oferta de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais. Curitiba: 2013.

DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SER EDUCADORA EM UM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Fabiana Gabriel²⁴⁰

Mariana Cassab Torres²⁴¹

Resumo: Este artigo faz parte da pesquisa de mestrado que busca compreender como se dá a construção do “ser educadora” em uma escola de Jovens e Adultos no contexto de privação de liberdade. A mediação entre o pensamento freiriano e os autores do campo da EJA em prisões suleia a perspectiva teórica da pesquisa, que utiliza entrevistas narrativas com três educadoras que possuem experiência na modalidade, como instrumento para produção dos dados. O foco deste recorte está nos desafios que as professoras enfrentam para realização do fazer educativo no ambiente prisional, dentre estes, ganha destaque a ambientação às regras e especificidades do local, rito nomeado por Elenice Onofre e Elionaldo Julião (2013) como “boas-vindas”.

Palavras-chave: Educação em espaços de privação de liberdade. Educação de Jovens e Adultos. Experiência docente.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Fabiana Gabriel é graduada em História e Pedagogia e 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). Professora contratada da rede estadual de Educação de Minas Gerais.

Mariana Cassab Torres é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do GRUPPEEJA. Integrante do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos. Mãe de Irene e Antônio.

INTRODUÇÃO

Dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) nos informam sobre os números astronômicos de pessoas em situação de privação de liberdade no Brasil, são mais de 750 mil pessoas presas. Uma população formada, em sua maioria, por homens, jovens, pobres, negros e com escolaridade abaixo da média da população livre. Nesse contexto, torna-se crescente também a demanda potencial por educação nas prisões.

No que toca aos marcos legais que tratam do direito à educação para pessoas em situação de privação de liberdade, muito já foi percorrido. Para além disso, também percorremos avanços no que diz respeito ao debate acadêmico sobre a educação nas prisões. Entretanto, ainda há um grande hiato entre o estabelecido e o que se institui na prática, uma vez que apenas 16,5% da população em

²⁴⁰ Professora contratada da rede estadual de Educação de Minas Gerais e integrante do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos/Faculdade de Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil; fabianagabriel.historia@gmail.com.

²⁴¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do seu Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenadora do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos/Faculdade de Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora e integrante do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, Juiz de Fora, MG, Brasil; maricassab@yahoo.com.br.

situação de privação de liberdade no país participa de algum tipo de atividade educacional. Soma-se a este fato o silenciamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL) nos cursos de licenciatura, o que leva grande parte das professoras a chegar nas escolas inseridas nas unidades prisionais (UP) sem nenhum tipo de experiência ou discussão a respeito das especificidades que envolvem a modalidade.

Diante do ineditismo, de inúmeros desafios e da complexidade que envolve o ato educativo no ambiente prisional, as professoras iniciam a prática docente e constituem-se como educadoras da EJA em EPRL. Isto é, sua formação se dá fundamentalmente em serviço. Sem desconsiderar a importância da formação que se dá na escola, defendemos que se faz urgente garantir, nos espaços de formação das educadoras e educadores, o debate sobre a EJA em prisões. Assim, com o intuito de contribuir para as discussões sobre a temática, compartilhamos neste artigo um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “A construção do ser educadora no contexto da Educação de Jovens e Adultos em Espaços de Privação e Restrição de Liberdade”, com o objetivo de refletir sobre alguns dos desafios enfrentados pelas professoras para se constituírem como educadoras nos referidos espaços.

PERCURSO METODOLÓGICO

A construção do desenho metodológico da pesquisa se deu com base em uma abordagem qualitativa dos dados. A partir de entrevistas narrativas, buscamos compreender como se dá a construção do ser educadora no contexto da escola estadual que funciona dentro da Penitenciária Professor Arisvaldo de Campos Pires (PPACP) em Juiz de Fora - MG. Perspectivadas pelo trabalho de Ivor Goodson (2015), investimos na escuta das narrativas de vida de três educadoras que possuem experiência docente na escola acima indicada. A metodologia da pesquisa contou com quatro entrevistas narrativas com cada uma das três educadoras convidadas. Realizamos a interpretação dos dados produzidos a partir de categorias de análise. Neste artigo, nos deteremos a refletir sobre alguns dos desafios que aparecem nas narrativas docentes no que toca à constituição da prática educativa na escola no cárcere.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da pesquisa foi construído no diálogo entre autores do campo da Educação em Prisões, em especial Elinaldo Fernandes Julião e Elenice Maria Onofre e do pensamento freiriano. Ao lado de Miguel Arroyo, acreditamos que tornar-se educadora é um processo complexo, que não se resume ao diploma de um curso de licenciatura ou ao trabalho com a primeira classe de educandos. Como defende o autor, ser educadora tem a ver com a descoberta de uma “humana docência”, em que muito além de conteúdos disciplinares, está em jogo uma dimensão da formação humana, ensinar e aprender a sermos humanos (ARROYO, 2019). Desse modo, este é um movimento que se realiza ao longo do fazer docente e que sofre influências diversas, como por exemplo: da formação inicial; dos cursos de formação continuada; dos estudos teóricos; do convívio e das trocas com os pares e também com os educandos; das experiências culturais e sociais vividas e das memórias escolares.

Ao tratarmos de uma escola inserida na prisão, todas essas experiências anteriores são muito distantes, visto que este é um ambiente além de muito específico, em que operam lógicas contraditórias – de um lado a educação e em seu oposto, a cultura prisional, em que a regra é a repressão (ONOFRE e JULIÃO, 2013) – é também inédito para a maioria da população. Além disso, a EJA ainda ocupa um espaço muito pequeno nos cursos de formação de professores, que deixam a temática da Educação em prisões fora das pautas discutidas (ONOFRE e JULIÃO, 2013). Assim, as professoras que iniciam o trabalho docente nos EPRL precisam, antes de tudo, ambientar-se às

normas e regras específicas da prisão, rito nomeado por Elenice Onofre e Elionaldo Julião (2013) como “boas-vindas”.

Já no processo de boas-vindas, que para as sujeitas da pesquisa começou no ato da contratação, surgem os primeiros desafios a serem enfrentados. Dentre eles, lidar com o sentimento de medo causado pelo ambiente inédito da prisão e agravado pela insegurança de realizar o trabalho com uma modalidade para a qual não tiveram nenhum tipo de preparo durante a formação inicial. Ao discorrer sobre o medo, Paulo Freire (1997) o relaciona com aquilo que compreendemos como difícil e assinala que este é um sentimento comum a todos os seres humanos, uma “manifestação de que estamos vivos” (FREIRE, 1997, p. 39), que, portanto, não deve ser escondido ou negado. O professor Paulo assevera ainda que “não há medo sem coragem” (FREIRE, 1997, p. 39), pois é ela que nos ajuda a comandar o medo e a seguir em frente diante das situações desafiantes. Sentimentos estes que fazem parte da constituição das professoras enquanto educadoras da EJA no contexto de privação e que são acompanhados por diversos outros obstáculos, a serem enfrentados ao longo do “que fazer” docente.

Tornar-se educadora em um EPRL exige o enfrentamento de muitos desafios

As narrativas das educadoras indicam que o momento em que se inicia o rito de boas-vindas (ONOFRE e JULIÃO, 2013) é tomado por um misto de sentimentos, que envolve medo, expectativas, ansiedade e curiosidade sobre como se desenvolverá o ato educativo em um espaço tão inédito, como nos conta a professora Amélia²⁴²: *“Eu lembro que cheguei em casa, meio temerosa, porque eu pensei o que é trabalhar no sistema prisional? Mas, assim, em momento nenhum eu vi empecilhos, eu fiquei só pensando e com uma curiosidade muito grande”*. A narrativa de Amélia nos instiga a pensar sobre em que medida a falta de contato anterior com a Educação de Jovens e Adultos e em especial, a EJA nos EPRL acentuou os sentimentos descritos.

Não defendemos aqui, que as discussões e estudos realizados durante a formação inicial deem conta de toda a complexidade que envolve o “quefazer” educativo nas escolas, mas, junto de Tardif e Raymond (2000), reconhecemos que é comum às jovens professoras o “choque de realidade” quando do ingresso na carreira. Afinal, o cotidiano do ambiente escolar é muito distante do idealismo que ainda ocupa parte dos cursos de formação. Entretanto, acreditamos que para a docência em um espaço tão único como a prisão os desafios do início de carreira serão ainda maiores.

Grande parte das educadoras entra no pavilhão para a primeira aula sem nenhum tipo de experiência prévia com a modalidade, muitas vezes com leituras de mundo reducionistas e desumanizantes acerca dos privados de liberdade, construídas a partir de preconceitos veiculados principalmente pela grande mídia. Este é mais um desafio a ser enfrentado: superar as visões ingênuas que colocam todos no mesmo pacote de criminoso e buscar compreendê-los como sujeitos históricos. Nessa linha, destacamos o trecho narrado pela educadora Elza sobre como o trabalho na escola a levou a desmistificar sua leitura sobre as pessoas presas:

(...) e muitos dos que estão ali... Você vê assim, porque normalmente quem está preso ali, a maioria dos alunos lá naquela penitenciária são negros, os que não são negros, são pobres. (...) Então assim, igual estou te falando, foi essa desmistificação, porque quando a gente chega, tem essa ideia de que cadeia só tem aquelas pessoas de alto índice de periculosidade, mas não é. (informação verbal)

²⁴² As educadoras foram tratadas por pseudônimos ao longo do texto.

É possível perceber que a construção do ser educadora no contexto da EJA em EPRL exige das profissionais uma nova leitura para com os presos, em que – ainda que elas não utilizem este termo – as condições de opressão passam a ser reconhecidas.

Ao lado da necessidade de desmistificação da leitura de mundo, surge o desafio de adequar os materiais e aulas aos interesses e expectativas dos educandos e construir currículos próprios à modalidade. Como fazer isso em um ambiente em que a preocupação maior é sempre com a segurança e não com o pedagógico, onde a entrada de materiais e recursos didáticos é limitada? Onde a cultura do silêncio opera também sobre as educadoras, uma vez que muitos assuntos são delicados e até mesmo proibidos na prisão? E ainda, sem conhecimento prévio sobre os sujeitos e as especificidades da modalidade?

A estrutura arquitetônica do local também incide sobre a prática das educadoras, causando empecilhos que vão desde o difícil acesso às salas, a ruídos no momento das aulas e condições impróprias de limpeza. A difícil relação com os demais funcionários da UP, que em grande parte não compreende a escola como um direito das pessoas presas, acentua os problemas causados pela estrutura, como narra a professora Elza:

(...) além de a gente ter que enfrentar todas essas coisas físicas, e limitações de não pode entrar isso, não pode ser uma caneta assim, não pode ser aquilo, a gente ainda tinha uns desafios daqueles próprios agentes, porque muitas vezes, eles: nossa, mas para quê que você quer dar aula aqui? (...) (informação verbal)

Aos desafios tratados aqui soma-se outros, que mudam em intensidade, mas também são recorrentes nas demais escolas públicas brasileiras, como: a falta de recursos materiais, de concursos públicos para as educadoras, de planos de carreira e de condições dignas para o que fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas, percebemos que tornar-se educadora no contexto de privação e restrição de liberdade exige que as professoras encontrem estratégias para enfrentar os inúmeros desafios, que não se resumem aos tratados neste pequeno recorte. Dentre elas ganham destaque: a imposição de limites ao medo, a troca com as demais docentes, a busca pela adequação dos materiais e aulas aos sujeitos da modalidade e a construção de práticas que favoreçam o diálogo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

DEPEN. **População em privação de liberdade no Brasil: Unidades Prisionais e outras prisões**.

Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWl2MmJmMzYtODA2MC00YmZiLWl4M2ItNDU2ZmlyZjFjZGQ0IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 01 jul. 2021.

_____. **População prisional em atividade educacional**. Disponível em: População prisional em atividade educacional. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTJhZTU3NjItM2Q4Mi00MjdiLWl4M2ItNDU2ZmlyZjFjZGQ0IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>.

Acesso em 01 jul. 2021.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olhos d'água, 1997.

GOODSON, I. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 2015.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas**. *Educação e Realidade*, v. 38, nº 1, p. 51-69, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

EDUCAÇÃO NA PRISÃO: O PONTO DE VISTA DE QUEM ESTÁ INSERIDO NO SISTEMA PRISIONAL

Marcos Fernandes Rafael²⁴³

Resumo: Este artigo apresenta, de forma sucinta, resultados da pesquisa que investigou os possíveis motivos para as altas taxas de infrequência dos alunos privados de liberdade na Escola Estadual César Lombroso no município de Ribeirão das Neves-MG, nas dependências da Penitenciária José Maria Alckmin. A pesquisa teve como recorte temporal os anos 2013 a 2017, período em que se registrou altas taxas de infrequência dos alunos, chegando a 55%. O objetivo do presente estudo foi analisar as causas que contribuem para os índices elevados de infrequência. Acredita-se que tal infrequência possa ser oriunda de fatores que ocorrem dentro da própria unidade e, desse modo, foram realizadas entrevistas com agentes prisionais e estudantes apenados. A pesquisa evidenciou que a infrequência dos alunos está relacionada com os procedimentos de saída para frequentar a escola, a postura dos agentes nos procedimentos, a estrutura precária das instalações escolares dentro da unidade e a falta de acesso aos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Escola em ambiente prisional. Infrequência escolar. Educação de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo viabilizar alternativas e estratégias para o aumento do índice da frequência escolar dos alunos em privação de liberdade na Escola Estadual César Lombroso, localizada dentro da Penitenciária José Maria Alckmin, no município de Ribeirão das Neves, região metropolitana de Belo Horizonte. Buscou-se, a partir do referencial teórico e da análise dos dados coletados em campo, responder à questão central que norteou o estudo, que diz respeito aos possíveis motivos para as altas taxas de infrequência dos alunos privados de liberdade da Escola Estadual César Lombroso.

JUSTIFICATIVA

Este artigo trata dos elementos essenciais para estabelecer as bases epistemológicas da pesquisa, bem como aborda os elementos teóricos relacionados à infrequência escolar. Nesse sentido, há uma preocupação em estabelecer uma análise da infrequência dos alunos da Escola Estadual César Lombroso e relacioná-la às perspectivas e discussões acadêmicas sobre a temática.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos foi a pesquisa qualitativa a partir da pesquisa bibliográfica e, como instrumento de coleta de dados, a realização de entrevistas semiestruturadas, com onze presos que frequentam a escola dentro da unidade prisional e com três agentes penitenciários que acompanham a dinâmica desses presos.

²⁴³ Diretor Escolar da Escola Estadual César Lombroso nas dependências da Penitenciária José Maria Alckmin, Presídio José Martinho Drummond e Centro Médico e Pericial no município de Ribeirão das Neves/MG. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (2019); marcos.rafael06@gmail.com.

Os dados obtidos em campo constituíram evidências para analisar os possíveis motivos para as altas taxas de infrequência dos alunos privados de liberdade da Escola Estadual César Lombroso. Desse modo, foram elaborados roteiros de entrevistas distintos, sendo destinados a dois grupos de sujeitos inseridos no ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação nas unidades prisionais brasileiras

As Normas Gerais do Regime Penitenciário foram instituídas pela Lei nº 3274/1957. Dentre elas, foi estabelecida a educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados, ampliando, assim, o programa curricular de ensino usado no ambiente prisional, uma vez que a educação proporcionada dentro das instituições penitenciárias no Brasil tinha, até então, uma metodologia voltada apenas para uma educação como instrumento de correção do preso e não havia uma preocupação com sua reinserção na sociedade. Com a criação da Lei nº 710/1984, a Lei de Execução Penal (LEP), foi criado um marco no respeito ao cumprimento de pena de forma digna, possibilitando a ressocialização aos privados de liberdade.

Nessa perspectiva, a educação se apresenta inclusive com a possibilidade de o condenado remir parte do tempo da pena pelo estudo, algo assegurado pela Lei Federal nº 12.433/2011, que estabelece a remissão da pena através da participação do estudo, sendo este confirmado através da frequência escolar.

Devido ao fato da Constituição Federal de 1988 e da Resolução estabelecerem a educação para todos, porém, não havendo uma norma sobre a educação em prisões, a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), foi utilizada como parâmetro para criação de diretrizes para a educação em unidade prisionais, uma vez que nela é contemplada a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Educação, infrequência e as prisões

Inicialmente, segundo Maitê e Arraes (2015), a infrequência é a incidência de muitas faltas sem qualquer justificativa. Contudo, nesse caso não há necessariamente o abandono escolar, no qual o aluno passa a não ir à aula, levando à reprovação; no caso, a reprovação pode ter início com a infrequência. A infrequência se distingue também da evasão escolar, que é quando o aluno não se matricula em nenhuma escola no ano letivo.

A infrequência pode ser associada a diversos motivos e é vista por Burgos *et al.* (2014) como interdependente com a evasão, pois ambas resultam de elementos externos ou alheios à vontade do aluno, assim como a infrequência pode resultar na evasão escolar.

Nessa perspectiva, existe um grande debate acadêmico sobre os motivos ensejadores da infrequência e da evasão. Como não existe uma unanimidade, apenas podemos apontar as consequências dentro do plano da educação, uma vez que a infrequência tem se tornado presente no cotidiano do profissional nessa área.

Segundo Onofre (2011), a educação em prisões é singular em relação ao processo educativo; busca-se perceber os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária além dos limites imposto pela situação de segurança em relação trabalho educacional, respeitando regras e normas do sistema prisional, mas, ao mesmo tempo, criando expectativas de uma vida diferente após o cumprimento da pena. Exemplo dessa singularidade podemos notar na concorrência existente entre o horário de escola com outras atividades, como o mesmo horário da visita, do banho de sol, da igreja; além disso, existe ainda a negação do agente penitenciário do direito do detento de frequentar a escola.

Assim, Onofre (2011) relata a dificuldade para que o aluno esteja presente na sala de aula e, de um dia para o outro, não estar mais no presídio. Há uma mobilidade interna muito grande, o que dificulta o contato com os mesmos sujeitos selecionados durante um período mais extenso. As dificuldades do aluno em frequentar e ter bom rendimento escolar estão ligadas ao ambiente hostil das prisões, no qual há prioridade à punição e ao controle da vigilância.

Segundo Zanin (2005), a finalidade da prisão está em reabilitar o indivíduo, porém, os programas de reabilitação e a escola ficam subordinados às condições de segurança das unidades prisionais, prevalecendo a segurança.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise das entrevistas e tendo em vista o contexto, era quase óbvio pensar que as salas de aula deveriam estar lotadas diariamente, pois a pessoa em privação de liberdade ao frequentar a escola, pelo que tange a Lei de Execução Penal Brasileira, pode remir um dia de pena a cada 12 horas de estudo, e assim, supostamente, o entendimento era de que aluno privado de liberdade frequentasse a escola mesmo com o interesse somente na remissão. Porém, é possível dizer que a prisão tem o poder de mudar situações que seriam simples fora de lá, mas que, dentro, tendem a ser situações complexas, como por exemplo, ir à escola. A privação de liberdade é uma punição para o preso, que por vezes também é punido dentro da unidade prisional com a privação de alguns direitos como o direito à educação, por exemplo.

A escola em ambiente prisional, tem seu foco voltado principalmente para as questões de segurança e, com isso, as questões pedagógicas, que seriam a prioridade, ficam em segundo plano. As atitudes dos agentes nos fazem pressupor que estes não compreendem, não aceitam, nem apoiam a educação escolar dentro da unidade prisional, e acreditam que os presos não merecem e não têm direito à educação. Com base nas entrevistas e na vivência dentro da unidade, há aqueles que afirmam que os presos não levam a escola a sério usando o espaço para outros fins. Dito isso, tais procedimentos de segurança contribuem para infrequência escolar na unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da pesquisa teve como recorte temporal os anos de 2013 a 2017, período em que se registrou uma infrequência de 55% entre os alunos. Nessa perspectiva, buscou-se entender e analisar as causas que contribuem para esse índice elevado de infrequência. A pesquisa apontou que a infrequência é oriunda de vários fatores que ocorrem dentro da própria unidade prisional.

Uma questão que foi apontada principalmente na entrevista com os agentes, foi o fato de a frequência estar ligada exclusivamente na remissão de pena, mas, após as análises dos dados, foi possível verificar que este não é um fator exclusivo para infrequência.

As entrevistas apontaram os fatores que dificultam a presença dos alunos na escola e, entre eles, é possível listar os procedimentos sem padrão que são realizados na retirada dos alunos das celas para ir para escola, aliados ao bom senso do agente de segurança que pode, por sua vontade, impedir o aluno de frequentar a escola. Além do próprio sentimento de solidão do preso em consequência do cárcere, das atividades da unidade no mesmo horário da escola, ou até mesmo, as próprias instalações do espaço escolar que são precárias, com mínimas condições de abrigar atividades educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.html. Acesso em: 20 fev. 2018.

____. Lei de execução Penal: Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

____. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, 29 jun. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm Acesso em: 09 dez. 2018.

____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2: Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. [S.I.] [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 dez. 2018.

____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 3 – mar/09. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.>. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao3de11demarcode2009.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

BURGOS, Marcelo *et al.* **Infrequência e evasão escolar: nova fronteira para garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Revista de Ciências Sociais da PUC Rio n. 15, jul/ dez, 2014. Disponível em: http://desigualdadeediversidade.soc.puc-rio.br/media/DD_15_5-Burgos.pdf . Acesso em: 09 dez. 2018.

MAITÊ, Rimekká. S.; ARRAES, Ronaldo. **A. Determinantes da Evasão e da Repetência Escolar.** Anpec, 2015. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2015/submissao/files_I/i12-85f3c3774c3d65741cb278e01e61db39.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

ONOFRE, Elenice Camarosano. **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: Eduscar, 2007.

EDUCAÇÃO NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: POSSIBILIDADES A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Victória Mello Fernandes²⁴⁴

Resumo: A pesquisa aqui relatada é parte do trabalho de conclusão de curso de Ciências Sociais que analisou a possibilidade da constituição de uma prática educacional viva e dialógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em privação de liberdade a partir de saberes outros, como as narrativas autobiográficas de sujeitos que passaram pelo sistema prisional brasileiro. Para tanto, foi escolhido o livro de Jocenir Prado, *Diário de um Detento* (2016). Na reflexão acerca das potencialidades das narrativas, o estudo apoia-se na decolonialidade, pensando as histórias e os saberes deslegitimados como formas de resistências à colonialidade. O estudo baseia-se nos contextos sócio-históricos acerca da punição e da privação de liberdade, bem como no estabelecimento das formas educacionais e escolares no Brasil para rastrear as relações coloniais. Resultados indicam que trabalhar com narrativas possibilita a constituição de outras formas de saber e da docência, assim como a superação de estigmas, como o de percepções assistencialistas acerca dos sujeitos encarcerados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Privação de Liberdade. Colonialidade. Narrativas autobiográficas.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

A autora é graduada em Ciências Sociais – Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – e atualmente cursa o Bacharelado em Ciências Sociais e Mestrado em Sociologia na mesma universidade. Durante a trajetória na universidade, trabalhou em pesquisas a respeito da privação de liberdade e direitos humanos, remição de pena pela leitura e acerca da educação, formação e economia solidária. Atualmente, participa do Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania (GPVC) do Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

O trabalho é uma investigação sobre possibilidade de prática docente na Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade que seja desenvolvida de forma dialógica, bem como apoiada no pensamento decolonial, trabalhando as narrativas autobiográficas de pessoas privadas de liberdade no Brasil.

A perspectiva decolonial auxilia o reconhecimento da colonialidade como produtora e assimiladora de saberes cotidianos, de experiências construídas e vividas a partir da exclusão de algumas formas de relacionar-se e de organizar-se do campo das possibilidades, limitando a produção objetiva das formas de existência no capitalismo, das subjetivações – de sujeitos e de conhecimentos – por meio de relações de poder desiguais, sendo a educação um modo de assimilação.

²⁴⁴ Graduada em Ciências Sociais, Mestranda em Sociologia e integrante do Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; mellofvictoria@gmail.com.

Em contraposição a isso, a construção de uma educação que enxergue os sujeitos que constroem a relação educacional, permite que se confronte o *modus operandi* moderno e que a educação não seja mais uma ferramenta de controle e de opressão, principalmente em um lugar onde os sujeitos estão privados de sua liberdade. Para isto, trabalha-se com as narrativas autobiográficas, como valorização e produção de saberes decoloniais na prática educacional viva e dialógica.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa ocorreu durante os primeiros meses da pandemia da COVID-19, portanto, para adequar-se ao tempo-espço, foi realizada análise documental, bibliográfica e de conteúdo, de caráter qualitativo. Essa escolha proporcionou uma análise de dados qualitativos com a intenção de desenvolver o tema baseado no conteúdo já existente e em novas fontes que pudessem ser utilizadas. O momento seguinte se fez a partir da revisão bibliográfica, para conhecimento do estado da produção científica e, a *posteriori*, a construção do problema de pesquisa, buscando no referencial teórico bases para as relações foco de análise e para a conceituação do trabalho.

Após, foi definida qual narrativa integraria à pesquisa – Diário de um Detento (2016) – interpretada não só para análise, mas também como base teórica. A partir de uma perspectiva decolonial, interpretou-se as narrativas como formas outras de escrita sobre as realidades vividas, que tensionam a hegemônica razão metonímica (SANTOS, 2002) moderna.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa trabalhou em diálogo com análises sócio-históricas acerca das punições e da instituição prisão, com foco no contexto brasileiro, baseando-me em conceitos e leituras do pensamento decolonial, da educação no Brasil, desde o processo violento da colonização não só territorial, mas também corporal e epistemológica, expresso desde as primeiras formas educativas como na educação e na “salvação dos selvagens”, até os dias atuais, tendo como foco da pesquisa a EJA em situação de privação de liberdade.

Para conceituar a prisão, consideram-se nos processos institucionais, como a mortificação das subjetividades, descritos por Goffman (1987), e nas descrições das transformações socioculturais nas formas de punição e de intencionalidade inscritas nos contextos, trabalhados por Foucault (2014). Além de tais autores, foram trazidos para a pesquisa conceitos como o dispositivo do Estado Penal, de Wacquant (2014), aliado ao encarceramento em massa das populações negras e as discussões abolicionistas de Davis (2019).

As leituras sobre a colonialidade/decolonialidade costuram-se aos referenciais da Educação Popular, como Freire (1987), Walsh (2009) e Neto (2016), nos quais a educação é pensada como uma prática não só escolar, mas também política pela possibilidade da reflexividade acerca das experiências, relacionando-as às estruturas e às relações de dominação, podendo ser emancipadora (FREIRE *apud* WALSH, 2009). Nessa perspectiva, seguiu a investigação das potencialidades das narrativas autobiográficas, na experiência docente, na relação educador-educando, visando caminhos à educação não bancária e não colonizadora dos imaginários e das possibilidades.

Na concepção “bancária” de educação, o saber supostamente consiste e existe no conhecimento erudito ou científico, sistematizados, a serem doados pelos supostos sábios às classes populares ou aos educandos, considerados ignorantes, a fim de iluminar seus saberes. No saber do educando haveria insuficiência de saber. Contudo, na concepção dialógica de educação, existem diferentes tipos de saberes não hierarquizados, sem que mereçam ser mecanicamente classificados como válidos ou inválidos. Desse modo, são considerados relevantes *o saber dos educandos inseridos no*

espaço escolar ou noutras alternativas em educação, elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática da vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico “homem-mulher-mundo”. (FREIRE, 1987, p. 58, grifo nosso)

Freire traz para a construção da educação as possibilidades de pensar os saberes dos educandos de forma não hierarquizada, considerando as práticas educativas como parte da experiência existencial, transpassada pelas vivências que constituem o ser humano no mundo.

As narrativas autobiográficas são exploradas também como recurso pedagógico e didático para a construção da experiência não só em sala de aula, mas igualmente na investigação das ausências e na construção das emergências na sociologia e na história do presente e das possibilidades múltiplas de futuro, como aponta Santos (2002). Pensou-se as narrativas não só como uma produção de memória subjetiva individual, mas aproximado do que Evaristo (2020) chamou as *escrevivências*, como uma produção que conta as histórias, as experiências vividas por determinados grupos que são borrados do oficial, uma das características da produção de conhecimento eurocentrado na colonialidade. Assim, propondo horizontes diferentes tanto nas produções científicas, na educação, quanto nas ecologias sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo buscou explorar as disposições do Estado moderno em relação à prisão e às relações por ela estabelecidas, para possíveis reflexões acerca da EJA em situação de privação de liberdade. Nesse sentido, parte-se da análise crítica da educação em espaços de privação de liberdade, no intento de não corroborar às estruturas da sociedade moderno-colonial, uma das bases da instituição prisão e da educação verticalizada, normalizadora e bancária. Foi possível perceber as narrativas autobiográficas como uma das possibilidades de escuta do que é silenciado daqueles que são subalternizados – racializados, dominados, explorados e encarcerados.

A persistência dessas relações de dominação se apoia e se manifesta, muitas vezes, nas práticas de produção de conhecimento e na intencionalidade das políticas educacionais, como por exemplo nas leis do século XIX – excluindo classes populares do direito à educação, defendendo a educação “eugênica” alfabetizando a partir do código penal (DI PIERRO E GALVÃO, 2015); nos conteúdos trabalhados em sala de aula; nas políticas excludentes – como a reforma do ensino médio e na falta de investimento na EJA em prisões, tendo em vista que apenas 12,28% dos presos frequentam atividades educativas (INFOPEN, 2017).

O sistema prisional brasileiro apresenta as mesmas características, ao mesmo tempo em que podemos reconhecer especificidades dos países que estão ao Sul do globo que através da colonialidade são subalternizados, em uma realidade quase intransponível, que atua todas as esferas da vida social, através da diferença colonial (MIGNOLO, 2003), inferiorizando e homogeneizando os conhecimentos, as relações, as subjetividades, e perenizando opressões de raça, de classe e de gênero (QUIJANO, 2005).

