

4º SELIEJA

SEMINÁRIO DO LABORATÓRIO DE
INVESTIGAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ANAIS ELETRÔNICOS

REAFIRMAÇÃO DE CONCEITOS E
FUNÇÕES DA EJA EM TEMPOS DE
RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
NACIONAL

10 A 12 DE AGOSTO DE 2023

Realização:

4º SELIEJA REAFIRMAÇÃO DE CONCEITOS E
FUNÇÕES DA EJA EM TEMPOS DE
RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
NACIONAL
SEMÍNÁRIO DO LABORATÓRIO DE
INVESTIGAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO /
UFRJ
10 A 12 DE AGOSTO DE 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

**4º. SEMINÁRIO DO LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO,
ENSINO E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**Reafirmação de conceitos e funções da EJA em tempos de
reconstrução da Educação Nacional**

10 A 12 DE AGOSTO DE 2023

**ANAIS
ELETRÔNICOS**

Organização:

Enio Serra - UFRJ

Rosangela Carrilo Moreno -UFRJ

Colaboração:

Ana Elisa Fonseca Carvalho - Pedagogia UFRJ

Caroline Roque Pinho Chagas - Pedagogia UFRJ

Clara Magalhães Pereira - Pedagogia UFRJ

Isabelle de Oliveira Martins - História UFRJ

Marlon Silva Oliveira Fazolo - Pedagogia UFRJ

Natália Ferreira Wanek - Pedagogia UFRJ

2024

4º SELIEJA REAFIRMAÇÃO DE CONCEITOS E
FUNÇÕES DA EJA EM TEMPOS DE
RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
NACIONAL
SEMÍNÁRIO DO LABORATÓRIO DE
INVESTIGAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO /
UFRJ
10 A 12 DE AGOSTO DE 2023

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Barbosa da Silva - Faculdade de Educação/UFF
Alessandra Nicodemos - Faculdade de Educação/UFRJ
Ana Paula Abreu Moura - Faculdade de Educação/UFRJ
Enio Serra - Faculdade de Educação/UFRJ
Fabiana de Moura Maia Rodrigues - Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
Jaqueline Pereira Ventura - Faculdade de Educação/UFF
Mariana Cassab - Faculdade de Educação/UFJF
Marta Lima de Souza - Faculdade de Educação/UFRJ
Rosângela Carrilo Moreno - Faculdade de Educação/UFRJ

EQUIPE EXECUTORA

Rosângela Carrilo Moreno - Faculdade de Educação/UFRJ
Enio Serra - Faculdade de Educação/UFRJ
Ana Elisa Fonseca Carvalho - Pedagogia/UFRJ
Caroline Roque Pinho Chagas - Pedagogia/UFRJ
Clara Magalhães Pereira - Pedagogia/UFRJ
Isabelle de Oliveira Martins – História/UFRJ
Juliana de Castro Figueira Galdino da Silva - Pedagogia/UFRJ
Marlon Silva Oliveira Fazolo - Pedagogia/UFRJ
Natália Ferreira Wanek - Pedagogia/UFRJ

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriana Barbosa - Faculdade de Educação/UFF
Alessandra Nicodemos - Faculdade de Educação/UFRJ
Ana Paula Abreu Moura - Faculdade de Educação/UFRJ
Enio Serra - Faculdade de Educação/UFRJ
Jaqueline Ventura - Faculdade de Educação/UFF
Marta Lima de Souza - Faculdade de Educação/UFRJ
Rosângela Carrilo Moreno - Faculdade de Educação/UFRJ

4º SELIEJA REAFIRMAÇÃO DE CONCEITOS E
FUNÇÕES DA EJA EM TEMPOS DE
RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
NACIONAL
SEMÍNÁRIO DO LABORATÓRIO DE
INVESTIGAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO /
UFRJ
10 A 12 DE AGOSTO DE 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471 Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em
Educação de Jovens e Adultos (4. : 2023 : Rio de Janeiro, RJ).
Reafirmação de conceitos e funções da EJA em tempos de
reconstrução da Educação Nacional [recurso eletrônico] / organização
Enio Serra, Rosangela Carrilo Moreno. -- Rio de Janeiro : UFRJ, CFCH,
Faculdade de Educação, 2024.

345 p.

ISBN: 978-65-88579-15-2 (versão online)

1. Educação de jovens e adultos – Brasil - Congressos. 2. Educação
de jovens e adultos – Política governamental – Congressos. I. Serra,
Enio. II. Moreno, Rosangela Carrilo. III. Universidade Federal do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 374.81

Elaborada por: Adriana Almeida Campos CRB-7/4081

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	15
ED1: Formação Inicial e Continuada de Professores em EJA	
A VITALIDADE DOS ESPAÇOS COLETIVOS DE REFLEXÃO CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA	
Ana Paula Abreu Moura	18
O DIÁLOGO ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: O CASO DO FÓRUM EJA/RJ E A CRISE DA EJA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	
Milena Lopes da Costa, José Carlos Lima de Souza.....	21
A HISTÓRIA DE VIDA DOS EDUCANDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE VÊ O EDUCADOR?	
Andresa da Rocha Fagundes.....	24
DOCÊNCIA EM EJA: A (QUASE) AUSÊNCIA DA EJA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL COMO UM MOVIMENTO DE DESMONTE	
Priscila da Silva Barcellos, Amanda Costa Vecchioni, Estefanne Beatriz Cordeiro do Nascimento	27
DO ESTÁGIO ACADÊMICO À COORDENAÇÃO DA ESCOLA: “VOCÊ NÃO ME PREPAROU PARA ISSO!”	
Isabel Leite Lopes, Silvina Julia Fernández	30
A RUPTURA COM “SITUAÇÕES-LIMITES” E A BUSCA POR “INÉDITOS- VARIÁVEIS” NAS CLASSES DE EJA	
Edvânia Ferreira Bezerra	33
FALAR É PRECISO! ASSIM NASCE O FALAPEJA	
Janete Trajano da Silva.....	36
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) ORIENTADORES(AS) DA EJA RIO: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA E BUSCANDO NOVOS CAMINHOS	
Aline de Menezes Santos Coelho, Fernanda Gomes do Amaral Barbosa Dias	39
BUSCANDO CAMINHOS NA PESQUISA PARTICIPATIVA: SISTEMATIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DO NEAd - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA PUC-RIO	
Renato Pontes Costa, Inés Kayon de Miller	42
FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NA/DA/PARA A EJA: A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE ESTUDOS	
Camila Vitoria Sousa da Silva, Jaqueline Luzia da Silva.....	45

COMO ME FIZ PROFESSORA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Anna Rosa Magalhães de Oliveira da Cruz, Danrley Ferreira da Silva, Mídián Lena Pereira Pressato, Ana Paula Abreu Moura..... 48

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA NA UNIVERSIDADE: APRENDIZADOS E REFLEXÕES DE UM PROCESSO

José Elesbão Duarte Filho, Renato Pontes Costa 51

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS CONTADAS A PARTIR DA HISTÓRIA DA CIDADE E SUAS TRAJETÓRIAS

Catarina de Kassia Figueiredo Macedo, Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu, Virgínia Hermínio Gonçalves Vieira Polegario, Lucia Helena Ribeiro da Silva Mendonça, Adriana de Almeida 54

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTATO COM A MODALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL

Gabriel Soares Amorim, Rosa Malena de Araújo Carvalho 57

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE INFÂNCIA E EJA

Denise Alves de Araújo, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca..... 60

CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA NA EJA: VIVÊNCIAS PROPORCIONADAS PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Bruna Furriel Dantas 63

A GEOINFORMAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcio Luiz Gonçalves D'Arrochella, Elizabeth Maria Feitosa da Rocha de Souza, Carla Bernadete Madureira Cruz, Camila Nascimento Alves da Silva, André Souza da Silva Junior, Carolina Paulino Novaes Dias, Sabrinna Lemos Maia Santos 66

PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS EDUCANDOS DA EJA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII/UFJF: APRENDENDO A SE INDAGAR SOBRE OS SUJEITOS DA EJA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Ana Luiza Rodrigues da Silva, Cinthia de Carvalho Coutinho, Mariana Lopes Priori Pereira, Pietra Franck Malfitano, Mariana Cassab 69

CURSO DE EXTENSÃO: CORPOREIDADES, PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Gabriel Amorim, Rosa Malena de Araújo Carvalho 72

MISTURA DE AFETOS NA EJA COM BASE NA ETNOMATEMÁTICA EM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Eliane Fernandes Campos Lopes, Andrea Thees 75

LIVRO DA VIDA

Patrícia Fortuna Wanderley Prazeres 78

“CONSTRUÇÃO” DE UM SONHO NA EJA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Stéphanie Gomes do Santos 81

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM A EJA: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Renata Salles Pacheco Cardoso, Adriana de Almeida 84

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM FACILITADOR DO ENSINO

Luiz Octavio Domingues de Castro 87

O PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR POLIVALENTE EM EJA (2001 a 2014): O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO – CEM CONTA SUA HISTÓRIA

Kátia Cristina Candido Aquino Marciano e Mariana Cassab Torres90

ED2: Linguagens, EJA e Relações Étnico-Raciais

NARRATIVAS DA, COM A E NA EJA: “FOI NA EJA QUE EU VOLTEI A SONHAR E ME EMANCIPEI”

Marta Lima de Souza 94

A FORÇA DAS PALAVRAS, MEMÓRIAS E PARTILHAS: UM RESGATE DOS ENSINAMENTOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Julyana Mattos Gomes 97

QUESTÕES RACIAIS NA EJA: REFLEXÕES SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Edileusa Oliveira, Isabela Pereira Braz, Mariana Santiago da Silva, Mídián Lena Pereira Pressato, Juan Julio de Sousa, Ana Paula Abreu Moura 99

A DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA. REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/PEJA DA SME/PCRJ

Paulo Gomes Coutinho 103

LETRAMENTO RACIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA NEJA: UM PERCURSO FORMATIVO NA DISCIPLINA DE RELAÇÕES RACIAIS

Isabella Costa Janson Ney, Mariana Pereira de Castro, Melina de Oliveira Freitas e Silva, Pollyana Feitosa da Silva Pereira 106

O LUGAR DA CONDIÇÃO FEMININA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FORMAL NO SISTEMA PRISIONAL FEMININO NO ESTADO DO RIO

DE JANEIRO	
Lívia Silva de Souza, Rosália Duarte	109
O GÊNERO POEMA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ANTIRRACISTA	
Monique da Costa Assis, Laiane da Silva Israel, Mariana Cassab Torres	112
“NUNCA É TARDE PARA NADA”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA EJA, HISTÓRIAS QUE NÃO DEVEM SER APAGADAS.	
Aline Pereira Castro de Carvalho, Alexandro Miranda Lima Fragas.....	115
MULHERES DO LER: QUANDO AS ANALFABETIZADAS SE MOVEM E AS SUAS ESCRIVIVÊNCIAS FORMAM A/NA VIDA	
Veronica Cunha	118
O GÊNERO POEMA: UMA EXPERIÊNCIA FREIREANA NA EJA	
Flávia Barros Cedrola, Mariana Cassab Torres.....	121
“DE TRÁS PRA FRENTE TAMBÉM DÁ” O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Amanda Guerra de Lemos.....	124
JOVENS E ADULTOS ANALFABETIZADOS: TECIBORDADOS DOCENTES FREIREANOS	
Valéria Rosa Poubell	127
POR QUÊ/COMO/PARA QUÊ? A DANÇA VAI A EJA?	
Jessica Gonçalves Lima	130
PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO DA MATEMÁTICA ALIADA À ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Eliete Maria da Silva Freitas	133
ESTUDANTES IDOSAS DA EJA PROTAGONIZANDO APROPRIAÇÕES COLETIVAS DE PRÁTICAS DE NUMERAMENTO ESCOLARES	
Flávia Cristina Duarte Pôssas Grossi, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	136
CONVERSA, NARRATIVA E LITERATURA: RELATOS DE CONSTRUÇÕES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS NA EJA	
Caroline Martins Brandão, Maria Jaqueline Girão Soares de Lima	139
O GRUPO FOCAL COMO ITINERÁRIO METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE EDUCANDOS JOVENS NEGROS DA EJA	
Marcia Nascimento Neves Novaes, Mariana Cassab	142
DIVERSIDADE E IDENTIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NA EJA	
Renata Melo de Lima, Ana Cristina da Costa Alves, Deyse Maria Manni Dias de Souza, Rodrigo Bastos Santiago	145
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CORPOREIDADES EM DEBATE	

Lara Holmes de Rezende Serrano, Rosa Malena de Araújo Carvalho	148
“VIDAS NEGRAS IMPORTAM”: IMAGENS E CORPOREIDADES NA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Andreza Cristina Rangel Prevot	151
DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS Flavia Maia Cerqueira Rodrigues, Helaine Christian Alves Santos.....	154
ED3: Políticas de Currículo em EJA: alteridade e sentidos em disputa	
Políticas de Currículo em EJA: alteridade e sentidos em disputa	
Adriana Barbosa da Silva	158
UM RIO DE POSSIBILIDADES: UMA PROPOSTA AUDIOVISUAL PARA A EJA Aline Menezes	163
INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LINGUAGEM AUDIOVISUAL DE PROPAGANDAS DE FAST FOOD João Paulo Cunha Parada, Flávio Silva Miranda, Francisco José Figueiredo Coelho	166
NARRATIVAS DE SI, POESIAS DO EU: A LEITURA E A ESCRITA DE DIÁRIOS NA EJA Manoela Lopes Silva, Juliana Ferreira de Melo	169
ALMANAQUE: UMA POSSIBILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EJA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO CENTRO MUNICIPAL REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Amanda Araújo Rosa, Monica Fajoses, Priscila de Andrade Oliveira Leal, Vitor José da Rocha Monteiro	172
O CINEMA NA ESCOLA COMO UMA POLÍTICA DE CURRÍCULO Thaysa Masche Araújo, Samuel Rodrigues Polakiewicz Junior, Ádys Pontes Figueiredo, Adriana Barbosa da Silva	175
A REORGANIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM ITABORAÍ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Juliana Martins Marteleto Novo, Raquel Santos da Silva Alves	178
FALAPEJA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA QUE TAMBÉM É CURRICULAR Daniela Lima Furtado	181
O DESCASO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Amanda Costa Vecchioni	184
PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA A EJA A PARTIR DAS REFLEXÕES SOBRE MULTIDIMENSIONALIDADE DO CURRÍCULO	

Estefanne Beatriz Cordeiro do Nascimento.....	187
O MATERIAL RIO EDUCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA POSSIBILIDADE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO PARA A EJA NA METODOLOGIA EAD	
Aline Paixão Miranda Carvalho, Angela Costa Fátima Filgueiras Correia, Maria Pereira de Souza, Verônica Ramos Gomes	190
O ENCCEJA E A EDUCAÇÃO DO ATALHO PARA JOVENS E ADULTOS DA CLASSE TRABALHADORA	
Lucas da Silva, Richard Pereira	193
EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA	
Beatriz Lima Pequeno, Cássia Cristina Safra Dias, Jacqueline Cardoso Ferreira, Ana Paula de Abreu Costa Moura	196
“CIDADE PARA QUEM?”: O DIREITO À CIDADE	
Ana Rosa Magalhães, Danrley Ferreira, Isabela Braz, Milena Caixeiro, Vanessa Freitas Moreira, Ana Paula de Abreu Moura	199
ED4: Educação de Jovens e Adultos no pós pandemia: resistências políticas e pedagógicas	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PÓS-PANDEMIA: RESISTÊNCIAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS	
Alessandra Nicodemos	203
UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS, IDOSOS E TRABALHADORES - EJAIT DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19	
Beatriz Ângelo Padre Rocha, Dimitri Assis Silveira (Orientador)	206
PRÁTICAS CURRICULARES EM ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS DIVERSOS TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID- 19: UM ESTUDO NA ESCOLA DR. GERALDO MOUTINHO – CEM	
Heloisa Feliciano de Almeida Alves, Mariana Cassab Torres	209
O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (PEJA SME/RJ): DA RETOMADA PRESENCIAL NO PÓS PANDEMIA À REESTRUTURAÇÃO GERENCIAL	
José Carlos Lima de Souza, Isabel da Costa Morais Badaró	212
OU VOCÊS TRAZEM ALUNOS OU ESCOLHAM OUTRA ESCOLA: A CULTURA DO MEDO NO INÍCIO E ENCERRAMENTO DO SEMESTRE LETIVO PARA OS PROFESSORES DA EJA	
Wanderson da Silva Santi	215
CIDADANIA, EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	

Fernando Moreira de Sá Brito, Rony Pereira Leal, Sérgio Vieira da Silva	218
EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA EPSJV/FIOCRUZ: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA	
Ana Paula Lucas Caetano, Marcus Vinicius M. Pedroza Machado, Erika Cordulino Fernandes, Jessica Gonçalves Lima, Rony Sérgio Ferreira Martins	221
A CONVERGÊNCIA AO DIGITAL NO CONTEXTO PÓS PANDÊMICO: A CIBERLITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Andréa Villela Mafra da Silva, Natália Neves Gomes Santos	224
SER ESTUDANTE, MÃE E TRABALHADORA: AS DIFICULDADES DE RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL EM TRÊS CENAS - UMA EXPERIÊNCIA NO IFRJ - CAMPUS NILÓPOLIS	
Carla de Medeiros Silva	227
O “PROJETO ESCREVA SEU FUTURO” NO CONTEXTO PÓS PANDEMIA	
Debora de Oliveira Sant’ Anna, Maria Cleani da Silva da Costa	230
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO PÓS PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Leonardo Maciel dos Santos, Eduardo dos Santos de Oliveira Braga	233
QUAL O PAPEL DOCENTE NA REDE CEJA NUM CENÁRIO PÓS PANDÊMICO?	
Cacilda Fontes Cruz	236
ONDE ESTÁ A EJA? ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA SEEDUC-RJ PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A PANDEMIA	
Ana Carolina Oliveira Alves, Luiz Felipe dos Santos Alves	239
A CERTIFICAÇÃO COMO POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO E EXTINÇÃO DA EJA – ANALISANDO A EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO EXAME DE QUALIFICAÇÃO EM RIO DAS OSTRAS/RJ E SEUS IMPACTOS	
Raquel Cavalcanti de Albuquerque	242
EXAMES ESTADUAIS DE CERTIFICAÇÃO: FRAGMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ELEMENTO DE ALIENAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	
Edilaine de Melo Souza	245
PERSPECTIVAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO (2020)	
Juliana Lopes de Freitas	248
A REDUÇÃO DAS MATRÍCULAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA ANÁLISE SOBRE O ENCCEJA E A DESEScolarização	
Isabelle de Oliveira, Alessandra Nicodemos (Orientadora)	251

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO EVENTO SELIEJA

Jaqueline Pereira Ventura 255

PROGRAMA NOVOS CAMINHOS: HÁ UM NOVO CAMINHAR NA OFERTA DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS(AS) TRABALHADORES(AS)?

Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro 261

UM RETRATO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Nathalia Nery, Bruno Gawryszewski 264

O ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS REFORMAS EM CURSO

Hyago Marinho da Silva, Jaqueline Pereira Ventura 267

APICULTURA NA EJA DO SESC LER ACAUÃ: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Luciele Vitor de Sousa, Almir Francisco de Sousa 270

EMPREENDEDORISMO: UMA DISCUSSÃO ACERCA DE POSSIBILIDADES DE NEGÓCIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DO SESC LER ACAUÃ

Almir Francisco de Sousa, Luciele Vitor de Sousa 273

CURANDO AS CICATRIZES

Mariana Santiago da Silva, Milena Caixeiro Alves e Adriana José da Penha Moreira 276

MUNDO DO TRABALHO E EJA: UMA PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A VIDA

Luiz Cláudio Silva Galvão 279

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: UM CENÁRIO DE BARBÁRIE

Bruno Martins de Carvalho Paulo, Carlos Soares Barbosa 282

ED6: Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA EM TEMPOS DE RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Enio Serra, Rosangela Carrilo Moreno 286

GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR NO TRABALHO DO COORDENADOR MUNICIPAL EM MINAS GERAIS

Fabiane Cristina Gonçalves Martins, Fernanda A. O. Rodrigues Silva 289

ALGUMAS NARRATIVAS DE TRABALHADORES(AS) ESTUDANTES DA EJA NAS RODAS DE LEITURA REALIZADAS EM UMA ESCOLA NA ZONA SUL DO RIO DE JANEIRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Monique Azevedo da Silva.....	292
O RETRATO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PETRÓPOLIS: VOZES DISCENTES	
Roseane Karl Ramos	295
GRÊMIO ESTUDANTIL: FORMAÇÃO POLÍTICA DISCENTE	
Mona Lisa Fouyer.....	298
SALAS DE ACOLHIMENTO COMO POLÍTICA EM EJA	
Evaldo Lemos Rodrigues Junior, Jaqueline Peixoto	301
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GUINÉ-BISSAU E A SUA IMPORTÂNCIA NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	
Euclides André Musdna Malú, Morida Djedju	304
A METALINGUAGEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DAS PESQUISAS QUE ABORDAM SOBRE AS POLÍTICAS PARA A EJA DE ENSINO MÉDIO	
Júlia Marcelino da Silva, Clarice Flores	307
O FETICHE DA CERTIFICAÇÃO ENCCEJA E A EXCLUSÃO DOS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DA ESCOLA EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DA VIDA	
Nadia Batista Corrêa	310
ANÁLISE DA DINÂMICA DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO NO PERÍODO DE 2011 A 2021	
Juliana Helena da Silva Vieira, Jennyfer N. O. de Almeida.....	313
CARACTERÍSTICAS SOCIOESPACIAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO JOVEM E ADULTA	
Gustavo Azevedo Martins	316
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO SUL FLUMINENSE	
Eliana Nóbrega de Oliveira, Eliana de Oliveira Teixeira, Sandra Regina Cardoso de Brito	319
DEMANDA E OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU	
Roana Vaqueiro de Moraes Barbosa	322
OFERTA E DEMANDA DA MODALIDADE DE EJA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS (RJ): UMA ANÁLISE ESPACIAL	
Filipe Jesus dos Santos	325
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA E DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	

Emilio Reguera Rua, Ana Cláudia Carvalho Giordani	328
OS CURSOS DE PRÉ-VESTIBULARES POPULARES COMO INÉDITOS-VIÁVEIS PARA EGRESSOS DA EJA	
Alex Luiz de Oliveira Vieira, Marcia Soares de Alvarenga	331
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	
Oswaldo Oliveira, Rosa Malena	334
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E COMPARTILHAMENTO DE SABERES DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DO PROJETO RONDON	
Andrea Oliveira, Ana de Almeida Ribeiro	337
A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS NOS CONCURSOS PÚBLICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Leôncio José Gomes Soares, Fernanda Aparecida Rodrigues Silva, Adenilson Souza Cunha Junior, Geovania Lúcia dos Santos, Ana Paula Ferreira Pedroso, Maria Victoria González Peña, Rafaela Carla e Silva Soares, Laura Alves Andrade, Gabriela Lorryne Santos Medeiros	340
SEMINÁRIOS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: SITUAÇÕES LIMITES OU INÉDITO VIÁVEL?	
María Victoria González Peña, Leôncio Jose Soares Gómes	343

APRESENTAÇÃO

Entre os dias 10 e 12 de agosto de 2023 foi realizado o 4º Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – 4º SELIEJA. O evento é um marco para o laboratório, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pois acontece dez anos após o primeiro evento científico organizado pelos seus componentes, uma jornada científica realizada em agosto de 2013.

Em 2015, nasceu o 1º SELIEJA, que, desde então, passou a acontecer bianualmente até 2019. A crise sanitária, causada pela COVID-19, impossibilitou a realização do evento em 2021. Além da pandemia, as políticas nacionais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sofreram retrocessos profundos nos últimos quatro anos. Frente tal contexto, e com a posse do atual governo federal, tornou-se oportuno colocar como centro do debate para essa edição do evento o tema “Reafirmação de funções e conceitos da EJA em tempos de reconstrução nacional” a fim de reforçar a luta de políticas públicas permanentes que garantam o direito à EJA em uma perspectiva crítica e emancipadora. Tal temática fez parte da mesa de abertura, cuja fala foi proferida pela Professora Dra. Jane Paiva, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O evento contou com mais de duzentos e cinquenta inscritos, entre professores e gestores de redes municipais e estaduais de EJA, pesquisadores, alunos da graduação e pós-graduação internos e externos da UFRJ e de outros estados brasileiros. Eles puderam participar de uma mesa de diálogo sobre “Produções Audiovisuais na EJA”, coordenada pela professora Dra. Adriana Barbosa, da Universidade Federal Fluminense e membro do LIEJA, além de dois dias de debates em seis espaços de diálogos, que privilegiaram o debate de pesquisas acadêmicas e relatos de experiências em torno da EJA.

Foram aprovados 120 trabalhos distribuídos por seis Espaços de Diálogo (ED) organizados com base nos seguintes eixos temáticos:

1) **Formação inicial e continuada de professores em EJA**, coordenado pela Profa. Dra. Ana Paula Moura (UFRJ), com o objetivo de discutir aspectos relacionados à construção da identidade do docente da EJA, tanto no que se refere aos documentos legais referentes à EJA e seus processos de formação inicial e continuada de professores quanto aos diferentes percursos formativos de trajetórias docentes.

2) **Linguagens, EJA e Relações Étnico-Raciais**, coordenado pela Profª Drª Marta Lima de Souza (UFRJ), que pretendeu, com base nas especificidades da EJA, debater a linguagem

(escrita e oral), as práticas relativas à escrita, à leitura e à oralidade desde a alfabetização ao ensino médio, na perspectiva tanto de potencializar a voz de seus sujeitos quanto de compreender a linguagem como uma marca de poder que conforma as relações étnico-raciais, visando à construção de relações mais humanas, antirracistas, emancipadoras e democráticas.

3) **Políticas de Currículo em EJA: alteridade e sentidos em disputa**, sob coordenação da Prof^a Dr^a Adriana Barbosa (UFF), que teve como objetivo refletir sobre as políticas de currículo no âmbito da EJA, tanto nos documentos curriculares oficiais, quanto o praticado pelos educadores. O foco foi a análise das concepções de EJA presentes em propostas e práticas curriculares, bem como as disputas que constituem o conhecimento escolar.

4) **Educação de Jovens e Adultos nos pós pandemia: resistências políticas e pedagógicas**, coordenado pela Prof.^a Dr^a Alessandra Nicodemos (UFRJ), que buscou congregiar estudos, pesquisas e experiências escolares e não escolares relacionadas aos impactos dos processos de educação remota implementados durante a pandemia da COVID-19 na EJA, assim como contextos posteriores, ainda afetados pelo fenômeno.

5) **Mundo do Trabalho e Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos**, com a coordenação da Prof^a Dr^a Jaqueline Ventura (UFF), cujo objetivo foi o de reunir trabalhos que discutissem a EJA à luz da relação Trabalho-Educação, refletindo sobre questões educacionais a partir de seus nexos com a sociedade e as classes fundamentais que a constituem, sem ignorar a heterogeneidade que lhes é inerente. Essa perspectiva explicita a relação dialética entre o mundo do trabalho e a educação/formação profissional de jovens e adultos.

6) **Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos**, coordenado pelo Prof. Dr. Enio Serra e pela Prof^a Dr^a Rosangela Carrilo Moreno (UFRJ), que vislumbrou trazer para o centro do debate tanto a análise dos projetos de dominação e hegemonia quanto as resistências contra hegemônicas que se desenvolvem desde o chão da escola até as entidades organizativas da sociedade civil. Por essa razão, foram privilegiadas as reflexões em torno das ações e inações do Estado, da política cotidiana das escolas, das lutas sociais, dos projetos de educação popular, bem como das propostas que tentam superar as desigualdades educacionais rumo à garantia do direito de todas e todos à educação.

Os resumos expandidos de cada ED são aqui apresentados nestes Anais do evento, o que permite captar as reflexões e debates apresentados, assim como a produção de conhecimento do espaço acadêmico, escolar e engajado, como são as organizações da sociedade civil. Por entender e valorizar a produção de saberes da EJA nesses diferentes espaços, a mesa de encerramento teve como temática “Reafirmações da Educação Popular na escola pública de EJA” e contou com a participação dos professores Paulo Coutinho (PEJA - E. M. Sampaio

Corrêa), Janete Trajano (PEJA – Ciep Gustavo Capanema).

Esperamos que este material de socialização da produção acadêmica e das práticas pedagógicas seja um estímulo para a continuidade da produção, sistematização e divulgação do conhecimento na área da EJA e na defesa da modalidade de ensino como direito à educação escolar. Desejamos uma boa leitura!

Enio Serra
Rosangela Carrilo Moreno
UFRJ

ED1: Formação Inicial e Continuada de Professores em EJA

Coordenadora: Ana Paula Abreu Moura

A VITALIDADE DOS ESPAÇOS COLETIVOS DE REFLEXÃO CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA

Ana Paula Abreu Moura
Faculdade de Educação da UFRJ

Palavras-chave: Formação Docente; Prática Educativa; Educação de Jovens e Adultos.

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática, para nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira. (FREIRE, 1997)

O Espaço de Discussão de Formação Inicial e Continuada de professores em EJA (ED1) do IV SELIEJA, teve como principal objetivo discutir aspectos relacionados à construção da identidade do docente da EJA. Para tanto, partimos da premissa defendida por Freire (1998) de que a reflexão crítica sobre a prática é o momento fundamental na formação de professores. Desse modo, nos dois dias de apresentação de trabalhos, o ED1 reuniu estudantes de graduação, profissionais da educação básica e da educação superior, com o intuito de socializar e refletir experiências vividas, pesquisas realizadas no cotidiano escolar, elaboração de novas propostas pedagógicas, além de discussão de políticas públicas.

O grande número de inscrição de trabalhos já anunciava, para nós da comissão organizadora, o desejo de partilhar práticas desenvolvidas, anunciar descobertas e dividir incertezas, pois, no cotidiano escolar, a posição de professora nos coloca diariamente frente a diferentes questões que trazem à tona a complexidade das práticas institucionais e das ações docentes. As situações vividas na sala de aula são dinâmicas e, por vezes, solitárias, além de nos exigir respostas rápidas, sem que, muitas vezes, tenhamos momento de reflexão antes da ação, fazendo com que adotemos posturas reativas e nem sempre reflexivas.

A complexidade e dinamicidade do cotidiano escolar, por vezes, impossibilita a visualização de certos aspectos das situações, principalmente se esses aspectos dizem respeito

a nossa postura e a necessidade de tomada de decisão. Assim, no SELIEJA buscávamos conceber o ED1 como espaço/momento de construção de conhecimento por meio da reflexão crítica sobre a prática. Os apresentadores dos trabalhos, quando partilhavam suas experiências, recebiam contribuições a partir de novos olhares e percepções. Os comentários feitos pelos demais participantes, anunciavam outras formas de ver e possibilidades de agir sobre uma determinada situação, convidando não só o narrador, mas todos os presentes a “ler a sala de aula como um texto” e identificar a potencialidade daquele espaço na produção de conhecimento. (Freire, 1997).

Ao longo dos momentos de discussão foi possível perceber isso claramente. Naquele espaço conseguíamos identificar os olhares de contemplação da novidade das estudantes de graduação frente ao relato de experiências de sala de aula. Era possível perceber ainda a postura de satisfação das professoras regentes ao se depararem com jovens, que ainda no curso de graduação já buscam compreender um pouco mais sobre a EJA. Presenciamos ainda, diferentes formas de ver uma mesma situação a partir do lugar que o profissional da educação atuava, no caso de diálogos travados entre docentes de sala de aula e professoras orientadoras, coordenadoras pedagógicas ou diretoras de escola, mostrando a vitalidade da prática educativa e dos espaços coletivos de reflexão crítica.

Se por um lado, essas distintas maneiras de conceber a ação docente nos espaços de diálogo podem acabar por gerar inúmeros conflitos, por outro podem promover também o necessário “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, visando maior qualificação e clareza das intencionalidades das ações desenvolvidas. São diversas as contribuições que podem ser trocadas, a partir do “excedente de visão” (Bakhtin, 2000) que os participantes terão da situação relatada pelos apresentadores de trabalhos, trazendo novos elementos para a formação docente, uma vez que “a construção da identidade docente é um tema complexo e multifacetado, pois não se dá num determinado momento, nem espaço [...] Ao longo de toda a trajetória de vida, o professor vai se formando e construindo sua identidade docente. (MOURA, 2017, p.136).

Considerações Finais

Nos espaços de partilhas sobre a prática docente na EJA, a inconclusão do ser humano abordada por Freire (1998), fica evidente, assim como a força do fazer coletivo. A garantia de

espaços de interlocução com enfoque reflexivo pressupõe a construção de um conhecimento pautado não apenas pela análise crítica das práticas docente e sua pertinência técnica, mas amplia o olhar para o âmbito institucional e social. Isso sinaliza para a importância de garantir políticas públicas efetivas de formação de professores, de modo que os profissionais em exercício, não precisem abdicar de seus momentos de descanso, para participarem de processos formativos. fortalecendo assim as ações docentes desenvolvidas.

Referências

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 8ed. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

MOURA, Ana Paula de Abreu. **Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária**. In: MOURA, Ana Paula de Abreu; SERRA, Enio (org.). Educação de Jovens e Adultos em debate. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

O DIÁLOGO ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: O CASO DO FÓRUM EJA/RJ E A CRISE DA EJA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Milena Lopes da Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

José Carlos Lima de Souza
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Movimentos Sociais; Formação Docente.

Introdução

Há muito que se pesquisa a relação entre educação e movimentos sociais na formação humana, uma vez que sabemos que os movimentos sociais em suas pautas são grupos organizados que, de modo coletivo, produzem sistematizações acerca de problemas sociais, pautas a serem conquistadas e/ou resistência a variadas situações de opressão na sociedade. Em meio a esse processo, ainda se pode perceber o aprendizado específico que vem do engajamento e da militância, conhecimentos e saberes que envolvem conceitos e fundamentações teóricas produzidos no calor da luta. Neste sentido, autores como Arroyo (2003) destaca o conceito de Pedagogia em Movimento para falar das relações entre formação docente e participação na luta dos movimentos sociais. Ainda neste aspecto, Gohn (2011) ressalta as aprendizagens da luta e Freire (2001) a incompletude dos sujeitos, destacando que “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”. A partir destas contribuições, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar elementos que comprovam que o espaço das sessões do Fórum EJA/RJ proporciona uma ampla experiência de formação docente continuada, tendo em vista a análise de conjuntura da EJA no Estado e na cidade do Rio de Janeiro no tempo presente, desenvolvida ao longo dos anos de 2022 e 2023.

Metodologia

A metodologia empregada envolveu dinâmicas de observação participante, levantamento de conteúdo das relatorias das sessões do Fórum EJA/RJ dentro do recorte temporal delimitado, realizando análises críticas de discursos dados e informações mobilizadas nas diferentes discussões realizadas. Cabe ressaltar que a compreensão do que vem a ser a observação participante refere-se:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. A inserção do pesquisador no campo está relacionada com as diferentes situações da observação participante por ele desejada (Minayo, 2001, p.60).

Análise dos resultados

Os resultados parciais da pesquisa apontam dois caminhos de aprendizado que podem ser identificados como elementos constituintes de um processo de formação docente. O primeiro deles diz respeito às apresentações temáticas de um amplo conjunto de atores sociais pertencentes aos diversos segmentos normalmente frequentando as rodas de conversas, debates e discussões realizadas no referido espaço envolvendo universitários que transitam na temática, professores da EJA na Educação Básica, pesquisadores da EJA em IES, gestores públicos, militantes de movimentos sociais em defesa da educação de jovens, adultos e idosos etc. Em se tratando de experiência formativa, as leituras, interpretações e aquisições de conceitos oriundos desse processo tornam-se fundamentais para um docente que pretende conhecer o estado da arte da Educação de Jovens e Adultos em suas ofertas públicas nas redes de ensino. Destacamos, neste sentido, o conceito de *desescolarização* da EJA, além de desafios tais como a redução de oferta de vagas, fechamento de turmas, turnos e escolas de EJA, tornando-se importantíssimos na análise de números, curvas históricas de tendência e análises quali-quantitativas relacionadas às ofertas públicas de EJA. Por outro lado, nestas mesmas experiências surgem oportunidades de observação quanto a uma aproximação das esferas do poder público com a Direção Colegiada do Fórum EJA, sobretudo a partir de março/2023, o que pode ser atribuído, em parte, à repercussão das análises de conjuntura deste coletivo que, inclusive, foram reverberadas em matérias da mídia corporativa, mobilizando a opinião pública em torno da questão. Por outro lado, deve-se ressaltar que, até o presente momento, a Gerência de EJA da SME-RJ ainda não mostrou dados que apontem para uma reversão do fechamento de turmas, ainda que, por pressão política da sociedade civil organizada em torno do Fórum EJA, como intelectual orgânico, tenha empreendido uma campanha de chamada pública de matrículas para a EJA.

Considerações Finais

Partindo do princípio que o curso de Licenciatura em Pedagogia na UERJ/Maracanã contempla um amplo repertório de disciplinas obrigatórias e eletivas voltadas para a EJA,

contudo, pela não existência ainda de um estágio supervisionado exclusivamente voltado para modalidade, surge então uma carência na formação docente em relação à realidade da EJA no chão da escola, quer no fazer docente cotidiano e seus desafios, quer no favorecimento da constituição de uma análise de conjuntura, tendo em vista a defesa militante do direito à educação para jovens, adultos e idosos, percebendo os desafios e obstáculos que se colocam. Neste sentido, a formação docente continuada adquirida ao longo das sessões do Fórum EJA/RJ, no recorte temporal delimitado, representou algo muito próximo do que diz Larrosa (2002, p.27) acerca do saber da experiência: este não se dissocia do indivíduo, pois não está fora de nós, como o conhecimento científico, mas apenas tem sentido no modo como configura uma forma uma de estar no mundo que, por sua vez, é ética e estética.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, jan./jun. 2003, p. 28-49.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47 mai./ago. 2011, p. 333-361.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, ANPED; Autores Associados, n.19, p. 20-29, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

A HISTÓRIA DE VIDA DOS EDUCANDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE VÊ O EDUCADOR?

Andresa da Rocha Fagundes

Pós-graduanda - CESPEB ênfase em EJA/UFRJ

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; História de vida; Alfabetização.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para um público historicamente marginalizado, composto principalmente por trabalhadores. No contexto brasileiro, a EJA frequentemente foi vista como uma abordagem fragmentada e suplementar devido à falta de requisitos de formação específica para seus professores, que precisavam buscar sua própria capacitação.

Nesse cenário, as concepções e práticas dos educadores na EJA em relação ao trabalho com as histórias de vida dos alunos podem ser investigadas por meio de um projeto de formação docente prático-reflexivo. Segundo Freire (1997), a escolha de se tornar um educador não é uma decisão instantânea, mas um processo que se desenvolve ao longo da trajetória daqueles que aspiram a ser professores. Ele enfatiza que ninguém nasce educador; em vez disso, torna-se educador por meio da prática contínua e reflexão. Portanto, os educadores da EJA adaptam suas abordagens pedagógicas considerando as particularidades dessa modalidade de ensino.

O projeto de pesquisa em andamento, intitulado "A história de vida dos educandos: o que vê o educador?", tem como propósito investigar as concepções e práticas dos educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação ao trabalho com as histórias de vida dos alunos. O objetivo principal é analisar, pesquisar e identificar como os educadores da EJA abordam as histórias de vida dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento de princípios orientadores para essa abordagem. O projeto é dividido em dois momentos: o primeiro foca nos princípios que guiam o trabalho com as histórias de vida dos educandos na EJA, enquanto o segundo se concentra na prática educativa relacionada a essas histórias de vida.

A pesquisa tem como objetivo revelar uma possível conscientização e reflexão sobre as práticas dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Para alcançar esse propósito, a pesquisa se baseia nas contribuições teóricas de autores como FREIRE (2002), OLIVEIRA (2003), PAIVA (1973) e SILVA (2010). Esses aportes teóricos abordam as concepções e práticas dos professores, a realidade dos educandos e suas experiências de vida. O estudo busca

promover uma perspectiva inclusiva que permita a adoção de novas abordagens de ensino e contribuir para o debate e a construção de novas estratégias educacionais.