Durante a pesquisa percebem-se três aspectos principais que são ressaltados através das narrativas, com foco na prática docente:

Possibilidade de superar a visão assistencialista, evidenciando a violação de direitos e o desrespeito à integridade humana, tornando necessária a reivindicação de direitos, sem ser caracterizada como voluntarismo ou assujeitar o preso, desprovido-o de direitos ou de possibilidades de agência.

O resgate da humanidade das pessoas privadas de liberdade, a partir do momento em que os sujeitos se expressam mais próximos de sua totalidade, por meio da narrativa autobiográfica, sobretudo através de características e de sentimentos subjetivos em relação à experiência no sistema

prisonal, em sintonia com Fanon (2019), quando expõe que os sujeitos se percebem como parte da colonialidade e da desumanização dos sujeitos.

c) O reconhecimento dos saberes que abrangem as complexidades das relações humanas, tornadas mais evidentes por meio dos conflitos e também nos valores e normas internas à prisão e nas estratégias de defesa do poder dos diversos agentes do sistema penal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta para a necessidade de pensar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ressaltando as especificidades do contexto prisional em relação às estruturas institucionais, às relações sociais, ou seja, às práticas que conformam o Estado no Brasil, a partir das heranças coloniais.

Nesse sentido, mostra-se indispensável a análise e a avaliação das intencionalidades discursivas e práticas das políticas educativas no contexto prisional, para que não colaborem com as formas de dominação, exploração e subalternização coloniais. Além disso, toma-se a perspectiva das recomendações de documentos legais – LEP (1984), a Constituição (1988), assim como da Educação Popular para que haja valorização, escuta e reconhecimento das multiplicidades dos saberes vividos e produzidos pelos diferentes sujeitos.

Outras práticas educacionais podem romper com as manifestações dos processos históricos da colonialidade de poder e saber, tornando possível valorizar as histórias, as experiências cotidianas, laborais, ou seja, saberes não hegemônicos, na produção dos currículos, na construção das aulas, no fazer educacional e durante os processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei de execução Penal. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984. BRASIL.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Transformações Nas Políticas De Educação De Jovens E Adultos No Brasil No Início Do Terceiro Milênio: Uma Análise Das Agendas Nacional E Internacional**. Cadernos Cedes, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência. Leituras Brasileiras**. Youtube. 2020 Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2019.

FERNANDES, Victória Mello. **Reflexões acerca da Educação na Privação de Liberdade: Possibilidades a partir do Pensamento Decolonial**. Porto Alegre. 91f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar E Punir**. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, Erving. (1987). **Manicômios, Prisões e Conventos** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva. INFOPEN. Thandara Santos; colaboração, Marlene Inês da Rosa [et.al.] -- Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos E Pensamento Liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NETO, João Colares da Mota. **Por Uma Pedagogia Decolonial Na América Latina: Reflexões Em Torno Do Pensamento De Paulo Freire E Orlando Fals Borda**. Curitiba: CVR, 2016.

PRADO, Jocenir. **Diário de um Detento: O Livro**. São Paulo. 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Mordernidad/Racionalidad**. CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Uma Sociologia Das Ausências E Uma Sociologia Das Emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro 2002.

WACQUANT, Loic. **Marginalidade, Etnicidade E Penalidade Na Cidade Neoliberal: Uma Cartografia Analítica**. Tempo social 2014, vol.26, n.2, p.139-164.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir**. Revista (entre palabras), 3, p. 1-29. 2009.

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NO SISTEMA PRISIONAL: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

Isabella Almeida dos Santos²⁴⁵

Resumo: A pesquisa de abordagem qualitativa apresentada neste artigo é resultado do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, inspirado nos levantamentos do estado da arte. O estudo tem por objetivo fazer um levantamento da produção bibliográfica de teses e dissertações sobre as experiências escolares em prisões no Brasil. Com o apoio de seis descritores de busca, foram identificadas 33 produções na plataforma da CAPES. Inspirado no estudo de Catelli e Zanetti (2014) pensou-se em cinco categorias de análise para classificar o material empírico encontrado. No recorte aqui selecionado, foram analisados oito trabalhos, entre eles seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, que discorrem sobre os olhares dos estudantes e suas relações e experiências constituídas com a escola da prisão. Os dados indicam que a produção acadêmica no campo da educação em prisões é bastante tímida, mas que tem crescido expressivamente o olhar de pesquisadores sobre o tema.

Palavras-chave: Experiências Escolares. Educação em Prisões. Pesquisa bibliográfica. Educação de Jovens e Adultos.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

A autora é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFRGS na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Tem estudado temas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contextos de privação de liberdade, encarceramento feminino e remição de pena pela leitura.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o resultado do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, no qual tive como objetivo pesquisar, com base em levantamentos bibliográficos, como as produções acadêmicas *stricto sensu* têm abordado as experiências escolares dos detentos e quais são as relações estabelecidas por esses educandos com a escola da prisão.

A prisão é uma instituição que tem como objetivo punir, docilizar e controlar os corpos que estão encarcerados (Foucault, 1999). A escola, por sua vez, visa o pleno desenvolvimento do indivíduo, a promoção da autonomia, o pensar crítico e a qualificação para o trabalho. Portanto, pensar a escola nos espaços de privação de liberdade é se deparar com o contexto contraditório no qual ela se situa.

Tanto os marcos legais que regulamentam as práticas educacionais em privação de liberdade, quanto as pesquisas e debates teórico-práticos acerca da educação no referido contexto ganharam expressividade nos últimos 20 anos. Desde 2002, tem crescido significativamente o olhar de pesquisadores sobre o tema. Esse crescimento está relacionado, principalmente, ao cenário de debate

²⁴⁵ Pedagoga e mestranda pelo programa de pós-graduação em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil; isabellastef@gmail.com.

internacional sobre o encarceramento em massa, sobre as modificações na forma de execução penal e de importantes mudanças na legislação sobre a educação em contexto de privação de liberdade (Santos, 2020).

PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de responder ao questionamento proposto, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e encontradas 33 produções científicas. As teses e dissertações foram identificadas a partir de seis descritores de busca: educação em prisões; educação de jovens e adultos em prisões; EJA em prisões; educação em contextos de privação de liberdade; educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade e EJA em contextos de privação de liberdade.

Após a seleção das produções acadêmicas, foi feita a leitura dos resumos e das palavras-chave. Com inspiração no estudo de Catelli e Zanetti (2014), foram definidos categorias de análise para as teses e dissertações encontradas, sendo elas: metodologia de ensino, análise de políticas públicas, trabalho docente na EJA em prisões, história da educação em prisões e experiências escolares em prisões no Brasil. Os trabalhos foram categorizados de acordo com suas semelhanças de objetivos e problema de pesquisa.

Durante a pesquisa não se considerou uma abordagem mais ampla como um estado da arte exigiria, sendo analisados, portanto, na íntegra, apenas os oito trabalhos, seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, que correspondem às pesquisas categorizadas como experiências escolares em prisões no Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa apoiou-se nos escritos de Foucault (1999), tendo como referência a historicização da prisão apresentada no livro *Vigiar e Punir*, publicado originalmente em 1975, que nos possibilita compreender o surgimento da prisão como mecanismo de punição, vigilância e disciplinamento, e de que forma a prisão buscou diferentes mecanismos disciplinares, incluindo a educação, com a justificativa da ressocialização.

O trabalho se baseia, também, nas análises de Goffman (2001) sobre o processo de mortificação do eu pelas instituições totais que se dá desde o momento em que o detento é retirado dos papéis que desempenhava em sociedade e é admitido na instituição. Para o autor, todas as atividades obrigatórias que se realizam dentro das prisões são planejadas unicamente como forma de atender aos objetivos oficiais da instituição.

Os escritos de Onofre (2007) foram importantes contribuições para compreender o papel que a escola desempenha nas instituições penais. De acordo com a autora, a escola é o espaço onde tensões se aliviam, onde a possibilidade do detento se aproximar do mundo externo e adquirir conhecimentos que vão implicar em maior autonomia e privacidade com os aspectos relacionados à sua vida, como ler e escrever cartas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o apoio dos descritores de busca, foi possível obter 29 resultados com o descritor “educação em prisões” e mais quatro resultados com os outros cinco descritores. As produções identificadas totalizam 24 dissertações de mestrado e nove teses de doutorado; sendo, 26 trabalhos acadêmicos e sete, profissionais. As pesquisas concentradas no Nordeste (12), seguida pela região Sudeste (11),

Sul (8), Centro-Oeste (2) e nenhuma na Região Norte, e estão divididas nos anos de 2002 (1), 2012 (2), 2013 (1), 2014 (3), 2015 (3), 2016 (5), 2017 (10), 2018 (4) e 2019 (4).

Após a seleção do material empírico, foi realizada a categorização dos trabalhos acadêmicos. Foram identificadas na categoria *metodologia de ensino*, quatro produções que abordavam discussões como: as especificidades da educação em privação e restrição de liberdade, igualmente, pesquisas que realizavam uma análise de currículo e de projetos políticos pedagógicos das escolas ou que apresentavam sistematizações do processo de ensinar em determinadas áreas de conhecimento. Além disso, 12 produções foram categorizadas como *análise de políticas públicas*, e nessa categoria foram selecionados os trabalhos que apresentavam uma investigação dos encaminhamentos das políticas nacionais, bem como decisões políticas e programa de ação do governo, no que tange à educação em prisões.

Três produções apresentaram uma historicização das políticas de educação em privação e restrição de liberdade e, portanto, foram categorizadas como *história da educação em prisões*. Cinco produções foram categorizadas como *trabalho docente na EJA* e, tinham como objetivo descrever sobre direcionamento do trabalho dos professores e as demandas específicas da docência em prisões.

Por último, nove produções foram categorizadas como *experiências escolares em prisões no Brasil*. Essa categoria foi o recorte selecionado para a análise e, assim, foram selecionadas as pesquisas que investigassem sobre a efetivação das políticas educacionais; os limites e possibilidades da educação em prisões; qual o papel que a educação desempenha dentro desse contexto a partir do olhar e das narrativas de detentos sobre suas experiências e trajetórias escolares. Dois desses trabalhos foram descartados, uma vez que os pesquisadores focaram a participação de detentos em projetos profissionalizantes com remuneração. Posteriormente, em leituras da área foi identificada uma dissertação que, por sua relevância, foi incorporada ao material. Analisou-se, portanto, oito produções acadêmicas: duas teses e seis dissertações.

A partir da leitura das entrevistas realizadas com os detentos e detentas, estima-se que tenham sido investigadas 101 pessoas: 29 mulheres e 72 homens. Apenas três pesquisas foram realizadas com mulheres. E os dados apresentados pelos pesquisadores confirmam os dados do DEPEN de que a população prisional é majoritariamente masculina, jovem e com pouca ou nenhuma escolaridade.

As narrativas permitiram que construíssemos um perfil de quem, hoje, encontra-se encarcerado. Essas 101 pessoas têm histórias que se entrecruzam em uma de suas similaridades: a exclusão social. São pessoas que tiveram seus direitos fundamentais de vida, como acesso à educação, trabalho e moradia desassistidos pelo Estado. São histórias de crianças que largaram a escola porque precisavam trabalhar, cuidar dos irmãos, mudar de cidade, que sofreram desilusão com a escola, *bullying* ou perda de interesse.

Nas leituras das entrevistas dos detentos, quando perguntados sobre o que a escola representa e como é a experiência de estudar no cárcere, constatou-se que a subjetividade dessas experiências é moldada por situações que perpassam desde as condições estruturais das escolas, bem como as condições organizacionais das aulas. São escolas que estão majoritariamente em lugares adaptados e insalubres, aulas com horários insuficientes – com duração de duas a duas horas e meia –, ausência de professores, rotatividade dos detentos dentro das unidades prisionais e, foi apontado também pelos sujeitos, o fato de a educação funcionar como uma moeda de troca dentro da prisão.

Considerando os aspectos apresentados pelos detentos nas entrevistas narrativas, foi possível compreender que a educação representa diferentes possibilidades e realidades para cada um. Há casos de alunos que buscavam a educação com o objetivo único de remição de pena, outros que voltaram a estudar para retomar processos educativos, também possibilidade de almejar um futuro melhor ou apenas uma ocupação para a mente (Santos, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura das teses e dissertações que discorrem sobre as experiências escolares constituídas em espaços de privação e restrição de liberdade realizadas até então, denuncia que há um descompasso entre o campo legal e a efetivação das políticas públicas na prática. As entrevistas com os detentos apresentadas pelos pesquisadores demarcam que, apesar de ter uma legislação que assegure à pessoa que está temporariamente encarcerada o direito ao acesso à educação, há violação dos direitos humanos e que a prisão busca esconder.

As narrativas apontam que as unidades prisionais não organizam um currículo para que as horas na escola correspondam a processos educativos significativos. As experiências são marcadas pelo conflito entre escola e segurança, pela constante falta de aula em decorrência da ausência de agentes penitenciários para fazer o acompanhamento dos detentos das celas para as unidades escolares. As aulas acontecem em horários insuficientes, com a demarcada inexistência de materiais escolares básicos, como cadernos e canetas para escrever nos quadros, e pela ausência de professores em determinadas etapas de ensino. A realidade das escolas das prisões descritas pelos pesquisadores evidencia que são escolas ainda mais precarizadas do que a Educação de Jovens e Adultos fora das unidades prisionais.

Por fim, no que tange à parte quantitativa da pesquisa, é possível salientar que as produções no campo da educação em prisões estão mais direcionadas para a análise das políticas públicas, mas que estas vêm apresentando, igualmente, um crescente olhar nas pesquisas acadêmicas sobre as experiências dos sujeitos.

É fundamental destacar que os dados aqui apresentados poderiam encaixar-se em mais de uma categoria pela dimensão das pesquisas, uma vez que há inúmeras possibilidades de leitura e interpretação dos recortes em um trabalho do tipo estado da arte. Assim sendo, este estudo representa uma possibilidade de análise, contudo, não a única (Santos, 2020).

REFERÊNCIAS

CATELLI JR, Roberto; ZANETTI, Maria Aparecida. **Notas sobre a produção acadêmica acerca da educação em prisões - 2000/2012**. In: FALCADE-PEREIRA, Ires Aparecida; ASINELLI-LUZ, Araci (Org.). *O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas*. 1ed. Curitiba: Editora Appris, 2014, v. 1, p. 19-58.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 262 p.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7^a ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. 312 p.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, p. 11-28, 2007.

SANTOS, Isabella Almeida dos. **Experiências Escolares no Sistema Prisional: Um Estudo Sobre a Produção Acadêmica Brasileira**. 2020. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

(IN)SEGURANÇA E A ROTINA ESCOLAR EM UNIDADES DE INTERNAÇÃO

Washington Luis de Andrade Cardoso Junior²⁴⁶

Resumo: O artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado cujos objetos foram a gestão democrática e o direito à educação em Unidades Socioeducativas de Internação. O objetivo deste trabalho é analisar a relação das questões de segurança com a rotina de atendimento educacional das escolas situadas em Unidades de Internação, buscando verificar as contradições e potencialidades desses institutos aparentemente inconciliáveis. A pesquisa de inspiração marxista, teve um perfil exploratório com 13 entrevistas semiestruturadas com profissionais engajados no trabalho socioeducativo e jovens internados – 2 gerentes de Unidade, 2 diretores de escola, 3 professoras e 3 alunos – como principal instrumento de coleta de dados. Considerando o peso dos aparelhos ideológicos de Estado projetados sobre uma perspectiva criminalizante, foi possível perceber uma tendência de resistência educativa por parte dos profissionais, em especial das professoras.

Palavras-chave: Segurança. Escola. Socioeducativo.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvida em um programa de Pós-Graduação, que partiu de uma inspiração marxista tendo como referenciais teóricos Gramsci (1968) e seu conceito de hegemonia; Althusser (1985) e os aparelhos Ideológicos do Estado; e a definição de Estado formulada por Poulantzas (2002).

Para demarcar a(s) possibilidade(s) de luta de classes, dentro dos órgãos estatais Poulantzas (2002) frisa a importância de Foucault na sua análise materialista de certas instituições de poder, não apenas confirmando as assertivas da tradição marxista, “como também enriquecem-nas em inúmeros pontos” (POULANTZAS, 2002, p.65), o que justifica a articulação do conceito de *docilidade dos corpos* de Foucault (1999) para a conformação do quadro analítico da pesquisa.

É desse marco teórico combinado que vamos analisar os contornos vivos e contraditórios da relação das questões de segurança na rotina das escolas localizadas em Unidades de Atendimento Socioeducativas de Internação.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa tem um perfil exploratório com uma sequência de 13 entrevistas semiestruturadas com 4 dirigentes – as diretoras das duas escolas e os gerentes das duas unidades de internação –, 4 professores/as, 2 socioeducadores e 3 alunos.²⁴⁷ Essa escolha foi orientada às regras de

²⁴⁶ Professor das Redes Públicas de Salvador e Lauro de Freitas, doutorando em Educação na Universidade Federal da Bahia – UFBA, graduando em Direito na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mestre em Educação – UFBA, licenciado em História – UFBA, diretor de Assuntos Educacionais do ASPROLF-SINDICATO, pesquisador da Linha de Política e Gestão da Educação – UFBA, Salvador, BA; xitaodabahia85@outlook.com.

²⁴⁷ Para garantir a confidencialidade dos/as colaboradores/as da pesquisa, as referências aos segmentos entrevistados foram pautadas em um único gênero com o conjunto das profissionais do magistério – pela maior representação feminina – nomeada de professoras 01, 02 e 03, já os servidores municipais que ocupam os cargos de direção escolar foram denominados de diretores 01 e 02.

exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência prescritas por Bardin (2016) como critérios para organização do conteúdo que foi analisado.

Como os dois estabelecimentos de ensino (escolas municipais) tomados como lócus da pesquisa estão inseridos em duas comunidades de atendimento socioeducativo (CASEs), geridas pelo Governo do Estado da Bahia, a caracterização dos sentidos e das concepções éticas e políticas da duas gestões passa, necessariamente, por definir os contornos e implicações das questões de segurança na rotina das duas escolas.

Nesse sentido, foram feitas perguntas aos informantes para trilhar pontos de convergência e divergência das questões de segurança com a rotina de acolhimento dos alunos. Sob essa premissa serão apresentadas as observações das respostas dos/das entrevistados(as) sobre as questões de segurança no Direito à Educação desses jovens e a relação dos/das professores/as com os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para atender a esse questionamento todos/as os/as profissionais vinculados à escola, professores/as e o/a diretor(a), e a CASE, socioeducadores e os gerentes, responderam perguntas relacionadas ao papel que a segurança exercia nas atividades pedagógicas e na gestão desenvolvidas nas Unidades Escolares. Apesar de todos os entrevistados confirmarem a relação direta entre a segurança da CASE e a dinâmica de funcionamento da Escola, existem nuances no consenso visível que caracterizam os diversos segmentos do trabalho socioeducativo contemplados nos/nas participantes das entrevistas.

A fala dos gerentes destaca a dimensão operacional, deslocamento dos adolescentes para o espaço escolar e o acompanhamento das aulas por um profissional de segurança, para viabilizar as atividades escolares.

Não existe a unilateralidade nesse processo. Diferente da escola tradicional, no ambiente social comum, a escola do sistema socioeducativo precisa atender algumas premissas e entre elas está a questão de criar um ambiente satisfatório para a segurança. Cabe a nós da unidade, da comunidade socioeducativa, a partir da relação com o nosso corpo de segurança, os socioeducadores criar esse ambiente promissor, para que a escola conduza os seus trabalhos da melhor forma possível. (GERENTE 01)

Os dois socioeducadores demarcam como sua principal atribuição garantir a integridade física dos adolescentes, intervindo diretamente em brigas por meio de procedimentos padrões de segurança sobre os adolescentes, revistas antes e depois da aula, para evitar desdobramentos mais sérios.

Influencia muito porque às vezes, para evitar um conflito entre os educandos, temos que interferir na dinâmica da escola de forma negativa. Para preservar uma vida nós temos que, às vezes, dizer um não ao professor, diminuindo o tempo de um projeto e limitando os materiais que ele vai usar nas atividades. (SOCIOEDUCADOR 02)

Os olhares atentos dos socioeducadores e sua presença nas salas de aula, no que pese as situações fáticas de participação no processo educativo, cumprem o papel da vigilância no poder disciplinador sobre os “adolescentes internados” tanto para evitar reações adversas dos mesmos como para garantir a integridade desses corpos tutelados pelo Estado.

A presença dos socioeducadores é mencionada pela professora 03 que pontua a contribuição positiva e a intervenção de alguns desses profissionais acompanhando o percurso das aulas. Sua fala aponta para o avanço de relações que transcendem a lógica meramente instrumental do estrito exercício das funções desses profissionais que acompanham os adolescentes internados em plantões de 24 horas ou em um expediente administrativo, avançando para dimensões educativas no cotidiano das aulas.

Ela é essencial. Não tem como fazer educação no socioeducativo sem o apoio da segurança, não tem condição. Eu vou dizer mais: quando tenho na minha sala um socioeducador que interfere na aula de forma positiva, isso melhora, inclusive, o processo pedagógico. Quando ele interfere de forma positiva, quando ele ajuda, traz sua experiência ou algum conhecimento que ele tem daquele assunto e interfere de forma positiva é maravilhoso. (PROFESSORA 03)

Como foi destacado na fala do Gerente, para garantir o funcionamento da escola é necessário cumprir a logística de segurança que vai do deslocamento dos adolescentes até o acompanhamento da aula por um ou mais socioeducadores. Dessa forma, a realização de eventos coletivos das CASEs dificulta o expediente pedagógico da Escola. Assim, na maioria das vezes, a equipe escolar participa das atividades que contemplam boa parte dos alunos da Escola Municipal.

Um aspecto que dialoga diretamente com as questões de segurança e o trabalho com a educação formal nas duas escolas é a relação dos alunos com os/as professores/as. Sobre isso, as professoras foram unânimes ao afirmar que as relações entre o corpo docente e o alunado são boas, sendo os vínculos pessoais e afetivos uma ferramenta para a permanência dos alunos em sala de aula.

De uma forma geral, eu considero uma boa relação. Eu vejo que os professores procuram fazer o melhor que cada um pode fazer, dentro de um ambiente em que a gente tem que lutar contra a falta de recurso para trabalhar e ainda há falta de consciência dos próprios alunos da importância da escola. A maioria deles não vê sentido e nem importância na escola, então, você tem que entrar na sala de aula normalmente e lutar contra o próprio desestímulo que vem do seu aluno. (PROFESSORA 03)

[...]

Uma relação boa é naquela questão de que no socioeducativo a gente não tem como escolher os alunos, não tem como olhar para o aluno e fechar os olhos ou dar as costas. A gente trabalha com esses educandos de uma forma que valoriza o que ele já traz de conhecimento... Porque são jovens que necessitam desse olhar. (PROFESSORA 02)

Nesses termos é possível observar que os depoimentos aproximam as práticas dos/das professores/as das duas escolas aos referenciais pedagógicos da FUNDAC, a pedagogia da presença, sistematizada por Costa (1997):

Fazer-se presença construtiva na vida de um adolescente em dificuldade pessoal e social. Esta é, pois, a primeira e a mais primordial das tarefas de um educador que aspire assumir um papel realmente emancipador na existência de seus educandos. (p.27)

Apesar das dificuldades anunciadas pelos/as informantes foi possível inferir esforços aparentes dos/das profissionais envolvidos/as na educação formal dos adolescentes internados nas duas CASEs em reduzir os impactos negativos da dinâmica de segurança sobre o Direito à Educação desses/as alunos/as.

GUIA DE CONCLUSÃO

As entrevistas apontam para a (re)produção de estigmas criminalizantes sobre os jovens tutelados nas Unidades de Internação e matriculados nas duas escolas, mas emergem iniciativas de diálogo horizontal entre professores/as e o alunado. Além dos entraves legais – limite levantado como hipótese da pesquisa –, foi observado nos dados do campo que existem mecanismos ideológicos que influenciam na construção de sentidos dos sujeitos inseridos nas Unidades de Internação. A docilidade dos corpos aprisionados é incorporada, em parte, pelos/as colaboradores/as da pesquisa e por extensão aos profissionais engajados nas Unidades de Internação.

Desse modo, antes da análise das informações extraídas do campo, foram delimitadas as concepções educativas e criminológicas presentes nas falas dos/das entrevistados/das em paralelo à necessária genealogia dos projetos pedagógicos e/ou criminalizantes presentes na tutela do Estado sobre “as juventudes em conflito com a lei”.

Essas Juventudes são “emparedadas” pela seletividade de um Estado penal que projeta para os segmentos pauperizados os espaços de privação de liberdade (prisional/socioeducativo) como desdobramento de um projeto articulado de desumanização pautado na negação dos direitos sociais e coletivos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado**. 2.ed. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica José Augusto Guilhon Albuquerque, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20.ed. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

O QUE É SER EDUCADORA/OR DA EJA EM ESPAÇOS DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE? BREVES CONSIDERAÇÕES

Karol Oliveira de Amorim-Silva²⁴⁸

Fernando Selmar Rocha Fidalgo²⁴⁹

Resumo

Este texto apresenta algumas reflexões acerca da constituição docente no cárcere a partir da pesquisa de doutorado realizada com professoras/es de Minas Gerais. Através da coleta de dados por meio de questionário estruturado com questões abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender os desafios e possibilidades do fazer docente em escolas situadas neste ambiente. Observou-se a precarização deste trabalho, bem como falta de formação teórico metodológica que fundamentem seus fazeres. Contudo na perspectiva do trabalho como princípio educativo percebeu-se a construção de saberes e produção de conhecimento adquiridos nas relações sociais ali estabelecidas, refletindo em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Prisão, Docência, EJA.

Apresentação pessoal

A autora deste texto, Karol Oliveira de Amorim Silva, é Doutora e Mestre em Educação: conhecimento e inclusão social (FaE/UFMG), Especialista em Criminalidade e Segurança Pública (CRISP/FAFICH/UFMG) e Pedagoga (FaE/UFMG). Integrante do Grupo de Pesquisa "Observatório Nacional do Sistema Prisional" (ONASP). Servidora Pública na Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP/MG), atuando como pedagoga no Núcleo de Ensino e Profissionalização da Penitenciária de Ribeirão das Neves I - José Maria Alkmim (PEN-RNSI-JMA).

O coautor, Fernando Selmar Rocha Fidalgo, é Professor Titular do Departamento de Administração Escolar (DAE/FaE/UFMG), Doutor em Educação (PUC/SP), Mestre em Educação (UFMG) e Pedagogo (FURG). Vice-coordenador do Grupo de Pesquisa "Observatório Nacional do Sistema Prisional" (ONASP). Pós-Doutor pela Université Paris X, pela Universidade do Porto e pela PUC Minas.

²⁴⁸ Pedagoga da Secretaria de Estado de Justiça e Pública de Minas Gerais, atuando no Núcleo de Ensino e Profissionalização da Penitenciária de Ribeirão das Neves I - José Maria Alkmim - PEN-RNSI-JMA e integrante do Grupo de Pesquisa "Observatório Nacional do Sistema Prisional" - ONASP, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; karolamorim1106@gmail.com.

²⁴⁹ Professor titular do Departamento de Administração Escolar na Universidade Federal de Minas Gerais - DAE/FaE/UFMG e vice-coordenador do Grupo de Pesquisa "Observatório Nacional do Sistema Prisional" - ONASP, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; fernados@ufmg.br.

Introdução

Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado que buscou analisar o trabalho nas prisões no contexto da socioeducação a partir do trabalho docente e de Agentes de Segurança Penitenciária/Polícia Penal. Compreende-se a educação nas prisões como um direito reconhecido em legislações educacionais e penais em âmbito nacional e internacional (ONU, 1955²⁵⁰; BRASIL, 1984²⁵¹; BRASIL, 1996²⁵²; UNESCO, 1997²⁵³). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada no Sistema Prisional está em consonância com o disposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Resolução n.º 14/1994 CNPCP/MJ²⁵⁴ (BRASIL, 1994), nas Resoluções n.º. 03/2009 CNPCP/MJ²⁵⁵ (BRASIL, 2009) e n.º. 02/2010 CEB/CNE/MEC²⁵⁶ (BRASIL, 2010), pelo Decreto n.º. 7.626/2011 da Presidência da República²⁵⁷ (BRASIL, 2011a.) e, como forma de validar este direito é instituída, por meio da Lei n.º 12.433/2011, a remição de pena pelo estudo: a cada 12 horas estudadas, é deduzido um dia na pena do sujeito privado de liberdade (BRASIL, 2011b.).

Neste sentido, entende-se que o Brasil já superou a fase de reconhecimento deste direito em termos de produções legislativas, o necessário é orientar-se à implementação de políticas públicas que efetivem tal direito. Assim os/as docentes se tornam importantes atores/as, uma vez que se configuram como executores/as diretamente envolvidos/as com o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da EJA. As reflexões aqui tecidas se justificam pelo fato de, ao se propor políticas públicas de EJA nas prisões, é indispensável o voltar-se para estas/es profissionais, pensar em como se constitui e se executa o papel da/o professora/o neste espaço.

A proposta deste texto tem por objetivo tecer algumas reflexões acerca do processo de constituição da docência no cárcere, os fatores que o influenciam, o que o contexto e sujeitos envolvidos no processo educativo afetam suas práticas pedagógicas e como estão construindo seus saberes na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Percurso Metodológico

A coleta de dados se deu por meio de questionário estruturado de perguntas abertas e fechadas, construído no Google Forms, enviado por e-mail às escolas de unidades prisionais de MG

²⁵⁰ Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos -Adotadas pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do crime e o tratamento dos delinquentes.

²⁵¹ Lei de Execução Penal n.º 7210/84.

²⁵² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96.

²⁵³ Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos -V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos de 1997.

²⁵⁴ Que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil.