Metodologia

Como metodologia de investigação nos pautamos no estudo de caso de uma professora alfabetizadora. Tomaremos como aporte teórico os estudos freireanos como referenciais norteadores para tal estudo. O instrumento de análise de dados denominado Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989) tecerá vestígios sobre outros olhares possíveis sobre a trajetória de vida dos estudantes e por conseguinte, da formação da professora alfabetizadora.

Análise dos resultados

É crucial questionar como os educadores percebem as histórias de vida de seus alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que essas experiências e narrativas são fundamentais para a prática educacional. Na EJA, estamos lidando com indivíduos que possuem características específicas, como exclusão do sistema escolar, particularidades socioculturais, envolvimento no mercado de trabalho e uma fase de vida distinta da infância (OLIVEIRA, 2001). Portanto, entender como os educadores abordam essas histórias de vida é essencial para promover uma educação eficaz nesse contexto. O reconhecimento de tais especificidades também foi salientado em pesquisa realizada por (SILVA, 2010):

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p.66).

É fundamental reconhecer que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuem um vasto conhecimento adquirido ao longo de suas vidas. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já estabelecidos. Valorizar essas experiências de vida e perspectivas individuais é essencial, pois permite que cada aluno da EJA se aproprie das aprendizagens escolares de forma crítica e original, ampliando sua compreensão e capacidade de atuação no mundo.

Nesse contexto, as histórias de vida dos educandos se destacam como um valioso instrumento pedagógico. Essas histórias muitas vezes refletem trajetórias marcadas por opressão, exclusão e marginalização, especialmente para jovens e adultos trabalhadores na EJA. O paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), ajuda os professores a reconhecer que as histórias de vida dos alunos são fontes valiosas que revelam aspectos cruciais de suas jornadas, desafios superados e, acima de tudo, suas identidades como aprendizes.

A análise dessas histórias de vida proporcionou insights valiosos para adaptar a prática pedagógica da professora às necessidades e contextos específicos dos educandos da EJA. Ao compreender as experiências dos alunos, ela pôde estabelecer conexões mais significativas entre seus conhecimentos prévios e o currículo escolar, resultando em um engajamento mais profundo e uma aprendizagem mais eficaz. Isso transformou os educandos em participantes ativos do processo educacional.

Além disso, a análise das histórias de vida levou a professora a considerar a importância da inclusão e do respeito às diversas realidades presentes na EJA. Cada aluno traz consigo uma riqueza única de experiências, crenças e valores, que enriquecem o ambiente de aprendizado. Portanto, ao adotar o paradigma indiciário e valorizar essas histórias de vida, a professora contribuiu para a criação de um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde a diversidade é reconhecida e valorizada.

Considerações Finais

A pesquisa em andamento busca esclarecer as práticas educativas e enfatiza a importância de valorizar, comprometer-se e respeitar os saberes prévios dos educandos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É essencial reconhecer que os alunos da EJA trazem consigo uma riqueza de conhecimento e experiências de vida. Ignorar ou subestimar esse conhecimento é inadequado, pois ele pode ser um caminho para adquirir novos saberes.

Portanto, ao valorizar a individualidade dos alunos e respeitar suas experiências, o processo de ensino e aprendizagem na EJA se torna mais eficaz, permitindo que os alunos se sintam participantes ativos e internalizem conceitos e significados de forma mais profunda.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996/1999.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.
- PAIVA, V. 1973. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, v. 1.368 p.
- SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DOCÊNCIA EM EJA: A (QUASE) AUSÊNCIA DA EJA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL COMO UM MOVIMENTO DE DESMONTÉ

Priscila da Silva Barcellos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Amanda Costa Vecchioni

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Estefanne Beatriz Cordeiro do Nascimento

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Formação de professores; Desmonte.

Introdução

O presente estudo reconhece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de direitos, que abrange diferenças etárias, culturais, econômicas, de gênero, religiões, dentre outros atravessamentos. Por isso, é necessário que se forme professores especialistas para a modalidade que saibam abranger estas múltiplas diferenças, e que estejam atentos à trajetória de vida e aos conhecimentos vivos (BRASILEIRO, 2008) dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007).

Se considerarmos a ampliação de estudos na área de EJA e outros marcos, a modalidade ainda vem sofrendo um constante movimento de desmonte com o pouco financiamento, ausência de políticas públicas que se refletem no baixo investimento na formação docente para essa área, além do fechamento de turmas e redução de matrículas (BARBOSA, SILVA e SOUZA, 2020).

Diante dessas questões, este trabalho tem como ponto de partida os pressupostos e perspectivas formativas dos estudos da EJA, dedicando às análises tecidas às questões referentes à formação de professores para a modalidade, debatendo a (quase) ausência de formação inicial nos cursos de profissionalização docente (SILVA, 2022). Objetivamos alçar pistas de como o movimento da pouca oferta de disciplinas formativas em EJA constitui parte de um mecanismo político que tenta desmontar a modalidade.

Metodologia

Este resumo expandido trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica exploratória sobre formação de professores para a EJA, baseada na curricularização do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. É tecido a partir da bricolagem dos movimentos de interlocução entre bolsistas de dois programas de

pesquisa e docência vinculados à UERJ. A saber: *Prodocência*¹ e *PIBIC*². Ambos os grupos pesquisam currículo e docência.

Tecemos a construção do texto e das reflexões propostas em uma perspectiva discursiva aberta às especificidades e demandas da modalidade, podemos observar algumas pistas (FERRAÇO, 2007) sobre o impacto da (quase) ausência da formação inicial centralizada nos princípios e abordagem pedagógica na formação de professores para a EJA.

Análise dos resultados

A universidade, compreendida como espaço do entre-lugar (BHABHA, 1998) da prescrição da política formativa docente, expressa no currículo e na vida dos sujeitos, produzindo uma memória coletiva (GONDAR, 2003; POLLAK, 2000). Este espaço orienta a construção e aquisição dos saberes indispensáveis para o exercício da docência (SANTANA e PEREIRA, 2019). Por espaço de memória e profissionalização, a ausência e/ou a predominância de eixos para uma modalidade podem visibilizar uma e invisibilizar outra, como por exemplo, priorizando os estudos da infância em detrimento de outros grupos de sujeitos.

Ao assumir estas premissas, analisamos as disposições formativas das disciplinas obrigatórias do currículo do curso de pedagogia da UERJ, na versão 4 (quatro), vigente integralmente até o primeiro semestre de 2023. Podemos observar que, na grade curricular, são integradas 55 disciplinas obrigatórias, na qual apenas oito das disciplinas ofertadas no currículo dialogam com o campo da EJA.

Entretanto, em outras licenciaturas da mesma Universidade, as disciplinas de EJA aparecem na forma de eletivas e não obrigatórias. Essa pouca presença na Pedagogia e (quase) ausência nas demais licenciaturas pode ser um movimento que se alia a potencializar o mecanismo de desmonte da modalidade (BARBOSA, SILVA e SOUZA, 2020), contribuindo para que se construa um panorama de escassez de qualificação específica para o pleno oferecimento da EJA.

A universidade, enquanto um espaço de formação de lastros identitários (LOPES E MACEDO, 2011) em suas mobilizações, tem apresentado pouco enfoque nas questões da EJA. A pretensão do professorar tende a se centrar, então, na educação das/para as infâncias, o que é legítimo e importante, porém, invisibiliza a formação de professores específicos em EJA e outras modalidades, ao ter movimentos limitados de formação docente que irão performar o seu professor na educação para jovens, adultos e idosos. Diante disso, refletimos que a (quase)

¹ PRODOCÊNCIA - Programa de incentivo à docência na graduação sobre currículos na/da EJA.

² PIBIC - Programa Nacional de Iniciação à Pesquisa – Políticas de currículo e docência – Grpesq.

ausência da EJA no percurso da formação inicial docente pode agravar os desafios que essa modalidade vem sofrendo em todo o país, e acirrar as desigualdades no sistema educativo brasileiro, à medida que mantém a escassez de pretensão de atuação do docente em formação.

Considerações Finais

A formação de professores específicos para a EJA é indispensável no movimento de conquista de espaço para a modalidade. A pouca presença e/ou ausência de disciplinas formativas na área pode configurar parte do mecanismo de desmonte, pois o pouco investimento na formação docente para este campo é um dos reflexos da invisibilidade da modalidade nas políticas públicas educacionais.

Ao analisar a curricularização da Pedagogia na Faculdade de Educação da UERJ, que forma educadores para a EJA há mais de 30 anos, ainda se observa que há demandas na formação, pois as disciplinas específicas da área se concentram a partir do quinto período, ou seja, após a metade do curso. Se tratando de uma instituição de excelência, considerando todos os avanços e conquistas, fica claro ainda não ser o suficiente para que a EJA ocupe seu devido espaço na sociedade e forme profissionais qualificados. Além disso, ao pensar nos espaços educacionais que ainda realizam menos que a referida Unidade, entendemos como uma ameaça ao sistema educacional da EJA em todo o país, à medida em que reforçam a marginalidade da modalidade nos currículos praticados.

Referências

- BARBOSA, C. S.; SILVA, J. L. ; SOUZA, J. C. L. **Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década.** Revista Tempos e Espaços em Educação. 2020.
- BHABHA, Homi k. **O local da cultura.** Belo horizonte: UFMG. 1998
- BRASILEIRO, A. **A reconfiguração do currículo da EJA e Educação Popular.** In: Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.
- FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007
- GONDAR, J. **Memória, poder e resistência in.** Memória e espaço: trilhas do contemporâneo. Rio de Janeiro: 7letras, 2003
- LOPES; A. C; MACEDO; E. **Teorias de Currículo.** São Paulo. Cortez, 2011. 279
- POLLAK, M. **Memória e identidade social.** Estudos históricos, Rio de Janeiro. 1992
- SANTANA, A.F.T; PEREIRA, M.V. **Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor.** Dossiê: Inovação, Tecnologias e práticas docentes. REVELLI, 2019
- SILVA, J. *In.* Formação de professor em debate: Enflic. Pantanal. MT. 2022

DO ESTÁGIO ACADÊMICO À COORDENAÇÃO DA ESCOLA: "VOCÊ NÃO ME PREPAROU PARA ISSO!"

Isabel Leite Lopes

CREJA/Secretaria Municipal de Educação-RJ

Silvina Julia Fernández

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Estágio acadêmico; Coordenação pedagógica; EJA.

O debate sobre a formação docente para o exercício da gestão escolar acompanha a história do sistema educacional brasileiro desde o início do século XX e, atualmente, assume contornos específicos. Mudanças na organização, nas demandas institucionais e na legislação específica referente à administração escolar, assim como a ampliação do acesso à escola, trazendo a marca da diversidade e de diferentes conflitos ao interior deste espaço educacional, entre outras características, desafiam os gestores escolares. Contudo, hoje em dia, apesar de que em princípio qualquer professor poderia tornar-se gestor escolar, essa formação específica tem escassa presença nos currículos de graduação nas diversas licenciaturas e, inclusive, nos cursos de Pedagogia, em especial, após a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, dando ao curso um caráter generalista e, em geral, voltado para a educação escolar regular.

Nesse contexto, esse trabalho procura compreender os desafios e fundamentos do processo formativo para a coordenação pedagógica na/da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as suas especificidades. Para isso, recorreremos ao relato de experiência do processo formativo suscitado a partir da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, que propõe, dentro do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a formação para a gestão escolar nas suas diversas manifestações (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional...), em apenas um período letivo de quatro meses com continuidade em apenas uma disciplina posterior. O foco estará na experiência educacional de uma pedagoga que, anos atrás, realizou o estágio correspondente a essa disciplina no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), instituição pertencente à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, voltada integralmente à EJA, e, dez anos depois, retornou ao CREJA para desempenhar-se como coordenadora pedagógica. Nesse ínterim, como recente coordenadora pedagógica, no próprio CREJA, reencontra-se com a professora que fora

não apenas a sua supervisora de estágio e orientadora de monografia e declara, rindo: “Você não me preparou para isso!”, fazendo alusão às dificuldades e desafios do cotidiano escolar. A partir dessa questão, portanto, juntas buscamos “questionar o questionamento” através desta apresentação: O que levamos da nossa formação inicial? Como a ressignificamos ao longo do exercício profissional? O que deixamos para atrás e de que outros saberes, conhecimentos e princípios nos apropriamos? Na passagem de estagiária para coordenadora pedagógica, que saberes, conhecimentos e princípios pedagógicos permaneceram orientando o exercício profissional? Que outros desafios e questões foram colocadas a partir dessa nova função? Como esse processo foi sendo ressignificado?

No percurso da formação de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, o acesso à bibliografia acadêmica possibilita desvelar o sistema educacional brasileiro. Debruçarmos sobre a legislação e a história da educação brasileira e, de forma específica, sobre a EJA, modalidade de ensino da escola exclusiva onde este percurso ocorre, revela sobre como as estruturas se organizam. As práticas de ensino nos permitem relacionar esses escritos com as vivências e questionar, nesta posição de estagiária, sobre os papéis dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e tornam o fazer administrativo também pedagógico. Mas, ao chegar à instituição em que outrora se atuou como estagiária e agora se exerce a função de coordenadora pedagógica, torna-se perceptível que a base inicial de estudos ainda não foi o suficiente para constituir-se nesse perfil profissional, ainda mais numa modalidade que possui tantas especificidades como a EJA, que é resultado de resistência e luta. Identificar nas pesquisas acadêmicas ou na legislação textos que deem suporte ao desenvolvimento do trabalho escolar na perspectiva emancipatória oferece fundamentação à nossa ação. Contudo, assim como as pesquisas sobre a EJA apontam mais aos seus destinatários e aos processos didáticos específicos, por outro lado, os autores que pesquisam sobre a gestão escolar e o papel da coordenação pedagógica apresentam cenários genéricos dos principais desafios presentes no cotidiano daqueles que pretendem exercer a função. Assim, ao exercer este papel, é fácil deparar-nos com vivências particulares das diversas instituições e comunidades escolares, nas que se faz necessário um estudo individualizado destes espaços e das atribuições necessárias para a coordenação pedagógica.

Nesse sentido, para além da capacidade de exercer um trabalho articulado que colabore na organização do trabalho pedagógico coletivo na perspectiva de autores como Orsolon (2006), na atual trajetória como coordenadora pedagógica, percebemos as fragilidades e limitações da formação inicial e continuada sobre como desenvolver este papel no viés

transformador escolar e, conseqüentemente, emancipatório, a partir de um currículo de formação inicial que oferece pouco espaço para os conteúdos específicos tanto da gestão escolar democrática quanto da coordenação pedagógica. Isto é assim porque não se trata apenas de termos ou não acesso a um quantitativo significativo de trabalhos sobre esses temas, mas de como relacionamos essas leituras e os conceitos que estas nos propiciam às demandas palpáveis do cotidiano. Essas relações, aliás, estão localizadas no meio a diversas tensões, já que

No exercício profissional do coordenador pedagógico, predominam tensões de três naturezas e origens: as internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, pais e alunos, e as externas à escola, que decorrem das relações com o sistema de ensino e a sociedade [...] Uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidades e expectativas do profissional em relação à sua função e às necessidades da escola e da educação (PLACO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 767).

Torna-se necessária, portanto, apostar numa formação tanto inicial quanto continuada que considere que esse profissional precisa ser capaz de “[...] articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar”. (PLACO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 766). Ou seja, estamos falando de uma formação duplamente específica, já que além dessas habilidades e saberes referentes à articulação de equipes docentes e da organização do trabalho pedagógico coletivo, ainda temos as dimensões envolvidas nos processos específicos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, com todos os seus desafios. Compreender as lutas e resistências desta modalidade possibilitará a construção dos conhecimentos necessários para embasar a construção inicial da identidade do que é exercer a coordenação pedagógica na EJA.

Referências Bibliográficas

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. In: Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

A RUPTURA COM “SITUAÇÕES-LIMITES” E A BUSCA POR “INÉDITOS-VIÁVEIS” NAS CLASSES DE EJA.

Edvânia Ferreira Bezerra

Pós-graduanda - CESPEB ênfase em EJA/UFRJ

Palavras-chaves: Paulo Freire; Situações-Limites; Inéditos-Viáveis.

Este resumo buscará a partir de um relato de experiência evidenciar como o CESPEB ênfase em Educação de Jovens e Adultos vem contribuindo de forma significativa para a “ação-reflexão-ação” (FREIRE, 2019) sobre a minha prática profissional enquanto coordenadora de projetos voltados para o segmento de Educação de Jovens e Adultos na organização da sociedade civil, Redes da Maré.

Para isto, buscarei traçar um paralelo entre as reflexões que vinham como uma grande indagação sobre os objetivos do projeto e as contribuições que pude enxergar a partir das trocas realizadas dentro e fora da sala de aula, especialmente na forma de relacionar a teoria e a prática, a partir do conceito e interpretação de *situações-limites*, cuja, “as mulheres e os homens, como corpos conscientes sabem bem ou mal seus condicionamentos e da sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de situações-limites” (FREIRE, p. 106, 1992) e *inédito-viável* “essa categoria encerra nela toda uma crença de um sonho possível e na utopia que virá desde que fazem a sua história”. (FREIRE, p. 106, 1992).

A Redes da Maré, como citado anteriormente, é uma organização da sociedade civil que tem como missão tecer as redes necessárias para efetivar os direitos da população do conjunto de 16 favelas da Maré, onde residem mais de 140 mil pessoas.

O Projeto de Alfabetização para Mulheres da Maré é um dos projetos da instituição que existe desde 2019 e que vem ao longo desses anos me desafiando profissionalmente.

O projeto que desde a sua inauguração possui o aporte para 7 turmas que acontecem em 6 favelas do conjunto de favelas da Maré, possuía como alguns dos seus objetivos promover a alfabetização das mulheres inscritas em 8 meses e incentivar a participação das alunas em cursos promovidos pelo mesmo apoiador nos ramos da beleza e gastronomia que buscam a profissionalização e o incentivo ao empreendedorismo de mulheres.

No entanto, para além dessa perspectiva, para a equipe da instituição, sempre foi muito importante possibilitar que essas mulheres, após passarem pelas nossas salas de aula pudessem retomar a vida escolar sendo inseridas da rede municipal - ensino fundamental. Identificando-se enquanto cidadãs de direitos que precisam que o Estado garanta escolas que as acolham e também respeitem suas especificidades. Contribuindo, dessa forma, para o fortalecimento da EJA no território.

A partir do segundo ano de projeto, percebendo o desconhecimento do apoiador quanto às especificidades de um projeto voltado para estudantes da EJA, conseguimos promover a ampliação do projeto para 10 meses com a possibilidade de acolhimento de alunas que não concluíram o processo de alfabetização no ano anterior. Evidenciando o quanto as especificidades do perfil que o projeto atende deve ser levado em consideração. Visto que, cada educanda chega à sala de aula com um “saber de experiência feito” (FREIRE, 1997), que, como já preconizava Freire, deve ser respeitado.

Apesar de termos conseguido abranger um pouco a percepção do apoiador sobre o projeto, o fato de que o quantitativo de mulheres alcançadas ao longo dos anos sempre foi algo muito valorizado e na perspectiva de demonstrar que a abrangência do projeto vai para além do quantitativo, mas que, principalmente, possui questões qualitativas - imensuráveis - que comecei a me indagar.

Será que é possível convencer um apoiador, de que há ganhos subjetivos e que pouco conseguimos expressá-los com o quantitativo de mulheres alfabetizadas e que promovemos emancipações que vão além da leitura da palavra?

Essa questão não é facilmente solucionável, mas foi nas aulas do CESPEB, aproximando-me da teoria e das discussões no campo da EJA que passei a fazer novas leituras dos relatos que as educadoras e próprias alunas compartilham, como o relato da aluna Elaine Alexandre.

Elaine foi uma aluna que compunha o projeto desde 2019. Neste ponto, preciso fazer uma contextualização de que ficamos 2 anos (2020 e 2021) atuando de maneira majoritariamente remota devido a pandemia ocasionada pelo Corona vírus. Anos em que essa aluna pouco ou nada interagiu devido as questões relacionadas a falta de internet e/ou equipamento para acompanhar as aulas, o esposo ficou por muito tempo em situação grave devido à COVID-19 entre tantas outras questões que a atravessaram durante este período.

Ao retornarmos presencialmente em 2022, a educanda em uma atividade externa na Faculdade de Educação da UFRJ relata para mim que está muito contente, pois tirou os documentos (RG/CPF) com a sua assinatura. De tão contente que estava com os documentos novos decidiu jogar os antigos fora, pois aqueles já não faziam mais parte da sua realidade. Agora ela não só já sabia assinar o nome como estava conseguindo avançar nas atividades que a professora passava em sala de aula e estava animada para frequentar o CEJA-MARÉ, escola para qual encaminhamos outras mulheres alfabetizadas no projeto em anos anteriores.

Esta narrativa me tocou profundamente, mas foi através das aulas que percebi que essa educanda que tinha naquela turma e naquela professora o seu lugar de segurança, para além de outras questões, além das mencionadas, que a fizeram permanecer no projeto por 4 anos, conseguiu romper uma *situação-limite* que a “imobilizava”: assinar seu próprio nome. Sobre o termo, Freire (2019, p.126) afirma: “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limites”. ”

Assim como na história de Elaine, venho percebendo que muitas “situações-limites” que poderiam imobilizar os educandos da EJA, quando rompidas e/ou percebidas como “inéditos-viáveis” abrem um horizonte de possibilidades, dentre os quais a busca por novos propósitos e desafios.

Apesar de ainda ser um desafio evidenciar essas transformações de maneira objetiva através de relatórios, hoje, acredito que o projeto possibilita para essas mulheres o desvelamento e transformação de muitas “situações-limites” e possibilita a busca por “inéditos-viáveis” que podem ou não estar nos objetivos tangíveis delas ou do projeto, no presente ou no futuro, para cada educanda que está ou vai passar por nossas classes.

Referência

- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** / Paulo Freire – Nota: Ana Maria Araújo Freire – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Professora, sim. Tia não: cartas a quem ousa ensinar.** Ed Olho D’água. São Paulo, 1997.
- _____. **Pedagogia do oprimido** – 69. ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FALAR É PRECISO! ASSIM NASCE O FALAPEJA

Janete Trajano da Silva

Secretaria Municipal de Educação

Palavras-chave: EJA; Formação continuada; EJA.

Iniciando a conversa: "Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática".

O presente texto alinha-se às reflexões propostas pelo Espaço de Diálogos Formação inicial e continuada de Professores em EJA. Nessa perspectiva, tem por objetivo compartilhar a construção coletiva de um movimento considerado de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da 4ª Coordenadoria de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O FALAPEJA, inicialmente pensado pelos Professores Orientadores¹ do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), nasceu da busca e da necessidade de se construir um espaço dialógico para se pensar a modalidade em seus desafios e possibilidades, considerando os sujeitos (estudantes, professores e gestores), os territórios onde as unidades escolares estão localizadas e as questões curriculares a partir dos princípios do direito, de uma educação socialmente referenciada, pública, inclusiva e laica.

Escuta, fala e Atuação: "O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado"

As reflexões e discussões sobre o direito à Educação e sua potencialidade para gerar transformações individuais e coletivas trazem como uma das questões fundamentais a necessidade de compreender e situar historicamente os processos de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Assim, "o debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório de investigação educativa e pedra angular dos processos de reformas dos sistemas de educativos" (SACRISTAN, 1999, p.64). Nessa perspectiva, considerar quem são, como se constituem, como se pronunciam, como atribuem significado ao trabalho que realizam e quais os saberes e experiências que validam ao exercer a profissão, são dados importantes para entender como nós professores produzimos e construímos conhecimentos sobre o nosso fazer e como potencializamos uma educação que seja capaz de humanizar, de problematizar, modificar, portanto, emancipatória. Essas questões foram incorporadas às pautas de reuniões mensais organizadas pela Gerência

¹ Função normatizada pela Resolução SME n. 1311, de 14 de outubro de 2014, que formaliza as atribuições do Professor Orientador no Programa de Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município, n. 147, 15 de outubro de 2014, p. 21.

de Educação(GED) da 4ª CRE com os Professores Orientadores das escolas que atendem aos estudantes da EJA e foram denunciando a necessidade de construir espaços qualitativos de estudo e reflexão sobre os desafios concretos enfrentados nas 18 unidades escolares. Desafios condicionados por cenários de desigualdades e direitos negados a estudantes jovens, adultos e idosos que buscam e acreditam na EJA como possibilidade de “ser alguém” ao apropriarem-se da leitura e da escrita, a mudarem seus destinos a partir da escolarização e a “recuperar o tempo perdido”. Debates caros e que necessitam fugir das armadilhas do senso comum e dos argumentos rasos que não contribuem para pôr em pauta a violação de direitos de seus estudantes que majoritariamente são pobres, negros, mulheres, desempregados ou em trabalhos informais e precarizados.

Em 2017, surge a proposta de construção de um evento regional que teria como objetivo estudar temáticas que nos ajudariam a pensar e aprofundar questões que atravessam e inundam o cotidiano escolar. Foi necessário a contribuição de muitos “seres pensantes e atuantes” para definir o nome do evento, a sua logo, o formato, as temáticas e as vozes que contribuiriam para a sua realização. O nome FALAPEJA nasceu da necessidade de escuta e fala, da percepção que na EJA conhecimentos são produzidos a partir de saberes e não-saberes sobre a diversidade etária, geracional e social que se revelam, que desafiam e intimam, estudantes, educadores e gestores a refletirem sobre e com essa modalidade que historicamente entra “pela porta dos fundos” nas prioridades das políticas públicas educacionais. Nasceu também da constatação das inconsistências de propostas formativas permanentes que contemplem oportunidades de estudos sobre temas que abordam as especificidades dos estudantes, as condições apropriadas para ensino e aprendizagem e ainda as questões curriculares.

O I FALAPEJA, contou com a contribuição importante de pesquisadores e militantes da EJA. Nele, as reflexões foram pautadas na alfabetização, diversidade na escola, currículo e prática docente. As questões apontadas pelos professores participantes nos três dias de sua realização e em reuniões promovidas pelos POs em suas unidades escolares e em reuniões mensais entre POs e GED, foram trazendo elementos para se pensar na metodologia que seria seguida nos próximos FALAPEJA. Coletivamente, íamos exercitando pensar “o conhecimento enquanto se conhece”, significar “o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem” tornando-as “exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo” (FREIRE, 2000, p. 102). Tempos complexos, fluídos, incertos que nos desafiam a compreender o nosso fazer em

contextos de precarização, de sucessivas tentativas de apagamento da nossa capacidade criativa e autoral, de formação inicial e continuada pontual, estrangeira às demandas do cotidiano e aligeiradas. Tempos que nos desafiam a perceber e compreender os estudantes em suas especificidades etárias, cognitivas, emocionais e sociais.

No II FALAPEJA realizado em 2018 também contou com a presença da academia. Nele se tratou de temáticas sobre a juvenilização e literatura na EJA. Realizado em três dias, com a participação e contribuições dos professores atuantes no PEJA e no CEJA, fomos percebendo a necessidade de incorporar novos sujeitos, novas temáticas que possibilitassem ampliar a educação problematizadora em nossas unidades escolares. Assim, a partir daquele ano, o FALAPEJA, que está indo para sua sétima edição, passou a ser protagonizado por professores, alunos e gestores que compartilham seus saberes e práticas realizadas em suas unidades escolares.

Aos sujeitos pronunciantes, a exigência de novas formas de pronunciar

Nesses seis anos de experiências vividas no FALAPEJA, houve modificações significativas: alguns POs saíram para assumir outras funções, novos POs chegaram e buscam compreender, se integrar e contribuir com suas experiências; as unidades escolares seguem nos enfrentamentos das adversidades para assegurar condições concretas de acesso, permanência, ensino e aprendizagem. Ao longo do tempo, temos avaliado que algumas discussões sobre a formação continuada, currículo, alfabetização e políticas públicas eficientes e eficazes precisam ser problematizadas junto à Secretaria Municipal de Educação de modo que as metas previstas e não alcançadas pelo atual Plano Nacional de Educação sejam reafirmadas e efetivamente cumpridas. Temos avaliado que estarmos uma vez por mês planejando e compartilhando nossas realidades, sucessos e fracassos tem contribuído para o fortalecimento do trabalho no PEJA e do CEJA da 4ª CRE. Como professora orientadora, conhecer os desafios territoriais, pedagógicos e os trabalhos desenvolvidos por outros profissionais tem me ajudado a pensar nossas práticas e o sentido do trabalho na EJA nas escolas onde atuamos, na cidade e nesse país tão desigual.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

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

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como liberação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 2000.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) ORIENTADORES(AS) DA EJA RIO: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA E BUSCANDO NOVOS CAMINHOS

Aline de Menezes Santos Coelho

CESPEB EJA- UFRJ/Secretaria Municipal de Educação-RJ

Fernanda Gomes do Amaral Barbosa Dias

CESPEB EJA- UFRJ/ Secretaria Municipal de Educação-RJ

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Professor Orientador; Formação.

Introdução

Este trabalho surgiu a partir da Formação Continuada para Professores(as) Orientadores(as) da EJA no município do Rio de Janeiro. Uma parceria entre a Gerência de Educação de Jovens e Adultos - SME/RJ e as 139 escolas de EJA. O objetivo é perceber a importância de colocar em pauta a atuação pedagógica deste profissional, evidenciando suas potencialidades na escola e tentando buscar novos caminhos, frente às dificuldades e desafios encontrados.

Nesse viés, como embasamento, recorre-se aos ensinamentos de Paulo Freire quanto à consciência da inconclusão do ser humano. Assim, as presentes autoras, ambas professoras da Prefeitura do Rio de Janeiro e estudantes do CESPEB EJA, promovem junto aos demais colegas reflexões e trocas significativas que serão compartilhadas no decorrer deste trabalho.

Metodologia

O trabalho compartilha o relato de experiência sobre a Formação Continuada para Professores(as) Orientadores(as) da EJA Rio. Tal processo formativo, que ainda está em desenvolvimento, consiste em seis encontros mensais com todos os professores orientadores do município do Rio de Janeiro, divididos em cinco polos de formação, trazendo para a discussão pautas relevantes e que afetam diretamente a ação deste profissional, assim como a aprendizagem dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

O relato trará as reflexões iniciais das duas professoras alocadas no Polo 1, que engloba escolas da 1ª, 2ª e 3ª CREs, além do CREJA, sendo uma delas no papel de Formadora da EJA, e a outra, atualmente, na função de Professora Orientadora em uma escola localizada no centro da capital fluminense.

Análise dos resultados

Com base nos estudos de Freire, em especial quanto ao conceito de diálogo e inacabamento do ser humano, percebe-se que a Formação Continuada, mesmo em seu início, já trouxe frutos promissores ao trabalho das escolas, pois é no diálogo que o sujeito pode reconhecer as suas potencialidades e limitações, ampliando as possibilidades de superação na relação com o outro. No tocante ao processo de permanente busca do ser humano, destaca-se a seguinte análise:

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que sabíamos e saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca. Uma das raízes da educação e que a faz especificidade humana se acha aí, na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação ou da formação se encontra aí também. Como no caráter de constância da busca que é percebida como necessária. (FREIRE, 2012, p. 123).

Nessa perspectiva de busca e atualização, ao abrir um espaço de discussão entre todos os profissionais, percebe-se que ainda há muito a percorrer, porém esse caminho se torna mais justo, ao partir das reais necessidades das escolas de EJA.

Vale ressaltar que, além dos encontros mensais no polo de formação, a formadora também visita as escolas de EJA, tendo como pressuposto que o acompanhamento e o processo formativo não terminam ali, todavia se completam no interior das escolas, onde se pode dialogar e conhecer de forma mais específica o trabalho realizado no cotidiano escolar.

No primeiro encontro formativo, por exemplo, a temática girou em torno da identidade do Professor Orientador, pois, conforme consta na Portaria Conjunta E/SUBE/CED-E/SUBG/CRH Nº 04, de 14 de setembro de 2015, sua função será eminentemente pedagógica, isto é, de assessoria às turmas e aos professores do PEJA.

Estar em um grupo tão diverso, com professores(as) mais experientes na função e outros recém-chegados, também possibilita uma aprendizagem significativa, além de auxiliar na construção de uma perspectiva de rede entre todos(as) os(as) docentes.

Na escola, o impacto positivo também é contemplado, pois, apesar de ser desafiador mover-se da zona de conforto, todos os professores orientadores se preocupam em permanecer em formação contínua, em concomitância com a prática cotidiana. Nesses momentos de troca, as diferentes vivências são apresentadas, propiciando o compartilhamento de ideias e propostas.

Considerações Finais

A Formação Continuada ainda está em seu início, porém, ao avaliar os impactos observáveis nos primeiros encontros, já se percebe a sua potência, principalmente ao propiciar o diálogo entre todos os professores orientadores da rede.

Trabalhar coletivamente e desenvolver a EJA nesse contexto de formação permite que o processo seja democrático e que realmente busque ultrapassar os desafios, vencendo os limites dos espaços de atuação. Com isso, pretende-se ofertar cada vez mais uma modalidade de EJA alinhada e integrada aos objetivos dos sujeitos que dela demandam.

Referências

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

RIO DE JANEIRO. Portaria Conjunta E/SUBE/CED-E/SUBG/CRH n. 04, de 14 de setembro de 2015. Estabelece procedimentos para atuação dos Professores Orientadores no Programa de Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, n. 124, 15 de setembro de 2015, p. 19.

BUSCANDO CAMINHOS NA PESQUISA PARTICIPATIVA: SISTEMATIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DO NEAd - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA PUC-RIO

Renato Pontes Costa
Pontifícia Universidade Católica-Rio

Inés Kayon de Miller
Pontifícia Universidade Católica-Rio

Palavras-chave: Memória; Sistematização de experiências; Prática exploratória.

Introdução:

Em 1998 o Departamento de Educação da PUC-Rio iniciou um projeto de alfabetização de jovens e adultos no sertão sergipano e essa experiência se desdobrou em outras ações e culminaram, anos mais tarde, na criação do NEAd – Núcleo de Educação de Adultos. O núcleo existe até hoje, contabilizando 24 anos de existência. Na sua gênese, pela natureza de extensão universitária, o núcleo foi institucionalmente lotado na VRC - Vice Reitoria Comunitária, mas, desde 2015, passou a integrar o Departamento de Educação.

Ao longo de todos esses anos o NEAd realizou diversas e importantes ações em nível local, nacional e internacional¹. Em 2022, uma dissertação do mestrado feita no Departamento de Educação (DUARTE FILHO, 2022) sobre uma das ações desenvolvidas pelo NEAd, mostra a potencialidade do trabalho desse núcleo, mas, ao mesmo tempo, aponta que em todos esses anos de atuação o NEAd não se dedicou suficientemente a sistematizar e socializar suas práticas. A provocação feita por essa dissertação vai além da falta de produção acadêmica do núcleo. Aponta para a grande contribuição que pode ter para a PUC-Rio e para o campo da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil a reconstituição das ações desenvolvidas por esse núcleo no âmbito da formação de educadores e da extensão universitária.

¹ a) **em âmbito local**, como por exemplo: a instalação de classes de alfabetização de jovens e adultos em cerca de 180 comunidades no Rio e Grande Rio e um curso de formação para 400 do PEJ – Programa de Educação Juvenil (hoje PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde articulou uma rede de formadores de EJA no estado do Rio de Janeiro; b) **em âmbito nacional**, com a implementação de um programa de alfabetização de adultos em três cidades no interior do Nordeste e na Consultoria ao Ministério da Educação para implantação do Programa Brasil Alfabetizado; e c) **em nível internacional**, na assessoria a um programa alfabetização solidária em Moçambique - PASMO, através de convênio com o Ministério das Relações Exteriores e os Ministérios de Educação dos dois países: MEC e MINED. Além disso, o núcleo realizou dois seminários de nível nacional/internacional sobre Educação de Jovens e Adultos que se constituiu como um espaço de diálogo entre professores da educação básica e pesquisadores do campo da EJA de todo o país.

Metodologia

Com o intuito de sistematizar a trajetória do NEAd foi elaborada uma proposta de pesquisa que tem como metodologia a análise dos documentos presentes no acervo do referido núcleo, somada à interlocução ativa com as pessoas que atuaram naquele espaço em diferentes momentos. Não se trata apenas de fazer o registro frio do que foi feito, mas sim de recuperar o sentido formativo das ações com a participação direta de quem viveu e produziu essas experiências participando, portanto, como sujeitos e objetos da pesquisa a ser realizada.

Essa opção metodológica aproxima um trabalho dessa natureza às pesquisas participativas, e pretende buscar o sentido originário dessa modalidade de investigação no âmbito da Educação Popular.

Considerando as afirmações acima, a pesquisa pretende realizar um estudo interdisciplinar articulando de forma teórica duas vertentes de investigação: a Prática Exploratória, no âmbito da Pesquisa do Praticante; e as Pesquisas Participativas, no campo da Educação Popular. Essa aproximação culminaria no estudo sobre sistematização de experiências na linha do que apontam MEJIA J. (2008); JARA H. (2006). O estudo parte de uma reconstrução histórica da contribuição da Pesquisa Participativa na América Latina (FALS BORDA e BRANDÃO 1991; BRANDÃO, 2007) e pretende relacionar esse campo surgimento dos estudos sobre Prática Exploratória, nos anos 1990 (ALLWRIGHT, 2003). A aproximação dessas duas áreas pode proporcionar uma contribuição tanto para a área de Linguística Aplicada, quanto para a área de Educação, mais especificamente a formação de educadores de EJA. Espera-se com esse diálogo desenvolver uma nova linha de investigação aproximando esses dois campos na PUC-Rio.

Análise dos resultados

Com o intuito de realizar essa sistematização foi apresentado em 2022, um projeto de pesquisa ao IEAHu – Instituto de Estudos Avançados em Humanidades da PUC-Rio. O projeto foi aprovado e prevê o início das atividades no segundo semestre de 2023. A primeira etapa será a oferta de uma disciplina na Pós-graduação do Departamento de Letras sobre Pesquisas Participativas.

Esse projeto se propõe a recuperar a memória do trabalho implementado pelo NEAd – Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio, entre o final dos anos 1990 até o momento atual. O projeto parte de uma concepção de memória que se articula com a afirmação de BOSI (1994)

de que “o passado não é o antecedente do presente, mas sua fonte”, e, na mesma linha de reflexão, com a concepção de VELHO (1994), de que a memória carrega em si um sentido de identidade e de projeto. Com base nessas premissas, a proposta do estudo é então recuperar a trajetória do núcleo para, com ela, visualizar novos caminhos de atuação nos campos da EJA e Educação Popular na universidade.

Considerações Finais

O projeto iniciará as atividades no próximo semestre. Espera-se com a realização desse estudo, num primeiro momento, contribuir com a reflexão sobre extensão universitária, através da recuperação da trajetória desenvolvida pelo NEAd ao longo de tantos anos. Além disso, o projeto abre espaço para a discussão sobre o lugar da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular na formação inicial dos professores.

Referências

- ALLWRIGHT, Dick. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, v. 7, n 2, p. 113-141, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues e BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. In: **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- DUARTE FILHO, José Elesbão. **Saberes em Formação: memória dos processos de formação desenvolvidos pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd) no Projeto Grandes Centros Urbanos**. Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.
- FALS BORDA, Orlando e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Investigación participativa**. – 3º edición – Montevideo: Instituto del Hombre; Ediciones de la Banda Oriental, 1991.
- JARA H., Oscar. **Para sistematizar experiências** / tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006. (Série Monitoramento e Avaliação, 2).
- MEJÍA J., Marco Raul. **La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento**. Ediciones Desde Abajo: Bogotá, 2008.
- VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto. In: **Projeto e metamorfose**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NA/DA/PARA A EJA: A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE ESTUDOS

Camila Vitoria Sousa da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Jaqueline Luzia da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Formação de professores; Alfabetização na EJA.

Introdução

O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar o trabalho realizado no grupo de estudos “Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos”, vinculado a um projeto de extensão universitária, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Este grupo, que se reúne desde o ano de 2019, tem como intuito principal contribuir com a formação continuada dos educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), colaborar com a formação inicial dos estudantes envolvidos e fomentar a pesquisa sobre a prática dos professores participantes, refletindo e repensando sua realidade a partir dos estudos realizados nos encontros.

O grupo de estudos pretende responder à demanda por formação e atualização de professores alfabetizadores para a EJA e surgiu a partir da necessidade de egressos dos cursos de extensão oferecidos pelo projeto, que sinalizam, a cada período, o desejo de continuarem estudando, trocando experiências e construindo conhecimentos sobre o processo de alfabetização na modalidade.