²⁵⁵ Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

²⁵⁶ Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

²⁵⁷ Que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

e por Whatsapp à professoras/es que atuam nestas escolas, totalizando 52 questionários respondidos. Realizou-se entrevista semiestruturada em duas unidades prisionais da RMBH, sendo um total de 5 entrevistadas/os. Para análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva simples para os dados quantitativos e a análise de conteúdo para os dados qualitativos.

Referencial teórico

Para compreender o que é ser educadora/a no cárcere, recorreu-se ao conceito de trabalho como princípio educativo que, na perspectiva marxista têm-se na atividade humana de ação e modificação sobre a natureza, sua emancipação. Para Marx e Engels ([1846]1998) o trabalho social se materializa por meio da vida concreta dos homens. Assim, o que impulsiona a produção do conhecimento, da cultura e da própria consciência é a atividade prática por meio do trabalho, resultando na reprodução social que implica transmissão de experiência e conhecimento, que por sua vez são processos educativos e de aprendizagem.

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. (FIGOTTO et al, 2005, p.2).

Tem-se, então, no conceito do trabalho como princípio educativo a afirmação da especificidade formativa do trabalho, de sua ação humanizadora, de desenvolvimento das potencialidades humanas e sua permanente produção e reprodução da vida material.

Resultados e Discussões

A partir dos dados coletados e análise, a problematização acerca de como se constitui a profissão docente no cárcere tem como ponto de partida o processo de seu ingresso neste espaço, que por si só já se configura a precarização do seu trabalho. No estado de Minas Gerais ocorre um procedimento denominado designação que é uma contratação por tempo determinado e não há previsão das vagas em escolas prisionais para provimento de cargo público por meio de concurso. Segundo as informações coletadas no questionário, 3,85% tem o cargo de provimento efetivo, nas entrevistas todas/os as/os docentes se encontravam na situação de designados.

Tal situação empregatícia interfere na implicação deste profissional com o seu fazer nesse ambiente. A incerteza quanto ao seu futuro na educação nas prisões pode contribuir para que ela/e não busque formas de intervenção em sua realidade concreta de trabalho.

No professor contratado, essa dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão existe certamente, mas as condições frustradoras com as quais ele se depara continuamente colocam-no numa situação mais difícil nesse aspecto: ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.232)

Outro fator é a ausência de formação inicial e continuada. Segundo a SEE não há cursos de formação continuada para os professores que atuam nas escolas de unidades prisionais, o que foi comprovado por 96,15% dos que responderam ao questionário, disseram que tem informações e não formações, há instruções focadas no comportamento que se espera delas/es no que tange a segurança, as quais são repassadas no 'ritual de entrada'.

Têm-se a 'internet' como o principal meio de informação sobre o sistema (27,81%), seguido por 'na própria escola' (24,06%) e 'artigos acadêmicos' (14,44%). O aprendizado com os mais antigos é reforçado e com o tempo elas/es vão adquirindo saberes do como enquadrar as práticas pedagógicas dentro da lógica carcerária.

Fui aprendendo muito como os professores mais antigos... eles falavam: fica esperto, não arrume confusão com a segurança e nem com as alunas... aí... foi tranquilo... não tenho problemas de seguir regras... assim... principalmente porque eu tenho consciência que estou num local que tem que existir essas regras... e deixar bem claro quanto ao limite né? Por que mesmo que todos saibam algumas coisas aqui não podem... garrafa aqui é moeda de troca.. uma simples coisa... então esses tipos de coisa você vai aprendendo né... o ideal é ser o mais profissional possível né... (TRABALHADOR DOCENTE_4).

A busca de informações entre os pares dentro do próprio ambiente de trabalho é um dado bem significativo porque mostra a construção de seus saberes imersos na tessitura da cultura prisional e assim vão se constituindo na própria situação de trabalho, tomando consciência de suas necessidades e fragilidades, vivenciando limites situacionais, que possam impedir ou lhes impulsionar a transformarem a sua prática.

Considerações Finais

Ser educadora/o nas prisões é um desafio que se confirma desde ao firmar a contratação até o assumir a regência em sala de aula. Já existe uma falha na formação acadêmica que não abarca todos os espaços em que acontecem a educação escolarizada. Depois, ao ingressarem, não lhes é fornecido uma capacitação básica sobre o contexto de trabalho, os sujeitos aprendizes, os métodos

didáticos-pedagógicos que possam subsidiar suas práticas, denunciando a ausência da SEE e SEJUSP no acompanhamento destas/es profissionais.

Contudo, estudar a docência no cárcere mostrou-se importante não só por ser uma oportunidade de valorizar os saberes construídos na prática. Mas, também, ao reconhecer que ao produzir saberes da experiência, tais trabalhadora/es constroem suas identidades profissionais e se configuram como os desenvolvedores de toda a engrenagem do direito à educação nas prisões, são elas/es que dão o formato do que é desenvolvido no interior do cárcere.

Referências

BRASIL. **Lei de Execução Penal**, Lei n. 7.210 de 11 jul. 1984. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Resolução nº14, de 11 de novembro de 1994**. Disponível em:

<<http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 01 de ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Resolução n.3, de 11 de março de 2009**, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Disponível em: <www.mj.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.2, de 19 de maio de 2010**, Câmara Nacional de Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.7.626, de 24 de novembro de 2011**. (2011a).

Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº12.433, de 29 de junho de 2011**(2011b). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm>. Acesso em: 17 ago. 2020.

ONU. **Regras Mínimas para Tratamento de Prisioneiros**. Genebra, 1955. Disponível em:

<<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em: 01 out. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. [Introdução de Jacob Gorender]; tradução Luis Cláudio de Castro e Costa - São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed. 1846/1998.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/2000.

Sujeitos e Gerações na EJA

SUJEITOS E GERAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Álida Angélica Alves Leal²⁵⁸

Cheron Zanini Moretti²⁵⁹

Francisco André Silva Martins²⁶⁰

Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes²⁶¹

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas tem como característica visceral a sua dimensão classista e, historicamente, vem sendo composta, majoritariamente, por sujeitos egressos das classes populares que, em algum momento da vida, tiveram seu direito à educação negado. Como modalidade de ensino, traz consigo, ainda, a virtude de ser plural. Pollyana dos Santos e Gabriela da Silva (2020) destacam alguns elementos da diversidade que perpassa a Educação de Jovens e Adultos (EJA), quais sejam: os diferentes saberes produzidos para além do espaço escolar; os interesses que impulsionam os sujeitos para o retorno aos estudos; as trajetórias de vida atravessadas pelas relações sociais de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo); os diferentes contextos culturais e, também, as questões geracionais. A respeito deste último aspecto, cabe destacar que a EJA recebe, em seu meio, sujeitos de faixas etárias e gerações distintas. Isto se traduz na possibilidade de convívio entre pessoas jovens, adultas e idosas, com idades de 15 a 100 anos ou mais, nos diferentes espaços onde os processos educativos são realizados.

De modo particular, apontamos que questões atinentes à temática dos “Sujeitos e gerações na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas” têm sido debatidas em diversas pesquisas acadêmicas. Quanto às questões relativas ao convívio intergeracional, o que se tem observado em diferentes investigações remete ao fato de serem privilegiadas análises por uma perspectiva

²⁵⁸ Professora Adjunta da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; alidaufmg@gmail.com.

²⁵⁹ Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação, e no Departamento de Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, SC, Brasil; cheron.moretti@gmail.com.

²⁶⁰ Professor Efetivo da Faculdade de Educação, Campus BH, na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; francisco.martins@uemg.br.

²⁶¹ Professora Adjunta IV; Chefe do Departamento de Educação; Coordenadora do Curso de Pedagogia e Professora dos cursos de licenciatura e do Mestrado em Ensino na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil; sheillabrasileiro@pucminas.br.

exclusivamente negativa de diferentes conflitos que emergem no encontro entre esses diferentes sujeitos. Kimi Tomizaki (2010) sinaliza que a lida com as questões de ordem geracional implica em estarmos preparados “para analisar disputas, alianças, rupturas e continuidades” (p. 329). Para a autora, a sucessão geracional consiste em um robusto desafio enfrentado pelas sociedades humanas. Isto acontece devido ao fato de envolver, de modo concomitante, um processo complexo entre o legado das antigas gerações, a procura pela transmissão desse legado, bem como a recusa das novas gerações em assimilar tal herança em sua totalidade.

Entendemos que, para pessoas jovens, adultas e idosas que partilham os espaços educativos escolares, seja enquanto educandos/as, seja enquanto educadores/as, o desafio do convívio intergeracional está cada vez mais presente. No Brasil, dentre outros motivos, tal questão ganha destaque em função do fenômeno da juvenilização da EJA. Isto demanda um constante movimento de (re)pensar as relações de convívio, o diálogo de saberes e a produção de conhecimentos. Ou seja, (re)pensar os exercícios cotidianos nos quais o diálogo deve ser compreendido como um “caminho pelo qual os homens (sic) encontram seu significado enquanto homens” e, também, como um “encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”, como nos ensina o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1980, p. 42).

Quanto à pluralidade dos sujeitos da EJA, em suas vivências e experiências distintas, sinalizamos a necessidade de nos atentarmos às suas singularidades, que podem se aproximar no que tange às questões de classe social, mas que também podem apresentar especificidades advindas da questão etária e geracional, étnico-racial, de gênero, territorial, dentre outras, conforme já apontado. Tais questões, se desconsideradas, podem implicar na homogeneização e padronização dos sujeitos, educandos/as e, também, educadores/as. A este respeito, pesquisas têm sinalizado algumas lacunas no campo investigativo, a exemplo do que apontam Pollyana dos Santos e Gabriela da Silva (2020). Para as autoras, em pesquisa do tipo estado da arte, foi identificado que:

1. [...] embora existam trabalhos que tratem sobre sujeitos adultos, não foi encontrada uma fundamentação teórica sobre esse segmento geracional. A idade adulta foi apresentada pelas situações que lhe atravessavam, como: família, gênero, trabalho, exclusão social, classe social. A percepção adultocêntrica de mundo não favorece a uma produção teórica que a explique como geração, ou etapa da vida ou ainda como um constructo sociocultural (Oliveira, 1999). Sabemos sobre os adultos de maneira tangenciada às situações sociais que se tornam na condição dos sujeitos estudantes da EJA de determinada faixa etária;

2. das produções que trabalharam a categoria juventudes, verificamos que o objetivo central foi apresentar a visão dos alunos sobre a escola, o significado dela no processo de formação de cada um, na vida como um todo e na relação com o mundo do trabalho em especial. Há uma preocupação em verificar o impacto da experiência escolar nos âmbitos pessoal, familiar e profissional dos educandos. Acreditamos que a relação da EJA com a juventude ainda é um fenômeno contemporâneo que precisa de estudos e pesquisas sobre a juvenilização na EJA. Observou-se que para a abordagem da juventude, enquanto construção sociocultural procurou demarcar autores que se tornaram referência no campo de estudos sobre os sujeitos jovens [...]. Entretanto, os trabalhos dos referidos autores [...] não se circunscrevem no campo da Educação de Jovens e Adultos [...]. (p.16)

Deuzimar Costa Serra e Eliane Furtado (2016), por sua vez, ao discutirem sobre os idosos na EJA, apontam para a necessidade de considerarmos a

[...] importância e visibilidade do sujeito idoso na EJA, pois embora contemplado nessa modalidade de ensino, na prática observamos a ausência de uma política de educação, com uma proposta pedagógica que ofereça aos idosos o reconhecimento das suas necessidades e peculiaridades no processo educativo dos espaços escolares e não escolares. [...] Apesar do crescente número de discussões sobre os direitos do idoso, ainda são escassas as articulações voltadas para a sua valorização por meio de pesquisas e incremento de projetos educativos, referendados pelo Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741, de 1º de Outubro de 2003, no qual se instituem na íntegra os direitos à educação dos idosos. (p. 1-2)

Compreendemos que várias são as possibilidades de debates e discussões a partir do eixo temático Sujeitos e Gerações na EJA, assim como várias, também, são as oportunidades de promovermos uma educação inclusiva e humanizadora, que reconheça os sujeitos em sua totalidade e que os forme para intervir no mundo. Nesse sentido, sinalizamos a importância de reconhecer, dentre outros aspectos:

A escuta cuidadosa e comprometida de todos os sujeitos, independente de sua idade/geração;

A intergeracionalidade como potencial formativo para os próprios sujeitos da EJA;

O processo de exclusão das pessoas jovens do ensino regular e o de seu ingresso à EJA;

A invisibilização, a negação de direitos e a banalização da violência sofrida pelas Juventudes que compõem a EJA;

A valorização e o reconhecimento das culturas Juvenis nos processos educativos;

O reconhecimento das demandas e questões específicas das Pessoas Jovens, Adultas e Idosas nos processos educativos;

- O direito à educação das pessoas idosas, pois educação é para toda a vida;
- O reconhecimento das experiências de vida como experiências formativas;
- Sujeitos da EJA, de diferentes gerações, e o enfrentamento das questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, dentre outras;
- Uso de tecnologias digitais, aprendizados e trocas geracionais na EJA.

No I Seminário Lusófono Digital, no Subcomitê relativo à temática “Sujeitos e gerações na EJA”, recebemos dois trabalhos para apreciação. Embora ambos tenham sido aprovados, uma professora pesquisadora não esteve presente conosco no momento dos debates *on-line*. Na oportunidade, dialogamos com Sirliane da Costa, docente na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e doutoranda pela Universidade Federal do Pará (UFPA), autora do trabalho “Idosos na Educação de Jovens E Adultos: trajetórias de vida e perspectivas de aprendizagem”. Em sua pesquisa, de abordagem qualitativa, a autora teve como objetivo compreender os motivos que levam estudantes idosos da EJA a buscarem a escolarização e, também, suas expectativas de aprendizagem neste retorno aos bancos escolares.

Nos achados da pesquisa, questões relativas ao êxodo rural, ao trabalho, à família, às relações de gênero; aos sentidos da escola e do processo de socialização, no passado e no presente, dentre outros aspectos, foram sinalizados nas narrativas das/os educandas/as entrevistadas/os e discutidos pela investigadora. Nas discussões realizadas em nossa Roda de Conversa virtual, alguns aspectos relativos aos caminhos metodológicos da pesquisa foram revelados. Destacamos a articulação da pesquisa com a formação inicial de professor/as para esta modalidade de ensino, também este sublinhado e debatido em outras Rodas de Conversa realizadas durante o evento.

A pesquisa sinaliza singularidades dos sujeitos idosos que, muitas vezes subsumidos à lógica de compreensão dos processos educativos relativos à população adulta e, outras vezes, compreendidos na perspectiva de idealização de um “velho-jovem” (PEREIRA, 2011, p.16), demandam serem pensados em suas especificidades; reafirmando seu direito à Educação.

Quanto ao Seminário, quão potentes foram os momentos de trocas e partilhas! Nas avaliações realizadas em nosso Subcomitê, algumas questões se destacaram. Uma delas diz respeito ao tema específico abordado por nosso grupo, considerado de grande relevância social por uma das participantes. Quanto ao evento, apontou-se a hipótese de ter se tornado histórico, tendo em vista sua capilaridade, seu alcance e a oportunidade de agregar discussões nos/dos mais variados lugares, do Brasil e de outros países lusófonos. Sua versão no formato digital foi elogiada, dado que proporcionou encontros que, presencialmente, seriam impossíveis para uma parcela significativa

das/os participantes, muitas/os delas/as educadoras/es da EJA, seja devido a jornadas de trabalho, muitas vezes extenuantes, seja devido a condições financeiras que impedem deslocamentos para atividades desta natureza – embora consideradas fundamentais por estes sujeitos. Para uma docente, o evento foi uma oportunidade de lançar “um outro olhar sobre as turmas de EJA”. Para outra, significou uma “oportunidade de amadurecimento da aprendizagem” sobre temas relativos a essa modalidade de ensino.

Ressaltamos a participação e engajamento de educadoras/es da EJA no evento. Seu comprometimento em torno da defesa do direito à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosos em tempos tão sombrios alimentam nosso constante e necessário esperar coletivo. Por fim, sinalizamos uma fala comum entre os diversos comentários que acolhemos em nosso Comitê, com a qual concordamos e queremos fazer ecoar: **QUE VENHA O PRÓXIMO SEMINÁRIO LUSÓFONO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA!**

Sigamos em defesa do direito à Educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada!

REFERÊNCIAS

SERRA, Deuzimar Costa; FURTADO, Eliane Dayse. Pontes. Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva. **Olhar de Professor**, v. 19, n. 2, p. 149-161, 21 fev. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/9808>, Acesso em: 25 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 111, abr-jun 2010.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação e Realidade**. v. 45, n. 2, Porto Alegre, 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000200604&lng=pt&nrm=iso, Acesso em: 25 nov. 2021.

PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. Juiz de Fora: **Revista Educação em Foco**, v. 16, n. 2, p. 11-38, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf>, Acesso em: 25 nov. 2021.

IDOSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS DE VIDA E PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM

Sirliane da Costa Viana²⁶²

Resumo: A presente pesquisa objetivou compreender os motivos que justificam a busca pela escolarização de alunos idosos da EJA, bem como suas expectativas de aprendizagem. Foi realizada pesquisa qualitativa utilizando as entrevistas de narrativas de vida. Os relatos dos entrevistados revelam a distância, o medo da violência e a proibição dos pais como fatores que contribuíram para que ficassem sem estudar quando crianças, os mesmos esperam receber da escola aprendizagens que lhes possibilitem exercer melhor suas atividades, bem como condições para entrar no mercado de trabalho. O retorno à escola lhes trouxe muito mais do que novas aprendizagens, a educação escolar proporcionou-lhes uma maior e melhor compreensão do mundo, tornando-os sujeitos ativos e com maior convívio social, o que, antes, se limitava basicamente à família.

Palavras-chave: EJA. Idosos. Narrativas. Aprendizagem.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Nascida em Macapá, capital do estado do Amapá, e licenciada em Pedagogia, atuou como professora na Educação Básica (educação infantil, séries iniciais e EJA). Doutoranda pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Desenvolve pesquisa nas áreas de Formação de Professores na Amazônia, EJA, Educação e Trabalho, Ensino de Ciências e Matemática.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica que está contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB-9394/96), cuja finalidade é garantir o direito e acesso à educação aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursar o ensino regular em idade ideal para o sistema de ensino vigente, configura-se também como alternativa governamental para minimizar o problema de exclusão social.

A referida modalidade de ensino caracteriza-se por congrega em um mesmo espaço educacional sujeitos de diferentes idades, gêneros e culturas; dentre esse público diversificado é possível identificar também a presença de alunos idosos que assim como os demais alunos possuem um acúmulo de experiências e trajetórias de vida, que revelam, em algum momento, motivos que os impossibilitaram de estudar, mas que no presente decidem retornar à escola.

Nesse sentido, os objetivos que nortearam este trabalho partiram do interesse em compreender os motivos que justificam a busca pela escolarização desses alunos idosos, bem como suas expectativas de aprendizagem em relação à escola após os 60 anos, e para alcançar tal objetivo optamos pela pesquisa de campo com análise das trajetórias socioculturais desses sujeitos.

PERCURSO METODOLÓGICO

²⁶² Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Macapá, AP, Brasil; sirliane1@gmail.com.

Este estudo teve como principal objetivo compreender as trajetórias socioculturais de educandos idosos que justificam a escolarização após 60 anos de idade e as expectativas de aprendizagem desses sujeitos. A presente pesquisa enfatizou a abordagem qualitativa, porque:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p. 21-22)

A pesquisa foi de natureza Etnossociológica, conforme o conceito de etnossociologia postulado por Bertaux (1997) *apud* Lalanda (1998), pois foi focada somente em uma amostra da realidade sócio-histórica dos alunos idosos da EJA, não sendo abrangente demais, não englobando um grupo social, ou restrita demais, não se limitando ao relato de um único indivíduo. Os sujeitos da pesquisa foram alunos de escolas do Município de Santana, no estado do Amapá. Após visitas em quatro escolas da rede municipal em fevereiro de 2020, verificamos que somente uma escola localizada no centro da cidade apresentava alunos idosos em turmas das Fases Iniciais da EJA. Os sujeitos que subsidiaram os dados dessa pesquisa foram 03. Dos educandos, 02 são mulheres e 01 homem, as primeiras em turma da 1ª Etapa (equivalente aos 1º e 2º anos do ensino fundamental) e o último em turma da 2ª Etapa (equivalente aos 3º e 4º anos do ensino fundamental) da EJA. A faixa etária variou de 63 a 68 anos de idade.

O registro das informações ocorreu por meio do método qualitativo de entrevistas de narrativas de vida. As narrativas de vida são o relato dos entrevistados sobre suas histórias sem ser obrigatoriamente autobiográfico (Lalanda, 1998). As entrevistas ocorreram em março de 2020.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alunos idosos na EJA

Primeiramente é necessário definir e entender o que é ser idoso. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial de Saúde (OMS), um idoso é toda pessoa que possui idade igual ou superior a 60 anos, sendo o mesmo um produto do processo de envelhecimento. Moraes, Moraes e Lima (2010) definiram a velhice como o conjunto de consequências ou efeitos da passagem do tempo.

Para a maioria dos idosos o processo de exclusão social é intensificado na velhice, tornando-os vítimas do sistema excludente em uma fase de fragilidade física e psíquica, período onde deveria ser propiciado o acesso desses membros da terceira idade aos seus direitos, ao respeito e a dignidade. Segundo Silveira (2009), a sociedade deve criar oportunidades para que, permanentemente, as pessoas idosas possam aprender a ressignificar sua existência, jamais admitindo a possibilidade da indiferença em suas ações e relações com o outro.

Nota-se que na atualidade o idoso se apresenta como sujeito ativo e participativo socialmente, preocupado em manter certo nível de qualidade de vida. Sobre isto, Pereira (2011) afirmou que:

Preconiza-se uma velhice idealizada, ou seja, uma velhice que produz o velho-jovem: aquele que se submete a cirurgia plástica, pratica esporte, estuda, é economicamente ativo, viaja, namora, participa de atividades voltadas para a terceira idade, mora sozinho e luta por seus direitos. (PEREIRA, 2011, p.16)

As pessoas que fazem parte da terceira idade têm muito para ensinar, e muito a aprender, isso demonstra a necessidade desse público estar em contato com novos conhecimentos e, assim também com novas experiências. Os idosos possuem o direito à educação, previsto no capítulo V, artigos 20 a 25, do Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003). Também, as políticas públicas voltadas para esse segmento devem propiciar direitos nos diferentes âmbitos, como na saúde, lazer, esporte e na educação.

Para Braga (2011), o retorno dos idosos à escola não se limita à intenção de obter um emprego melhor por meio de uma qualificação mais apropriada, mas também saciar a vontade de aprender que lhes fora negada na juventude. O idoso não é visto como indivíduo produtivo para a sociedade, pois suas funções e capacidades começam a ficar limitadas pelo fator idade. De acordo com Pereira (2011) “a velhice enquanto problema social traz consigo toda a opressão que marcou a sua origem na classe social operária durante o século XIX, associada a “invalidez” e “incapacidade de produção” (p. 15).

Paulo Freire (1996), em seu livro “Pedagogia da Autonomia” enfatiza seu pensamento quanto a práticas de cunho discriminatório afirmando que qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se conheça a força dos condicionantes a enfrentar. Nesse sentido o autor nos ensina que, por mais que a questão da velhice enquanto problemática social esteja arraigada na sociedade desde muito antes da nossa geração, cabe a nós essa constante luta em favor da pessoa idosa, não apenas na educação, mas em todas as esferas sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os principais relatos colhidos dos educandos podem ser identificados no texto quando os parágrafos estiverem entre aspas (“”) e com as palavras destacadas em itálico. Considerou-se conveniente manter a preservação da identidade dos sujeitos, identificando-os no decorrer do trabalho como entrevistados nº1, nº2 e nº3 respectivamente.

Os alunos idosos matriculados em turmas das Fases Iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Santana-AP nasceram no estado do Pará, em específico nos municípios de Afuá, Gurupá e Icoaraci. As famílias desses alunos foram chefiadas pelo pai, que trabalhava com atividades braçais, típicas de localidades rurais como agricultura, extração da borracha e produção de carvão. As mães atuavam prioritariamente como donas de casa. O entrevistado nº1, inclusive, ajudava seu respectivo pai na roça junto a seus irmãos: *“No início meu pai foi o principal responsável em trazer o sustento para casa, trabalhava muito, o trabalho em roça é muito difícil e cansativo, ele também trabalhava como seringueiro. E quando eu e meus irmãos começamos a crescer um pouco, passamos a trabalhar também, porque precisávamos ajudar em casa”*. (Entrevistado nº1, 65 anos.)

Os alunos idosos indicaram a distância da escola, o medo dos familiares em relação à violência e a necessidade de trabalhar como dificuldades para o seu acesso à escola durante o período regular de ensino. A violência foi identificada como dificuldade especificamente pelas alunas idosas: A entrevistada nº2, diz que: *“Minha mãe chegava a me matricular, mas meu pai impossibilitava a minha ida na escola, assim também como das minhas irmãs, pois ele pensava que poderia acontecer coisas ruins comigo e com minhas irmãs”*. E a entrevistada nº3 comenta que: *“A minha avó não deixava eu nem meus irmãos ir para a escola, porque ela tinha medo que algo acontecesse com a gente, porque a escola era muito longe, fui só algumas vezes”*.

A necessidade de ajudar na renda familiar e a distância da casa para a escola fez com que um dos alunos entrevistados deixasse de ir à escola para ajudar o pai a levar o sustento para casa, pois o mesmo é oriundo de uma família numerosa e precisava ajudar, o entrevistado chegou até a dizer durante a conversa que não culpava os pais por não ter estudado, mas o motivo que interferiu em seus estudos quando criança realmente foi a distância entre a escola e sua residência e não havia

outra ocupação a não ser ajudar em casa: *“Quando eu era criança não tinha escola perto de casa, aliás tudo era muito longe e difícil, nem eu e nem meus irmão estudamos, até porque a gente tinha que ajudar em casa, e não dava pra gente estudar”*. (Entrevistado nº1, 65 anos)

E foi devido à necessidade de sair do estado de privação de direito em que ficaram durante muitos anos que os mobilizaram a saírem em busca de novos conhecimentos. E sobre esse fato Giovanetti (2006) destaca:

A vivência do processo de exclusão social, fruto do agravamento da desigualdade social que se expressa na falta de moradia, no não atendimento à saúde, falta de oportunidade de trabalho, e, inclusive, no não acesso à educação, é uma experiência que deixa profundas marcas nos seres humanos. São jovens e adultos que vão construindo ao longo de suas vidas, uma auto-imagem marcada pela falta e pela negatividade. (GIOVANETTI, 2006, p. 245)

A privação da ida à escola quando criança se transformou em um vazio, um momento fundamental que lhes foi tirado deixando-os marcados pela sensação da falta, contudo, veremos logo a frente que é na EJA que todos esses sujeitos veem a chance de receber a tão sonhada educação formal, os mesmos ainda possuem outros ideais a serem alcançados e isso se torna um motivo a mais para estar na escola.

O cuidado com a família, a preocupação com o bem-estar dos filhos, fizeram com que outra entrevistada adiasse o seu retorno à escola: *“Como casei muito nova e tive filhos, eu tinha que cuidar deles, cuidar da minha família, da minha casa, e isso atrapalhava meus estudos, por isso eu não estudei, aí o tempo foi passando e quando me dei conta o tempo tinha passado”*. (Entrevistada nº2, 63 anos)

Quando perguntado aos educandos o motivo da procura pela escola, já adultos, as respostas se aproximam, sendo a busca de melhorias na capacidade de trabalho e a garantia de uma independência maior como as principais motivações desses alunos. Como nos relatou o entrevistado nº1: *“O motivo que me levou à escola é porque eu preciso entender mais sobre a escrita e a leitura, penso que isso vai me ajudar no meu trabalho”*. Sobre isso Freire destaca em seu livro *“A importância do Ato de Ler”*: *“A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo”*. (FREIRE, 1992, p. 8).

Para a entrevistada nº2, a sensação de independência, poder fazer melhor suas atividades da igreja, ter a possibilidade de sair, ser capaz de se locomover de um lugar para o outro por meio de um ônibus, são alguns dos motivos quando a mesma diz: *“Eu penso que indo para a escola eu posso fazer melhor meu trabalho de evangelização que faço na igreja, e também ter mais independência, saber ler a placa de um ônibus, anotar um endereço, fazer as coisas sozinha, sem ter que está pedindo pra alguém”*.

Sobre isso Freire nos faz refletir e faz uma importante advertência quando diz:

Não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho [...] essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade. (FREIRE, 1991, p. 70)

A família também foi importante no processo de motivação pela escolarização desses alunos idosos, a entrevistada nº3 retrata a importância do incentivo de sua filha, e a independência de poder realizar suas demandas diárias sozinha, quando ela diz: *“Minha filha me incentivou a voltar para escola, e também para eu ter mais independência, saber andar sozinha pelas ruas, ler os livros”*.

Nota-se nesses alunos o anseio de liberdade, eles estão na escola porque querem aprender para poderem se libertar das condições impostas pela sociedade dominante.

As narrativas mostraram os motivos que impediram os alunos idosos de frequentarem a escola enquanto jovens. Todos configuraram-se como fatores externos a suas condições. Para eles, agora enquanto idosos, a escola continua representando possibilidades de autonomia e liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O retorno à escola trouxe para esses alunos mais do que novas aprendizagens, enquanto para alguns a volta para a escola significa a possibilidade de ainda entrar no mercado de trabalho, para outros tal realização proporcionou uma maior e melhor compreensão do mundo. Esses sujeitos tornaram-se mais ativos e com maior convívio social que antes se limitava basicamente à família. O retorno à escola pelo aluno idoso causou o alargamento de espaço de convívio social assim como a criação de novos laços de amizade, dessa forma, sentem-se vivos socialmente e prestigiados, pois a escola é tida por eles como um espaço de valorização da vida.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, Gisele Maria Barbosa. **Os professores da EJA face à diversidade etária discente em sala de aula**. Revista Pandora Brasil, n.32, 2011.
- BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1997. Seção 1, p. 27833.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____, **A Importância do Ato de Ler**, Em três artigos que se completam, 49 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIOVANETTI, Maria Amélia. G. de C. **A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular**. In: SOARES, Leôncio J. G., GIOVANETTI, M. A. G. de C. e GOMES, N. L.(Orgs.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 2ª ed.
- MORAES, Edgar Nunes de; MORAES, Flávia Lanna de; LIMA, Simone de Paula Pessoa. **Características biológicas e psicológicas do envelhecimento**. Revista Medicina. Minas Gerais, v. 20, n. 1, p. 67-73, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LALANDA, Piedade. **Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica**. Análise social, p. 871-883, 1998.
- PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. **A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos**. Juiz de Fora: Editora Educação Foco, v. 16, n. 2, p. 11-38, 2011.

SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. **Educação, Envelhecimento e Cidadania.** A Pessoa Idosa: educação e cidadania. Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social: Fundação Padre Anchieta, São Paulo, 2009.

Tecnologias na EJA

TECNOLOGIAS NA EJA: APONTAMENTOS DO I SEMINÁRIO LUSÓFONO DIGITAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dionísio Luís Tumbo – Universidade Pedagógica – Moçambique/África

Everton Fêrrêr de Oliveira – Universidade Federal do Pampa – RS/Brasil

Jarina Rodrigues Fernandes – Universidade Federal de São Carlos – SP/Brasil

Karina Moreira Menezes – Universidade Federal da Bahia – BA/Brasil

O Subcomitê Científico Tecnologias na EJA foi composto por docentes das regiões sul, sudeste e nordeste do Brasil e de Moçambique, uma das marcas da constituição desse Seminário. Tal marca nos remete à importância de ultrapassarmos fronteiras e buscarmos construir juntas conhecimentos para o campo da educação das pessoas jovens e adultas, por meio de uma colaboração intercultural.

As rodas de conversa Tecnologias na EJA trouxeram relatos de experiência e pesquisas voltados à criticidade e à ampliação da leitura de mundo, na produção e mediação com tecnologias. Considerando as temáticas, foram aceitos trabalhos que abordavam: 1) presenças e sentidos das tecnologias contemporâneas para educandos, educadores, professores e gestores da EJA, no cotidiano, na escola e no mundo do trabalho; 2) práticas e experiências com utilização/integração de tecnologias de informação e comunicação na EJA – em núcleos de educação popular, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação profissional integrada à Educação Básica e em ações protagonizadas pela sociedade civil organizada; 3) desafios e potencialidades do uso de tecnologias na formação inicial e continuada de educadores da EJA; 4) políticas públicas e democratização do acesso às Tecnologias para Jovens e Adultos no ambiente educacional. 5) resultados de pesquisas bibliográficas e documentais sobre a temática; 6) brechas históricas no contexto COVID-19: suas implicações na exclusão e assimetrias digitais, nos contatos e práticas junto aos educandos, na formação de redes entre educadores e educandos; 7) desenvolvimento de tecnologias livres, abertas e acessíveis: aplicativos, ferramentas, plataformas para a Educação de Jovens e Adultos.

Os textos dos trabalhos foram avaliados pelo Subcomitê científico, alguns com observações e sugestões para detalhamento, abrangência ou temas correlatos. As análises foram realizadas com

antecedência ao evento para que as pessoas alterassem se assim desejassem. Após a discussão nos dias do Seminário, as pessoas autoras foram orientadas que as adequações em seus trabalhos poderiam absorver elementos do diálogo, não apenas com os integrantes do Subcomitê mas também com as pessoas participantes das rodas, tendo em vista a elaboração da versão final para composição do *e-book* com resultados do evento.

Em sua dinâmica as Rodas de Conversa foram pensadas em quatro momentos:

1º momento - encontro de todas pessoas autoras, subcomitê e participantes no primeiro dia do evento. Os integrantes colocaram sua apresentação pessoal no *chat* escreveram seu nome, instituição, cidade, país e relação com a EJA. Esse momento serviu para a socialização e trocas. Podemos dizer que este momento inicial permitiu, mesmo remotamente, vivenciar elementos da dialogicidade freireana, pois mesmo em eventos presenciais os momentos de comunhão entre os pares são muitas vezes tragados por uma programação necessária mas tecnicada, dura. Importante destacar que o encontro reuniu pessoas de diferentes estados brasileiros, países e continentes, buscando valorizar as diversidades, palavra presente no próprio título do evento: Diversidades, desigualdades e justiça social".

2º momento - a apresentação do trabalho seguida da manifestação da(s) pessoa(s) do Comitê Científico;

3º momento - manifestação de participantes do eixo a fim de realizar observações, apontamentos, dúvidas e sugestões às pessoas autoras.

4º momento - Avaliação do evento

As seis rodas de conversa sobre Tecnologias na EJA que ocorreram no I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos foram espaços ricos de diálogo e aprendizagens, a partir de experiências diversificadas que nos remeteram a convergências, dificuldades e perspectivas.

Um ponto muito positivo a ser ressaltado, de antemão, é que, efetivamente, constituíram-se como rodas, em que a circularidade das vozes, das experiências e das aprendizagens se fez presente. Do início ao fim, pudemos perceber um entrelaçar de vozes entre apresentadores das comunicações orais, mediadores e os diversos participantes que puderam compartilhar suas reflexões a partir dos trabalhos apresentados, em interlocução com os contextos em que estão inseridos. A dinâmica de intensa participação do grupo fez como redimensionássemos o tempo de nossa fala como mediadores, de modo que as diversas contribuições advindas de tão diversas e ricas experiências pudessem enriquecer as aprendizagens oportunizadas pelos trabalhos apresentados. No acontecimento do evento foi possível vivenciar a pertença a uma comunidade global de educadores que pensam a formação escolar básica de pessoas jovens e adultas, bem como a educação superior

no trabalho de formação acadêmico-profissional. Além disso, a convergência, a reafirmação de concepções e princípios de uma educação dialógica e democrática na perspectiva de Paulo Freire.

Dentre as convergências destacamos a importância de conhecermos quais os sentidos construídos pelos estudantes diante das TIC, para que possamos pensar atividades integradas ao currículo que dialoguem com suas demandas, seus interesses e suas expectativas, considerando toda a diversidade intrínseca aos sujeitos da EJA.

Outro elemento convergente nos diálogos foi a necessidade de conhecer quais as condições reais de acesso que possuem em termos de equipamentos tecnológicos e conexão à Internet. Bem sabemos, que o cenário pandêmico escancarou as desigualdades em todos os setores da vida brasileira. Pela necessidade de organização de atividades relativas ao ensino remoto, vivenciamos muito de perto o quanto a limitação de acesso a equipamentos e uma conexão pífia por meio de pacotes de dados bem básicos, (quando existiam), pouco possibilitaram a participação dos estudantes nos processos educacionais. Os relatos dos participantes das rodas denunciam os processos de exclusão e assimetrias educacionais/digitais foram largamente ampliados, afetando muitos discentes, em função da emergência da utilização de plataformas digitais e aparelhos eletrônicos inacessíveis à maioria dos estudantes para o acesso à educação, além da falta de políticas públicas efetivas diante do contexto.

Os relatos dos desafios vividos no contexto do ensino remoto repercutiram na roda, de modo que diversos participantes trouxeram elementos de suas experiências de contato com os estudantes e caminhos de resistência criados nesse difícil momento. No contexto da pandemia, por meio das TIC, buscou-se manter o contato e propor práticas pedagógicas emergenciais aos educandos, sendo que a dificuldade recorrentemente presente nas falas foi o impedimento de participação dos estudantes por estarem assoberbados pela luta pela sobrevivência e pelas escassas condições de acesso a equipamentos e internet.

Uma perspectiva preocupante abordada no evento é a tendência presente nos documentos oficiais e nas políticas governamentais de oferta de matrículas na EJA via Educação a distância. Preocupa-nos a oferta da EJA via Ead, diante da realidade de exclusão digital vivida pelos estudantes das camadas populares (CETIC.br, 2021) e pelos níveis de alfabetismo rudimentar e elementar presentes na população brasileira (INAF, 2018). Um ponto convergente nas discussões é que se faz necessária a oferta de propostas curriculares flexíveis que atendam às demandas dos estudantes. É imprescindível que dialoguem com os interesses, demandas e necessidades de aprendizagem dos estudantes. Não é possível aceitar propostas descompromissadas com os sujeitos, feitas apenas para dizer que foi realizada a oferta de matrículas e, a seguir, que as oportunidades não foram "aproveitadas"... Nesse sentido, a oferta da chamada "EJA TEC" foi outro foco de análise

e preocupação, tendo em vista a utilização das TIC, exclusivamente, para a promoção de formatos aligeirados de oferta de formação profissional. Foi ressaltada, sim, a importância da integração de mídias, do uso de diferentes formatos propiciados pelas TIC para adensamento do trabalho pedagógico na EJA. Tal integração pode se potencializada por professores preparados para o trabalho com a modalidade e com apoio de políticas que lhes garantam acesso a recursos que vão desde livros didáticos aos diferentes artefatos tecnológicos.

Exemplos exitosos de como as TIC podem contribuir para o empoderamento dos estudantes por meio de: atividades de Educomunicação vivenciadas com pessoas periféricas brasileiras e imigrantes haitianos, oficinas de telejornalismo, blog ativo da Escola conectado a diversas redes sociais mantidas pela equipe de professores junto aos estudantes, uso de editor de textos para edição de textos que remetem às trajetórias pessoais e às histórias e demandas do território em que a escola se encontra inserida... nos conduziram a diversas reflexões. Mais uma vez, destaca-se a reflexão sobre a urgência de políticas de Estado que propiciem às escolas e aos núcleos de educação de jovens e adultos espalhados por todo o país, recursos tecnológicos que permitam que as TIC estejam integradas a práticas emancipatórias na EJA em escala nacional.

É importante lembrarmos das pessoas das camadas populares que já estavam excluídas digitalmente, no campo da escolaridade e em outras condições materiais, agora uma grande parcela está excluída do ato cognoscente frente a esta nova demanda remota e tecnológica. É necessário reflexionar, além das ações que normalmente envolvem as coletividades em seus processos organizativos, especialmente, quando vivemos uma grande contingência como esta. Nesse sentido uma discussão potente realizada foi em relação à importância das discussões e possibilidades inerentes a *software* livre, com toda a gama de apropriação crítica da Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999) e de abertura para possibilidades pedagógicas, ainda desconhecidas, pouco conhecidas e, desse modo, pouco exploradas pelos professores.

Ao analisar a conjuntura que vivemos, é necessário lembrar que as “doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica” (FREIRE, 2011, p. 49). Em momentos como esse, de crise, muitas decisões são justificadas, mas os problemas, que são anteriores à crise, especialmente no campo da educação, não têm sido resolvidos. Por isso, não podemos esquecer que

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. [...], porém, analiso outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e

cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual (SANTOS, 2020, p. 15).

O cenário da pandemia nos trouxe, com mais força, grandes campanhas e iniciativas de solidariedade na sociedade. Os (des)governos na administração pública cobram retorno de milhares de pessoas aos espaços escolares sem condições de segurança e preservação das vidas.

Por esse motivo, precisamos abordar problemas de uma maneira que convide as pessoas a compreenderem a relação entre o problema e outros fatores, como a política de opressão. Creio que seja isso que a campanha contra a fome esteja fazendo. Fazer da fome uma presença chocante, constrangedora e revoltante entre nós. Não temos dúvidas de que Betinho jamais pretendeu organizar apenas uma campanha de caridade. A campanha tem dado assistência de uma forma que alimenta a curiosidade dos “assistidos”. Isso parece crucial. Gradativamente, tem lhes viabilizado aceitarem-se como sujeitos da história. Mediante seu envolvimento na luta política. Cabe a nós fazer a história e sermos feitos e refeitos por ela. Somente fazendo a história de maneira diferente é que poderemos colocar um ponto final na fome. (FREIRE, 2011, p. 53, grifos nossos).

Quanto às tecnologias na EJA, os diálogos realizados no I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos apontam que precisamos projetar, de forma colaborativa, caminhos que: integrem as demandas, os interesses, os sonhos dos sujeitos; denunciem a exclusão digital e reivindiquem políticas públicas para a modalidade no tocante ao acesso a recursos e à formação dos educadores; denunciem propostas aligeiradas, superficiais, mal intencionadas de Ead na EJA e anunciem as possibilidades de práticas pedagógicas que integrem às TIC ao currículo, tendo em vista uma educação emancipatória tão almejada.

Referências:

BAGETTI, Sabrina, MUSSOI, Eunice Maria e MALLMANN, Elena Maria. **Fluência Tecnológico-Pedagógica na Produção de Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p.185-205, jul.-dez. 2017, Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre> (Acesso em 22/10/2021).

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1999.

CGI.br. COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Painel TIC COVID-19: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus - 3ª edição: ensino remoto e teletrabalho. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina S. A, Coimbra, Portugal, 2020.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO DE PANDEMIA: A CONDIÇÃO DOS ESTUDANTES PARA AS ATIVIDADES REMOTAS EMERGENCIAIS

Júlio Saulo Silva²⁶³

Juliana Ferreira de Melo²⁶⁴

Resumo: Com o intuito de contribuir com os estudos acerca do impacto da pandemia de COVID-19 sobre a EJA, este artigo procura identificar, descrever e analisar as condições de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação do público dos Projetos de Educação Básica de Jovens e Adultos desenvolvidos no Centro Pedagógico, localizado na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte-MG. Essa investigação foi realizada através da análise de questionários elaborados pela Secretaria e Coordenação dos Projetos e aplicados aos estudantes entre os meses de julho e agosto de 2020, visando subsidiar o planejamento das Atividades Remotas Emergenciais (ARE). Por meio desta análise e da averiguação do desempenho dos estudantes nos anos letivos de 2019 e 2020, pretende-se demonstrar que o contexto da pandemia, sua condução e a adaptação da EJA às ARE produziram e aprofundaram desigualdades sociais e escolares entre os educandos e as educandas.

Palavras-chave: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Pandemia. Coronavírus. Atividades Remotas Emergenciais na EJA.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Júlio Saulo Silva é estudante de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atualmente no sétimo período do curso. Foi bolsista de Extensão nos Projetos de Educação Básica de Jovens e Adultos desenvolvidos no Centro Pedagógico, na UFMG, por dois anos (2019-2020). Seu interesse de pesquisa localiza-se no campo da Sociologia, mais especificamente, nas áreas de interseção entre as desigualdades sociais, a educação e os processos de escolarização dos sujeitos, a partir de uma perspectiva quantitativa.

Juliana Ferreira de Melo é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio de doutoramento na *Université Paris Ouest, Nanterre La Défense* (Paris X); licenciada e bacharel em Letras também pela UFMG. Atua como professora de Língua Portuguesa no Centro Pedagógico desta universidade, onde integra o *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita* e o *Centro de Pesquisa em História da Educação*. Além de publicar trabalhos sobre impressos e formação de leitores,

²⁶³ Graduando do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e integrante do Centro de Pesquisas em Política e Internet (CePPI) - UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; juliosaulo@gmail.com.

²⁶⁴ Docente no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita e do Centro de Pesquisa em História da Educação – UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; julianamelocpufmg@gmail.com.

colaborou na organização de *Culturas orais, culturas do escrito: intersecções* (Mercado de Letras, 2017) e *História da cultura escrita: séculos XIX e XX* (Autêntica, 2007).

INTRODUÇÃO (JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS)

A suspensão das atividades escolares ocorrida nos primeiros meses de 2020 foi uma das medidas mais importantes da tentativa de aplacar as consequências da pandemia do novo Coronavírus no Brasil e impactou diretamente a rotina dos estudantes e de suas famílias – que tiveram que se adaptar rapidamente ao modelo remoto de ensino. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se insere nessa conjuntura de modo peculiar, tendo em vista suas particularidades em relação ao ensino “regular”. No que se refere à paralisação das atividades e à posterior tentativa de adaptação ao contexto remoto, a EJA teve que lidar com os desafios específicos do público que atende no que tange às suas condições socioeconômicas e, por conseguinte, às suas possibilidades de acesso às tecnologias necessárias ao ensino remoto.

Nesse sentido, a pesquisa aqui relatada procurou identificar, descrever e analisar as condições de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) do público dos Projetos de Educação Básica de Jovens e Adultos desenvolvidos no Centro Pedagógico (CP), localizado na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Por meio desta análise e da averiguação do desempenho dos estudantes nos anos letivos de 2019 e 2020, pretendeu-se demonstrar que o contexto da pandemia e a adaptação da EJA às Atividades Remotas Emergenciais (AREs) produziram e aprofundaram desigualdades sociais e escolares entre os educandos e as educandas.

Assim, este estudo se justifica, por um lado, por buscar compreender e evidenciar como o contexto pandêmico, sua gestão e a instauração das AREs na EJA impactam de forma ainda mais dura seus sujeitos, a quem historicamente se tem negado direitos fundamentais, entre eles, o Direito Constitucional à Educação. Por outro, o trabalho também se justifica por se configurar como uma pesquisa que poderá ser considerada na elaboração e implementação urgentes de políticas públicas e institucionais que não continuem reproduzindo as desigualdades sociais na escola, particularmente, na EJA.

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação foi realizada a partir da análise de questionários formulados pela Secretaria e Coordenação dos Projetos da EJA/CP/UFMG, aplicados aos educandos entre os meses de julho e agosto de 2020. Os formulários tinham como objetivo a coleta de informações que permitissem subsidiar o planejamento das Atividades Remotas Emergenciais (AREs), entre as quais se destaca a condição de acesso dos estudantes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como computador, celular, conexão à internet, entre outras. Os dados dos questionários foram cruzados com os dados dos registros de matrícula dos Projetos, que possui as informações sobre o gênero e o pertencimento étnico-racial dos educandos. Por último, os dados também foram cruzados com as informações sobre aprovação e reprovação dos estudantes no ano letivo realizado remotamente e no ano letivo anterior, a partir de planilha elaborada com base na análise das fichas avaliativas dos anos de 2019 e 2020, disponibilizadas pela Secretaria. O cruzamento, limpeza, manipulação e análise das bases de dados foram realizados através do Programa R, linguagem de programação e ambiente para análise estatística e produção de visualizações de dados.

A análise elaborada na pesquisa aqui descrita está dividida em quatro momentos. Primeiramente, procura-se determinar o perfil dos estudantes dos Projetos analisados, investigando a sua composição a partir das variáveis de gênero, pertencimento étnico-racial e situação ocupacional. Em um segundo momento, são examinadas as condições de acesso às TIC dos educandos, tomados como um todo e de acordo com as variáveis de perfil. Mais adiante, procura-se comparar esses grupos de acordo com a taxa de aprovação que alcançaram no ano letivo. Por último, comparamos o desempenho dos estudantes em 2020 e em 2019, a fim de indicar a relação entre as condições de acesso às TIC e o impacto no desempenho dos educandos no ano letivo que aconteceu de maneira remota.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para contextualizar a dificuldade à qual os educandos da EJA foram submetidos no processo de adaptação às Atividades Remotas Emergenciais (ARE), buscaram-se as reflexões de Pierre Bourdieu ([1966] 1998) sobre a *escola conservadora*. Ao demonstrar de que forma a escola tradicional exclui certos indivíduos e legitima desigualdades sociais anteriores à sala de aula, a formulação do sociólogo francês nos levou a considerar, cuidadosamente, em nossa atuação, as implicações da situação de não escolaridade completa, na Educação Básica, dos sujeitos que buscam a EJA. A constatação de que a EJA deve construir um projeto pedagógico que trabalhe com os educandos a partir dessa situação de exclusão, ciente, portanto, das condições sociais, materiais, de vida, dos estudantes, leva a perceber que a exigência da posse de equipamentos e familiaridade com os recursos tecnológicos para a realização das ARE pode ter subvertido a tarefa de superar desigualdades preexistentes.

Em um segundo momento, alude-se também ao conceito de *capital cibernético*, como formulado por Eliane Rocha (2011) em sua discussão sobre as relações entre a apropriação da tecnologia e hierarquias sociais. Apontando a existência de um capital cibernético objetivado, exemplificado pela posse de equipamentos tecnológicos, juntamente com um capital cibernético incorporado, que se refere ao conjunto de habilidades e conhecimentos mobilizados para o uso dessas tecnologias, a autora indica que as desigualdades, ao se referir ao acesso às TIC, possuem implicações simbólicas que, apesar de associadas à questão da posse material destes equipamentos, não estão limitadas a ela.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa mostrou que os Projetos analisados são compostos majoritariamente por mulheres e negros (autodeclarados pardos e pretos), sendo que a situação ocupacional dos estudantes se divide de maneira equilibrada entre as categorias autônomo(a), aposentado(a), empregado(a) e desempregado(a). A análise das condições de acesso às TIC mostrou que 65% dos estudantes possuem acesso à internet através de conexão banda larga, enquanto cerca de 30% possuem esse acesso apenas através de pacote de dados de celular. Em relação ao acesso a equipamentos, metade dos estudantes declarou ter acesso ao computador, enquanto que a taxa de acesso ao celular é próxima dos 100%.

Na comparação entre os grupos, a análise das condições de acesso às TIC mostrou que mulheres apresentam desvantagem na taxa de acesso ao computador em

comparação com os homens, apesar de terem uma taxa ligeiramente maior de acesso à internet por meio de banda larga. Por sua vez, estudantes autodeclarados pretos e estudantes desempregados têm desvantagem no que se refere ao acesso tanto à internet, quanto ao computador, em comparação com os pares de seus grupos. A análise das taxas de aprovação alcançadas durante as AREs pelos diferentes grupos indicou, de maneira geral, uma relação entre as piores condições de acesso às TIC e um pior desempenho.

A comparação entre as taxas de aprovação dos anos de 2019 e 2020 mostra que, apesar de o ano letivo realizado através das AREs ter apresentado uma queda geral na aprovação dos estudantes, essa queda foi sentida de forma diferente pelos grupos. Nesse sentido, estudantes pretos e pardos, que possuem condições piores de acesso às TIC, tiveram uma queda significativamente maior do que a observada entre brancos. Desempregados, por sua vez, tiveram apenas a terceira maior queda; mas, sabendo-se que em 2019 apresentaram a terceira maior taxa de aprovação, em 2020, ficaram em último lugar. As mulheres, contudo, não seguiram essa lógica: apesar de apresentarem piores condições de acesso ao computador em comparação com os homens, tiveram um melhor desempenho em 2020 e apresentaram uma queda menor que aquela sentida por eles.

A comparação entre os desempenhos dos dois anos a partir das variáveis de acesso às TIC mostrou que os estudantes que acessam a internet apenas a partir do pacote de dados e os que têm acesso apenas ao celular apresentaram uma queda na aprovação bem mais significativa que a observada entre os que têm acesso ao computador e à internet via banda larga, embora em 2019 esses grupos tenham apresentado desempenhos semelhantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstram que o acesso às TIC é desigual entre os estudantes da EJA/CP, sendo que essa desigualdade impactou de forma significativa a implementação das AREs. A análise da queda de desempenho observada entre os grupos mostrou importantes diferenças na categoria de pertencimento étnico-racial e nas categorias de acesso às TIC, sendo que a análise aqui empreendida procurou subsidiar a interpretação de que tais diferenças se devem, em grande medida, às desigualdades relativas ao acesso às TIC. Dessa forma, observou-se que a necessidade de acesso às TIC reforçou desigualdades, como observado no aumento da diferença da taxa de aprovação entre pretos e brancos entre 2019 e 2020, além de também ter criado desigualdades, no que se refere à diferença significativa de desempenho observada em 2020 entre os estudantes com pior e melhor condição de acesso às TIC, sendo que tal diferença praticamente não existia em 2019. Dessa forma, o cenário descrito parece confirmar que as condições de vulnerabilidade sinalizadas como desafio à implementação efetiva das AREs na Educação de Jovens e Adultos se mostraram determinantes para os resultados obtidos pelos estudantes em seu processo de escolarização e podem ter contribuído para o afastamento desses estudantes de sua trajetória educacional.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre [1966]. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Pierre Bourdieu. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. TIC Domicílios 2019. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/>> . Acesso em: 21 fev. 2022.

ROCHA, Eliane Cristina de Freitas. **Relações entre habitus e fluência tecnológica: uma leitura a partir de Bourdieu.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 12, 2011, Brasília. Anais... Brasília: UNB, 2011. p. 1727-1744. Disponível em: <<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1707/Rela%C3%A7%C3%B5es%20-%20Rocha.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

A EJA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Renata Amaral de Matos Rocha

Resumo: Este artigo busca refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), desenvolvido por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em função da pandemia do novo Coronavírus, que acometeu nossa sociedade, logo no início do ano de 2020. A reflexão será pautada por dados obtidos na implantação do ERE, em diálogos com os educandos e as educandas do primeiro ano do ensino médio da EJA do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP-UFGM).

Palavras-chave: EJA; Ensino Remoto; COVID-19; Tecnologias.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Sou uma pessoa inquieta e inventadeira. Nascida nas Minas Gerais, aprecio um bom café com pão de queijo, uma boa prosa e um bom livro, bem como a companhia terna de meus dois filhos, Alice e Juninho. Minha cabeça é povoada por palavras. Por meio delas, desenvolvo meus trabalhos e travo minhas lutas em prol de um mundo justo para todas e todos nós. Atuo profissionalmente como docente e pesquisadora do Núcleo de Letras, no Centro Pedagógico, Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na esfera do ensino e extensão, atuo no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e na formação inicial e continuada de professores; na pesquisa, desenvolvo um trabalho investigativo no campo da literatura infantojuvenil antirracista.

INTRODUÇÃO

O Projeto de Ensino Remoto Emergencial voltado para os educandos do 1º ano do ensino médio da EJA do CP-UFGM, implantado em 2020, em decorrência da COVID-19, recebeu o nome de Atividades Remotas Emergenciais na Educação de Jovens e Adultos (AREJA). Esse Projeto é vinculado ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFGM, que há 35 anos oportuniza uma escolarização significativa para jovens e adultos e a formação inicial docente a licenciandos da UFGM, que vivenciam a docência supervisionada, no âmbito do Programa de extensão, à luz do pensamento de Paulo Freire.

Em vista desse elo, o AREJA incorpora os princípios e fundamentos do Programa, e assumiu o compromisso de oferecer o ensino remoto emergencial aos estudantes das turmas do 1º ano do ensino médio (ano letivo de 2020), a fim de garantir-lhes o direito de estudar, a partir da demanda de isolamento social. Com o desenvolvimento do AREJA, objetivamos implantar o ensino remoto emergencial, manter o vínculo dos estudantes jovens e adultos com a escola, oportunizar o letramento digital deles e contribuir com a formação inicial de educadores de jovens e adultos. Entretanto, aqui neste artigo, focalizaremos, apenas, a relação dos jovens e adultos com as tecnologias necessárias à implantação do ERE.

PERCURSO METODOLÓGICO

O Projeto AREJA foi organizado com base nas especificidades pedagógicas que norteiam o ensino médio da EJA; adota os princípios comuns aos projetos ligados ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFGM; orienta-se pela disposição e pelo compromisso de oferecer uma oportunidade de escolarização significativa a

pessoas acima de 18 anos de idade que não concluíram a Educação Básica. Em sua fase inicial, focalizou as turmas de primeiro ano do ensino médio.

O AREJA apresenta, porém, alterações procedimentais ligadas às práticas de ensino na EJA, que passou da modalidade presencial para a remota, mediadas pelas tecnologias digitais. No curso do AREJA, mantivemos a organização por ano escolar. Para cômputo da carga horária, realizamos atividades síncronas e assíncronas ligadas às áreas do saber e a diálogos entre elas e delas com o mundo e o contexto do educando, de segunda a sexta-feira, no decorrer do ano letivo.

Os dias e horários de atividades em tempo real e de postagem de atividades assíncronas para os estudantes eram sempre os mesmos. Sendo, síncrona, de 20 às 21h; assíncrono, com postagem às 21h, logo após a aula, para desenvolvimento no curso da semana. As interações em tempo real foram ofertadas por meio do aplicativo gratuito Meet e as postagens de materiais em sala de aula virtual, por meio do Google Sala de Aula e de grupo de WhatsApp. As aulas foram gravadas e disponibilizadas em canal do Youtube. Na esfera da avaliação, verificamos a participação dos educandos nas aulas ao vivo, engajamento e aprendizagens por meio de desenvolvimento de atividades assíncronas enviadas aos professores. A esses elementos, acrescentamos a autoavaliação dos estudantes sobre seu processo de formação.

Todo esse percurso foi pautado pelo diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo, de modo que a construção do AREJA foi colaborativa. Para sua implantação, conversamos com cada estudante sobre sua situação de vida no contexto da pandemia; sobre seu interesse, disponibilidade e possibilidades de estudar remotamente; sobre a relação dos educandos com as tecnologias, do ponto de vista do acesso e das habilidades de uso. De posse desses dados, realizamos um mapeamento deste coletivo de pessoas que compunham o 1º ano do ensino médio da EJA do CP-UFMG, a fim de buscar maneiras de promover e implementar o AREJA, objetivando oferecer o ensino remoto emergencial a estes estudantes, por meio TDIC's, para garantir-lhes o direito de continuar os estudos, atendendo às demandas advindas do atual contexto de isolamento social para contenção da pandemia do Coronavírus.

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS

A educação de jovens e adultos brasileiros é nosso ato político, de luta e resistência contra um sistema de organização social de aculturação, dominação e exploração dos povos, que remonta à colonização do nosso país (PAIVA, 1973). Época em que o acesso à formação escolar e aos bens culturais era um privilégio das pessoas de classes média e alta, visando à perpetuação do modelo opressor de sociedade. Estamos em pleno século XXI e essa distinção persiste porque ainda não temos uma política que assuma efetivamente a educação como direito universal, em qualquer momento da vida, e em consonância com as especificidades individuais e coletivas. Isso porque o descaso com a educação faz parte de um projeto político.