Esse grupo de estudos é composto por cerca de 15 pessoas, que são professores da EJA, pesquisadores da área da educação, graduandos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas e egressos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, tanto da UERJ quanto de outras Universidades. Os encontros ocorrem quinzenalmente na UERJ, às sextas-feiras, à tarde.

Esta formação permanente de educadores da EJA tem nos mostrado o quanto este espaço de troca é necessário e possibilita o repensar de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade vivenciada nas escolas e nas salas de aula, conduzido por um olhar crítico e criativo sobre os educandos e o processo de ensino e de aprendizagem (Silva, 2021).

Metodologia

Para o presente relato, utilizamos com metodologia a descrição de nossas experiências, como coordenadora do projeto e bolsista de extensão universitária, vivenciadas no grupo de estudos. Por isso, realizamos uma abordagem qualitativa de tais vivências, levantando aspectos que consideramos relevantes para a exposição, que pretende não ser só uma descrição, mas também um instrumento de reflexão sobre essas experiências.

Análise dos resultados

Temos percebido, ao longo da existência do projeto de extensão, uma grande demanda pela formação de alfabetizadores para a EJA. Esta necessidade se encontra evidenciada pela procura, por parte de estudantes e professores, de formação continuada em cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização nesta área. Esta busca é consequência da ausência de formação inicial de alfabetizadores para a modalidade EJA, pois os cursos de graduação pouco abordam as questões metodológicas e de aprendizagem dos sujeitos jovens, adultos e idosos (Silva, 2018). Desta forma, os educadores buscam, na formação continuada/permanente, respostas para os seus anseios e dúvidas quanto ao processo de elaboração do sistema de escrita alfabética vivenciado pelos sujeitos da EJA, e para este fim, pensamos em constituir um grupo de estudos permanente nesta temática.

A cada encontro, é proposto um estudo, baseado em um artigo científico ou capítulo de livro. O grupo lê o texto antecipadamente e a discussão é realizada a partir das reflexões de cada participante sobre o material. O debate traz muitas leituras prévias que dialogam com o texto estudado e é permeado por várias experiências vividas pelos envolvidos. Eventualmente, convidamos os autores dos textos estudados para um debate sobre o trabalho. Esta conversa com o autor ocorre como uma culminância do estudo e garante que o grupo esclareça aspectos trazidos na escrita, além de compreender como o texto foi construído e que caminhos foram percorridos após sua publicação.

Atualmente, estamos realizando a leitura do livro “O sujeito da escrita: fronteiras e domínios da Alfabetização e do Letramento na EJA” (Calháu, 2020). Para cada reunião, selecionamos um capítulo a ser lido e fazemos uma exposição das reflexões proporcionadas pela leitura, tendo todos a possibilidade de se manifestar, esclarecer dúvidas e tecer comentários.

A partir de um princípio que rompa com a transmissão de conhecimentos e que foque em uma pedagogia dialógica (Freire, 1983), o grupo de estudos não tem a proposta de que a coordenadora faça explicações dos capítulos das obras, na qual os participantes apenas ouçam

e aprendam, mas que o encontro seja um espaço horizontal de diálogo e construção de conhecimentos e aprendizados na interação entre todos os presentes e, assim, o grupo aprenda entre si, por meio da troca de informações e das reflexões tecidas. Com isso, é possível se constituir a base da educação verdadeiramente dialógica e significativa de Paulo Freire, pela qual “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1983, p. 79).

Além disso, o grupo de estudos também conta com uma página na Internet, que foi elaborada no âmbito do projeto de extensão universitária no qual o grupo está inserido. Este *site* tem o objetivo de ser um repositório, onde os participantes e pessoas interessadas possam conhecer mais sobre o nosso trabalho, sobre as ações desenvolvidas pelo projeto e sobre sua história, além de possibilitar um aprofundamento dos estudos realizados.

Considerações Finais

Este relato, fruto das atividades desenvolvidas ao longo de mais de quatro anos pelo grupo de estudos “Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos”, contempla uma reflexão coletiva sobre a realidade vivenciada pela coordenadora do projeto e pela bolsista de extensão universitária. Ao realizar a escrita das experiências vivenciadas, buscou-se evidenciar como o grupo foi criado e como tem se constituído, ou seja, sendo um espaço plural, com uma abordagem dialógica e coletiva, buscando a contribuição de cada membro, que compartilha seus conhecimentos e experiências, enriquecendo a aprendizagem e, assim, proporcionando um ambiente construtivo acerca da temática da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Desta forma, acreditamos que este relato também pode contribuir para a formação inicial e continuada de educadores na/da/para a EJA, na intenção da valorização e do reconhecimento desta modalidade de ensino, enfrentando desafios e apontando caminhos.

Referências

CALHÁU, Socorro. **O sujeito da escrita: fronteiras e domínios da Alfabetização e do Letramento na EJA**. Curitiba: CRV, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Formação de educadores para a alfabetização de jovens e adultos: contribuições de um projeto de extensão. **RevistAleph**, n. 35, 2 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/42831> Acesso em 22 jun. 2023.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Alfabetização de jovens e adultos: os desafios e as possibilidades na formação de educadores. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, p. 70 - 75, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.14.i1.0009> Acesso em 21 jun. 2023.

COMO ME FIZ PROFESSORA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Anna Rosa Magalhães de Oliveira da Cruz
UFRJ

Danley Ferreira da Silva
UFRJ

Mídián Lena Pereira Pressato
UFRJ

Orientadora: Ana Paula Abreu Moura
UFRJ

Palavras-chave: Formação Docente; Educação de Jovens e Adultos; Extensão Universitária.

Introdução

A formação de professores é uma questão de grande relevância na educação. Considera-se o Parecer CNE/CEB 11/2000 (Brasil, 2000), que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, realçando a importância da especificidade da formação para atuar na sala de aula da EJA e destacando que o docente desta modalidade de ensino:

[...] deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

A sala de aula da EJA compreende uma diversidade de sujeitos, com experiências de vida variadas e conhecimentos prévios distintos, o que requer do professor uma abordagem pedagógica adaptada às especificidades dos educandos. Entretanto, a formação específica deste profissional perpassa por diversos espaços, muitas vezes externos à universidade. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo refletir criticamente sobre a construção da identidade docente do educador da EJA através da ação extensionista “Como me fiz professora”, vinculada ao Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos. A ação consiste em uma conversa entre o Programa e um educador convidado, que compartilha a sua trajetória formativa, onde identificamos os desafios enfrentados pelos professores, considerando as limitações da formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior e as fragilidades desse processo formativo.

Metodologia

Quando tratamos à docência, Nóvoa (1992, p.10), afirma que “esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica”. Nesse sentido, diante da Pandemia da COVID-19, surge no Programa Integrado a ação virtual “Como me fiz professora”. Como “a educação é comunicação, é diálogo” (Freire, 1980, p. 67), os episódios são transmitidos ao vivo no *Instagram*, estimulando, dessa forma, o diálogo direto e interativo com os participantes por meio de perguntas e comentários.

Durante os episódios, que têm a duração média de 1 hora, adotamos uma proposta semelhante à de uma entrevista, com perguntas formuladas de maneira a abordar a formação inicial e continuada dos docentes e os diferentes percursos formativos que trilharam para aprimorar suas práticas pedagógicas. Ao longo das conversas, incentivamos os professores convidados a explorarem os desafios e sentimentos que surgiram durante sua trajetória, valorizando suas narrativas e experiências individuais.

Análise dos resultados

A investigação acerca da formação do educador da EJA se deu a partir dos cinco episódios da série “Como me fiz professora”, possibilitando uma análise qualitativa que identificou que a construção dessa identidade docente apenas pelos currículos universitários é insuficiente, sendo a mesma atravessada por múltiplas vozes advindas de distintos espaços. Um desses espaços é a extensão universitária, citada por diversos docentes que a atravessaram como fundamental em sua jornada. A professora Flora Prata, uma das principais responsáveis pela articulação do PEJA no Rio de Janeiro, destaca a sua importância: “Foi a minha experiência na extensão, como monitora de diversas frentes dentro da Pedagogia, que eu realmente fui olhando a educação por um outro lugar”. Consoante à professora Flora, a docente Aline Boaventura, que coordena uma escola municipal em Sepetiba, sustenta a importância da extensão, dizendo: “durante a minha formação eu não tive contato com a EJA. [...] O primeiro contato que eu tive foi no Curso de Formação, do Programa de Alfabetização, e, assim... meus olhos brilharam! Eu pensei: é aqui! É aqui que eu quero ficar!”.

Percebendo a especificidade da sala de aula da EJA que compõe “sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (Brasil, 2000, p. 58), a professora Edvânia Ferreira, coordenadora do projeto de alfabetização de mulheres Escreva Seu Futuro, da Redes da Maré, compartilhou sua experiência com uma educanda, dizendo: “Ela

tinha uma filha com deficiência que necessitava de sua atenção boa parte do tempo, casa para cuidar e um marido que a cobrava muito. O único tempo que ela tinha pra ela, era na escola”.

Essas falas evidenciam que “a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da Educação de Jovens e Adultos” (Soares, 2008, p. 86), e destacam que a formação docente, além de crítica, deve estar atrelada ao “reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade” (Freire, 2007, p. 45).

Considerações Finais

Percebe-se que “apesar da legislação vigente e das diferentes recomendações para inclusão da EJA no currículo de formação de professores, esta, quando existe, ainda ocupa um espaço reduzido no currículo, concentrando-se em uma ou mais disciplinas” (Moura, 2020, p. 35). Essa perspectiva evidencia que é importante reconhecer que a formação inicial de professores costuma privilegiar o ensino destinado a crianças e adolescentes, deixando de lado a preparação para a EJA. Esta lacuna na formação reflete-se nos desafios enfrentados por esses profissionais.

A análise crítica dos processos formativos é essencial para entendermos os efeitos desta lacuna formativa e suas consequências para a qualidade da educação oferecida aos alunos da EJA. É necessário pensar em estratégias e abordagens que possam suprir estas carências e melhor preparar os professores para atuarem nesse contexto educacional. Somente com uma formação sólida e direcionada é possível promover uma educação de qualidade e que respeite a diversidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

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/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007

MOURA, Ana Paula de Abreu. Educação de Jovens e Adultos: a produção e a democratização do conhecimento nos espaços da extensão universitária na formação inicial de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América**, Criciúma, v. 6, n. 3, p. 34-42. 2020.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 47, p. 83-100, jun. 2008.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA NA UNIVERSIDADE: APRENDIZADOS E REFLEXÕES DE UM PROCESSO

José Elesbão Duarte Filho
PUC-Rio
Renato Pontes Costa
PUC-Rio

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Práticas e Espaços de Formação; Extensão Universitária.

Introdução

O presente trabalho tem a intenção de socializar elementos trabalhados na dissertação de mestrado defendida no ano 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, cujo trabalho investigou uma experiência de formação de educadores comunitários, num projeto de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido no período de 1999 a 2002, pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos -NEAd-PUC-Rio. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que buscou contribuir com a memória da educação popular e educação de jovens e adultos à medida que conseguiu identificar aspectos que atravessam os referidos campos.

A pesquisa conseguiu evidenciar, na experiência de formação investigada, um significativo investimento na dimensão pedagógica, bem como, na dimensão política (FREIRE, 1979). Em se tratando da primeira, trata-se de superar uma concepção estreita, consubstanciada na figura de um professor-formador como autoridade máxima no contexto da formação. Igualmente, no que se refere à dimensão política, esta passa pelo investimento no respeito à identidade cultural do outro, reconhecendo-o e valorizando-o como sujeito ativo na construção do processo formativo. Trata-se, pois, de uma dimensão política que amplia e fortalece a perspectiva de uma formação de educadores em interação um com o outro, em positiva insurgência à autoridade máxima do suposto professor-formador que ensina, na relação com outro que só aprende.

A dinâmica acima implica fomentar aprendizados e reflexões, abrir espaço de escuta, para aqueles que se enxergam em condição de não ouvidos, mas também estimular a expressão desses sujeitos. Possibilitar acolhida, inclusão e troca, entendendo que é nesse espaço que a formação realmente acontece e a efetividade da educação se constitui. No caso concreto, pode-se inclusive pensar na perspectiva de um trabalho de extensão universitária investindo na formação de professores e valorização dos sujeitos e práticas comunitárias. Igualmente refletir

acerca das potencialidades oriundas das especificidades da Educação de Jovens e Adultos, capazes de contribuir no processo de mobilização e engajamento social.

Metodologia

A pesquisa baseou-se numa abordagem qualitativa, buscando combinar diferentes formas de construção de dados e levantamento de informações sobre a experiência de formação. Os procedimentos de produção de dados foram distintos, porém, complementares e envolveram: **i. pesquisa documental:** num primeiro momento foi feito um trabalho de catalogação e análise de documentos do acervo do NEAd. Foi analisado vasto repertório documental que pormenorizava a proposta e estrutura do curso em seus diferentes momentos. Os referidos documentos, em sua maior parte no formato relatório, foram analisados totalizando um conjunto de 38 documentos, cada um contendo, em regra, 15 páginas, acrescidas de seus respectivos anexos (fichas, fotos, planilhas); **ii. entrevistas Semiestruturadas:** foram realizadas cinco entrevistas com membros da coordenação do projeto, sendo: um coordenador geral, três coordenadoras pedagógicas e uma professora-colaboradora do Departamento de Artes e Design da própria universidade. Além disso, foram realizadas duas entrevistas-piloto com supervisoras pedagógicas do projeto. Por conta da Pandemia da COVID-19, as entrevistas foram todas feitas de forma remota, através da plataforma *Zoom* e duraram em média uma hora e meia cada.

Análise dos resultados

Dos resultados alcançados, para efeito do presente trabalho, interessa destacar alguns apontamentos significativos a serem considerados. Exemplificativamente, a pesquisa destacou a **valorização dos saberes da experiência** – que reconhece, respeita e dinamiza, positivamente, o saber que o outro traz da sua realidade e contextos de origem, na perspectiva de contribuir e potencializar o processo de formação em sua dimensão dialógica; **a produção de material didático e paradidático** – como investimento na criatividade e proatividade do outro, não se limitando ao livro didático, criando opções numa perspectiva de interação e inventividade coletiva; **a negociação e circularidade de saberes** – como forma de valorizar a diversidade dos sujeitos e investir no intercâmbio de conhecimentos; **a avaliação e autoavaliação** – que, de forma intencional e sistemática, revisitava as atividades realizadas no sentido de implementar o processo de formação a partir da participação colaborativa dos próprio sujeitos em formação.

Considerações finais:

Considerando se tratar de uma experiência de formação ocorrida há mais de 20 anos, interessante destacar também que a pesquisa coloca em relevo dois aspectos importantes não só para o campo da Educação de Jovens e Adultos, como também para a Educação Popular, com todo o seu legado:

- A importância do registro, quiçá sistematização das experiências: considerando que a pesquisa recupera uma ação significativa, no campo da educação, que jamais havia sido compilada em forma de registro, que no quer se refere ao seu arcabouço teórico-prático e sua implementação, quer no que diz respeito à sua vitalidade. Experiência essa que evidencia um *modus operandi* que privilegia pensar e interagir com o sujeito em formação com tudo o que ele traz, e refletir sobre o propósito da formação. Ou seja, incita pensar de forma propositiva e prospectiva os objetivos da formação e como ela pode se ressignificar.
- A constatação de que a memória, para além da perspectiva de lembrar de determinado fato passado, de conservar registros de determinadas informações, se firma e afirma de forma útil, eficiente e necessária, como poderoso instrumento, que encadeia diferentes temporalidades e pode inspirar posições propositivas de futuro, (HALBWACHS, 1990). Isto porque a pesquisa usou dessa visão para trazer à luz a experiência de formação na perspectiva de memória, como possibilidade de atualizar o passado, não como algo estático, mas com a potencialidade de recuperação de vestígios, ordenação desses fragmentos e releitura das evidências. A partir da qual podem emergir perspectivas outras de intervenção na realidade presente e/ou futura, (LE GOFF, 1990).

Referências

- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HALBWACHS. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS CONTADAS A PARTIR DA HISTÓRIA DA CIDADE E SUAS TRAJETÓRIAS

Catarina de Kassia Figueiredo Macedo

Faculdade de Formação de Professores/UERJ

Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu

Faculdade de Formação de Professores/UERJ

Virgínia Hermínio Gonçalves Vieira Polegario

Faculdade de Formação de Professores/UERJ

Lucia Helena Ribeiro da Silva Mendonça

Faculdade de Formação de Professores/UERJ

Adriana de Almeida

Faculdade de Formação de Professores/UERJ

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Cidade; Memórias; Experiências.

Introdução

O presente trabalho pretende compartilhar as experiências obtidas por pesquisadoras e bolsistas integrantes do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Políticas, Experiência e Contextos da EJA(GRUPECEJA), em um ateliê formativo, que ocorreu no Centro de Referência de Educação Municipal de Idoso de Itaboraí (CREMII), na cidade de Itaboraí, no primeiro semestre de 2023, cuja principal finalidade era trazer as curiosidades e as histórias da cidade de Itaboraí relacionando com a troca de diálogos oriundos das vivências, experiências e memórias compartilhadas pelos alunos que ali estavam. Compreendemos como Lefebvre (2001) na obra “direito à cidade”, que todo e qualquer cidadão possui direito de participar dos processos políticos que envolvem a história de sua cidade. Nesse sentido, essa oficina pretendeu conhecer as vivências destes estudantes nesse território, enfatizando sua importância como cidadão e como participante na construção da história do município.

A escolha pela troca de diálogos entre as dinamizadoras do ateliê com os estudantes participantes, usou como pressuposto os preceitos de Paulo Freire, principalmente a expressão freireana “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, logo a construção coletiva do conhecimento sobre a cidade seria a partir da visão de mundo desses sujeitos sobre essa cidade. A escolha pela proposta de ateliês formativos permitiu que os estudantes experimentem uma nova forma de linguagem que saindo do tradicional que usa apenas os livros didáticos, cadernos e lápis como forma de ensino e aprendizagem, tida como educação tradicional “bancária”

(FREIRE, 2019b), passando para a construção coletiva do conhecimento a partir da relação que esses alunos têm com o mundo e por meio da dialogicidade.

Metodologia

Nossa metodologia é de cunho qualitativo, compreendendo um campo teórico metodológico que prioriza a formação humana e docente em suas múltiplas mediações políticas, epistemológicas e existenciais. Tomando, portanto, a experiência individual e coletiva dos sujeitos como possibilidades de troca oral e escrita e para esse fim. Segundo Machado (2011) essa proposta de formação é denominada como “ateliê de formação continuada e em serviço de professores”, na qual, a partir de oficinas temáticas, estudo, socialização de experiências de formação e de trabalho, de estratégias e de ações, espera-se que esses professores possam desenvolver práticas formativas, no intuito de consolidar sua autoformação, como também a formação de seus pares.

Tecendo diálogos sobre a cidade

Em um primeiro momento foi feita uma visita técnica para conhecer o local e os estudantes com quais o ateliê/ oficina seria realizado, os quais eram idosos que estavam cursando a EJA Centro de Referência de Educação Municipal de Idoso de Itaboraí (CREMII), para que fosse possível pensar nas estratégias da dinamização da nossa oficina. No segundo momento foi executado o ateliê, onde ocorreu a troca de diálogos sobre as vivências desses sujeitos na cidade, foram realizadas também perguntas investigativas sobre suas experiências enquanto estudantes da EJA, sendo desenvolvido neste momento o a leitura da história da cidade, por meio de imagens impressas. Para nós, enquanto dinamizadoras desse ateliê, foi um momento de muita importância para a nossa formação acadêmica, por permitir vivenciar a experiência da docência, na prática, uma vez que a maioria de nós continua concluindo a graduação e ainda não trabalha em ambientes escolares ou que tenham a finalidade educativa.

Uma de nossas dinamizadoras relata que participar da oficina foi para ela singular, pela aproximação que teve com a sala de aula e com o exercício da docência, permitindo uma aproximação da realidade da sala de aula da modalidade de Jovens e Adultos, a mesma afirma: “[...]poderei agregar em minha formação pedagógica, o conhecimento e a importância dessas vivências, colocando-a em prática, para fortalecer a mobilização desses alunos, com um olhar mais sensível, executando construções, na prática, e as transformando em outras”. Outra de nossas pesquisadoras compartilhou algumas curiosidades sobre os pontos turísticos e históricos da cidade de Itaboraí, como o Parque Natural Municipal Paleontológico de São José de Itaboraí

(PNMPSJI), a mesma afirma que para ela dinamizar a oficina proporcionou uma aprendizagem para além dos muros da universidade e literaturas sobre EJA, um encontro com a realidade dessa modalidade de ensino e com os sujeitos que compõe, afirma ainda que tais experiências “[...] trazem uma nova e mais ampla visão de toda essa trajetória de estudantes da EJA, sei que isso é só o começo, porém só acrescenta ao nosso aprendizado quanto pesquisadores, pois o campo é largo a estrada é longa, mais a vontade de caminhar nessa estrada do conhecimento só me faz querer trilha lá cada dia mais.”

Como resultados obtidos, constatamos que embora essas pessoas vivam na cidade, algumas delas não conhecem os pontos turísticos ou parte da história do lugar em que moram, despertando nesses sujeitos o interesse por conhecer mais o lugar em que moram. Assim, esta proposta também se caracteriza como uma importante aliada para o ensino e aprendizagem sobre a cidade, podendo assim, ao mesmo tempo, trabalhar outros conteúdos de forma transversal, a saber, a história desse lugar, o espaço geográfico em que está situado, a fauna, a flora existentes nessa cidade, a economia e muitos outros conteúdos.

Considerações Finais

Ao longo da dinamização desta atividade ficou clara a importância da criação de espaços formativos inovadores que tenham como base a troca de experiências e conhecimentos entre os estudantes na construção do conhecimento, tornado a aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, a experiência de troca de diálogos em espaços educativos relacionados a Educação de Jovens e Adultos através dos ateliês formativos, certamente é algo que corrobora para a aprendizagem não somente do estudante da EJA, mas também do educador, bem como do estudante em formação para o exercício da docência.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58a, ed-Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 67a, ed- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019b.
- _____. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982
- LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. p. 137-141.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006, v. 16, p. 36-53.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTATO COM A MODALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL

Gabriel Soares Amorim

Universidade Federal Fluminense

Rosa Malena de Araújo Carvalho

Universidade Federal Fluminense e PPGedu-UERJ

Palavras-chave: Educação Física; Formação docente; Formação inicial.

Introdução

A partir do contato com a modalidade na formação inicial, o autor principal deste relato decidiu pesquisar, no trabalho de conclusão (TCC) da Licenciatura em Educação Física, sobre o processo de formação dos estudantes de educação física na licenciatura e como ocorre esse processo durante o tempo da graduação.

As mobilizações deste trabalho se iniciaram com a disciplina curricular, “Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, uma disciplina obrigatória do currículo de educação física da UFF, somados com o curso de extensão “Corporeidades, práticas corporais e educação de jovens e adultos (EJA)”, também do Instituto de Educação Física.

A pergunta central da pesquisa é “Como tem sido a formação dos docentes de educação física para a atuação na Educação de Jovens e Adultos?”. E os objetivos são: analisar os currículos das graduações em EF e identificar disciplinas específicas para a temática. Na apresentação neste evento, nos atentaremos apenas à graduação na UFF.

Metodologia

A pesquisa se baseia nas experiências formativas durante a formação em diálogo através do levantamento bibliográfico com as palavras chaves “Educação Física, EJA e Formação docente”. Compreender o papel da formação inicial e continuada para o/a professor/a, sua preparação frente ao que está posto no mundo da escola e da sociedade, o papel da educação física dentro do currículo escolar da EJA (VENTURA; CARVALHO, 2013).

Análise dos dados

O contato na graduação aponta para a importância da presença desse elemento curricular nas escolas, levando a um melhor entendimento dos sujeitos da EJA. Os conteúdos da Educação Física podem ser apresentados de forma crítica aos alunos, contextualizando com suas vidas e proporcionando um conhecimento significativo para os estudantes.

O tripé da universidade Ensino, Extensão e Pesquisa, possibilita estreito contato com a temática, pois a extensão significa a possibilidade do contato com egressos e professores que atuam na escola; as pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa, em nosso caso, o grupo de pesquisa ELAC (Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas, Corporeidades)) e a disciplina ofertada.

As reflexões feitas a partir das leituras em desenvolvimento vêm permitindo perceber um contato baixo dos estudantes de educação física com essa modalidade da educação básica, assim como o contato feito durante esse processo é impactante em suas formações (VENTURA; CARVALHO, 2013).

Ideia que também aproxima com Carvalho e Camargo (2019, p. 4-5), quando dizem que “O exercício da pesquisa e da docência tem ensinado que formar professores para atuar com a EJA exige um olhar atento e sensível para os(as) educandos(as) que a integram, pela presença concreta, no dia a dia das escolas”. O que também vai ao encontro com o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), onde deve se buscar oferecer um modo de ensino próprio para os jovens e adultos, quando nos propomos a contextualizar os saberes vistos durante a graduação com a realidade, abrimos portas para aperfeiçoar nossas habilidades vindas do processo de aprendizagem desse período inicial do docente, como afirma Moraes (2017).

Considerações finais

A pesquisa está em desenvolvimento, com previsão de finalizar no final do ano acadêmico de 2023. No segundo semestre acadêmico, a pesquisa se desenvolverá na pesquisa das licenciaturas de educação física das instituições públicas do estado do Rio de Janeiro (UFRJ, UERJ, UFRRJ), fazendo a análise dos componentes curriculares desses cursos, buscando disciplinas voltadas para a temática da educação de jovens e adultos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC maio. 2000

CARVALHO, R. M. de A.; CAMARGO, M. C. da S. Formação de professores em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. 25-29, 2019.

MORAIS, Karine Helena. O professor de educação física na EJA: Da formação prática a uma educação física de teorias. **Revista Espacios** 38.20 (2017): 34-46.

VENTURA, J.; CARVALHO, R. M. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 22–36, 2013.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE INFÂNCIA E EJA

Denise Alves de Araujo
Centro Pedagógico/UFMG
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Faculdade de Educação/UFMG

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Inicial de professores; Exclusão escolar.

Introdução

Neste texto apresentamos o relato de um encontro de formação inicial de professores que integra as atividades do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG. Trata-se de um programa de extensão organizado em três projetos: O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º segmento (Proef1) atende a pessoas jovens, adultas e idosas que buscam alfabetizar-se e funciona na Faculdade de Educação da UFMG; O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento (Proef2) que corresponde ao segundo segmento do Ensino Fundamental; e o Projeto de Ensino Médio (Proemja) funcionam no Centro Pedagógico que é o colégio da aplicação da universidade.

Estudantes das diversas licenciaturas da UFMG atuam diretamente com os/as educandos/as da EJA em aulas que contemplam os conteúdos do currículo escolar, e nos projetos interdisciplinares e vivências culturais, sendo denominados “professores em formação”. São selecionados em edital da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG e recebem bolsa para atuar por 20 horas semanais em algum dos três projetos que compõem o programa. Essas 20 horas são distribuídas em atividades realizadas com os educandos da EJA e atividades de formação. A formação acontece em três momentos. Os bolsistas são organizados por área de conhecimento e se reúnem semanalmente com o/a coordenador/a de área para preparar as aulas que serão ministradas. Em outro momento a organização se dá por equipes. As equipes são formadas pelos professores-em-formação que atuam com as mesmas turmas e se reúnem semanalmente com o/a coordenador/a da equipe. O terceiro momento é o encontro de formação geral que acontece mensalmente com a participação de todos os/as bolsistas sob a orientação de duas docentes da universidade (as autoras deste texto). Dessa forma, cada professor-em-formação vivencia momentos de planejamento de suas aulas com a oportunidade discutir sobre as especificidades do ensino de cada disciplina escolar e momentos amplos de formação na

equipe e na formação geral, em que são discutidas as especificidades da EJA que perpassam e ultrapassam o trabalho disciplinar.

Metodologia

De 2020 a 2022, devido à pandemia e às restrições posteriores ao retorno das atividades presenciais, os encontros de formação geral aconteciam de maneira virtual. Em 2023, voltamos a realizar os encontros presencialmente. O primeiro encontro do ano é sempre dedicado à apresentação do programa aos bolsistas. Os demais encontros de formação são, em geral, divididos em momentos. Primeiramente nos dedicamos aos informes. A coordenação repassa informações sobre cotas de xerox, eventos, funcionamento da escola etc. Os professores em formação contam sobre atividades que foram ou serão realizadas. É um espaço para compartilhamento de informações sobre as ações do cotidiano escolar. Em um segundo momento, a palavra fica aberta para a colocação de questões que podem ser imediatamente discutidas ou colocadas em pauta em um novo encontro. Por exemplo, nesses momentos, os professores podem trazer uma demanda de suas turmas, ou discutir sobre as condições de estudo de um estudante da EJA especificamente. Embora existam os espaços de fala nas reuniões de área e equipe, é importante trazer as questões de um grupo para um coletivo maior. O terceiro e último momento é dedicado mais diretamente à reflexão sobre algum tema relacionado à EJA. Para isso, é usada a leitura de textos e/ou a realização de dinâmicas.

O que vamos compartilhar aqui é um desses momentos de reflexão que aconteceu durante um encontro de formação geral em setembro de 2022. Para esse encontro, os professores-em-formação leram previamente um trecho do texto que Marta Kol de Oliveira escreveu para a 22ª Reunião anual da Anped em 1999. Nesse texto, a autora descreve o jovem e adulto ‘da Educação da Jovens e Adultos’ a partir de três condições: condição de não-criança, condição de excluído da escola, condição de membro de determinado grupo cultural. No momento da formação, por meio de um formulário, os professores-em-formação foram orientados a descrever situações vividas na sala de aula de EJA que explicitassem cada uma dessas condições. Em seguida foi realizada uma discussão sobre as situações descritas.

Análise dos resultados

Ao buscar exemplos de situações que explicitassem cada uma das três condições descritas por Kol (1999), os professores-em-formação se deram conta, e nós também, de que essa separação não seria possível. Quase sempre, a mesma situação revela aspectos das três

condições. Destacamos neste texto, duas das descrições atribuídas à condição de “excluído da escola”. No quadro a seguir, apresentamos situações descritas por professores-em-formação que relatam a experiência com atividades consideradas infantis.

“Certa vez uma aluna idosa expressou sua gratidão em poder realizar colagens nas aulas, que embora fossem vistas como atividades "infantis", não foram a realidade da sua infância. Ela precisou trabalhar muito cedo e não vivenciou essas práticas escolares que nos parecem triviais”

“Uma das minhas alunas sempre ri ao realizarmos as atividades práticas de Educação Física. Comentei com ela o fato e ela me disse ‘é professor, é porque eu nunca brinquei sabe..’.”

Frequentemente estudos sobre a EJA alertam sobre a infantilização dos processos de ensino, especialmente em décadas passadas. Em geral, as críticas recaem sobre materiais ou metodologias inadequados que infantilizam a cognição do adulto e negam sua condição de não-criança, e os conhecimentos construídos por meio de suas vivências ao longo da vida. Nas orientações dos professores-em-formação do programa, esse “risco” é sempre apontado. Essa atividade de formação nos permitiu um aprofundamento sobre a dimensão da infância na EJA. A infância aparece nas memórias que são frequentemente suscitadas nas mais diversas atividades, como na produção de textos autobiográficos. Que sentidos podemos atribuir às ações de “colar, colorir, rir e brincar” na Educação Básica de pessoas jovens, adultas e idosas? Podemos levantar a hipótese de que esse aparente “resgate” da infância pode permitir ao adulto-estudante da EJA encontrar na emoção suscitada por essas atividades, tidas como “infantis”, novos sentidos para as aprendizagens escolares.

Considerações Finais

Neste breve relato, buscamos mostrar a potência da formação inicial de professores na EJA quando se articulam a prática e a reflexão. A cada novo grupo de licenciandos que passa pelo Programa, ao mesmo tempo em que repetimos processos formativos, sempre estamos construindo novas sínteses. Além disso, os educandos e as educandas da EJA não são meros “objetos” de nossa análise, mas também agentes essenciais nessa construção.

Referências

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1999, n.12, pp.59-73.

CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA NA EJA: VIVÊNCIAS PROPORCIONADAS PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Bruna Furriel Dantas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Palavras-chave: PIBID; Residência Pedagógica; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

As discussões sobre formação docente, sobre a constituição de práticas pedagógicas para além de meras reproduções ou aplicações de teorias sem diálogo com a realidade na prática, tem sido ganhado mais força, e programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) tem somado mais dentro da preparação para as múltiplas realidades docentes. Os percursos metodológicos consistem em um relato de experiência, vinculada as esferas da abordagem qualitativa. Teve como objeto de observação o vínculo enquanto bolsista de pesquisa na graduação, coletando dados através de diários de campos. A composição de um relato de experiência torna-se algo enriquecedor porque houve familiaridade com o campo pesquisado, bem como seus desdobramentos.

O PIBID começou a ser ofertado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), através da Legislação no 11.502, ficando sobre o gerenciamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Programa prevê a inserção de estudantes de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES) do país, na realidade escolar da educação básica, articulando assim as IES e escolas.

Por ser uma política pública voltada para a formação de professores comprometidos com a educação básica da rede pública, o PIBID, ao promover uma maior aproximação entre a universidade e a escola, contribui para o rompimento da concepção dicotômica entre teoria e prática prevalecente na estrutura curricular de muitos cursos de licenciaturas. (DANTAS, et al. p.115. 2021)

O Residência Pedagógica (PRP) chega como uma “intensificação” convidando a possíveis desdobramentos do PIBID, criado em 2018, pela portaria nº 38/2018. O PRP prevê maiores articulações com a atuação em sala, possibilitando concepções de maior troca com os

docentes regentes e construções de ações pedagógicas com maior autonomia por parte dos bolsistas.

Com duração de 18 meses, o PRP é estruturado em três blocos com duração de seis meses cada e carga horária total de 140 horas por módulo, assim distribuídas: 440 horas de prática docente, 14 horas de planejamento e 86 horas de estudo, reuniões, observação da prática e centros de estudo. (BARBOSA e SILVA, 2022, p.3.)

Em suma, o PIBID acompanha o discente no início da graduação, já o programa residência pedagógica abrange os períodos finais da graduação.

Vivendo o PIBID e o Programa Residência Pedagógica na graduação

As experiências do PIBID foram gestadas por meio do edital nº 7/2018 com o subprojeto Saberes e Fazer docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante o período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020. Durante esse período, o envolvimento com o programa se deu por diversas abordagens e espaços. Quinzenalmente ocorriam encontros de estudos com os bolsistas e o coordenador do subprojeto, articulando também com os encontros dos professores supervisores com o coordenador. Os professores supervisores são os responsáveis pela articulação, das escolas com o programa e a universidade, sendo assim também são os mediadores dos bolsistas com a escola no cotidiano. O primeiro caminho fomentado pelo coordenador, foi aproximar nós bolsistas da história da EJA, partindo assim da perspectiva histórica da própria concepção da EJA como uma modalidade de educação aos obstáculos do tempo presente. “É de suma importância para assumir o compromisso e responsabilidade de atuar frente a uma classe da EJA, conhecer o sistema educacional, as especificidades da EJA, os marcos legais e sua legitimidade social.” (ARRUDA e BARBOSA. p, 2. 2022)

O contato com a escola, dava-se duas vezes na semana, com participação em todas as atividades da escola, mas principalmente nas internas da sala de aula da turma observada. O grupo de bolsistas articulava atividades coletivas, de acordo com a demanda da professora regente e observava o fazer docente como um todo. Nessa etapa conheci a riqueza de um diário de campo, posteriormente ele era a base da construção de nossos relatórios. O maior desdobramento dessa etapa, foi a construção do meu trabalho de conclusão de curso (tcc) que foi nomeado como “Educação de Jovens e Adultos: do reconhecimento do direito à educação transformadora”. Todo conteúdo, discussões e desdobramentos só foram possíveis pelas vivências durante o PIBID, onde costurei todo meu trabalho de campo e articulei no chão da escola com a minha realidade na graduação. Já a vivência no Residência Pedagógica foi gerida

pelo subprojeto de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, na transição do período pandêmico até o pós-pandêmico e de retomada das atividades presenciais, sendo assim de novembro de 2020 a abril 2022.

Durante o PRP, novos desafios surgiam, o principal a distância física dos estudantes e diante disso como preparar materiais pedagógicos sem o tão rico contato. O grupo de bolsistas que fazia parte, mesmo com algumas dificuldades, conseguiu aproximar-se das demandas da turma que tínhamos contato. Mas, tivemos um grande facilitador, algumas bolsistas, assim como eu, já conheciam a maior parte da turma porque haviam sido bolsistas PIBID, na turma em questão. Então através de materiais construídos coletivamente em grupos de estudos, produzíamos apostilas de acordo com a demanda observada e aplicávamos as atividades por meio o grupo de WhatsApp e por apostilas impressas pelo grupo. Infelizmente a adesão era pouca, mas posteriormente com a retomada total do ensino presencial o vínculo ganhou mais força e mais possibilidade de ações com a professora regente.

A presença do PIBID e do Residência Pedagógica na graduação, fortalece diversas frentes desde a própria formação inicial docente, ao próprio estímulo da formação continuada dos docentes. A experiência proporcionada pelos dois programas, fomentaram desdobramentos para além do tempo presente, construíram terrenos resistentes e conscientes da potencialidade que a Educação de Jovens e Adultos.

Referências:

ARRUDA, Aryel Silva de. BARBOSA, Carlos Soares. **Impactos do PIBID na formação inicial docente para a EJA: Um relato de experiência.** Revista aproximando. v. 7 n. 10 (2023): Edição Especial - Trabalhos de Conclusão de Curso

BARBOSA, Carlos Soares. SILVA, Jaqueline Luzia. **A iniciação à docência das estudantes de Pedagogia: relato de experiência sobre a alfabetização de jovens, adultos e idosos no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Revista aproximando. v. 6 n. 8 (2022): Edição Especial - Residência Pedagógica da UERJ.

DANTAS, Bruna Furriel. et al. **Imersão reflexiva na escola: Contribuições do PIBID para a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos.** Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume 4/ Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2021. 165 p.

A GEOINFORMAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcio Luiz Gonçalves D'Arrochella
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Elizabeth Maria Feitosa da Rocha de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Carla Bernadete Madureira Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Camila Nascimento Alves da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Andre Souza da Silva Junior
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Carolina Paulino Novaes Dias
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Sabrinna Lemos Maia Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Story Map; Geoinformação; Professor Mediador.

Introdução

Na visão de Vygotsky (1987), o professor é um mediador. Nessa concepção, estudantes e professores constroem juntos o saber a partir da interação entre as experiências de vida e o saber instuído, tendo o currículo, as metodologias, os conceitos científicos e os projetos político pedagógicos das escolas como alicerce. A figura do professor como mediador também foi defendida por Freire (1996; 2021) para fugir-mos da ideia de educação bancária em que o professor é o dono do saber e deposita no aluno. Na concepção freireana a aprendizagem necessita ser significativa, em que partimos da realidade do aluno, utilizando seu cotidiano em interação com o mundo.

Um dos principais objetivos de trabalhar com as representações cartográficas no ensino de Geografia é o de se estabelecer articulação entre conteúdo, forma e função, utilizando a linguagem cartográfica para que se construam conhecimentos, conceitos e valores básicos e específicos (SIMIELLI, 1999). Nesse sentido, Castellar (2017) afirma que ensinar a ler em Geografia significa criar condições para aguçar a observação, estabelecer conexões entre os elementos da paisagem e entender os lugares de vivência, logo, ler o mundo.

Straforini (2002) nos apresenta o desafio da totalidade mundo em que estudamos a nossa realidade à volta conectada a outras escalas, de forma sistêmica. Nesse sentido, as plataformas

digitais gratuitas de Sistemas de Informação Geográfica (SIG) podem contribuir, tanto na formação dos estudantes de todos os níveis, como na formação continuada de professores para que possam fomentar descobertas e permitir de fato, a mediação didática dos conhecimentos de Geografia para todos os níveis da Educação Básica.

Metodologia

O presente relato apresenta o desenvolvimento de atividades didáticas realizado pelo projeto de extensão “A Geoinformação nos une, vamos aprender com ela?” utilizando ferramentas da Geoinformação para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo foi aplicar em sala de aula atividades direcionadas para turmas de todas as séries da educação básica e em todas as modalidades com uso de geoinformação e geotecnologias.