Segundo o Professor Leôncio Soares (2019), os jovens e adultos somente conquistaram o direito de retomar os estudos na vida adulta com a Constituição Federal, em 1988. Antes dela, eram remotas as possibilidades desses sujeitos retomarem a educação formal em escolas públicas. Soares (2019) acrescenta que, "ainda hoje, é um público que é 'deixado para trás', por diversas razões, como, por exemplo, a falta de oferta da EJA nos turnos da manhã e da tarde, ou falta de propostas específicas que considerem as características do público da EJA".

O público da EJA, em sua maioria, são jovens e adultos da classe popular; são homens e mulheres, com responsabilidades sociais e familiares, predominantemente negras e negros; são trabalhadores proletariados, às vezes, sem-trabalho; que, no curso da nossa história, tiveram o direito à educação negado. Devido às demandas da vida,

que exigia deles escolher entre trabalho e escola, essas pessoas precisaram optar entre a sobrevivência e o conhecimento, conforme Santos (2012). Muitas vezes, não têm acesso aos recursos tecnológicos e/ou têm pouca habilidade com as tecnologias digitais, em função das demandas vividas, da luta pela sobrevivência diária etc. Contudo, em um cenário onde apenas atividades virtuais são possíveis, a inclusão digital se faz extremamente importante para tentar diminuir a exclusão social e possibilitar aos estudantes da EJA o acesso à educação que lhes é de direito. Todavia, nesse contexto da pandemia, há indicativos de que um grande número de jovens e adultos abandonaram a escola, pelos motivos já citados e potencializados pelo momento pandêmico e pela falta de políticas públicas destinadas a este público.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo de elaboração, implantação e desenvolvimento do AREJA, fizemos contato com os educandos por meio de telefonemas, mensagens de WhatsApp e *e-mail*, a fim de estabelecer um diálogo com os alunos e obter informações sobre as condições de cada um deles, sobre o interesse deles pela oferta de ensino remoto, de suas condições de acesso e uso das tecnologias digitais, entre outras questões, a fim de nortear a construção deste Projeto de Ensino Remoto de EJA.

Inicialmente, solicitamos aos estudantes que respondessem a um questionário intitulado “Vamos conversar?”, construído em formulário do Google. O *link* do formulário foi enviado aos estudantes para que respondessem às questões. Entretanto, em muitos casos, o aluno respondeu às questões por meio de mensagens de texto ou ligação telefônica, por não conseguir responder ao formulário de modo autônomo ou por falta de acesso à internet. Nesses casos, a equipe de professores transcreveu as respostas para o formulário eletrônico, em nome do aluno. Essa situação, por si, já apresentou indícios de alguns possíveis obstáculos para realização do AREJA, mas, por outro lado, evidenciou o desejo de estudar nutrido pelos educandos.

Nesta ação inicial, alcançamos quarenta e oito dos cinquenta alunos matriculados no 1º ano do ensino médio da EJA, em 2020, e a grande maioria (79%) manifestou interesse em continuar os estudos em meio remoto. Ainda nesta fase de diálogo e levantamento de dados, perguntamos aos estudantes sobre acesso à internet e habilidade de uso de equipamentos tecnológicos e, então, obtivemos a informação de que a maioria dos estudantes considerava ter acesso à internet adequada para estudar remotamente (77%), e que o aparelho celular seria o dispositivo mais usado para participar do ERE (93%). O AREJA foi, então, implantado, em constante diálogo com todos os envolvidos e avaliado periodicamente por todos eles.

No curso do ensino remoto, nos deparamos com um alto índice de abandono por parte dos estudantes, motivado pela falta de acesso à internet para fins de estudos, embora o entendimento inicial de que se dispunham desse acesso, bem como por dificuldades de acompanhar e participar das aulas usando o aparelho de celular.

Depois de ouvirmos os estudantes e vivenciarmos este processo de ERE, vimos que a maioria alunos não dispunha de plano de dados digitais adequados ao ensino remoto, que se difere muito do uso para comunicação em redes sociais. Também compreendemos que o tamanho da tela do celular era outro dificultador para os jovens e adultos acompanharem as aulas e desenvolverem as atividades, pois o campo de visão é muito pequeno para este fim. Acrescentamos a esses fatores, a dificuldade de adaptação ao modelo de ERE; pouca habilidade com as tecnologias; desemprego; trabalho noturno, horário de oferta do ERE ao vivo; demandas familiares e perdas causadas pela pandemia.

Ao final do ano letivo de 2020, os pontos negativos foram impactantes, causando desolação no grupo de professores, que buscaram se reinventar e oferecer o ERE de

modo mais próximo possível do contexto dos alunos. Na verdade, vimos que o alcance do professor é pequeno, quando não amparado por políticas públicas que auxiliem, em especial, os alunos das classes populares.

No tocante ao grupo de educandos em foco, ao final do ano letivo, 52% abandonaram os estudos, 6% foram reprovados, 4% manifestaram o desejo de repetir o 1º ano do ensino médio, por não se sentirem aptos para progredir para o ano escolar seguinte e 38% dos educandos foram aprovados. Esses, atualmente, cursam o 2º ano do ensino médio, ainda na modalidade remota. Todavia, a “esperança quando cai, trata logo de se levantar...” (GIUDE, 1985), porque, como já dizia Paulo Freire, esperança vem do verbo esperar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar não é contribuir para nomear o mundo de maneira fatalista e determinista. Ao contrário disso, é contribuir para problematização da realidade, para que nos reconheçamos como sujeitos da história, sejamos capazes de compreender criticamente o contexto em que estamos inseridos. E, por meio deste processo de ensino e aprendizagem, sermos capazes de refletir sobre nós mesmos, como sujeitos e cidadãos, e nos reelaborarmos como seres humanos, aprendendo a dizer a nossa própria palavra, a escrever a nossa própria história.

O direito à educação é uma das nossas grandes conquistas, nunca foi uma benesse do Estado. Na verdade, é alvo de uma luta contínua, contra o retrocesso, o desmantelamento das políticas públicas de educação, a manutenção do estado de coisas, contra a opressão, a favor de uma educação pública, laica, inclusiva e de qualidade social.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
GIUDICE, VICTOR. *Bolero*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

SANTOS, J. D. A.; ROSA, A. C.; MELO, A. K. D. O uso das tecnologias na educação de jovens e adultos: reflexões sobre um relato de experiência. 3º Simpósio educação e comunicação infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender. 17 a 19 de setembro de 2012.

SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos: direito, acesso e permanência*. Revista *Presença Pedagógica*, 2019.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DE REDES SOCIAIS

Eloane Salla de Castro²⁶⁵

Eliana Marques Zanata²⁶⁶

Octavio Fellipe de Oliveira Cappelletti²⁶⁷

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar e analisar dificuldades e perspectivas perante práticas pedagógicas realizadas PEJA - Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP), de Bauru-SP. O foco está na baixa incidência do uso de recursos digitais para elaboração de unidades didáticas em meio à pandemia de COVID-19 e utilizando as mídias sociais para divulgar conteúdos pedagógicos. Para que chegássemos a essa conclusão foi feita uma análise descritiva baseada nos *insights* gerados pelas redes sociais de maior uso do Projeto, Facebook, Instagram e Youtube, baseando-se na faixa etária do público atingido quando comparado os dados do analfabetismo fornecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As tecnologias, em contraponto ao modelo tradicional de educação, estão embasadas na transmissão da informação promovendo o processo de ensino-aprendizagem em conjunto com a interação e construção de conhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramento digital. Mídias digitais.

INTRODUÇÃO

Para entendermos o processo de alfabetização dos educandos jovens e adultos é necessária uma contextualização do estudante por parte do docente em relação ao quanto uma pessoa letrada tem mais possibilidade para atuar ativamente em sociedade. A criticidade do sujeito é um pilar fundamental na construção do conhecimento, esse processo se dá de forma que o educando seja protagonista de seu aprendizado e, conseqüentemente, de suas ações sociais (FREIRE, 1981).

Para a alfabetização de jovens e adultos no ensino remoto faz-se necessário evidenciar conceitos como o Letramento Digital, que demanda, além da capacidade do estudante codificar e decodificar em meios físicos, que ele também realize essas ações em telas de celulares e computadores, utilizando de forma eficiente os recursos tecnológicos para o enriquecimento do seu processo de aprendizagem. No entanto, quando analisamos o público do EJA nos deparamos com educandos que por vezes não possuem fácil acesso

²⁶⁵ Graduanda em Ciências Biológicas na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru); Brasil; e.castro@unesp.br.

²⁶⁶ Doutora em Educação Especial, docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru); Brasil; eliana.zanata@unesp.br.

²⁶⁷ Graduando em Química na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru); Brasil; octavio.cappelletti@unesp.br

a tecnologias e/ou não apresentam grande afinidade com os recursos tecnológicos disponíveis, pois apresentam uma inserção tardia ao ambiente digital.

O trabalho realizado se mostra relevante devido ao contexto de isolamento social, imposto pela pandemia de COVID-19, em que as práticas usuais de alfabetização tiveram que ser alteradas para o ensino remoto, concentrando a transmissão do conteúdo nas redes sociais. Com isso, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da UNESP de Bauru-SP, modificou suas práticas para continuar atendendo a comunidade. Diante dessa problemática, evidenciamos as dificuldades encontradas nesse novo cenário e junto a elas os desafios a serem ultrapassados pelos educadores e educandos do Projeto tais como, a evasão, a falta de linearidade na comunicação e a dificuldade de acesso ao público-alvo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Os métodos adotados para a transposição didática das aulas presenciais para as aulas remotas foram baseados no uso das mídias sociais como YouTube, Facebook e Instagram. Para cada uma das redes foram realizadas adaptações necessárias no modo de transmissão do conteúdo levando em consideração a afinidade, interesses e interação do público-alvo. Para alcançar esses objetivos foi usada uma abordagem pragmática baseada nas leituras de Paulo Freire (1981) que estimulam a alfabetização dos educandos, por meio de discussões levantadas pelos docentes, usando palavras geradoras que estão presentes na realidade dos estudantes e a partir disso criar um sentimento de pertencimento social por parte destes.

A metodologia adotada segue a linha da análise descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos. A descrição dos dados também tem como objetivo identificar anomalias, até mesmo resultantes do registro incorreto de valores, e dados dispersos, aqueles que não seguem a tendência geral do restante do conjunto (REIS; REIS, 2002). Nessa finalidade, os integrantes do Projeto foram divididos em duas comissões – digital e de vídeos – responsáveis por gerenciar a criação de conteúdo para cada uma das mídias sociais.

O presente artigo busca realizar uma autocrítica sobre os trabalhos até aqui efetuados e o alcance dos conteúdos nas redes citadas pelo público de jovens e adultos acima de 18 anos que não concluíram a Educação Básica e que se encontram com déficit no letramento digital.

REFERENCIAL TEÓRICO

O embasamento teórico mais utilizado para a preparação de todas as unidades didáticas são as obras de Paulo Freire, principalmente a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987) e a *Ação cultural para liberdade* (FREIRE, 1981). Nesse contexto, tendo a alfabetização como um processo contínuo durante a vida de um indivíduo inserido numa comunidade, há a necessidade de incorporarmos os adventos da comunicação, que geram modos mais complexos de leitura e escrita, em que a alfabetização e o letramento digital andam juntos a partir de um ponto de vista freiriano.

O papel do educador nessa perspectiva apresenta um caráter indissociável na relação ao ato educativo, por isso independente do contexto problemático que se insere, o docente

sempre vai em busca do educando a fim de proporcionar “o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para dar um nome ao mundo” (FREIRE,1987). O processo de reajuste das práticas pedagógicas perante a pandemia que vivemos, quanto ao uso das tecnologias e mídias digitais, nunca esteve tão evidente. A partir disso, podemos pensar no letramento digital que é visto segundo Buzato (2003) e afirmado por Soares (2002, p.151) como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”.

Para Soares (2002) não existe “o letramento”, mas sim, “letramentos”, sendo que a tela do computador atua como apoio para a leitura e escrita digital. Segundo a autora, a tela do computador é constituída como local de escrita trazendo alterações na interatividade entre escritor, leitor e texto e até mesmo entre o educando e o conhecimento. Essas alterações geram mudanças sociais, cognitivas e discursivas, gerando assim, o letramento digital.

A educação atual, segundo Simonato (2008), representa um processo de ruptura paradigmática que recusa racionalidade técnica e o ensino cartesiano, se configurando como uma nova percepção de mundo, de homem, de ciência. Por isso, é necessário que a educação esteja sempre contextualizada (WEINERT, 2013).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O trabalho realizado pelo PEJA alcança o público-alvo da EJA, dentro das plataformas digitais, observando principalmente a faixa etária e gênero dos educandos. A partir desses dados podemos alterar os rumos das publicações ou intensificar o caminho tomado, a fim de melhorar nossos resultados. Além disso, foi possível comparar o público alcançado pelas publicações com as taxas de analfabetismo brasileiro, para assim constatar se o trabalho está sendo feito onde realmente é necessário, para gerar uma real mudança na vida dos estudantes.

Iniciamos análise pelo público do Instagram, observando as seguintes imagens temos noção da porcentagem de gênero alcançado pelo perfil, observando 68,4% do público é feminino, enquanto 31,6% é masculino.

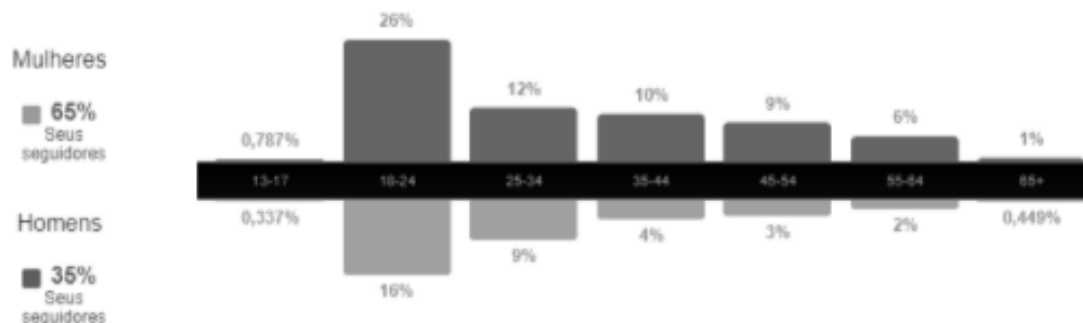
Figura 1 - *Insights* do Instagram, gênero e faixa etária. Produzida pelos autores.



Fonte: PEJA, [Instagram]. 01 Jan. 2020. 1 ilustração. Disponível em https://instagram.com/peja_bauru?utm_medium=copy_link, Acesso em: 01 jan. 2020

A seguir temos os dados da plataforma Facebook, que em uma única imagem apresenta as porcentagens de gêneros dos seguidores e suas faixas etárias.

Figura 2 - Insights do Facebook, gênero e faixa etária. Produzida pelos autores



Fonte: PEJA, [Facebook]. 01 Jan. 2020. 1 ilustração. Disponível em https://business.facebook.com/latest/insights/overview?asset_id=182739332586333&nav_ref=page_insights_overview_tab, Acesso em: 01 jan. 2020

Os dados fornecidos pelo Youtube foram inconclusivos devido à necessidade de *login* na plataforma por parte dos educandos.

Com essas informações em mãos, podemos analisar e contrapor com base nos dados reais de analfabetismo fornecido pela pesquisa nacional por amostra a domicílio contínua atual, do 2º semestre de 2019 do IBGE. A partir das tabelas a seguir podemos obter as informações de analfabetismo por gênero e faixa etária, assim permitindo fazer uma autocrítica ao nosso trabalho de alimentação das redes sociais com conteúdos didáticos para o público referido.

Visualizando a tabela abaixo fica evidente quais são as faixas etárias mais afetadas pelo analfabetismo comparadas aos seguidores das páginas do PEJA. A partir dessa comparação podemos observar o déficit no trabalho realizado até aqui, uma vez que o nosso objetivo é alcançar o público com menor grau de alfabetização e que em contrapartida é justamente esse público que menos alcançamos.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 ou mais de idade, por sexo e grupo de idade.

Idade	Mulheres (%)	Homens (%)
15-17 anos	6,3	6,9
18-24 anos	6,6	7,3
25-39 anos	7,5	8,4
40-59 anos	10,6	11,6
60+	18,0	18,0

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua, 2º trimestre de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desses dados, surge a necessidade de mudarmos nossa abordagem diante dessa problemática, uma vez que, após a análise dos gráficos, observamos uma defasagem de visualização nas idades mais avançadas, que justamente deveriam ser as mais priorizadas. Concluímos com isso que o déficit do letramento digital no público-alvo do PEJA, diretamente relacionado com a eficiência da transmissão do conteúdo, é inferior ao esperado, sendo necessário mais atenção à questão.

Alternativas levantadas em conjunto para reverter essa situação teriam como foco a elaboração de tutoriais de uso das mídias sociais em busca do aprendizado, voltados ao público com menor grau de alfabetização e letramento digital. Esses tutoriais atuariam como suporte a fim de alcançar uma maior eficiência no processo de ensino e aprendizado atingindo o público de idade mais avançada, que atualmente não é a nossa realidade.

As discussões na roda de conversa “Tecnologias na EJA” foram pautadas nas percepções do presente artigo; nelas, foram levantadas as diferentes realidades da EJA nos estados brasileiros, além da discussão dos prós e contras do uso da tecnologia na EJA e de como ela pode criar barreiras para o educando. Foram discutidas questões voltadas para as possíveis consequências decorrentes das dificuldades no letramento digital; situação em que se faz necessário o auxílio ao educando no processo de aprendizagem do uso das tecnologias; a condição de alunos que sem as tecnologias não teriam a condição de acesso ao ambiente escolar, como por exemplo, aqueles que vivem na área rural ou de difícil acesso.

Referências

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

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

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos de Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, vol. 23, n. 81, p. 143, dez. 2002.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. EducaRede, 11 mar. 2003. Disponível em: Acesso em 12 mar. 2005.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. pesquisa nacional por amostra a domicílio continua atual: IBGE, 2019.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. **Análise Descritiva de Dados. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**. 2002. Disponível em: www.est.ufmg.br. Acesso em 10 set. 2021.

WEINERT, Mariane Eliza. **O uso das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas no ensino de ciências: uma proposta de trabalho interdisciplinar nos**

anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1257>. Acesso em 21 jan 2022.

SIMIONATO, M, F. **Formação de Professores: Abordagens Contemporâneas.** São Paulo: Paulinas, 2008.

CONTEXTO PANDÊMICO E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DE FILOSOFIA PARA TURMAS DA NEJA

Gisele Rose da Silva²⁶⁸

Resumo: A atual conjuntura causada pela COVID-19 trouxe a necessidade de criar meios de cumprir o ano letivo de 2020 após as aulas terem sido suspensas nas instituições de ensino no Brasil e no mundo, visando evitar a contaminação em massa da comunidade escolar, sendo necessárias estratégias que assegurassem a saúde de toda comunidade e do público em geral. Dito isto, o presente artigo visa abordar experiências e desafios da implementação do ensino remoto da disciplina de Filosofia, proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) para turmas da Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA) em um colégio na zona oeste do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Filosofia, COVID-19, NEJA.

INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre o contexto da pesquisa é necessário compreender a posição do pesquisador/observador, pois esta ação se dá de forma diferenciada e deve atender a alguns critérios de observação, avaliação e análise (LADEIRA, 2007). Para a confecção e análise destes questionamentos foi preciso indicar a observação dos acessos ao Google Sala de Aula como elemento que compõe as interações, tais como: cenário, os participantes e os objetivos interacionais.

A instituição analisada está situada em Inhoaíba, zona oeste do Rio de Janeiro, foi criada no ano de 2014, possui 18 salas de aula, auditório, biblioteca, ginásio, cozinha, refeitório e laboratórios, e a estrutura física, de placas de aço com injeção de espuma, é feita nos moldes das unidades da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). No ano de 2020 atendeu um total de 2075 alunos e alunas, e mantém seu funcionamento nos três turnos: manhã e tarde, para o Ensino Médio Regular, e noite, para a NEJA.

De acordo com a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atualizada em março de 2017, a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames²⁶⁹

O estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CONSÓRCIO CEDERJ), implementou, no primeiro semestre do ano de 2013, a Nova Política de Educação de Jovens e Adultos,

²⁶⁸ Graduada em Filosofia. Mestre em Relações Étnico Raciais. Atualmente atua como professora de filosofia na Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC- RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; rose.gisele@gmail.com.

²⁶⁹ Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

Acesso em 16 de maio de 2020.

Ensino Médio (NEJA), que possui a proposta metodológica de promoção à valorização da experiência de cada aluna e aluno, vistos como sujeitos construtores de conhecimento, e exaltando a própria experiência de vida adquirida na educação extraescolar e é o ponto de partida e referencial permanente para outras aprendizagens²⁷⁰.

Vale ressaltar que, de acordo a CI SEEDUC/COEJA SEI Nº3, do dia 14 de maio de 2020, o programa SEEDUC no Ar começou a ser utilizado como ferramenta para tentar minimizar todas as questões envolvidas no acesso ao ambiente virtual de aprendizagens, interações e relação entre professores, professoras, alunos e alunas, tendo como objetivo a exibição de videoaulas realizadas por professores da Rede Estadual, transmitido em canal aberto pela TV Bandeirantes, das 6h às 7h, de segunda a sexta-feira, com reprise das 14h às 15h, para a Região Metropolitana e disponibilizadas através do Canal do Youtube SEEDUC RJ.

O horário das aulas se dá a partir das 18h30 às 20h10, sendo estes os dois primeiros tempos e das 20h10 às 21h50 os tempos seguintes. É necessário enfatizar que o corpo discente da NEJA da instituição, em sua maioria, são trabalhadores que vão para a escola direto do trabalho, sendo este o fator primordial de uma das alternativas sugeridas e acatadas pela instituição: dar início ao jantar às 18h, para que os alunos e alunas pudessem se alimentar antes do início das aulas.

O corpo discente da NEJA é composto majoritariamente de alunos e alunas oriundos da classe trabalhadora que estão buscando uma certificação para galgarem melhores oportunidades dentro e fora do mercado de trabalho, sendo sua maioria maiores de trinta anos de idade.

Ressalto que a justificativa pela escolha do estudo da modalidade da NEJA se deu pelo fato de ser um espaço educacional cujos discentes foram afastados do sistema regular de ensino por motivos que variam desde o déficit de aprendizagem até sua condição socioeconômica que os impossibilitaram de permanecerem no espaço escolar.

METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DE ACESSOS

A metodologia utilizada irá combinar os métodos quantitativos que são os experimentos baseados no modelo e análise de conjuntos de dados em grande escala e os métodos qualitativos que estariam associados ao paradigma interpretativista, pois alega-se que a combinação de métodos quantitativos e qualitativos contribui para reduzir deficiências ou fraquezas específicas de cada método, aumentando a validade externa dos resultados de pesquisa – no sentido de corroboração (LADEIRA, 2007).

1. Relevância do tema para análises futuras dos impactos do ensino remoto durante o período da pandemia;
2. Observação do acesso ao Google Sala de Aula por alunos e alunas regularmente matriculados em duas turmas Ágora e Pólis da NEJA, no período de 6 de abril a 11 de maio de 2020.

Compreende-se que existem várias discussões entre o corpo docente sobre o uso da plataforma Google Sala de Aula, sendo interessante ressaltar que, por decisão particular por parte da docência, as aulas de Filosofia iniciaram no dia 6 de abril em consonância com as ações da direção escolar que, na medida do possível, informou ao corpo discente a necessidade de acessar a plataforma durante o horário de aula e para que os

²⁷⁰ Disponível em: < <http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2020.

professores inserissem algum comentário na publicação referente a cada disciplina, sinalizando estar *on-line* naquele momento.

A turma *Ágora* possui um total de quarenta e três (43) alunos e alunas, e a turma *Pólis*, quarenta e quatro (44). Durante o período de 6 de abril de 2020 a 11 de maio de 2020 ocorreram seis (6) encontros e, por serem duas turmas iniciais com aulas no mesmo dia da semana, porém em horários alternados, os conteúdos abordados foram os mesmos.

Tabela 1 – Turma *Ágora*

Data da Aula	Conteúdo abordado	Número de acessos
06 de abril	Origem da Filosofia.	09
13 de abril	Atitude Filosófica	00
20 de abril	Postagem de exercícios de revisão sobre as temáticas previamente abordadas para serem entregues no horário da aula no dia 27 de abril.	00
27 de abril	Correção da lista de exercícios durante o horário da aula.	04
04 de maio	Mito e Filosofia	01
11 de maio	Passagem do pensamento mítico para o Pensamento filosófico	00

Fonte: Google Sala de Aulas. Acesso em 14 de maio de 2020.

Tabela 2 – Turma *Pólis*

Data da Aula	Conteúdo abordado	Número de acessos
06 de abril	Origem da Filosofia.	00
13 de abril	Atitude Filosófica	00
20 de abril	Postagem de exercícios de revisão sobre as temáticas previamente abordadas para serem entregues no horário da aula no dia 27 de abril.	00
27 de abril	Correção da lista de exercícios durante o horário da aula.	04
04 de maio	Mito e Filosofia	00
11 de maio	Passagem do pensamento mítico para o Pensamento filosófico	00

Fonte: Google Sala de Aulas. Acesso em 14 de maio de 2020.

Com base nos dados informados, podemos perceber que o número de alunos e alunas que acessam a plataforma Google Sala de Aulas de ensino remoto proposta pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ é mínimo durante o período de 06 de abril de 2020 a 11 de maio de 2020.

Tendo em vista que, em sua maioria, os alunos e alunas da NEJA fazem parte da classe trabalhadora, os horários de aulas propostos pela SEEDUC/RJ, transmitidas em canal aberto pela TV Bandeirantes, não conseguem atingir esses discentes.

Ressalto que, infelizmente, neste artigo não foi possível esmiuçar todas as condições que impossibilitam o acesso de cada discente, mas podemos, em função de alguns poucos relatos, citar algumas questões: falta de computador, dificuldade de execução das tarefas via telefone celular, falta de um celular ou computador disponível na hora da aula e falta de pacote de dados móveis.

A dificuldade de formular esta análise se deu, também, pelo fato de, no momento da redação deste artigo, estarmos em isolamento social (o que impossibilita inclusive os membros da direção e coordenação irem ao colégio) e muitos destes alunos e alunas não possuírem um contato direto com o colégio, sendo praticamente impossível analisar muitos dados que seriam de extrema relevância constarem aqui.

CONCLUSÃO

Pensar de forma crítica a NEJA e o ensino remoto em tempos de pandemia é compreender o processo de exclusão social e digital que uma grande parte dos alunos e alunas do estão sofrendo com a falta de recursos para acessarem a plataforma Google Sala de Aulas, ressaltando que, por mais importantes que sejam essas atividades no atual contexto, existem limitações que não atendem a todos os alunos e alunas da mesma maneira.

Salientamos ainda que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação é um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos alunos e alunas, preparando-os para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tendo como primeiro princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência no sistema escolar²⁷¹. Compreendemos a necessidade de se manter um contato com o corpo discente em tempos tão difíceis, mas também compreendemos a necessidade de uma discussão séria sobre qual será o caminho a ser trilhado daqui para frente.

REFERÊNCIAS

LADEIRA, W. T. **Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística interacional**. *Revista de Ciências Humanas*, Vol. 7, no. 1 p.43-56, jan./jun., 2007.

²⁷¹ Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>.

Acesso em 16 de maio de 2020.

OLIVEIRA, Fabiana L., **Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, N. 2, p. 133-143, mai/ ago 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2015.51.2.03/4787. Acesso em 10 de julho de 2020.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA E DEMOCRÁTICA NO BLOG DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CIEJA PERUS I

Aline C. Baldo²⁷²

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo identificar conteúdos linguísticos expressos e subliminares da educação dialógica e democrática no Blog do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, CIEJA PERUS I. O referencial teórico foi pautado na perspectiva de Paulo Freire, visando uma sapiência dessa educação para o autor. A abordagem qualitativa se apropria dos procedimentos da pesquisa documental, buscando verificar se o que no Blog é exposto vai ao encontro da educação ressaltada. Os resultados refletem indícios de educação dialógica e democrática no Blog, pois: há a presença da língua Crioula, em atenção aos estudantes haitianos; o diálogo com a comunidade, expresso no trabalho com tecnologia e a transformação ocasionada na vida desses sujeitos; e trabalhos advindos de um currículo integrador voltado a projetos reflexivos e emancipadores. Considera-se, assim, que a escola enfatizada promove uma educação de práticas dialógicas e democráticas, na qual os estudantes são o centro escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. CIEJA. Educação democrática. Pedagogia dialógica.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Os escritos e a metodologia de ensino baseadas em Paulo Freire inspiraram na minha trajetória acadêmica a busca do conhecimento a questões relacionadas aos direitos humanos, a gestão escolar, o ensino de jovens e adultos e as Tecnologias da Informação (TICs), assim como um olhar cada vez mais curioso ao encantamento com a teoria de Paulo Freire. A pesquisa por uma educação cada vez mais humanística, dialógica e democrática dentro dos espaços escolares movimentou o meu olhar pedagógico para indagar e buscar na práxis a educação ressaltada por Freire ([1992]/ (2019) como uma possibilidade de evolução profissional e pessoal.

INTRODUÇÃO

A escola atual pensada para e com os sujeitos (FREIRE, [1968]/(2019) foi o olhar necessário para o seguinte tema de pesquisa, "A educação dialógica e democrática no Blog do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos CIEJA PERUS I". É importante perceber que o CIEJA é um projeto que recebe sujeitos excluídos do ensino regular, sendo este, um problema educacional brasileiro. Acerca disso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019), demonstrou que "das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da Educação Básica", acentuando a importância de uma educação brasileira para todos e todas cada vez mais flexível às novas demandas sociais.

Sobre isso, Falcão (2019), e Carvalho (2019) explicitam a realidade excludente e a necessidade da luta por uma escola inclusiva. Pensar nessa diversidade escolar é pensar

²⁷² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Fórum EJA-SP, São Carlos, SP, Brasil; alinecbaldo93@gmail.com.

na receptividade de um público também heterogêneo, e considerar nisso, uma possibilidade de práticas diversas diante das necessidades desses sujeitos.

Ferreira (2018), Reis (2017) e Kuhn (2018) ressaltam a importância da EJA como um espaço de garantia de direitos. Abordam a inserção dos jovens evadidos da escola regular por diversos motivos, assim como, diversas práticas que devem ser incluídas de maneiras multifacetadas frisando a criatividade, a cultura, a resistência, o direito de ser e de estar desses sujeitos também no seio social, sendo essas práticas adaptadas para realidade do público alvo e o entorno.

Assim, o problema da pesquisa aqui relatada partiu da seguinte questão: como organizar uma educação dialógica e democrática na EJA na contemporaneidade?

Pensando nisso, a pesquisa teve como objetivo: identificar indícios, conteúdos linguísticos expressos e subliminares no Blog, que evidenciam uma educação dialógica e democrática do CIEJA PERUS I. A esperança era encontrar, nessas análises de documentos e autores aqui referenciados, como é possível aplicar uma prática educativa dialógica e democrática com o intuito de garantir direitos e a emancipação social dos sujeitos da EJA.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia selecionada para o desenvolvimento da pesquisa foi documental de cunho qualitativa, o percurso metodológico iniciou-se numa busca das publicações dos últimos quatro anos, em três bases de dados e resultou nos dados da tabela um, sendo elas: 1) base *Scielo*; 2) a Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações e o 3) Portal de periódicos da capes (BDTD). Essa busca permitiu o contato com o que vem sendo estudado sobre o CIEJA no Brasil. Também foi analisado o Blog do CIEJA PERUS I para a compreensão dos conceitos delimitados presentes ou não no mesmo. Segundo Gil (2019, p. 54-55), por meio de etapas sucessivas de leitura: i) leitura exploratória; ii) leitura seletiva; iii) leitura analítica e iv) leitura interpretativa foi possível realizar a seleção e o enquadramento ao eixo estudado.

Tabela 1 - Caminho metodológico

Descritor	Delimitação	Scielo	BDTD	Portal de periódicos da Capes
CIEJA	-Últimos quatro anos; -Práticas no CIEJA executadas acentuando o eixo da pesquisa; -Pesquisas brasileiras.	Zero trabalhos sobre o descritor	Dez dissertações e teses após aplicação do caminho metodológico	15 teses encontradas, porém, com aplicação do caminho metodológico nenhuma pesquisa se aplicou no recorte estipulado

Fonte: Autoria Própria.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao realizar a leitura das obras Educação como prática de liberdade (FREIRE, [1967]/(2019)), Pedagogia do Oprimido (FREIRE, [1968]/(2019)), Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (FREIRE, [1992]/(2019)), Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (FREIRE, [1996]/(2018)), alguns conceitos foram foco para o entendimento da educação dialógica e democrática: a relação entre transitividade, alfabetização e a importância do movimento da educação popular; o papel do docente progressista que considera o saber de experiência feito e os métodos de aprendizagem; a compreensão do conceito de educação bancária; a relevância do pensar certo; a magnitude do ser gente e, por fim, a compreensão de Freire sobre a educação dialógica e democrática.

Tal como percebemos na obra de Paulo Freire, ao tratar de um desses conceitos tratamos também dos outros, já que direcionam a prática pedagógica sempre para o caminho libertador e crítico dos sujeitos, sendo que todos se relacionam à proposta freireana de educação dialógica e democrática, central neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo desses pressupostos educacionais, a análise no Blog foi feita com dados que estavam por todo o Blog. Por meio de registros e imagens captadas, os indícios de uma educação democrática e dialógica e dos conceitos citados anteriormente, enfoques desta pesquisa, foram observados por todo o Blog. Aparecem nas falas, nos depoimentos, nas escritas, nos trabalhos da página acessíveis, sendo assim, documentos fundamentais para a investigação da educação aqui já ressaltada e primordial a esta busca.

O Blog, em toda a sua constituição, apresenta muitos recursos que fazem dos estudantes seres participativos, de autonomia, reflexivos, críticos e indagadores. É possível verificar em toda a sua extensão *chats* abertos, *chats* de enunciados da escola em Língua Portuguesa e Língua Crioula, em respeito à integralização dos haitianos, há também diversos projetos nos quais a voz do aluno é acentuada, sendo esses projetos, necessários para a formação dialógica e democrática de seus estudantes.

Pensando nessas questões, o CIEJA na Mídia, as publicações e projetos, a Rádio e TV CIEJA PERUS, as Oficinas, todas as questões ali trabalhadas e enfatizadas apresentam diversidades de um currículo integrador, interdisciplinar e, portanto, dialógico e democrático. Desse modo, a escola segue os artigos 37º e 38º que constam na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), ofertando para além de três turnos, uma educação de EJA que pense em seu público e ofereça projetos integradores e inclusivos atuais, nos quais, seus estudantes se sintam parte e queiram estar ali, buscando aprimoramentos e acolhimento para a conclusão do ensino.

Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços, renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. A sua participação, que implica uma tomada de consciência. (FREIRE, [1967]/ 2019, p.75)

Essas propostas de complementação ao ensino da sala de aula acabam propiciando no espaço escolar um clima de cooperação e interesse, além de uma concreta transformação nos educandos e seus conhecimentos, assim como, em suas vidas. Portanto, o Blog nos informatiza a respeito de uma educação humanística e reflexiva, diretamente relacionada à formação de sujeitos dialógicos e democráticos.

Assim, fica claro que a escola busca por meio da comunicação e das tecnologias, caminhos possíveis para a formação autônoma e participativa de seus educandos. O Blog é um caminho midiático para debates, para lutas, para permanência, para aprendizado e ação dos estudantes sobre seus conhecimentos e sua formação. Acerca disso, Freire ([1996]/ 2018, p.47) acentua esses meios para o ensino dialógico e democrático quando nos diz que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo, torna-se evidente a importância da educação ofertada no CIEJA PERUS I e a necessidade de práticas contemporâneas como o Blog e diversas outras nele presentes, para o alcance cada vez maior de uma escolarização democrática e dialógica na EJA e outras modalidades. A amorosidade educacional explicitada revela no Blog constante formação cooperativa para que a escola seja uma instituição de todos, para todos, com todos e, assim, rumo a uma escolarização cada vez mais democrática e dialógica, a qual lutamos e buscamos para que seja cada vez mais presente na EJA e nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. 1996.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2021.

CARVALHO, A. M. M. **Negritude na escola: compreensões e práticas de educadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo**. Orientador: Luciana Szymanski. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22104>> Acesso em: 18 de jan. 2021.

FALCÃO, D H. C. **Jovens com deficiência intelectual em um CIEJA: temas de rodas de conversa**. Orientador: Luciana Szymanski. 2019. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22202>> Acesso em: 01 de jan. 2021.

FERREIRA, F. A. **A presença dos adolescentes no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): a perspectiva dos docentes**. Orientador: Luciana Szymanski. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018 Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21649>> Acesso em: 02 dez. 2020.

FERREIRA, J. A. O., CARNEIRO, R. U. **Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos Público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.11, n. esp. 2, p. 969-

985, 2016. Disponível em: <
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8937>> Acesso em: 25 nov. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 45^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967-2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 57^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996-2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992-2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968-2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 6 ed. 2019.

KUHN, A. **Tempos e espaços da educação de jovens e adultos: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade**. Orientador: Maria Clara di Pierro. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <
<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122018-102642/pt-br.php>>
Acesso em: 22 de jan. 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2020/default.shtm>> Acesso em: 27 nov. 2020.

REIS, C. M. **EJA: o lugar da escola na vida dos jovens**. Orientador: Luciana Szymanski Ribeiro Gomes. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20019>> Acesso em: 03 set. 2020.

EJA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE

Ivana Almeida Serpa²⁷³

Anna Laura Kerkhoff Cristofari²⁷⁴

Resumo: O presente artigo apresenta o objetivo geral de investigar quais são os maiores desafios enfrentados por uma docente do 1º segmento da EJA no contexto do Ensino Remoto Emergencial, adotado como estratégia no decorrer da pandemia do novo Coronavírus. Para tal, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo e um estudo de caso a partir da aplicação de um questionário estruturado com uma docente da EJA. A análise dos dados coletados através deste instrumento se deu por meio da articulação entre o discurso da professora à contribuição teórica de autores, tais como Fantinato, Freitas e Dias (2020), Correia e Nascimento (2021), Xavier (2019) e Luckesi (2011). Foi possível concluir que inúmeros desafios manifestam-se nas práticas educativas da docente participante, que vivencia o Ensino Remoto na EJA, e que tais dificuldades foram percebidas, também, em outros estudos desenvolvidos atualmente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Docência. Práticas Educativas.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

No decorrer da graduação em licenciatura em Pedagogia, eu, Ivana Almeida Serpa, vivenciei inúmeros momentos de reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, em razão da pandemia que assola o planeta, novos questionamentos surgiram no sentido de compreender como a EJA está se adaptando pedagogicamente ao Ensino Remoto e resultaram no desenvolvimento do trabalho aqui relatado.

Enquanto licencianda do referido curso, eu, Anna Laura Kerkhoff Cristofari, sempre me interessei por analisar as práticas educacionais que caracterizam essa modalidade educativa, e o atual contexto potencializou tal desejo. Assim, esta proposta foi construída na tentativa de analisar os desafios implicados no Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser definida como uma modalidade educacional brasileira que se destina aos jovens e adultos que não tiveram oportunidades de concluir seus processos de escolarização (BRASIL, 1996), exigindo a idade mínima de quinze (15) anos de idade para a realização da matrícula. Além disso, as normatizações que regulamentam a EJA no Brasil a subdividem entre o 1º segmento, referente aos Anos Iniciais; 2º segmento, que corresponde os Anos Finais do ensino

²⁷³ Pedagoga e especialista em Gestão Escolar. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, RS, Brasil; ivana.serpa@uergs.edu.br.

²⁷⁴ Pedagoga e mestranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa, Santiago do Boqueirão, RS, Brasil; annalaurak@gmail.com.

fundamental e, finalmente, o 3º segmento, que representa o ensino médio (BRASIL, 2021).

Este trabalho, que tem como objetivo geral investigar quais são os maiores desafios enfrentados por uma docente do 1º segmento da EJA no contexto do Ensino Remoto Emergencial, assume como foco, portanto, os primeiros cinco anos do ensino fundamental, que constituem o 1º segmento da modalidade, voltado às “pessoas que não concluíram essa etapa da Educação Básica e tem como objetivo a alfabetização inicial e o desenvolvimento de leitura e escrita” (BRASIL, 2021).

Assim, delimitou-se como questão de pesquisa a seguinte indagação: que desafios são vivenciados pela docente neste momento pandêmico em que o Ensino Remoto Emergencial tornou-se uma estratégia educacional à EJA - 1º segmento? Para responder ao problema elencado, a seguir, são apresentados os encaminhamentos metodológicos deste estudo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ressalta-se que este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Essa abordagem, contrariamente às pesquisas quantitativas, concentra seus esforços nos processos humanos constituídos nas relações sociais entre os sujeitos, sem se pautar em resultados estatísticos ou classificações numéricas. Assim, o “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2011, p. 47).

Quanto ao procedimento técnico, foi adotado o estudo de caso. Tal técnica, no entender de Yin (2005, p. 19), representa uma estratégia adequada para compreender “questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Foi aplicado um questionário estruturado com perguntas abertas a uma docente, denominada como Docente A, que atua em uma Escola Municipal de Educação Básica de Alegrete²⁷⁵, no 1º segmento da EJA. A profissional, formada em licenciatura em Pedagogia, foi contatada via WhatsApp, onde foram enviados a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após seu aceite, o questionário foi enviado através de *e-mail* e retornado pelo mesmo recurso.

CONCEPÇÕES DA DOCENTE ACERCA DO ENSINO REMOTO NA EJA

O Parecer CNE/CEB nº 6/2020, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 1/2021, que trata da atualização das Diretrizes Operacionais para a EJA, defende que a EJA na modalidade de Educação à Distância (EaD) deve ser adotada apenas pelo 2º e 3º segmentos. Tal decisão considera que o “público nem sempre tem acesso ao computador e internet, instrumento básico e usual da EaD; e vivem situações diversas como trabalhadores empregados e desempregados, autônomos, microempresários e pessoas que atuam no mercado informal” (BRASIL, 2021).

Assim, a escolha da estratégia de ensino presencial aos jovens e adultos matriculados no 1º segmento da EJA é pautada em questões bastante pertinentes ao se considerar as

²⁷⁵ Alegrete é um município situado na região da fronteira-oeste do estado do Rio Grande do Sul, com população aproximada de 73 mil habitantes e área superior à 7 mil km².

especificidades dos educandos. Entretanto, o advento da pandemia no início do ano de 2020 levou o Ministério da Educação a assumir medidas de distanciamento social que decorreram, dentre outras iniciativas, no fechamento das escolas e na continuidade dos estudos através do Ensino Remoto Emergencial.

Tal caminho representou uma mudança significativa nas práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, até então, trabalhada presencialmente. Esse novo cenário suscitou inúmeras dificuldades no trabalho dos professores e foi manifestada no relato da docente participante, ao ser questionada acerca de como as aulas passaram a serem realizadas com os educandos: *“como os alunos da turma, em sua maioria, não possuem acesso a computadores e alguns não sabem manusear celulares com tecnologia mais avançada, não foi possível realizar as aulas síncronas por meio do Google Meet, por exemplo”* (DOCENTE A).

Percebe-se que este relato vai ao encontro da realidade evidenciada, visto que o público da EJA, na maioria das vezes, não usufrui de acesso às tecnologias necessárias. Por isso, a professora A esclareceu que *“as turmas da EJA puderam continuar as aulas somente através de atividades impressas, entregues quinzenal ou mensalmente aos alunos na escola”*.

Fantinato, Freitas e Dias (2020, p. 108) ressaltam que *“particularmente no momento da pandemia da COVID-19, quando o acesso às boas condições de tecnologias de comunicação e informação tornou-se condicionante para a continuidade de qualquer estudo escolar”*, o público-alvo da EJA foi fortemente prejudicado. Porém, os professores empregaram alternativas viáveis para dar continuidade ao ensino dos educandos, como a entrega de atividades destacada no discurso da docente, de forma a evitar a total ruptura nos processos educativos.

Outro questionamento referiu-se aos processos de planejamento e avaliação no contexto analisado. Acerca disso, a docente apontou:

Realizo três planejamentos diferenciados, de forma a atender os níveis de aprendizagem alcançados por cada um dos dez alunos. Faço planos de aula voltados aos educandos mais iniciais no processo de alfabetização e noções matemáticas, outro para alunos mais avançados e um terceiro plano para um grupo de alunos com deficiência mental. Já a avaliação acontece através do retorno das atividades realizadas à escola e através do acompanhamento pelas redes sociais. (DOCENTE A)

Mesmo em um contexto tão complexo, a professora mantém-se atenta aos processos de desenvolvimento dos educandos, realizando planejamentos específicos às dificuldades e aprendizagens de cada sujeito. A avaliação teve de ser repensada para considerar a participação e a elaboração das propostas como critérios centrais deste processo, visto não ser possível avaliá-los cotidianamente, em uma perspectiva formativa e processual (LUCKESI, 2011).

Relativamente aos maiores desafios enfrentados no decorrer do Ensino Remoto Emergencial na EJA, a professora apontou que *“nota-se a falta de participação da turma quanto à realização das atividades impressas e a intensa dificuldade de compreensão dos conhecimentos trabalhados”* (DOCENTE A). Logicamente, tal desafio remete à ausência do contato presencial entre professores e alunos, que prejudica o acompanhamento dos jovens e adultos, que, frequentemente, não contam com auxílio de pessoas próximas, além de terem pouco tempo para estudar em casa, em virtude das jornadas amplas de trabalho.

As relações humanas e, sobretudo, o ensino presencial na EJA constituem fatores essenciais para a qualidade da educação desta modalidade, além de serem condições importantes para a permanência desses estudantes na escola (XAVIER, 2019). A pandemia trouxe profundos desafios à docente: evitar que seus alunos abandonem os estudos e, ao mesmo tempo, promover sua aprendizagem em uma conjuntura extremamente caótica.

Tantas dificuldades vivenciadas especialmente no período da doença COVID-19 reforçam o quanto a EJA e seu público sofrem as consequências de uma acentuada precarização da modalidade, “quando se observa as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais” (CORREIA; NASCIMENTO, 2021, p. 19), que ampliam a invisibilização da EJA (FANTINATO; FREITAS; DIAS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia e, no contexto do trabalho aqui apresentado, o Ensino Remoto Emergencial, ampliou as inúmeras precariedades já existentes na EJA, corroborando para aprofundar o distanciamento dos jovens e adultos com a aprendizagem no espaço escolar. Nesse sentido, a docente evidenciou que a falta de contato diário com os alunos, o pouco acesso da turma aos meios tecnológicos, as horas de trabalho e a ausência de auxílio nas atividades pedagógicas manifestam grandes desafios não somente à aprendizagem, mas com relação à evasão desse público, que vê na EJA uma possibilidade de melhorar suas condições de vida.

Portanto, ao responder ao problema elencado, foi possível apontar uma série de questões que comprometem a qualidade da referida modalidade educacional e suscitam no trabalho docente novas necessidades de formação para adaptar-se a um cenário completamente novo. Além disso, o olhar da docente participante representa as dificuldades enfrentadas em todo contexto brasileiro, movimento que potencializa as desigualdades preexistentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). PARECER CNE/CEB Nº: 6/2020.

Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 1/2021. Brasília, 2021. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 jun. 2020.

CORREIA, D. M.; NASCIMENTO, F. L. **Covid-19, ensino remoto e a Educação de Jovens e Adultos**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 6, n. 17, p. 06–22, 2021.

Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/324>. Acesso em: 09 jun. 2021.

FANTINATO, M. C.; FREITAS, A. V.; DIAS, J. C. M. **Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia**. Rev.

Latinoamericana de Etno. v. 13, n. 1, p. 104-124, 2020. Disponível em:
<https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/598>.
Acesso em: 03 jun. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Em aberto, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

XAVIER, F. J. R. **A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes da zona rural de Sobral**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019.

O QUE DIZEM OS EDUCANDOS DE DIFERENTES GERAÇÕES NO CONTEXTO DA EJA SOBRE OS USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pedro Batela Neto²⁷⁶

Resumo: No presente estudo foram investigadas as relações de educandos populares de diferentes gerações, adolescentes, jovens e adultos, que frequentam os anos finais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública localizada no município de Contagem/MG, com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) dentro e fora do ambiente escolar e seus possíveis impactos nas práticas pedagógicas. Para desenvolver os objetivos propostos foram aplicados cinquenta e seis questionários e realizadas seis entrevistas. Após a análise dos dados foi possível apontar que as TDIC fazem parte do cotidiano dos educandos e podem contribuir nos processos de ensino e aprendizagem desses mesmos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Fundamental. Educação de Jovens e Adultos. Gerações, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Educador de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Educação do município de Contagem/MG. Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (Promestre/FaE/UFMG - 2019), na linha de pesquisa de Educação de Jovens e Adultos.

JUSTIFICATIVA

Na sociedade contemporânea as TDIC estão presentes em grande parte das atividades governamentais, empresariais, cotidianas e, inclusive, escolares. Os seus usos têm promovido constantes transformações na forma como os indivíduos comunicam-se e interagem com o outro e com o mundo, alterando as relações sociais e o acesso às informações.

O desenvolvimento tecnológico visto nas últimas décadas, no entanto, não se traduziu em universalização de acessos e usos, uma vez que mais de 60% da população mundial está fora das redes, ou seja, 4,2 bilhões de pessoas. Somente no Brasil existem aproximadamente 100 milhões de sujeitos vivendo nessa condição (BANCO MUNDIAL, 2016) e outros milhares participando de forma precária e limitada, na órbita do universo digital.

É frente a esse paradoxo que a comunidade escolar vem sendo pressionada a oportunizar situações de aprendizagens mediadas por linguagens e ferramentas diferenciadas, sobretudo eletrônicas (BRASIL, 2016).

²⁷⁶ Educador de História na EJA na Rede Municipal de Educação em Contagem, MG, Brasil; p.batela2014@gmail.com

Diante das questões suscitadas, o presente artigo analisou as relações de educandos de diferentes gerações, adolescentes, jovens e adultos, inseridos no contexto da EJA de uma escola pública localizada no município de Contagem/MG, e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem. Buscou-se: 1) constatar os usos de TDIC pelos educandos; 2) identificar a finalidade dos usos de TDIC pelos; 3) verificar a percepção dos educandos sobre os usos de TDIC nas práticas pedagógicas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para lançar luz sobre os objetivos supracitados, foi desenvolvida uma sequência de quatro etapas como descrito a seguir: 1) revisão bibliográfica; 2) elaboração e aplicação de um questionário semiestruturado para cinquenta e seis educandos; 3) realização de uma entrevista semiestruturada com seis educandos, dois de cada geração, em que foi proporcionada aos mesmos a oportunidade de expor, de forma livre, vários aspectos da EJA e sobre os usos de TDIC; 4) análise dos dados obtidos em todas as etapas da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

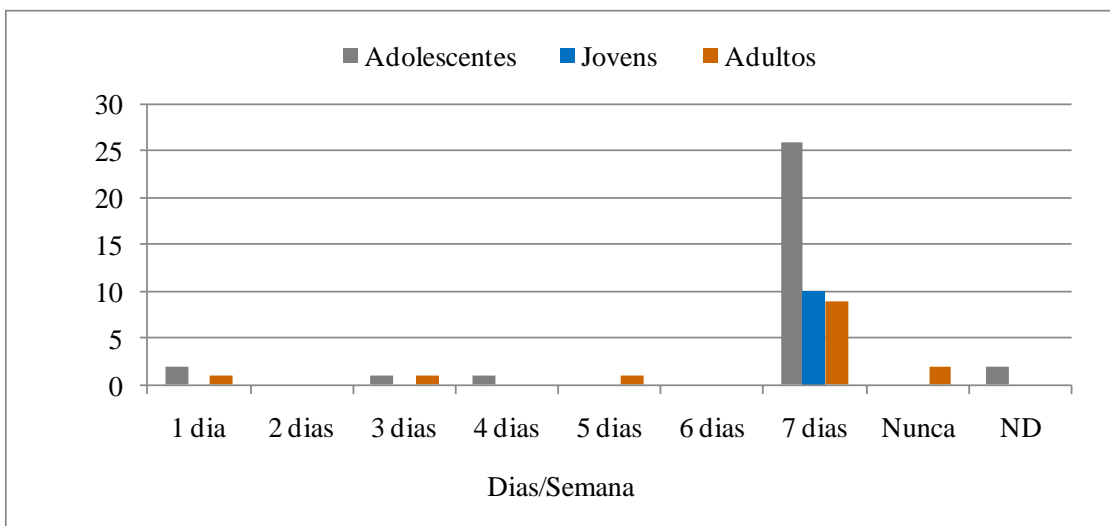
Para fundamentar a discussão dos dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica que priorizou literaturas que contemplaram duas categorias temáticas, a saber: a primeira refere-se às obras sobre a EJA na perspectiva do direito e de seus educandos como sujeitos. Dentre as obras selecionadas na primeira categoria destacam-se: Pedagogia do oprimido (1980); Escolarização de jovens e adultos (2000); Diálogos na Educação de Jovens e Adultos (2005); Formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? (2009); Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (2016). A segunda categoria abordou os estudos voltados para os usos de TDIC na educação e destacam-se as seguintes obras: A máquina está a serviço de quem? (1984); A sociedade em rede (1999); Linguagens e tecnologias na Educação (2000); Exclusão Digital: a miséria na era da informação (2001); As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos Contextos da Educação de Jovens e Adultos: uma revisão de literatura (2007-2014) (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para identificar um determinado fenômeno é preciso comprovar sua existência. A ação de constatar é um procedimento que determina uma situação concreta. A constatação de que os educandos da EJA de diferentes gerações fazem usos das TDIC proporcionou o conhecimento desse fenômeno apontado por eles.

Nesse sentido, quando perguntados sobre a frequência dos usos de TDIC, cerca de 80% dos sujeitos declararam fazê-los todos os dias, 12% ao menos uma vez por semana e 4% nunca. Outros 4% não responderam (Figura 1). Somente entre os educandos adultos foram identificados sujeitos que não utilizam TDIC.

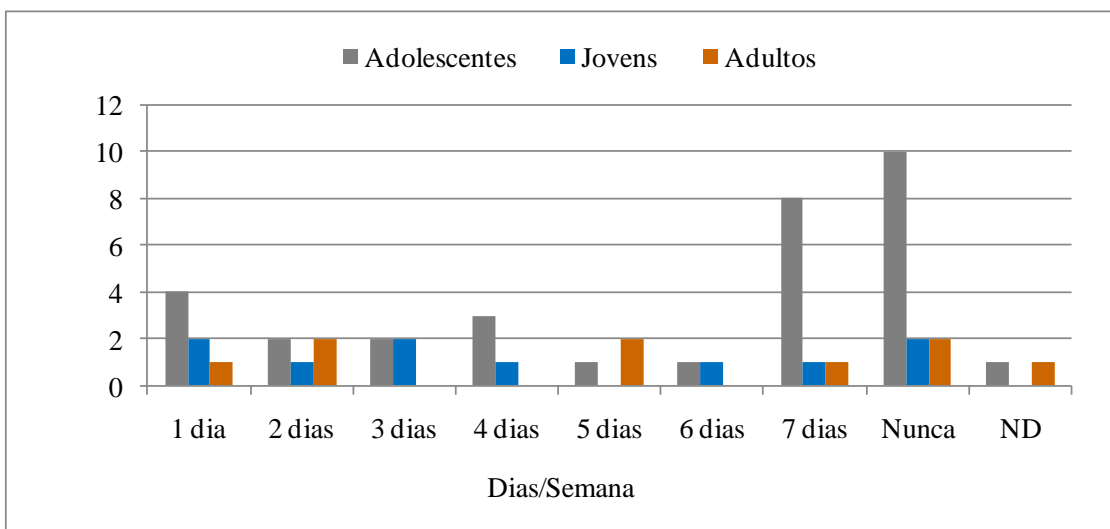
Figura 1: Gráfico da frequência de usos de TDIC pelos educandos.



ND: Não declarou

Mas quando esses usos são voltados para fins educacionais, apenas 18% dos sujeitos responderam fazê-los diariamente, 51% pelo menos um dia na semana e 27% afirmaram nunca utilizar TDIC para esse propósito, totalizando, apenas nesse último item, 31% dos educandos adolescentes, 20% de jovens e 14% de adultos que participaram da pesquisa, respectivamente. Ainda, 4% não informaram seus usos (Figura 2).

Figura 2: Gráfico da frequência de usos de TDIC pelos educandos para fins educacionais.

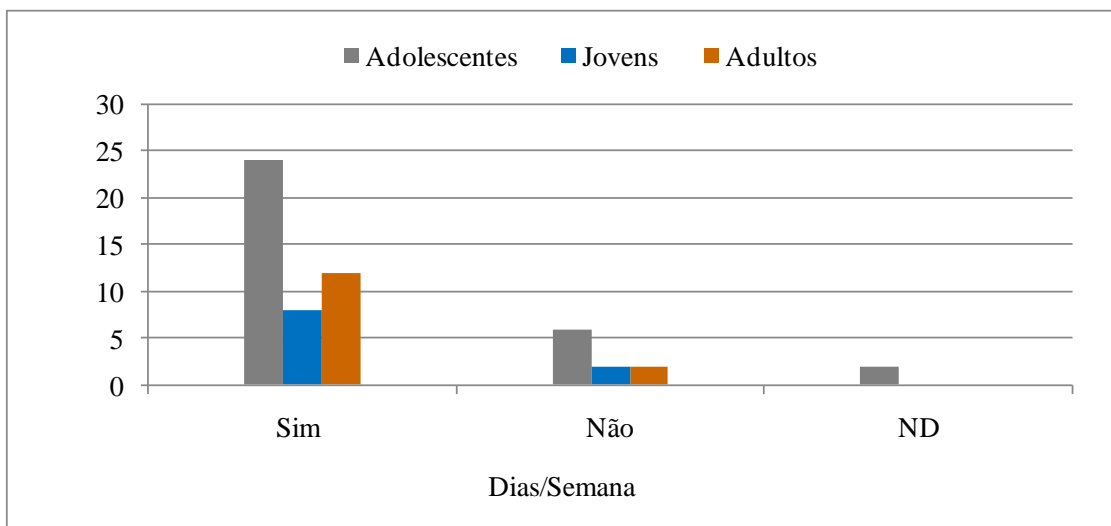


ND: Não declarou

Esses dados apontam que a maioria dos usos de TDIC realizados pelos educandos da EJA, independente da geração, acontece, sobretudo, fora da escola, mas mesmo aqueles que ocorrem nesse ambiente são predominantemente para fins de lazer e diversão.

Em relação à percepção dos educandos sobre os usos de TDIC como mediadoras nas práticas pedagógicas, 75% dos adolescentes, 80% dos jovens e 86% dos adultos, totalizando 79% dos sujeitos da pesquisa, declararam acreditar que eles podem contribuir nas suas aprendizagens, ou seja, dos 56 respondentes, 44 deles e delas (figura 3).

Figura 3: Gráfico da percepção dos educandos sobre usos de TDIC nas práticas pedagógicas.



ND: Não declarou

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos dados constatou-se que, embora os usos de TDIC sejam mais recorrentes entre os adolescentes, as tecnologias estão presentes no cotidiano de praticamente todos os sujeitos da EJA que participaram do estudo. Cabe ressaltar, no entanto, que mesmo que pareça contraditório afirmar que um grande percentual de educandos populares faz usos de TDIC diariamente, esse paradoxo logo se desfaz com a análise de quais são as tecnologias/internet que esses sujeitos têm acesso.