Todas as atividades estão disponíveis de forma aberta e gratuita em plataforma SIGWEB para acesso e download por todos os docentes e interessados. Dessa forma, foram criadas atividades por meio da criação de Story Map adequados para cada segmento do Ensino Fundamental e Médio. Essa ferramenta pode ser usada para contar uma história e apresenta o conteúdo de forma geolocalizada por meio de representações espaciais. As atividades propostas atendem as orientações da BNCC possibilitando o alcance do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Análise dos resultados

O projeto foi desenvolvido em 4 fases: coleta e preparo dos dados, criação das atividades, aplicação em sala de aula por meio de oficinas e análise das competências por meio de avaliações. A pesquisa encontra-se nas fases 3 e 4 conforme turma e atividade. Em etapas futuras espera-se ampliar o número de atividades por competência para cada série e realizar oficinas e práticas em novas escolas. É fundamental trazer os conteúdos para a realidade do estudante, fomentando uma aprendizagem significativa, na qual, o professor passa a ser um mediador e o estudante autônomo para fazer suas descobertas.

Considerações Finais

Sendo este relato de experiência baseado em um projeto de extensão que está sendo desenvolvido, não há conclusões no momento, porém percebe-se o grande interesse das escolas parceiras na experimentação da proposta, bem como o grande envolvimento dos estudantes e

professores envolvidos. Esperamos que ao fim do projeto possamos contribuir para a formação de estudantes e professores de forma atônoma e crítica.

Referências

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia Escolar e pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia** 7.13 (2017): 207-232.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. – 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SIMIELLI, M. E. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

STRAFORINI, R. **A totalidade mundo nas primeira séries do Ensino Fundamental: um desafio a ser enfrentado**. Terra Livre. Ano 18 , vol. I, n. 18. p. 95 – 114, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS EDUCANDOS DA EJA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII/UFJF: APRENDENDO A SE INDAGAR SOBRE OS SUJEITOS DA EJA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Ana Luiza Rodrigues da Silva

Cinthia de Carvalho Coutinho

Mariana Lopes Priori Pereira

Pietra Franck Malfitano

Mariana Cassab

Universidade Federal de Juiz de Fora

Palavras-chave: Educandos da EJA; Formação docente; Educação em Ciências e Biologia.

Introdução

A formação inicial docente é um grande desafio no que diz respeito à abordagem das questões específicas que tangem a Educação de Jovens e Adultos, especialmente no contexto da licenciatura em Ciências Biológicas. A fim de fomentar experiências formativas concernentes a EJA, a disciplina “Ensino de Ciências I com prática escolar”, ofertada na licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Juiz de Fora foca no desafio de promover o olhar, a escuta e a indagação acerca de quem são os sujeitos que frequentam a modalidade. O trabalho em questão tem como objetivo amostrar o processo de elaboração, aplicação e análise de um formulário investigativo, realizado junto aos educandos do 1º, 2º e 3º anos da EJA, do Colégio João XXIII-UFJF.

A partir das respostas dadas pelos alunos e posterior análise dos resultados, buscou-se também superar visões idealizadas acerca dos alunos, de modo a melhor compreender seus pertencimentos identitários e elementos de suas trajetórias escolares e de vida, para elaborar currículos que se descolam do que é usualmente praticado no ensino regular. Isto porque é importante que as educadoras já pratiquem o exercício de problematizar a realidade dos estudantes, admitindo a desigualdade de oportunidades de acesso à educação e demais direitos, para que percebam e se impliquem, assim, com uma educação voltada para a justiça e igualdade social.

Metodologia

Para ampliar nossa compreensão sobre quem são os educandos da EJA, foi elaborado coletivamente um questionário com 36 perguntas objetivas e 6 discursivas sobre aspectos de suas vidas em um âmbito social, econômico, educacional e pessoal. A etapa inicial do trabalho, foi, a partir da mediação realizada pela professora Mariana Cassab (docente responsável pela disciplina), problematizar o que perguntar e como. A etapa seguinte foi realizar a pesquisa. 36 dos 62 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos do colégio responderam os questionários que circularam de forma impressa. Uma vez preenchidos, os dados foram digitalizados com o uso do Google Formulários para análise posterior a partir de gráficos desenvolvidos no Google Planilhas. Esses gráficos foram discutidos coletivamente em sala de aula e enriqueceram o nosso olhar sobre a EJA.

Análise dos resultados:

A análise dos dados pessoais obtidos indica que dos 36 participantes, 50% são homens, 60% são solteiros, 50% estão na faixa etária entre os 18 a 29 anos e 72% são pretos ou pardos. Quando comparado ao censo demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, chama atenção a quantidade de pessoas negras na EJA ser muito superior à proporção desse grupo na população de Juiz de Fora (42%).

O colégio se localiza na zona central da cidade, em uma região de mais difícil acesso e 27 dos 36 alunos não partem de casa para o colégio, mas sim do seu local de trabalho. A questão do transporte até a escola, revelou-se, portanto, como determinante, visto que o acesso ao auxílio transporte é central para evitar a evasão, afinal 60% dos alunos vão a pé ou dependem do transporte público para chegar até o local. Redes de apoio estabelecidas entre os próprios alunos também são importantes já que 11% dos alunos recorrem a caronas para ir até a escola.

Por mais que a maior parte dos participantes (60%) seja solteiro, 50% possuem filhos. Entretanto, somente 28% afirmaram serem responsáveis pelo cuidado de filhos menores de idade e outros 14% cuidam de outros parentes nessa faixa etária. Um dado interessante obtido pelo questionário foi sobre a influência do histórico de educação dos pais nos sujeitos que vão para a EJA. 67% dos alunos foram criados pelo pai e a mãe e 22% por mães soltas. Em ambos os cenários, 50% das mães e 47% dos pais possuíam como nível de escolaridade o Ensino Fundamental incompleto ou completo.

De acordo com o formulário, 78% dos participantes trabalham, mas só 36% possuem carteira assinada. O setor com maior representatividade foi o de prestação de serviços, com destaque para o comércio (33%) e o trabalho doméstico (11%). Assim, o tempo dos alunos da EJA está em sua maior parte dedicado ao trabalho, visto que a carga horária da maioria é de 40

horas ou mais (42%). Dentro do percentual de alunos trabalhadores, 36% declararam que recebem até dois salários mínimos, e 33% apenas um, enquanto que 58% declararam que são responsáveis por prover financeiramente junto com familiares, para se manter. 47% dos alunos participantes da pesquisa começaram a trabalhar entre os 13 e 17 anos e 22% começaram a trabalhar antes dos 12. A questão da inserção precoce no trabalho foi inclusive o principal motivo que justifica o afastamento da escola (39%). O momento da evasão também foi levantado pela pesquisa: 44% se deu durante o ensino médio e 22% nos anos finais do ensino fundamental. Chama atenção também o fato de 22% nunca terem evadido e provavelmente terem sido remanejados para a EJA por questões de ordem disciplinar durante seu tempo na escola dita regular, prática que tem se tornado cada vez mais comum nas escolas (SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021).

Em relação aos sentidos que atribuem à EJA do Colégio João XXIII, 97% dos participantes se referiram ao espaço com palavras como “boa”, “ótima”, “excelente”, “acolhedora”, “legal” e “maravilhosa”. Quando perguntados sobre como tiveram acesso ao colégio, 50% foram por indicação de amigos e/ou familiares e 28% por publicações em redes sociais. 75% pretendem continuar os estudos após concluírem o ano que estão, sendo que 22% continuarão na EJA, 22% realizarão vestibular, 17% pretendem ingressar em uma faculdade e 14% em cursos profissionalizantes.

A educação em Ciências e Biologia deve visar a igualdade, o direito e a justiça que esses indivíduos merecem, por meio da construção de currículos próprios para a EJA. É imprescindível valorizar a riqueza de saberes que esses alunos trazem consigo em toda sua história, unindo os conceitos das Ciências Naturais com a realidade dos jovens e adultos trabalhadores, negros, mulheres, mães e pais. O direito a uma escola de qualidade e acolhida, a permanência e integralização dos estudos devem ser garantidos por políticas públicas e pela ação da escola e de seus educadores. Assim, para que possamos contribuir com suas lutas e a concretização de seus sonhos, aprendemos ao longo dessa experiência formativa que devemos saber quem são, nos mostrar interessados e abertos a ouvir e enxergá-los na totalidade de suas existências.

Referências

IBGE, Censo Demográfico 2010 Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/pesquisa/23/25888?detalhes=true&localidade=310620>>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SOUZA FILHO, A. A. DE; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 718–737, jul. 2021.

CURSO DE EXTENSÃO: CORPOREIDADES, PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Gabriel Amorim

Universidade Federal Fluminense

Rosa Malena de Araújo Carvalho

Universidade Federal Fluminense e PPGedu-UERJ

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação docente; Corporeidades.

Introdução

Identificando que o contexto traz a marginalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2000), assim como a exclusão das discussões e dos processos que buscam a melhora da qualidade do ensino para esses sujeitos, esse curso pauta o corpo e as práticas corporais como parte do direito à educação.

É comum a naturalização das condições de vida dos sujeitos da EJA, culpando-os pela sua situação de baixa escolarização e negando sua formação. No entanto, a Universidade Pública tem papel de destaque na responsabilidade de formação inicial e continuada de Professores/as para essa área e modalidade, para isso, a formação continuada se faz necessária. A formação continuada é importante para professores/as que se incomodam com a realidade vivida no chão da escola.

Esse curso parte do pressuposto de que o corpo, em sua perspectiva histórica - corporeidade - e as práticas corporais socialmente construídas, como linguagem e patrimônio cultural podem potencializar o contexto heterogêneo e complexo da EJA, inserindo-se no currículo como uma oportunidades educativas, afirmando a relação entre políticas e direitos.

Metodologia

O curso acontece quinzenalmente, através de encontros presenciais na Universidade Federal Fluminense, campus do Gragoatá no Instituto de Educação Física. Tem como público-alvo os professores/as atuantes na EJA das redes públicas municipais e estaduais, gestores/as e estudantes da graduação de diferentes licenciaturas. O intuito de fazer essa união entre

professores atuantes/as e graduandos/as traz consigo uma experiência rica para ambas as partes, pois é possível ver os conhecimentos sendo concretizados nas falas dos/as professores/as que estão na escola.

Acontece por meio da promoção de discussões coletivas; leituras de textos/imagens; problematização do cotidiano escolar; diálogo do cotidiano com as concepções de corporeidade; escola; política educacional; EJA.

Análise dos dados

O curso de extensão coloca o corpo e as práticas corporais como parte da formação, pelo universo da cultura corporal (SOARES, 1992) e, de forma interdisciplinar, vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa ELAC (Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas, Corporeidades). Em 2023, o processo de inscrição recebeu professores/as de diferentes regiões do país, pois pensavam que seria *online*. No presencial, contamos com professores/as e estudantes de Educação Física e de Pedagogia.

Tem como objetivo principal, contribuir com a formação permanente dos/as professores/as atuantes na educação básica, difundindo a organização das práticas corporais pelo olhar da 'cultura corporal', que é composta pelos seguintes conteúdos: esporte, jogo, dança, luta e ginástica. E compreendemos esses fenômenos enquanto produção humana. Acompanhando a cultura corporal, trabalhamos também o conceito de corporeidade, um corpo como uma produção histórica e social, um produtor de cultura (CARVALHO; COSTA 2014).

Um dos autores deste relato, bolsista do Curso, graduando na Licenciatura em Educação Física, vem identificando a força do papel do e da professor/a de educação física em contribuir na formação crítica dos seus alunos, começando pelo senso comum e buscando superá-los, como sinaliza (SOARES, 2009).

Considerações finais

Durante o decorrer do curso, nos encontros, utilizamos de discussões coletivas, textos e problematizações do cotidiano escolar, buscando sempre temas atuais e das demandas dos envolvidos no curso, mas também, abordando textos que possibilitem aqueles que têm pouco conhecimento da área. No planejamento do segundo semestre, iniciaremos com uma visita

agendada à Pequena África e, no desdobramento, a ênfase será nas práticas corporais que marcam a educação popular.

Participar como bolsista no curso de extensão tem impactado positivamente a sua formação inicial, por conta das trocas de experiências que estão acontecendo no decorrer dos encontros, confirmando o processo de aprendizagem no meu tempo na graduação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC maio. 2000

CARVALHO, Rosa Malena; COSTA, Julio Cesar Gomes da. **A Iniciação Científica Aproximando a Licenciatura em Educação Física da Educação de Jovens e Adultos (EJA)** In CARVALHO, Rosa Malena (Organizadora). **Docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) & Educação Física**. Curitiba: CRV, 2017, p. 39-56.

SOARES, Carmen L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Maria Cristina Silva Torres. **Educação Física Escolar e suas contribuições na Educação de Jovens e Adultos**. In CARVALHO, Rosa Malena (Organizadora). **Docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) & Educação Física**. Curitiba: CRV, 2017, p. 21-38.

MISTURA DE AFETOS NA EJA COM BASE NA ETNOMATEMÁTICA EM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Eliane Fernandes Campos Lopes
Secretaria Estadual de Educação- RJ
Andrea Thees
Unirio

Palavras-chave: EJA; Etnomatemática; Produção de Subjetividades.

Introdução

Neste texto apresentamos um relato de experiência sobre a construção da última atividade síncrona, Etnomatemática e Subjetividades de Estudantes da Educação Básica, via Canal Youtube, referente ao Curso de Extensão Etnomatemática: introdução à teoria e prática (Gepetec-Unirio; Getuff, 2022). Foram mapeados alguns pontos sobre EJA e Etnomatemática recorrentes nas discussões realizadas por palestrantes, relacionados entre si ao longo do curso. Com base em Guattari (1992), consideramos que ocorreu no evento uma mistura de afetos acolhedora e intensa promovendo processos de produção de subjetividades privilegiados para o trabalho docente direcionado às camadas populares da classe trabalhadora.

Metodologia

Para realizar a atividade foram assistidas de forma assíncrona todas as palestras síncronas disponíveis no Canal Youtube (Gepetec-Unirio; Getuff, 2022), sendo anotado o que mais chamou a atenção da 1ª autora deste relato, em função da trajetória na pesquisa acadêmica em EJA e pela docência em escola pública da rede estadual fluminense. Também foi realizada uma coleta das participações nos chats referentes a cada palestra do curso, com o intuito de perceber em que os discursos afetaram de modo mais imediato os cursistas, em geral, estudantes de cursos de licenciatura da Unirio e professores da educação básica, inclusive da EJA. A “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1985, p. 45). Neste sentido, trazemos a seguir, alguns dos fragmentos pinçados, que mostram como a mistura de afetos pode favorecer processos de produção de subjetividades mais humanizadores na EJA pelo viés da Etnomatemática.

Análise dos resultados

Com a atividade foram destacados o maior número possível de elementos que pode perpassar e/ou influenciar práticas docentes, por isso analisados, sob diversas vertentes, por pesquisas acadêmicas, visto que, de alguma forma, possivelmente marcaram quem se dispôs a participar das discussões teóricas/práticas sobre EJA e Etnomatemática no evento. O interesse e participação de todos os envolvidos, fossem pesquisadores ou cursistas, foram contagiantes. Essa postura favoreceu tanto a interdição de hierarquias no momento de *leituras* das contribuições advindas das diferentes pesquisas, dos conteúdos dos chats e das várias práticas discentes e docentes, expostas, de diferentes formas, bem como a percepção de alguns elementos individuais (expressos pela fala ou escrita dos sujeitos), coletivos (culturais, sociais, políticos) e institucionais (família, escola, universidade) de processos de produção de subjetividades discentes, docentes e de pesquisadores que foram, de alguma forma, surgindo pelos discursos em cada uma das atividades. Em função dos limites deste relato, vejamos um recorte dos pontos selecionados das palestras e na sequência das participações nos chats, *listados com demarcadores distintos*, para facilitar a percepção dos leitores:

- “... A concepção é a de que o aluno aprende por reprodução e imitação”;
 - “diálogo na perspectiva freireana”;
 - “Considerar o erro como parte da construção do conhecimento”;
 - A resposta dos trabalhadores do MST, à pesquisadora Gelsa Knijnik, que queriam aprender os conceitos ditos formais, não para invalidar os próprios conhecimentos, mas sim para lidar com os agrimensores que poderiam tratá-los de forma opressora;
 - “... a ideia é chegar e aprender. Aprender em cima daqueles saberes do outro” (Claudia Meira);
 - Ontocrítica: “O conhecimento é criatividade ou ele não é conhecimento, ou ele é mímica ou ele é reprodução, ele é decoreba...” (Claudio F. Costa);
“... porque as vezes a gente quer dialogar, mas quer falar sozinho” (Gisele A. Soares);
“... mais do que ensinar matemática nesse momento..... eu me importo com vocês...” (Gisele A. Soares);
“As concepções que temos ... vão deixar marcas nos nossos alunos...” (Gisele A. Soares);
 - “A partir desse olhar da educação matemática, a partir da etnomatemática ... consegue avançar nesse debate, ... sai daquela visão de mundo que se” falta 0,1 para o aluno passar, ele vai ficar reprovado “porque vai ser bom para ele ... “ é muito comum ver essa reprodução de uma tendência ...” (Fábio L. Marchon);
 - Respeitar as diferenças;
 - Ter o olhar de que, os alunos trazem uma bagagem;
 - “cada uma tem uma maneira... são diferentes estratégias ... mas ... que não estão muito distantes umas das outras, essa é a questão da singularidade, mas ao mesmo tempo da singularidade, ... a unidade coletiva também acontece...” (José Ricardo Mafra);
 - “ ... Se você não aprende, a culpa é sua ...” (Culpabilização da vítima).
-
- “O lúdico no EJA é extremamente rico, como o lúdico é confundido com brincadeira muitas vezes perdemos grandes oportunidades de ensino” (Elaine Dias);
 - “Com meus alunos de EJA fiz um trabalho sobre o troco não dado pelo supermercado no troco... a problemática surgiu dos próprios alunos com base em estimativas de perdas e lucros dos supermercados.(ETN)” (Daniel F. Silva);
 - “Penso que a palavra [erro] tem um peso maior para eles [estudantes da EJA] (Marcia Freitas - Unirio);
 - “a questão é ressignificar o erro” (Esther Moura);
 - “Interessante como as relações de poder aparecem nessas práticas e saberes” (GEPETEC Unirio);

- “Como se o trabalhador não fosse capaz de pensar (criar estratégias, organizar seus dados, processar informações)” (Telma Alves);
- “Essa condução da relação com o preso é de fundamental importância para que o mesmo se sinta melhor acolhido” (Jorge B. Torres);
- “... Na escola, se vc propõe ações coletivas com outras turmas vc está "dando mais trabalho" para outras professoras... A escola não está isenta dessa individualidade” (Fabrícia Melo das Neves);
- “Assim como nos foi deixado marcas, com certeza, na nossa própria aprendizagem também” (Amanda Sanchez);
- “Acho que devemos refletir como a matemática é inserida na vida dos alunos” (Márcia Lucas);
- “A etnomatemática problematiza de modo contundente a força da academia matemática nas políticas educacionais relacionadas a ensino de matemática... Isso não se realiza sem oposição, claro...” (Anne Michelle D. Gomes);
- “acho que tem uma conexão diferente com a relação do trabalho. A produção para além do consumo” (Izah santos);
- “Trabalho com alunos do ensino médio que já trazem do fundamental o pavor de matemática, trabalho difícil de desconstruir esse pré conceito” (Márcia Lucas);
- “mas, estou na luta e já avancei bastante, pois agora eles já apresentam um certo interesse pelas aulas. Pra mim é uma Vitória” (Goiacileia B. Silva);
- “que bacana esses relatos dos desafios que a matemática impõe. e como desconstruir os traumas passados em relação a matemática” (Jussara C. Gomes);
- “Muitas vezes os educadores entendem que a responsabilidade é do aluno por não entender. E tudo bem se não sair como planejamos” (Ana Clara Ventura).