Percebeu-se também que as TDIC são utilizadas pelos educandos para diferentes fins, mas, sobretudo, de entretenimento. Em virtude disso, no tempo dedicado aos seus usos os sujeitos divertem-se por meio da comunicação/interação com seus pares nas redes sociais, de jogos, e da execução de pesquisas sobre temas e conteúdos de seus interesses.

Por fim, sobre os usos de TDIC nas atividades escolares, é importante salientar que, em consonância com o pensamento de Freire (1984), para esses mesmos sujeitos, a incorporação de TDIC as práticas pedagógicas, por si só, não deve ser compreendida como sinônimo de melhoria na qualidade da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem. Tudo vai depender a favor de quem ou contra quem elas serão utilizadas.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. 2016. "Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2016: Dividendos Digitais". Overview booklet. Banco Mundial, Washington, D.C. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf. Acesso em: 10 maio. 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Volume I. São Paulo: Paz e Terra, 8 ed, 1999.

DA SILVA, A. J. **A Formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? Paidéia.** Revista do curso de Pedagogia da FCH da Universidade FUMEC. Belo Horizonte, ano 6, s/v, n.7, p. 39-59, jul/dez, 2009.

FREIRE, P. **A máquina está a serviço de quem?** Revista Bits, v. 1, n. 7, p. 6, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 8º edição. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

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

JOAQUIM, B. S; PESCE, L. **As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos Contextos da Educação de Jovens e Adultos: Uma revisão de literatura (2007-2014).** Revista olh@res. São Paulo, ano 1, v. 4, n. 1, p. 86-106, 2016.

PRETTO, N. L. **Linguagens e tecnologias na Educação.** In: CANDAU, V. (org). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-182.

SILVEIRA, S. M. **Exclusão Digital: A miséria na era da informação.** São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. Apresentação. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 87-104.

PANDEMIA, ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PARAÍBA: ENTRE LIMITES E EXCLUSÕES

Caline Mendes de Araújo²⁷⁷

Resumo: Na esteira das transformações verificadas em diversas escalas e contextos, com o advento da pandemia (COVID-19), a educação foi demasiadamente afetada. A presente pesquisa objetiva refletir sobre os desdobramentos desse contexto (pandemia) na Educação Básica, em especial na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma pesquisa-ação e de um relato de experiência que ocorreu na rede pública do estado da Paraíba. A metodologia foi composta por levantamentos e análises bibliográficas e documentais; anotações sistemáticas e assistemáticas das experiências vivenciadas no ano letivo de 2020; aplicação (junto aos discentes), tabulação e análises de questionários. Com a implementação do “Ensino Remoto”, na Paraíba, o processo de exclusão e assimetrias educacionais/digitais foi largamente ampliado, afetando muitos discentes, em função da emergência da utilização de plataformas digitais e aparelhos eletrônicos inacessíveis à maioria dos estudantes para o acesso à educação, além da falta de políticas públicas efetivas diante do contexto.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino remoto. Educação de Jovens e Adultos. Exclusão.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

A autora deste artigo é licenciada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, com Doutorado Sanduíche em Geografia pela *Universidad de Barcelona* (Espanha) e Pós-doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Paraíba. É pesquisadora da Rede de Pesquisadores sobre Cidades Médias (ReCiMe) e do Observatório das Metrôpoles (Núcleo Paraíba). Atua como professora de Geografia da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos – EJA), lotada na Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba.

INTRODUÇÃO (JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS)

As consequências geradas pela pandemia (COVID-19) são inúmeras em vários âmbitos da sociedade, em diversos contextos e escalas. Considerando as repercussões desse processo na área da educação, o presente artigo se volta a uma análise sobre os impactos da pandemia na Educação Básica, especialmente a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No Brasil, as escolas públicas, de maneira geral, historicamente passaram por inúmeros problemas (falta de infraestrutura, desvalorização e precarização do trabalho docente, problemáticas vivenciadas pelos alunos – pobreza, violência, problemas de

²⁷⁷ Professora lotada na Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, Brasil; calinemendes@gmail.com.

aprendizagem, fome, desemprego, falta de acesso à internet e à tecnologia, entre outros). No contexto da pandemia, muitos desses problemas, sobretudo os enfrentados pelos discentes, se maximizaram, a exemplo do caso de alunos da Educação de Jovens e Adultos (NICODEMOS & SERRA, 2020).

Por outro lado, a “solução” temporária que a Gestão Pública brasileira, em diferentes escalas, encontrou para a suspensão das aulas em decorrência da pandemia foi o denominado “Ensino Remoto”. Em 2020, o governo do estado da Paraíba, visando dar continuidade ao ano letivo, lançou a proposta do Ensino Remoto (Portaria nº 418/2020 SECC-PB). Plataformas como Google Classroom, Google Meet, além de redes sociais como Whatsapp e outros mecanismos (atividades impressas) foram propostos pela Secretaria de Educação²⁷⁸ e utilizados pelas escolas públicas estaduais.

O ensino remoto, de maneira geral, requer, minimamente, uma estrutura com aparelhos eletrônicos e internet de boa qualidade. A realidade é que grande parte dos professores, mas sobretudo dos estudantes, não dispunha (ou dispõe) de tal estrutura. Todavia, o processo de ensino-aprendizagem se trata de um par dialético (SAVIANI & GALVÃO, 2021) e sem a mínima estrutura necessária esse processo não acontece, pois os sujeitos de aprendizagem (*a priori*) são excluídos dessa dinâmica.

Destaca-se que a atual conjuntura recrudescer a exclusão do público da EJA do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta modalidade da Educação Básica tem, historicamente, sido posicionada “em um estado de invisibilidade” (NICODEMOS & SERRA, 2020).

Ademais, é importante que as “modernas” tecnologias possam estar disponíveis aos educandos, por meio de políticas públicas, pois mesmo as tecnologias mais “simples” (celular, dados móveis, entre outros) podem não estar ao alcance de todos ou se fazerem presente de forma precária (celular com baixa capacidade de memória, dados móveis muito limitados e caros, entre outros). Nesse contexto, Nicodemos & Serra (2020) asseveram que a “[...] situação econômica e acesso às tecnologias constituem, obviamente, aspectos interligados, uma vez que a realização das atividades remotas com algum conforto e qualidade técnica exige custos que ultrapassam as possibilidades financeiras de muitos educandos” (NICODEMOS & SERRA, 2020, p. 883).

Assim, a realidade dos estudantes e da escola deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, o que nem sempre se verifica nas propostas aligeiradas de ensino remoto via Poder Público, a exemplo do caso das escolas estaduais da Paraíba. Tal problemática constitui a principal justificativa para a realização do estudo aqui relatado que tem como objetivo refletir sobre os desdobramentos do contexto pandêmico na Educação Básica, em especial na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo trata de uma pesquisa-ação, visto que as problemáticas foram vivenciadas e acompanhadas pela docente e autora do artigo, sendo também um estudo de caso de uma escola pública do estado da Paraíba (com discentes da Educação de Jovens e Adultos). Elenca-se como procedimentos metodológicos: levantamentos e análises bibliográficas sobre a temática e temas correlatos; levantamentos e análises documentais (documentação que regeu o ensino remoto nas escolas estaduais da Paraíba, em 2020); anotações sistemáticas e assistemáticas das experiências vivenciadas no ensino remoto

²⁷⁸ Para mais detalhes, consultar: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/>.

no ano letivo de 2020; aplicação, tabulação e análises de questionários ao final do ano letivo – voltados aos estudantes que acessaram à Plataforma Google Classroom e/ou aos grupos de Whatsapp da escola, visto que não foi possível o contato com grande parte dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nicodemos & Serra (2020) trazem uma importante abordagem sobre os impactos do ensino remoto para estudantes da EJA. Para os autores, “[...] o caráter marginalizado da EJA nas políticas educacionais é explicado pelas características sociais, econômicas e culturais de seu público” (NICODEMOS & SERRA, 2020, p. 872). Assim, a necessária relação entre questões educacionais e sociais está posta, sobretudo num país cujas desigualdades de várias naturezas são históricas, confirmando a necessidade do conhecimento da realidade escolar específica (PONTUSCHKA, 2000).

Nesse sentido, a condição socioeconômica, a falta de aparelhos eletrônicos adequados, a ausência de internet de qualidade, a falta de um olhar diferenciado por parte dos gestores e técnicos do governo tornaram-se os principais entraves de acesso ao ensino remoto pelos alunos da EJA. Inversamente, segundo Moraes e Castellar (2018, p. 424), “A aprendizagem requer [...] que o indivíduo seja ativo na construção e elaboração de seus próprios modelos mentais”. Entretanto, a utilização de plataformas digitais sobre a qual o aluno não tem acesso, domínio ou desconhece práticas de manuseio, não colabora para o processo de ensino-aprendizagem.

Saviani e Galvão (2021) ressaltam várias limitações e contradições do ensino remoto e enfatizam que determinadas condições precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, “[...] tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias [...]” (SAVIANI E GALVÃO, 2021, p. 38).

Acerca dessas problemáticas, Nicodemos & Serra (2020, p. 882) asseveram que “[...] tais ações têm impactado de forma incisiva nos modelos de escolarização vivenciados por docentes e discentes e que, na esfera da EJA, têm anunciado contornos de reedição dos mecanismos de exclusão escolar já vivenciados por esse público [...]”. Concorde-se que o ensino remoto se trata de uma reedição de mecanismos de exclusão no que refere à EJA, uma vez que essa modalidade da Educação Básica foi e ainda é muito estigmatizada e excluída em vários contextos, se distanciando cada vez mais de uma educação inclusiva, democrática e cidadã.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inserida no contexto da 1ª Gerência Regional de Ensino (GRE 1) da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, a escola²⁷⁹, em que o estudo foi realizado, funciona durante o dia como ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica, e, à noite, com turmas da EJA. Segundo dados do “Saber” (Sistema de registros de aulas, frequência e notas), a EJA, contava com cerca de 300 alunos (as), no ano letivo de 2020, sendo composta pelas seguintes turmas: Ciclo II, Ciclo III, Ciclo IV, Ciclos V e Ciclos VI (RESOLUÇÃO N° 030/2016).

²⁷⁹ Com vistas a preservar a identidade de discentes e docentes da escola, optou-se por não expor o nome da instituição.

Grande parte dos alunos da EJA é constituída por estudantes trabalhadores que, na sua maioria, trabalham durante o dia e estudam à noite. Porém, muitos alunos e alunas não estavam trabalhando no momento (ano pandêmico de 2020) ou trabalhavam em subempregos, passando por problemas de moradias, financeiros, e até problemas com a questão da segurança alimentar. Em 2020, o governo do estado da Paraíba instituiu a entrega de cestas básicas aos alunos das escolas públicas. As cestas básicas foram entregues nas escolas estaduais (em alguns momentos durante o ano). Assim, observou-se grande procura por parte dos alunos por esse “auxílio” do governo, tendo em vista os problemas supramencionados.

A maioria dos estudantes possui muitas dificuldades para manter e dar continuidade aos estudos. Mas, embora encontrem entraves para estudar no ensino presencial, alguns deles conseguiram enfrentar as barreiras e adentrar à realidade do ensino remoto. Essa inserção ocorreu seja via realização de atividades pela Plataforma Google Classroom, seja via participação nas aulas *on-line* ministradas pela Plataforma Google Meet. Entretanto, o número de discentes excluídos desse processo foi muito superior àqueles que superaram, com dificuldades, essas barreiras.

A respeito dos aparelhos eletrônicos para acesso às aulas e atividades remotas, muitos discentes não possuíam computadores e tampouco celulares ou tablets com capacidade para baixar e resolver atividades, entrar em plataformas (Google Classroom e Google Meet). Em alguns casos, verificou-se o compartilhamento de celular entre estudantes de uma mesma família (mãe-filha; marido-esposa), inclusive com mais de uma pessoa assistindo aula simultaneamente. Outro grande entrave encontrado foi a ausência de acesso à internet, pois a maioria dos alunos possuía dados móveis limitados que impossibilitavam a conclusão da aula, da atividade ou da semana de ensino *on-line*.

Em certo momento do processo (ano letivo de 2020), o governo do estado lançou um aplicativo com acesso gratuito à Plataforma Google Classroom, mas a problemática dos aparelhos permaneceu, dificultando um amplo acesso à plataforma. Houve também casos em que os alunos e alunas não sabiam manusear os aparelhos ou plataformas, esta foi outra importante barreira no processo. Em função de todos esses problemas, a escola, assim como outras, lançou mão das atividades impressas e enviadas via Whatsapp, a partir de orientações da Secretaria de Educação.

Dentre os alunos respondentes do questionário aplicado, ao final do ano letivo de 2020, cerca de 60% não fez uso das plataformas disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado, recorrendo às atividades impressas ou ao Simulado aplicado ao final do ano com os alunos que não tiveram acesso às plataformas, aulas e atividades durante o ano letivo.

Assim, a quantidade de alunos que conseguiu adentrar no ensino remoto foi muito pequena. Por exemplo, em algumas turmas em que havia em média 40 alunos matriculados, cerca de 10 faziam atividades via Plataformas Digitais. Houve turmas em que, inicialmente, cerca de 6 ou 7 alunos acessavam à Plataforma Google Classroom e, ao final do ano, havia 1 ou 2 alunos acessando, com aproximadamente 40 matriculados. Realidade semelhante se verificou com relação à Plataforma Google Meet. Tais números aliados a problemáticas socioespaciais e socioeducacionais vivenciados pelos alunos são fundamentais para compreensão/reflexão sobre a discussão que se coloca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à pandemia (COVID-19), a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba lançou mão do Ensino Remoto, a despeito dos vários entraves para a sua execução. O uso de plataformas digitais (Google Classroom e Google Meet), de redes sociais (Whatsapp) e de outros formatos (atividades impressas) foram tentativas de soluções para a problemática originada/intensificada na pandemia.

Contudo, a forma como essas metodologias foram (e vêm) sendo aplicadas, aliada ao contexto socioeconômico dos discentes, tem dificultado imensamente a efetividade das mesmas, sobretudo no contexto da EJA, ampliando as assimetrias já há muito existentes, visto que prioriza o quantitativo em detrimento do qualitativo, as normativas heterônomas em detrimento das ações autônomas (CASTORIADIS, 2004), resultando na intensificação da exclusão de uma imensa massa de jovens e adultos do acesso à educação e a uma real aprendizagem.

Ressalta-se que a educação é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases (1996). Assim, a Educação de Jovens e Adultos é responsabilidade do Estado e deve ser garantida em qualquer que seja o contexto, assim como as demais modalidades da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, C. **Sujeto y verdad en el mundo histórico-social: Seminarios 1986-1987**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

MORAES, J. V; CASTELLAR, S. M. V. **Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Vol. 17, Nº 2, 422-436, 2018.

NICODEMOS, A; SERRA, E. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO PANDÊMICO: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras. V. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

PARAÍBA. RESOLUÇÃO Nº 030/2016. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação Conselho Estadual de Educação, 2016.

PARAÍBA. PORTARIA Nº 418/2020. João Pessoa: Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2020.

PONTUSCHKA, N. N. **Geografia, Representações Sociais e Escola Pública**. Terra Livre. São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade 67. Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021.

PROJETO EJA TEC EM GOIÁS

Ana Lúcia da Silva²⁸⁰

Antônio Carlos Freire Sampaio²⁸¹

Elivane Maria da Silva Aires²⁸²

Resumo: Neste artigo apresentamos o Projeto EJA TEC, implantado em escolas-polo de Goiás no segundo semestre de 2019, caracterizado como Ensino a Distância e destinado à terceira etapa da Educação de Jovens e Adultos (correspondente ao ensino médio). Justificamos o interesse pelo tema por atuarmos nessa modalidade de ensino e vivenciarmos as dificuldades e carências da mesma. Optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental para atender aos objetivos de apresentar o Projeto EJA TEC e discutir se o período pandêmico poderá contribuir para a propagação (ou não) do mesmo, tendo em vista também que a Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 que regulamenta e amplia a oferta da EJA EaD em território nacional, a partir dos anos finais do ensino fundamental (segunda etapa).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino a Distância. Projeto EJA TEC.

INTRODUÇÃO

Compreendida como uma modalidade da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) merece destaque nos debates sobre os desafios do sistema educacional brasileiro em função da persistência de um significativo número de analfabetos ou semianalfabetos em nosso país.

O público atendido pela EJA é marcado pela diversidade social, econômica, cultural e etária. O fracasso, frustração ou exclusão no processo educacional na infância ou adolescência deixaram marcas e o retorno ao espaço escolar é precedido de medo e insegurança. Quando, porém, esse retorno acontece de forma não presencial sem o contato físico com o docente e colegas, o peso da mudança pode ser mais impactante ainda.

É assim que se apresenta a EJA TEC (denominação utilizada para diferenciar a EJA presencial da EJA semipresencial), projeto iniciado no segundo semestre de 2019 e em andamento em escolas polos do Estado de Goiás, destinado à terceira etapa (correspondente ao ensino médio), na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Destarte, os objetivos da tessitura deste artigo se destinam a apresentar o Projeto EJA TEC implantado recentemente em Goiás, questionar a viabilidade do mesmo (opção ou

²⁸⁰ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – PPGEO-UFU e professora da Rede Básica de Educação em Catalão (GO), Brasil; analuciadasilva38@hotmail.com.

²⁸¹ Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia (MG), Brasil; antonio.sampaio@ufu.br

²⁸² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Catalão e professora da Rede Básica de Educação em Catalão (GO), Brasil; elivanenane@gmail.com

imposição) e identificar se o Período de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), necessário para a contenção da pandemia de COVID-19, influenciou na propagação dos ensinos semipresencial ou a distância em Goiás. Justificamos o interesse pelo tema por atuarmos na EJA há uma década e meia e acompanhar, durante esse período, o que consideramos como avanços e retrocessos para a modalidade.

PERCURSO METODOLÓGICO

Podemos entender como metodologia a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser considerados tendo em vista a construção do conhecimento, com o objetivo de comprovar sua utilidade e validade nos diferentes ramos da ciência: caminhos utilizados para se fazer uma pesquisa científica.

Neste estudo optamos por uma pesquisa teórica e bibliográfica a partir de leitura de textos que envolvem a compreensão das especificidades da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como aos avanços do ensino a distância na Educação Básica, influenciados ou não pela pandemia.

Faremos também menção aos principais documentos que respaldam a implantação da EJA TEC em escolas que ofertam a referida modalidade de ensino para a terceira etapa, na rede estadual de educação goiana, inclusive a Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, do Ministério da Educação que institui diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos à regulamentação e ampliação da EJA/EaD.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é uma das mais importantes possibilidades para o enfrentamento de problemas socioeconômicos que assolam o Brasil e o mundo. Em nosso país, um dos reflexos mais evidentes das desigualdades sociais pode ser visto no sistema educacional, resultando em milhões de pessoas com nenhum ou baixo nível de escolarização.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta para atender a essa parcela da população brasileira representada por adolescentes, jovens, adultos e idosos que almejam concluir etapas da Educação Básica na busca por melhores condições de sobrevivência. Assim, destaca Gadotti (2009):

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito social negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. (GADOTTI, 2009, p. 14)

São admitidos nessa modalidade de ensino alunos e alunas maiores de 15 anos de idade que não concluíram os estudos básicos em idade convencional por motivos diversos e retornam à escola com perspectivas de melhores condições de vida, nem sempre associadas à busca por conhecimentos, mas atrelada às exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, entendemos que a EJA necessita de um olhar especial por parte dos gestores e também dos docentes que nela atuam. E ao falar de ensino de jovens e adultos,

consideramos como uma das fontes de inspiração o educador pernambucano e patrono da Educação Brasileira, que enfatiza:

Assim, o que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e do mundo. Nestas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação. (FREIRE, 1997, p. 64)

No contexto da globalização, o acesso às informações ocorre de forma rápida e não homogênea sendo que a escola e, conseqüentemente, os professores se tornam fundamentais para transformar informação em conhecimento. Dessa forma:

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (PIMENTA, 1999, p.23)

Na modalidade EaD questionamos se é possível um processo educativo que vise a inserção social crítica e transformadora tendo em vista as dificuldades de acesso às aulas a distância ou semipresenciais enfrentadas por boa parcela de discentes. Tal fato pode resultar no aumento das desigualdades escolares e sociais. Para corroborar com essa afirmação, Costa (2020) ressalta que, a partir da vivência do ensino remoto durante a pandemia, pode-se perceber que os estudantes não dispõem de recursos tecnológicos e que os auxílios emergenciais do MEC são escassos e ineficientes, distanciando ainda mais os pobres das instituições de ensino públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Projeto EJA TEC é destinado à terceira etapa, na modalidade de Educação a Distância (EaD). Alinhado às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, é organizado a partir de matrizes de competências e habilidades, agrupadas em quatro áreas do conhecimento com um professor para cada uma delas.

Para acessar as aulas é necessário que o discente possua um *tablet*, *smartphone* ou computador com acesso à internet, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desenvolvido no Modular Object Distance Learning (Moodle). O AVA será acessado pelo estudante através de senha gerada após a efetivação da matrícula e a apresentação será realizada no primeiro encontro presencial.

Tendo em vista que uma parcela significativa dos estudantes da EJA é de baixa renda questionamos se todos terão acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ou serão novamente excluídos do processo educativo. A indagação se faz pertinente ao momento em que o Ensino Remoto Emergencial emerge como alternativa para prosseguimento das atividades escolares já que as aulas presenciais foram interrompidas em março de 2020 como forma de prevenção à propagação da pandemia provocada pelo vírus da COVID-19.

Acreditamos que a pandemia e a necessidade do ensino remoto impulsionarão as tentativas de implantação do ensino a distância ou semipresencial na Educação Básica. Até mesmo porque se trata de uma proposta engajada na flexibilização do trabalho no contexto das políticas neoliberais direcionadas à Educação, principalmente da classe trabalhadora. Os professores, então denominados de tutores ou mediadores, veem seu trabalho ainda mais precarizado, uma “uberização” do trabalho docente.

A partir da Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, expedida pelo Ministério da Educação, nossas preocupações com as investidas da EaD na Educação Básica brasileira cresceram ainda mais tendo em vista que esta regulamenta a oferta do ensino a distância na EJA e amplia a oferta para os anos finais do ensino fundamental. Claro que o documento ainda deve ser discutido, principalmente o que tange à denominada “Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”, presente no parágrafo IV, Art. 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado queremos externar nossa profunda preocupação com os rumos da Educação Pública Brasileira. Estamos vivendo um período delicado com cortes de verbas abruptos para todas as esferas do ensino e pesquisa e o que espanta ainda mais é que boa parcela da população apoia tais medidas.

Não consideramos o Projeto EJA TEC como uma opção inviável já que ele se apresenta como mais uma alternativa de acesso à educação aos jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de concluir a Educação Básica em idade apropriada. Seria uma alternativa para flexibilizar a organização do horário de estudo conforme sua disponibilidade de tempo, aumentar a autonomia do estudante e estimulá-lo na resolução de problemas e até mesmo, uma maneira de incluí-lo ao mundo digital.

A realidade, porém, é outra: acreditamos que o interesse do governo é sucatear ainda mais a escola pública com vistas à sua futura privatização. Se o verdadeiro interesse fosse ampliar oportunidades aos discentes da EJA seria oportuno dar voz a esses sujeitos, propiciar materiais didáticos específicos a esse público (desde 2016 a PNLD EJA foi interrompida), flexibilizar horários, equipar escolas com laboratórios de informática e dinamizadores, reformular grades curriculares, qualificar e remunerar melhor os docentes, ampliar as escolas até mesmo por uma questão de acessibilidade...

Nossas experiências e vivências na Educação não permite que tenhamos uma visão quixotesca da mesma e por isso analisamos a teoria vislumbrando a prática, que quase sempre está no sentido oposto, ou melhor, os projetos são muito bonitos no papel, mas quando se deparam com a realidade escolar muitas variáveis impedem a aplicabilidade dos mesmos, acarretando em mais prejuízos para aqueles já pagam um preço alto pelo sistema educacional desigual do nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 01/2021, de 25 de Maio de 2021.

COSTA, Cláudia Lúcia da. **Educação em Tempos de Pandemia: Ensino Remoto Emergencial e Avanço da Política Neoliberal**. Revista Expedições, Morrinhos (GO), v. 11, p. 1-15, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4).

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Educação de Jovens e Adultos na Modalidade de Educação a Distância. Goiânia (GO). Out. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999.

TECNOLOGIAS NA EJA: APONTAMENTOS DO I SEMINÁRIO LUSÓFONO DIGITAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dionísio Luís Tumbo²⁸³

Everton Fêrrer de Oliveira²⁸⁴

Jarina Rodrigues Fernandes²⁸⁵

Karina Moreira Menezes²⁸⁶

O Subcomitê Científico Tecnologias na EJA foi composto por docentes das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil e de Moçambique, uma das marcas de multinacionalidade na constituição do I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos. Tal marca nos remete à importância de ultrapassarmos fronteiras e buscarmos construir juntas conhecimentos para o campo da educação das pessoas jovens e adultas, por meio de uma colaboração intercultural.

As rodas de conversa Tecnologias na EJA trouxeram relatos de experiência e pesquisas voltados à criticidade e à ampliação da leitura de mundo, na produção e mediação com o uso de tecnologias. Considerando as temáticas, foram aceitos trabalhos que abordavam: 1) presenças e sentidos das tecnologias contemporâneas para educandos, educadores, professores e gestores da EJA, no cotidiano, na escola e no mundo do trabalho; 2) práticas e experiências com utilização/integração de tecnologias de informação e comunicação na EJA – em núcleos de educação popular, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio, na Educação Profissional integrada à Educação Básica e em ações protagonizadas pela sociedade civil organizada; 3) desafios e potencialidades do uso de tecnologias na formação inicial e continuada de educadores da EJA; 4) políticas públicas e democratização do acesso às Tecnologias para Jovens e Adultos no ambiente educacional; 5) resultados de pesquisas bibliográficas e documentais sobre a temática; 6) brechas históricas no contexto COVID-19: suas implicações na exclusão e assimetrias digitais, nos contatos e práticas junto aos educandos, na formação de redes entre educadores e educandos; 7) desenvolvimento de tecnologias livres, abertas e acessíveis: aplicativos, ferramentas, plataformas para a Educação de Jovens e Adultos.

Os textos dos trabalhos foram avaliados pelo Subcomitê científico, alguns com observações e sugestões para detalhamento, abrangência ou temas correlatos. As análises foram realizadas com antecedência ao evento para que as pessoas pudessem

²⁸³ Professor Auxiliar na Universidade Pedagógica – UP, Maputo, Moçambique, África; Pós-Doutorando em Referenciais de Educação a Distância e E-learning na Universidade Aberta de Portugal; detumbo78@gmail.com

²⁸⁴ Professor Adjunto Curso de Pedagogia, Campus Jaguarão na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Jaguarão, RS, Brasil. evertonoliveira@unipampa.edu.br

²⁸⁵ Professora Associada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e da Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil; jarina.fernandes@ufscar.br

²⁸⁶ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, BA, Brasil; karina.fernandes@ufba.br

fazer as adequações indicadas quanto ao conteúdo e forma, se estivessem de acordo com as mesmas. Após a discussão nos dias do Seminário, as pessoas autoras foram orientadas que as adequações em seus trabalhos poderiam absorver elementos do diálogo, não apenas com os integrantes do Subcomitê, mas também com as pessoas participantes das rodas, tendo em vista a elaboração da versão final para composição dos anais do evento.

Em sua dinâmica, as Rodas de Conversa foram pensadas em quatro momentos:

1º Momento: encontro de todas as pessoas autoras, subcomitê e participantes no primeiro dia do evento. Os integrantes colocaram sua apresentação pessoal no *bate-papo*: escreveram seu nome, instituição, cidade, país e relação com a EJA. Esse momento serviu para a socialização e trocas. Podemos dizer que a apresentação inicial permitiu, ainda que remotamente, vivenciar elementos da dialogicidade freireana, pois mesmo em eventos presenciais os momentos de comunhão entre os pares são muitas vezes tragados por uma programação necessária, mas tecnicista e dura. Importante destacar que o encontro reuniu pessoas de diferentes estados brasileiros, países e continentes, buscando valorizar as diversidades, palavra presente no próprio subtítulo do evento: "Diversidades, desigualdades e justiça social".

2º Momento: a apresentação do trabalho seguida da manifestação da(s) pessoa(s) do Comitê Científico;

3º Momento: manifestação de participantes do eixo "Tecnologias na EJA", a fim de realizar observações, apontamentos, dúvidas e sugestões às pessoas autoras.

4º Momento: avaliação do evento.

As seis rodas de conversa sobre Tecnologias na EJA que ocorreram no I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos foram espaços ricos de diálogo e aprendizagens, a partir de experiências diversificadas que nos remeteram a convergências, dificuldades e perspectivas.

Um ponto muito positivo a ser ressaltado, de antemão, é que, efetivamente, constituíram-se como rodas, em que a circularidade das vozes, das experiências e das aprendizagens se fez presente. Do início ao fim, pudemos perceber um entrelaçar de vozes entre os apresentadores das comunicações orais, os mediadores e os diversos participantes que puderam compartilhar suas reflexões a partir dos trabalhos apresentados, em interlocução com os contextos em que estão inseridos.

A dinâmica de intensa participação do grupo fez com que redimensionássemos o tempo de nossa fala como mediadores, de modo que as diversas contribuições advindas de tão diversas e ricas experiências pudessem também enriquecer as aprendizagens oportunizadas pelos trabalhos apresentados. No acontecimento do evento foi possível vivenciar a pertença a uma comunidade global de educadores que pensam a formação escolar básica de pessoas jovens e adultas, bem como a Educação Superior no trabalho de formação acadêmico-profissional. Além disso, a convergência e a reafirmação de concepções e princípios de uma educação dialógica e democrática na perspectiva de Paulo Freire.

Dentre as convergências destacamos a importância de conhecermos quais os sentidos foram construídos pelos educandos diante das TIC, para que pudéssemos pensar atividades integradas ao currículo que dialoguem com suas demandas, seus interesses e suas expectativas, considerando toda a diversidade intrínseca aos sujeitos da EJA.

Outro elemento convergente nos diálogos foi a necessidade de conhecer quais as condições reais de acesso que os educandos possuem em termos de equipamentos

tecnológicos e conexão à internet. Bem sabemos que o cenário pandêmico escancarou as desigualdades em todos os setores da vida brasileira. Pela necessidade de organização de atividades relativas ao ensino remoto, vivenciamos muito de perto o quanto a limitação de acesso a equipamentos e uma conexão pífia por meio de pacotes de dados bem básicos (quando existiam), pouco possibilitaram a participação dos educandos nos processos educacionais. Os relatos dos participantes das rodas denunciam o quanto os processos de exclusão e assimetrias educacionais/digitais foram largamente ampliados, afetando muitos discentes, em função da emergência da utilização de plataformas digitais e aparelhos eletrônicos inacessíveis à maioria dos educandos para o acesso à educação, além da falta de políticas públicas efetivas diante do contexto.

Os relatos dos desafios vividos no ensino remoto repercutiram na roda, de modo que diversos participantes trouxeram elementos de suas experiências de contato com os educandos e caminhos de resistência criados nesse difícil momento. No contexto da pandemia, por meio das TIC, buscou-se manter o contato e propor práticas pedagógicas emergenciais aos educandos, sendo que a dificuldade, recorrentemente presente nas falas, foi o impedimento de participação dos educandos por estarem assoberbados pela luta pela sobrevivência, além das escassas condições de acesso a equipamentos e internet.

Uma perspectiva preocupante abordada no evento foi a tendência presente nos documentos oficiais e nas políticas governamentais de oferta de matrículas na EJA via Educação a Distância. Preocupa-nos a oferta da EJA via Ead, diante da realidade de exclusão digital vivida pelos educandos das camadas populares (CGI.br, 2021) e pelos níveis de alfabetismo rudimentar e elementar presentes na população brasileira (AÇÃO EDUCATIVA/INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

Um ponto convergente nas discussões é que se faz necessária a oferta de propostas curriculares flexíveis que atendam às demandas dos educandos. É imprescindível que dialoguem com os interesses, demandas e necessidades reais de aprendizagem dos educandos. Não é possível aceitar propostas descompromissadas com os sujeitos, feitas apenas para dizer que foi realizada a oferta de matrículas e, a seguir, que as oportunidades não foram “aproveitadas”...

Nesse sentido, a oferta da chamada EJA TEC foi outro foco de análise e preocupação, tendo em vista a utilização das TIC exclusivamente para a promoção de formatos aligeirados de oferta de formação profissional. Foi ressaltada, sim, a importância da integração de mídias, do uso de diferentes formatos propiciados pelas TIC para adensamento do trabalho pedagógico na EJA. Tal integração pode ser potencializada por professores preparados para o trabalho com a modalidade e com apoio de políticas que lhes garantam acesso a recursos que vão desde livros didáticos aos diferentes artefatos tecnológicos.

Exemplos exitosos de como as TIC podem contribuir para o empoderamento dos educandos por meio de: atividades de Educomunicação vivenciadas com pessoas periféricas brasileiras e imigrantes haitianos; oficinas de telejornalismo; Blog ativo da escola conectado a diversas redes sociais mantidas pela equipe de professores junto aos educandos; uso de editor de textos para edição de textos que remetam às trajetórias pessoais e às histórias e demandas do território em que a escola se encontra inserida etc., conduziram-nos a diversas reflexões.

Mais uma vez, destaca-se a reflexão sobre a urgência de políticas de Estado que propiciem às escolas e aos núcleos de Educação de Jovens e Adultos espalhados por todo

o país, recursos tecnológicos que permitam que as TIC estejam integradas a práticas emancipatórias na EJA em escala nacional.

É importante lembrarmos das pessoas das camadas populares que já estavam excluídas digitalmente, no campo da escolaridade e em outras condições materiais, e que, agora, apenas fez adensar a grande parcela populacional excluída do ato cognoscitivo frente a essa nova demanda remota e tecnológica.

É necessário refletir, além das ações que normalmente envolvem as coletividades em seus processos organizacionais, especialmente, quando vivemos uma grande contingência como a que se apresenta. Nesse sentido uma discussão potente realizada foi em relação à importância das discussões e possibilidades inerentes a *softwares* livres, com toda a gama de apropriação crítica da Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999) e de abertura para possibilidades pedagógicas, ainda desconhecidas ou pouco conhecidas e, desse modo, pouco exploradas pelos professores.

Ao analisar a conjuntura que vivemos, é necessário lembrar que as “doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica” (FREIRE, 2011, p. 49). Em momentos como esse, de crise, muitas decisões são justificadas, mas os problemas, que são anteriores à crise, especialmente no campo da Educação, não têm sido resolvidos. Por isso, não podemos esquecer que:

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. [...] porém, analiso outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual. (SANTOS, 2020, p. 15)

O cenário da pandemia nos trouxe, com mais força, grandes campanhas e iniciativas de solidariedade na sociedade. Os (des)governos na administração pública cobram retorno de milhares de pessoas aos espaços escolares sem condições de segurança e preservação das vidas.

Por esse motivo, precisamos abordar problemas de uma maneira que convide as pessoas a compreenderem a relação entre o problema e outros fatores, como a política de opressão. Creio que seja isso que a campanha contra a fome esteja fazendo. Fazer da fome uma presença chocante, constrangedora e revoltante entre nós. Não temos dúvidas de que Betinho jamais pretendeu organizar apenas uma campanha de caridade. A campanha tem dado assistência de uma forma que alimenta a curiosidade dos “assistidos”. Isso parece crucial. Gradativamente, tem lhes viabilizado aceitarem-se como sujeitos da história. Mediante seu envolvimento na luta política. Cabe a nós fazer a história e sermos feitos e refeitos por ela. Somente fazendo a história de maneira diferente é que poderemos colocar um ponto final na fome. (FREIRE, 2011, p. 53)

Quanto às tecnologias na EJA, os diálogos realizados no I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos apontam que precisamos projetar, de forma colaborativa, caminhos que: integrem as demandas, os interesses e os sonhos dos sujeitos; denunciem a exclusão digital e reivindiquem políticas públicas para a modalidade no tocante ao acesso a recursos e à formação dos educadores; denunciem propostas aligeiradas, superficiais, mal-intencionadas de Ead na EJA e anunciem as possibilidades de práticas pedagógicas que integrem às TIC ao currículo, tendo em vista a educação emancipatória tão almejada.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2018: Resultados preliminares. Inaf - Indicador de Alfabetismo Funcional.** [documento eletrônico] disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf Acesso em: 15/02/2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 1999.

CGI.br. COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Painel TIC COVID-19: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus - 3ª edição: ensino remoto e teletrabalho. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Edições Almedina S. A, Coimbra, Portugal, 2020.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS

Mariah Cruz de Souza Tronco²⁸⁷

Resumo: A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é urgente. O objetivo da presente pesquisa consiste em identificar caminhos pedagógicos voltados à integração das Tecnologias da Informação e Comunicação ao currículo nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Isto posto, este artigo constitui uma pesquisa bibliográfica a qual utilizou como fonte as bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes se apoia na obra de autores debruçados no materialismo histórico dialético, com ênfase a Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto. Os resultados e discussões se concentraram em torno da análise de práticas pedagógicas com TIC nos anos iniciais da EJA desenvolvidas em diversos contextos brasileiros e a sistematização de possibilidades e desafios apontados pelas pesquisas selecionadas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Tecnologias da Informação e Comunicação. Anos Iniciais.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

A autora é graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde o ano de 2018. Em 2019, ingressou no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da UFSCar e, a partir do início de suas investigações no campo desta modalidade, teve a oportunidade de atuar como voluntária e bolsista no projeto “Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos”. Em 2020, iniciou sua primeira Iniciação Científica (IC) na área, a qual é tema do presente trabalho. Por conseguinte, em 2021 ingressou no Movimento de Alfabetização (MOVA) de São Carlos como educadora voluntária. Além disso, atualmente desenvolve sua segunda IC sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos como bolsista PIBIC (CNPQ).

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa consiste em identificar caminhos pedagógicos voltados à integração das Tecnologias da Informação e Comunicação ao currículo nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

A sociedade brasileira é caracterizada por sua marcante desigualdade social. Nesse contexto, por mais que o cotidiano dos brasileiros seja permeado pelas tecnologias

²⁸⁷ Graduanda de Pedagogia e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil; mariahcst@estudante.ufscar.br.

digitais, é inegável que o acesso às TIC configura um privilégio no país. Enquanto 99% dos domicílios pertencentes à classe A possuíam conexão à internet em 2017, apenas 30% das residências das classes D e E estavam conectadas à rede (UNESCO, 2019).

O grau de escolaridade também interfere no acesso às tecnologias e suas ferramentas. Em acordo com o relatório TIC Domicílios (Cetic, 2018), em 2018, apenas 14% dos analfabetos utilizavam a internet, enquanto 95% da população com ensino superior era usuária da rede. Dessa maneira, podemos compreender que o analfabetismo está fortemente relacionado com a exclusão digital.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica em que foram utilizadas como fonte as bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, para recolhimento de material publicado do período de 2015 a 2019. Foram realizadas as cinco etapas de leitura informativa sugeridas por Salvador (1970), de reconhecimento, exploratória, seletiva, reflexiva e interpretativa, as quais contribuíram para a realização de uma síntese integradora, a partir das nove dissertações e uma tese identificadas acerca da temática em questão.

REFERENCIAL TEÓRICO

A relação de Paulo Freire com o uso das tecnologias na educação pode ser observada desde sua experiência em Angicos, no início da década de 1960. Após a seleção de palavras geradoras, imagens de elementos presentes na realidade dos educandos eram projetadas por *slides* e *stripp-filmes*. O uso desses recursos audiovisuais possibilitava aos educandos o distanciamento de seu contexto social e a realização de reflexões sobre ele.

Em consonância com Freire (1995), é preciso saber utilizá-las com criticidade, admitindo sua parcialidade por serem potenciais instrumentos de dominação. Sendo assim, ele faz o seguinte questionamento: “a favor de quê, de quem e contra que os recursos tecnológicos estão sendo utilizados?” (FREIRE, 1995, p.41).

Ademais, o projeto aqui relatado também se baseia na perspectiva filosófica sobre as tecnologias de Álvaro Vieira Pinto, autor que exerceu influência sobre a obra de Freire e, concomitantemente, explicita ideias convergentes com a do educador popular. Dessa maneira, Vieira Pinto (2005) entende que as tecnologias não são sujeitos da história, mas sim ferramentas desprovidas de vida, as quais são controladas pelo ser humano, que consequentemente as utiliza em prol de seus interesses.

As tecnologias historicamente se concentram nas mãos das classes dominantes, que as usam em benefício próprio. Dado esse ponto, é criado um cenário propício à emergência do tecnocentrismo, em que as tecnologias são vistas como a solução para todas as problemáticas da sociedade e os detentores delas são tidos como benfeitores por as disponibilizarem para a população. Entretanto, Vieira Pinto (2005, p. 269) esclarece que a tecnologia, concebida como saber histórico, é patrimônio da humanidade e não é suscetível à propriedade. Ambos os autores, Freire (1995) e Vieira Pinto (2005), se contrapõem a essa ação, questionando o caráter neutro das tecnologias e delegando a culpa por cenários de exclusão social a quem as controla.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os três trabalhos mais recentes focalizaram o uso do aparelho celular nas práticas pedagógicas. Linhares (2019) e Pereira (2017) encontraram possibilidades de integrar as TIC nos anos iniciais da EJA a partir do uso do aplicativo Whatsapp, o que permitiu a ampliação de contato dos educandos entre seus pares e também com os educadores e agiu como ferramenta auxiliar no processo de alfabetização. Ademais, Falcão (2017) realizou sua pesquisa em uma área rural e a maioria dos alunos possuíam aparelhos celulares mais básicos. A autora enxergou possibilidades no ensino e aprendizagem das ferramentas do celular, como por exemplo a lista de contatos e a câmera fotográfica.

Freitas (2016) e Avelar (2016) realizaram pesquisas de natureza bibliográfica que, respectivamente, se voltaram para a análises de anais de congressos e programas sobre a implementação do *m-learning* (aprendizagem móvel) na EJA e epistemologia do termo “redes sociais”. As possibilidades convergentes entre os trabalhos se concentraram na análise histórica das temáticas, que permite um olhar sistemático sobre experiências anteriores.

Destarte, Lazarin (2016) dissertou sobre a temática da inclusão digital de idosos na EJA e possibilidades voltadas à quebra de preconceitos e empoderamento dessa faixa etária. No mesmo ano, Jorge (2016) publicou seu trabalho, em que analisou tecnologias utilizadas no cotidiano dos estudantes, a fim de contribuir para a construção de aprendizagens articuladas com a realidade deles e também a introdução de novos recursos.

Já Amparo (2015) e Silva (2015) realizaram inserções com uso de computadores, em que os conhecimentos eram aprofundados de maneira sucessiva, conforme o avançar dos encontros. Amparo (2015) encontrou múltiplas possibilidades de recursos, utilizou *softwares* educativos, ferramentas do Google, a plataforma Youtube, plataformas de bate-papo, redes sociais e *e-mail*. Outrossim, Silva (2015) manteve sua atenção no uso do editor de texto, em que encontrou múltiplas possibilidades para aprimoramento da escrita alfabética e de produções textuais.

Por fim, a dissertação para a obtenção do título em mestrado profissional de Almeida, Silva e Silva (2015) constituiu um projeto de intervenção, em que houve a elaboração da planta de um quiosque ecológico o qual abrigaria equipamentos tecnológicos acessíveis à comunidade, o que remete à importância da elaboração de estruturas as quais permitam a acessibilidade à internet de pessoas em condição vulnerável na sociedade. Neste trabalho, é abordada a importância da utilização do *software* livre. É comum que profissionais da educação façam queixas sobre a falta de formação para utilizar os *softwares* livres. Entretanto, cabe a reflexão: Houve alguma formação docente para o uso dos *softwares* comerciais?

Ao longo da leitura dos trabalhos foi possível perceber que todos eles se mantiveram alinhados com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA (BRASIL, 2000). Concomitantemente, a heterogeneidade do público da EJA abre portas para a identificação de inúmeras possibilidades de integração das TIC nos contextos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das tecnologias na EJA não é um assunto recente, uma vez que Paulo Freire já as utilizava na década de 1960. Este trabalho permitiu a identificação de possibilidades para a transformação de contextos de exclusão, a partir do uso dos recursos tecnológicos disponíveis em acordo com a localidade e também época histórica.

A realização da pesquisa neste artigo relatada aconteceu ao longo do período em que o Brasil enfrenta a pandemia de COVID-19. Sendo assim, sua temática é emergente e tem sua relevância ainda mais ampliada. Em função das medidas de isolamento que demandaram o ensino não presencial, os profissionais da educação vêm recorrendo às TIC para ofertar suas aulas e manter contato com os educandos. Assim, a desigualdade de acesso às tecnologias no Brasil se tornou ainda mais visível e gerou múltiplos desafios para a educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Aderlan Gonçalves; SILVA, Joécio Carlos; SILVA, Kátia Regina. **Tecnologia digital interativa na EJA: uma proposta libertária e colaborativa articulada em rede**. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 140. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18689>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **Informática na educação de jovens e adultos: análise de um programa de intervenção a favor da inclusão social e digital**. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual de São Paulo. Presidente Prudente, p.170. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127983>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- AVELAR, Eliane Apolinário Vieira. **Estudo nos campos temáticos da educação de jovens e adultos e das tecnologias da informação e da comunicação por meio da produção acadêmica e de redes de colaboração**. Dissertação (mestrado em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais . Belo Horizonte, p.100. 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AAPGG4>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> . Acesso em 20 fev. 2022.
- CETIC. TIC Domicílios - 2018. Cetic, 2018. Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>>. Acesso em: 12, abril, 2020.
- FALCÃO, Sayonara Leite. **O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA - Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo WhatsApp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa**. Mestrado profissional (mestre em Linguística e Ensino) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p.63. 2017. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4640>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 1a ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- FREITAS, Eliane Alves. **Aprendizagem móvel (m-learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos**. 2016, 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João

Pessoa. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8515>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

JORGE, Alessandra de Oliveira. **Tecnologia: ferramentas que ajudam jovens e adultos na aprendizagem e construção de saberes**. Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) - Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias, p.124. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3826482>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LAZARIN, Jane. **A terceira idade na EJA: o idoso e a tecnologia no ambiente escolar**. Dissertação (mestrado em Educação) Centro universitário internacional UNINTER. Curitiba, p.86. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/61>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LINHARES, Margarete Terezinha Acunha. **O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA - Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo Whatsapp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa**. Dissertação (mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, p.144. 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4640/5/Margarete_Terezinha_Acunha_Linhares_2019.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PEREIRA, Julio Cezar Matos. **Os usos das tecnologias móveis nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos**. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 460. 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B24N2U>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica**. 2a ed. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1970.

SILVA, Marilda Coelho. **Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos em Esperança- PB**. Dissertação (mestrado em Formação de Professores) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, p.97. 2015. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/2665>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO. **Assessing internet development in using unesco internet universality roam-x indicators Brazil. Brazilian network information center (nic.br)**. Regional center for studies on the development of the information society. UNESCO, Paris, 2019. Disponível em: <<https://en.unesco.org/internet-universality-indicators>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**: volume 1. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIDEOAULAS INSTRUACIONAIS, ACESSO AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS E A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elana Schiavo Caramano²⁸⁸

Eliana Marques Zanata²⁸⁹

Resumo: Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, objetivando analisar questões que implicam na invisibilidade dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia e ensino remoto. Estudos científicos apontam que tanto crianças das camadas desfavorecidas quanto educandos da EJA constituem o público mais excluído nesse contexto. Com a impossibilidade de acesso aos recursos digitais remotos e também físicos, jovens e adultos são levados a abandonar mais uma vez os bancos escolares. A evasão em larga escala tem impulsionado políticas ainda mais excludentes, as quais propõem o fechamento das salas e o encerramento do oferecimento dessa modalidade em muitas redes estaduais e municipais. É possível inferir que, dessa forma, esse público cairá na invisibilidade e perderá um espaço educativo conquistado nas últimas décadas. Diante da situação de pandemia, retoma-se uma proposta do uso de videoaulas instrucionais de inglês para professores e educandos da EJA como material de fácil produção e utilização.

Palavras-chave: EJA. Tecnologia Educacional. Ensino Remoto. Videoaulas. Pandemia.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Elana Simone Schiavo Caramano, mestre em Docência para Educação Básica pela UNESP, *campus* de Bauru, docente no Programa de Ensino Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Eliana Marques Zanata, doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), docente dos cursos de graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Ciências, UNESP, *campus* de Bauru. Ambas são participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas e Educação Popular, vinculado ao CNPq.

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2014, o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Docência para a Educação Básica visa responder a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional aliada a uma grande produção de materiais pedagógicos.

Dentre os materiais produzidos nesse programa, abordar-se-á neste artigo o material Videoaulas Inglês-EJA, o qual nasceu do intuito de se colaborar com educandos dos

²⁸⁸ Mestre em Docência para Educação Básica pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, SP, Brasil; lanacaramano@gmail.com.

²⁸⁹ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, SP, Brasil; eliana.zanata@unesp.br.

Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) do estado de São Paulo, em 2017, e que, hoje, no contexto de pandemia, tem contribuído para a continuidade de estudos dos educandos dos CEEJA no ensino remoto.

O CEEJA tem como característica principal a heterogeneidade de educandos numa modalidade semipresencial, os quais apresentam diferentes graus de dificuldades na realização das atividades propostas nos cadernos de estudo. Assim, o uso de recursos tecnológicos pode servir de instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo geral da pesquisa aqui relatada consiste em apresentar dados de utilização desse material, que trata de uma proposta de elaboração de videoaulas como um instrumento mediador entre “educador-educando-material”, a fim de propiciar o acesso, dinamizar os estudos e tornar o aprendizado mais significativo.

Referencial Teórico

A atual situação da pandemia causada pelo Sars-CoV-2 leva à necessidade de uma reflexão crítica de nossa sociedade, ainda em construção democrática pela perspectiva freireana, no sentido de um ataque contínuo às classes excluídas e oprimidas de nosso país.

O conceito de pandemia poderia ser redefinido pelo de sindemia, uma vez que a COVID-19 não deve ser vista como algo natural, mas sim social, produzida pelas relações de vida no capitalismo, com a interação de doenças (preexistentes), facilitada pelas condições sociais e ambientais, atingindo principalmente as comunidades menos favorecidas, de baixa renda (GHIRALDELLI, 2020). Igualmente, a educação básica torna-se vulnerável e passível de ser atacada ou objeto do anseio privatista do “mercado”, das organizações educacionais cuja intenção principal é o lucro, com o aprofundamento de um viés neoliberal, em detrimento de uma educação pública voltada para os interesses da cidadania e da democracia.

Não surpreende que o atual governo federal – em cujo plano de campanha eleitoral previa expurgar a ideologia de Paulo Freire – tenha tomado um rumo nesse sentido, ao menos quando se retoma a perspectiva da filosofia freireana para a educação, principalmente neste momento: com as dificuldades de implementação de uma educação remota ou híbrida. Há municípios que sequer viabilizaram a realização de qualquer tipo de educação ou acesso a meios tecnológicos. Como nos aponta Kohan (2020) “para que manter uma instituição improdutiva, mantendo instituições deficitárias que mal davam conta do recado em tempos de normalidade?”.

Na perspectiva de Freire, de uma pedagogia dos homens e que se empenha para a libertação, a fim de tornar os sujeitos conscientes de sua condição de oprimido e querer o libertar, é o maior enfrentamento e desafio da educação pública brasileira, uma vez que o acesso à educação se faz mais distante para os oprimidos. A falta proposital de políticas públicas na pandemia, principalmente no que diz respeito ao acesso às conexões e tecnologias, de um governo que tem demonstrado desprezo pelo conhecimento e pela ciência, acaba, segundo Freire (2011), por conduzir a uma pedagogia que parte do interesse dos opressores fazendo com que os sujeitos oprimidos só mantenham e encarnem sua própria opressão, tornando-os instrumentos de desumanização.

Na década de 1960, Paulo Freire já utilizava pesados projetores de *slides* e os chamados *stripp-films*, considerada, na época, uma tecnologia inovadora. A utilização de cartazes,

slides e *stripp-films* serviam para a problematização de mundo, a possibilidade de transformar a realidade – problematizações essenciais para cada palavra geradora lançada pelo grupo a partir de seu repertório vocabular (FERNANDES, 2015).

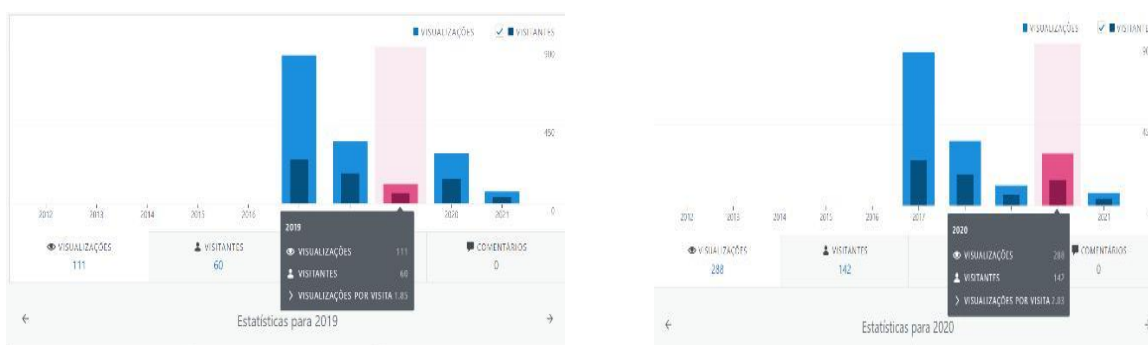
A proposta de videoaulas parte do mesmo princípio, a fim de que o educando encontre sua realidade, mas com enfoque sobre o que se espera que ele desenvolva com o material físico, na compreensão do caminho a ser percorrido durante as atividades que deve realizar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O educando da EJA deve ser incluído no processo de letramento digital, bem como o educador, “(...) espera-se que tanto professores quanto alunos, atores da escola do século XXI, na condição de adultos, sejam capazes de gradualmente se apropriarem dos recursos tecnológicos à disposição no dia a dia, como ferramentas de inserção educacional, social e no mundo do trabalho” (ZANATA *et al.*, 2016, p.125).

Uma das condições é que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo e que o educando tenha predisposição a aprender. Na EJA, presume-se que, a partir do momento em que se dispuseram a retornar aos estudos, com o ensino remoto ou híbrido, as videoaulas instrucionais têm se mostrado uma alternativa. Em um comparativo simples com dados do *site* onde as videoaulas estão hospedadas, pode-se verificar um crescimento de acesso entre os anos 2019 a 2020. Foram cerca de 111 visualizações em 2019 para 288, em 2020.

Figura 1- Imagem comparativa de acesso às videoaulas em 2019 e 2020



Fonte: CARAMANO, [Elana Schiavo]. 01 Jan. 2020. 1 ilustração. Disponível em <https://wordpress.com/stats/year/videoaulasingles.wordpress.com?startDate=2020-01-01>, Acesso em: 21 jan. 2022

Pode-se, ainda, observar que os acessos são prioritariamente no Brasil, mas com alcance em outros países.

Figura 2: Visualizações em países 2019 e 2020



Fonte:

CARAMANO, [Elana Schiavo]. 01 Jan. 2020. 1 ilustração. Disponível em <https://wordpress.com/stats/year/videoaulasingles.wordpress.com?startDate=2020-01-01>, Acesso em: 21 jan. 2022

Ao pensar em uma educação democrática, de direitos e equidade nesse momento em relação ao uso das tecnologias, seria imprescindível que os investimentos e as políticas públicas voltadas para o ensino a distância se coadunassem com uma perspectiva de se instaurar uma nova pedagogia, no sentido de favorecer uma aprendizagem personalizada, com uma aprendizagem coletiva em rede (LÉVY, 2014), esta última sendo possível quando os educandos atingem certa autonomia para buscar novos referenciais, estabelecendo novos processos relacionais, o que garantiria um novo ambiente de mediação de ensino-aprendizagem, ofertando a possibilidade de que as tecnologias educacionais ofereçam e garantam uma forma de inclusão denominada cibercidadania. Aqui, concorda-se com Lévy:

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e savoir-faire. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estará obsoleta no fim de sua carreira. (LÉVY, 2014, p.159)

Isto posto, o constante processo de sucateamento e degradação do ensino público vem se aprofundando ao longo dos anos e atinge também a formação docente, comprometendo a qualidade da educação e o desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologias para fins educativos, de interação, de intercâmbio de conhecimentos torna-se imprescindível na sociedade atual. Se a pandemia de COVID-19 tornou evidente a desigualdade de acesso a recursos tecnológicos e digitais no país, no âmbito educacional essas desigualdades se fizeram sentir de modo ainda mais acentuado, especialmente em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Daí a importância das discussões acerca da necessidade de democratização do acesso aos recursos digitais gratuitos e da urgência de investimentos em formação e capacitação docente para a inserção das TICs no cotidiano da EJA.

Os cortes de investimentos e a carência de políticas específicas nesse sentido agravam o panorama, aprofundando as desigualdades e sonhando a democratização do acesso aos recursos educacionais básicos.

O papel do professor nesse contexto ainda é o de protagonista, no sentido de enfrentamento de tais dificuldades e diante das demandas tecnológicas e educacionais que não fizeram parte de sua formação. De qualquer forma, é preciso apropriar-se do uso de recursos digitais e tecnológicos gratuitos voltados para a educação com vistas à inserção das TICs no contexto da EJA. Um passo nesse sentido, por exemplo, é por meio do acesso aos materiais disponíveis em repositórios institucionais como o da EDUCAPES, portal de objetos educacionais abertos, com acervo de milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens, etc., mantido pela CAPES, com imensa gama de possibilidades, para a construção de redes de conhecimento e compartilhamento.

REFERÊNCIAS

EDUCAPES. Portal Educacional. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br>. acesso em 21 de fev. 2022.

FERNANDES, Jarina Rodrigues, **Desafios do processo de alfabetização nos espaços da EJA**. In: MARQUES, Antônio Francisco e ZANATA, Eliana Marques (org); Eliana Marques Zanata...[et al].- São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 7-27, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ªed-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 143p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed.rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI, Paulo. **Covid é sindemia. Os médicos chegaram tarde ao que dissemos no começo de 2020**. Disponível em: <https://ghiraldelli.online/2021/04/18/covid-e-sindemia-os-medicos-chegaram-tarde-ao-que-dissemos-no-comeco-de-2020/> acesso em 08 de jul.2021.

KOHAN, Walter Omar. **Tempos de pandemia e necropolítica: ainda há tempo de infância?** Disponível em: <https://www.revistalatinoamericana-ciph.org/2020/06/24/tempos-de-pandemia-e-necropolitica-ainda-ha-tempo-de-infancia-por-walter-omar-kohan/> acesso em 08 de jul.2021.

LÉVY, Pierre, **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. 3ª ed. 272 p.

ZANATA, Eliana Marques; CARAMANO, Elana Simone Schiavo; MARQUES, Antonio Francisco. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos**. In: Programa educativo e social JC na Escola: luz, ciência e vida, organizado por Lourenço Magnoni Júnior, Oswaldo Massambani, Sergio Roberto de Moura Purini,

David Stevens, Maria da Graça Mello Magnoni, José Misael Ferreira do Vale e Wellington dos Santos Figueiredo. São Paulo: Centro Paula Souza; Bauru: JC; Brasília: MCTI, 2016. 197 p. il- p.117 -126.



EJA em países lusófonos:

Diversidades, Desigualdades e Justiça Social

Analise da Silva (Org.)