Considerações Finais

Durante essa retrospectiva das onze palestras do Curso de Extensão Etnomatemática: introdução à teoria e prática (Gepetec-Unirio; Getuff, 2022) tão ricas de conceitos, práticas, memórias, reflexões, interações, singularidades, coletividades e processos de produção de subjetividades foi reiterada a importante interação vinda do chat em sintonia com as considerações realizadas sobre os pontos destacados anteriormente. Terminamos esse relato apresentando na íntegra parte das mensagens do chat. Elas mostram a importância dos cursos de extensão como forma de quebrar barreiras que distanciam os sujeitos de fora e dentro das instituições acadêmicas, que não devem estar apartadas da sociedade que as mantêm.

- “Muito obrigada pelo curso! Gratidão por todo referencial e trocas aqui realizadas. Muito bom compreender essa outra percepção de pensar e fazer matemática. Obrigada!! Parabéns!!!” (Jéssica de Sousa Dias);
- “Simplesmente perfeita essa retrospectiva. Ainda mais com a energia da prof Eliane, que tive o prazer em conhecer” (Letícia Leonardo);
- “Professora Andréa do céu de Deus! como serão as próximas quartas-feiras sem estas palestras, sem estas professoras ilustres? Que venham mais para saciar-nos de conhecimento” (Goiacileia B. Silva).

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GEPETEC-UNIRIO; GETUFF. **Canal Youtube**. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PLnuyOAT6vITzDvDH_l4G7omTdf0X_XQhJ>. 2022.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Um Novo Paradigma Estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Editora 34. 1992.

Patrícia Fortuna Wanderley Prazeres

Colégio Estadual Júlia Kubitschek

Palavras-chave: Formação em EJA; Educação interdisciplinar; Avaliação formativa.

Introdução

"A vida prepara-se pela vida!"

Freinet

Este trabalho discorre sobre a importância do *Livro da Vida*, uma das técnicas da Pedagogia Freinet, no processo de educação a partir de uma perspectiva interdisciplinar, desenvolvida na disciplina Conhecimentos da Educação de Jovens e Adultos, ministrada no 3º ano do Curso de Formação de professores.

No Livro da Vida, os alunos, ao relatarem experiências do seu cotidiano escolar, expressam suas memórias e retratam diferentes formas de perceber a aula e a vida. Através desse instrumento de expressão da escrita, lhes é possível: reter ideias, resumir uma atividade e relatar informações. Consolidam, assim, uma pequena ligação de coerência entre a vida dentro da escola e fora dela.

Do ponto de vista do professor, o Livro da Vida fornece elementos para que esse planeje suas ações e intervenções na prática cotidiana, possibilitando, ainda, avaliação integrada do conhecimento. Sendo assim, lidar com os Conhecimentos Didáticos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos, nos proporciona uma atuação efetiva na sala de aula, pois compartilhar conhecimentos é construir conceitos com o outro e entender que o “não saber” é tão importante na construção de novos saberes quanto o “saber” (ESTEBAN, 2001).

O Livro da Vida, além de ser inerente a todo o processo de aprendizagem, viabiliza o aprender-fazendo com arte e criatividade e deve ser utilizado como proposta de avaliação

formativa, pois acompanha os diversos caminhos que o aluno percorre para realizar suas diferentes aprendizagens. Sendo assim, é uma avaliação processual, inclusiva e acolhedora; portanto, uma avaliação formativa, que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver a partir de um projeto educativo com o qual há comprometimento efetivo.

O objetivo geral deste projeto é desenvolver a criatividade e diversas linguagens a partir dos registros das aulas da disciplina de EJA, e desta forma, viabilizar o aprender-fazendo com arte, criatividade e aperfeiçoando o registro como forma de internalização de novos conhecimentos. Incentivar também o trabalho em equipe e vivenciar diversas linguagens lúdicas na construção de uma memória significativa em relação ao currículo escolar e experiências com a Educação de Jovens e Adultos, pois segundo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Metodologia

Este estudo foi orientado pelo caráter de pesquisa qualitativa, tendo em vista a investigação das práticas pedagógicas na disciplina Conhecimentos Didáticos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos com enfoque no Projeto “LIVRO DA VIDA” (introdução sobre a técnica pedagógica desenvolvida por Célestin Freinet).

O público envolvido são os alunos do 3ºano do ensino médio do Curso de formação de professores, no Colégio Estadual Júlia Kubitschek, localizada no Centro da Cidade do Rio de Janeiro

A observação foi um instrumento muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou a aproximação direta do pesquisador com a realidade a ser pesquisada. Nesse tipo de coleta de dados a observação de fatos, comportamentos e cenários foi valorizada.

O trabalho é organizado a partir da apresentação do projeto “Livro da Vida” para os alunos, planejamento das aulas e nas intervenções cotidianas em sala de aula, em busca de uma pedagogia interdisciplinar.

Análise dos Resultados

Avaliamos positivamente o projeto Livro da Vida no Colégio Estadual Júlia Kubitschek, pois percebemos que a participação dos alunos foi efetiva, com melhora considerável nas produções criativas, produções autorais, mais entrosamento nos trabalhos em grupo e apreensão dos conteúdos curriculares da disciplina Conhecimentos Didáticos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos.

A avaliação formativa possibilitou a convergência das práticas docentes com teoria estudada, as aulas ministradas e avaliadas possibilitaram uma visão ampla e sensível do papel do docente na construção desse ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

O projeto trouxe uma nova perspectiva metodológica para a avaliação dos alunos retirando o foco das notas e construindo uma relação ensino/aprendizagem do currículo em EJA mais significativa e emancipadora, pois segundo Freinet “a função educativa não está de modo algum confinada às paredes da escola” (FREINET, 1966, p. 296).

Esse processo avaliativo desenvolveu-se gradativamente e é pautado numa concepção educacional e colaborativa entre os estudantes, refletido positivamente na participação ativa, no desenvolvimento da escrita autônoma e na confecção criativa dos livros por parte dos alunos.

Desta forma, as práticas que propomos aos alunos são momentos de profunda aprendizagem, pois, rompem com conceito tradicional de avaliação onde impera o saber hegemônico do professor.

Referências

- ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.
- _____, Elise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet**. RJ: Francisco Alves, 1979.
- FREIRE. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

“CONSTRUÇÃO” DE UM SONHO NA EJA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Stéphanie Gomes dos Santos

Pós-graduanda - CESPEB ênfase em EJA/UFRJ

Palavras- chave: EJA; Sonho; Experiência.

Introdução

Esse trabalho tem o intuito de apresentar um relato de experiência, na perspectiva de professora da educação de jovens e adultos em uma unidade escolar situada na baixada fluminense, no município de Belford Roxo. Onde, eu e meu antigo coordenador trabalhamos com os alunos da EJA uma árvore dos sonhos de forma desconstruída, onde cada um escreve em um pedaço de papel qual o seu sonho e como o retorno a escola poderia ajudá-los a conquistá-lo. A árvore foi montada no teto do pátio da escola, feita a partir de materiais reciclados e os sonhos foram pendurados na árvore.

Metodologia

Foi trabalhado a escrita em sua forma mais simples, com a intenção de o aluno se sentir seguro em escrever e a partir da escrita expor qual o seu sonho, seja em forma de palavra, frase ou texto. Os alunos produziram a escrita na sala de aula e depois um a um foi colocando o seu sonho na árvore, como uma forma de dar um passo rumo à conquista do mesmo. Essa ação mobilizou toda a escola. A construção da árvore também foi feita com a ajuda e colaboração dos alunos, que reuniram as garrafas pets, ajudaram na montagem e a pendurar a árvore. Os alunos se sentiram parte integrante desse processo e tiveram total autonomia para construir esse espaço conosco.

Análise dos resultados

A Proposta Curricular para o segundo segmento do ensino fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 1, de 5 de julho de 2000, visando a proporcionar qualidade no processo de ensino e aprendizagem possibilitando o acesso e permanência do aluno por meio de práticas pedagógicas de valorização das experiências e seus conhecimentos prévios, considerando o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais. (BRASIL, 2002) Visto isso, o projeto gerado pela escola no âmbito da educação de jovens e adultos, foi pensado com a finalidade de trabalhar de forma escrita a projeção social e cultural do aluno, através do sonho.

Segundo Dantas (2008) o educador deve estimular a escrita espontânea do seu aluno e construir a partir dela um ser social que reflita e exponha suas próprias ideias. Sendo assim, o projeto sobre a árvore dos sonhos, teve um resultado positivo, pois, fez com que os alunos expressassem seus sonhos através da escrita, desde a forma mais simples, por meio da palavra, como de forma mais complexa, por meio de um texto. E com essa possibilidade de se expressar de forma natural, sem haver certo ou errado, os mesmos puderam expor seus sonhos e contar como o espaço da EJA possibilita de alguma forma conquistá-lo. Valorizando suas experiências e seus conhecimentos prévios, utilizando-os no processo de ensino aprendizagem.

Para o autor (2008) saber escrever é uma parte muito importante para a adaptação e integração do indivíduo no meio social. Entretanto, esse processo é uma tarefa muito difícil para um grande número de estudantes da EJA, o que faz com que projetos como esse, que estimulam a escrita de forma simples e autônoma, sejam de extrema importância para o alunado. Pois, o mesmo se sente valorizado e parte importante do processo de escrita. Ou seja, a escrita quando atribuída de sentido faz das práticas processos determinantes para que se desenvolva a aprendizagem.

Considerações Finais

A utilização de projetos de escrita como esses podem levar os estudantes da EJA a desenvolverem uma aprendizagem que vai além do conteúdo, mas faz com que eles possam refletir sobre o lugar e papel social ao qual estão inseridos. A aprendizagem pode surgir a partir de uma troca de experiências em momentos como o que foi relatado, por meio da leitura, da escrita ou da oralidade, mas cabe ao professor propor meios para que os alunos alcancem esse olhar crítico sobre a sua realidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002. 148 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica (CEB), **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Câmara de Educação Básica. Brasília, 05 de julho de 2000.

DANTAS, Marco Aurelio Ribeiro. "**Aprendizagem da Língua Escrita na EJA**" em Só Pedagogia. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2008-2023. Consultado em 08/07/2023 às 19:06. Disponível na Internet em:

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/eja/index.php?pagina=2>

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM A EJA: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Renata Salles Pacheco Cardoso

Faculdade de Formação de Professores/UERJ

Adriana de Almeida

Faculdade de Formação de Professores/UERJ

Palavras-chave: Letramento; EJA; Formação continuada.

Introdução

Este trabalho apresenta uma análise acerca das narrativas de professores em um curso de formação continuada sobre alfabetização e letramento para a modalidade em um município da baixada fluminense. É importante mencionar que o processo formativo ocorreu em serviço, isto é, no horário de um terço de planejamento previsto para que os professores possam organizar suas atividades docentes. A temática do curso era uma demanda do coletivo que percebia no cotidiano escolar uma fragilidade em trabalhar com os jovens e adultos que não tiveram uma trajetória escolar adequada a sua realidade. Nesse sentido, o objetivo desse relato de experiência é refletir sobre os problemas enfrentados pelo corpo docente no contexto de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação de jovens e adultos - EJA.

Metodologia

A metodologia é de caráter qualitativo e prioriza a reflexão sobre os debates proporcionados durante o curso a partir da prática compartilhada pelos professores. Particularmente, nos debruçamos sobre a seleção, organização e ausência de materiais didáticos que colaboram com esse processo.

Análise dos resultados

Baseando-se em Schmitz (1993): "O recurso/material didático é considerado no ensino, ligação entre palavra e realidade.", foi analisado como o planejamento didático se dá diante da complexidade dos problemas encontrados nos dias atuais e a falta de conhecimento sobre sua finalidade diante de uma educação que passa por mudanças, renovações e diferentes processos.

Nesse sentido, houve um estudo acerca dessas necessidades específicas da educação de jovens e adultos às quais o planejamento e o material utilizado em salas de aula de EJA não têm atendido, como a diversidade de sujeitos, bem como suas exigências, interesses e potencialidades, além da flexibilidade dos tempos e espaços. Das falas dos professores acerca do processo de alfabetização de jovens e adultos, foi possível perceber interesse no desenvolvimento de estratégias acerca do processo de alfabetização de jovens e adultos, a fim de descartar o uso de cartilhas infantilizadas e formas de ensino obsoleto. Dentre essas estratégias, foi mencionado o estabelecimento de uma gestão democrática do plano de aula, com a participação dos discentes no planejamento e escolha do material didático utilizado nas aulas. Dessa forma, há a busca da valorização do diálogo, respeito à diversidade e compartilhamento do conhecimento crítico já adquirido por eles. Além disso, foi perceptível o entendimento de que o professor deve saber usar novas ferramentas de ensino, adequando-as à realidade do seu corpo discente. Logo, as aulas passarão a ser mais atrativas e com significado para os alunos, através da leitura de mundo levada por eles para a sala de aula. Nesse sentido, foram mencionadas práticas através das rodas de escuta, livros, jornais, revistas, vídeos e discussões a serem utilizadas no processo de alfabetização dos sujeitos. Portanto, foi possível uma reflexão crítica sobre como se dá o processo de planejamento diante da complexidade dos problemas encontrados nos dias atuais na modalidade EJA.

Dos resultados, verifica-se que muitos professores ainda atribuem às práticas alfabetizadoras uma didática voltada para crianças, como por exemplo, em uma das narrativas que descreve que a alfabetização é um processo contínuo que se desenvolve simultaneamente dentro e fora da escola; vale ressaltar que esse processo ocorre desde o primeiro contato da criança com a escrita e continua ao longo de sua trajetória, como por exemplo: A convivência diária com símbolos, propagandas, nomes de ruas, placas, bilhetes, receitas, jornais e rótulos de embalagens. De fato, percebemos que essas atividades estão presentes na realidade dos sujeitos, contudo, a primeira atitude pedagógica docente é planejá-la de acordo com a especificidade da modalidade. Essas contribuições fazem com que o indivíduo se familiarize com diversos textos escritos e estabeleça diversas relações de compreensão textual. Assim, o cuidado ao planejar as aulas do EJA, seria de extrema necessidade para que esta alfabetização aconteça, pois os conteúdos propostos devem ser ilustrados de forma mais atrativa, relacionando-os através dos problemas cotidianos para que o aprendizado seja maior e de mais interesse. Dessa análise, apreendemos que a alfabetização com EJA requer um diferencial em relação à metodologia que é aplicada com alunos. O jovem e o adulto que chegam nas turmas da EJA já possuem uma bagagem de

experiências e vivências. Se faz necessário envolver a leitura de mundo que o aluno traz para a sala de aula através de discussões e/ou rodas de conversa. Outras narrativas já demonstram um cuidado com o planejamento, organização curricular e conhecimento acerca da complexidade do trabalho docente. Para esses docentes, a prática deve acontecer por meio da escuta sensível, livros, revistas, vídeos e discussões. Entendemos com essa discussão que planejar para e com os estudantes da EJA requer a busca contínua de materiais adequados e atrativos para os mesmos, buscando sempre a interação e o meio social que estão inseridos.

Considerações finais

Da experiência com o curso de formação continuada de professores, concluímos que desde a segunda metade do século passado até os dias atuais, a alfabetização de jovens e adultos é tratada como campanhas, movimentos e programas, e não como uma política pública de Estado. Lembramos que, legalmente, a EJA é princípio constitucional e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, uma prática didática que se relaciona com as nossas discussões seria, uma gestão democrática do nosso plano de aula, com a participação dos discentes, valorizando o diálogo, o respeito a diversidade e o conhecimento crítico já adquirido por eles.

REFERÊNCIAS

SCHMITZ, Egideo F. **Fundamentos da Didática**. 7ª edição. São Leopoldo – RS: UNISINOS, 1993.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM FACILITADOR DO ENSINO

Luiz Octavio Domingues de Castro
Secretaria Municipal de Educação/RJ

Palavras-Chave: Ensino; Facilitador; Educação Especial.

Introdução

Para aqueles que desconhecem a rotina da Educação Especial (EE) a Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta prática pode contribuir para seu o dia a dia. Há a necessidade de utilizar olhar cuidadoso à inclusão do aluno da EE na sociedade. Acredita-se que a conquista da autonomia discente seja o pilar mestre dessa estrutura. Destarte, infere-se que o aluno deva “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). A partir desse ganho, vemos que os registros da qualidade do processo de aprendizagem com parâmetros objetivos e os descritores claros, ambos, fundamentam a terminalidade desse sujeito na EJA com autonomia e inclusão social.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p. 61) dispõe que a *autonomia do aluno necessita de a capacidade a ser desenvolvida por próprio aluno*. Muitas dessas ações estão relacionadas pelo Instituto Helena Antipoff¹ (IHA) dentre outras. Este instituto orienta a elaboração do Plano Educacional Individual (PEI), Anexos 3, referindo-as como habilidades a serem consideradas no desenvolvimento do aluno.

Não obstante a orientação do instituto, percebe-se que a prática pedagógica do professor da Educação de Jovens e Adultos é desafiada na efetiva elaboração dos registros PEI: formulário de Levantamento Pedagógico (habilidades, possibilidades e necessidades), formulário de Planejamento Pedagógico (objetivos propostos) e formulário de Relatório individualizado. Tais formulários são disponibilizados e recomendados pelo IHA .

Diante das dificuldades, das necessidades de observação e dos registros relacionados ao sujeito incluído e as habilidades, desenvolve-se a Tabela PEI². Esta, visa subsidiar o preenchimento dos campos dos formulários retromencionados do PEI do aluno incluído.

¹ Estabelecimento público de ensino especializado em Educação Especial, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, e é centro de referência em Educação Especial no Brasil.

² Tabela de habilidades na planilha eletrônica com média aritmética.

É muito difícil começar a atender o sujeito da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos em concordância do Art. 59, I da Lei de Diretrizes e Bases³. Ainda ressaltamos que o docente é inserido nesse processo de ensino-aprendizagem sem o regular conhecimento teórico-prático. Por onde começar?

Metodologia

A metodologia teve seu fulcro no estudo de caso no processo de elaboração do PEI de alunos incluídos da EJA da escola da rede pública carioca, onde foi desenvolvida a Tabela PEI. Esta, baseou-se na organização das habilidades e quantificação dos registros correspondentes. Preliminarmente, utilizamos tanto as linhas quanto às colunas da tabela da planilha eletrônica. Nas linhas, esboçamos a listagem de todas habilidades contempladas no Anexo 3 do IHA e nas colunas, usamos as indagações: *Atende?*, *Não Atende?*, *Atende Parcialmente?* e *A Avaliar*.

Visando a melhor entendimento das indagações, estabelecemos considerações para cada um deles. A indagação “*Atende?*” Foi registrado quando o aluno incluído atendeu a habilidade no ato da observação. A indagação “*Não Atende?*” Foi registrado quando o aluno incluído não atendeu a habilidade no ato a observação. A indagação “*Atende Parcialmente?*” Foi registrado quando o aluno incluído atendeu parcialmente a habilidade no ato da observação. Já “*A Avaliar*”, o docente não contemplou as habilidades no planejamento do sujeito.

Diante das linhas das habilidades listadas na Tabela PEI, algumas das habilidades não respondiam diretamente às indagações retro. Assim, foi necessário elaborar ajustes no teor das habilidades, preservando a sua semântica. Face aos ajustes, usamos a aritmética binária (“1”- um ou “0”- zero) para os registro das habilidades na interseção das linhas com as colunas. Para tanto, anotamos “1”⁴, onde melhor responde às indagações das habilidades, e anotamos “0”, nas demais indagações. As anotações dos registros 1 ou 0 são importantes para a interpretação da planilha eletrônica em quantificar os dados inseridos.

Conforme conceitua a média aritmética no dicionário Online de português o “Resultado da divisão de uma somatória pela quantidade de números que foram somados”. Para isso, consideramos o somatório de cada indagação respondida e o total de habilidades listadas. Desta forma, extraímos os valores absolutos de cada indagação respondida. Desse valor, obtivemos os percentuais correspondentes, multiplicando por 100 todos os resultados.

³ Art. 59, I LDB - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”

⁴ Forma exclusiva. Somente um campo recebe o valor “1” ou demais o “0”.

Análise dos resultados

Os percentuais de cada indagação instruíram, efetivamente, os campos dos formulários de Levantamento Pedagógico, Planejamento Pedagógico e Relatórios. No campo do formulário Levantamento /Habilidades, registrou-se o cômputo da indagação “Atende?” com as referidas habilidades. No campo do formulário Levantamento/Possibilidade, registrou-se o cômputo da indagação “Atende Parcialmente?” com as referidas habilidades. Ainda, no campo de Necessidade, registrou-se os cômputos das indagações “Atende Parcialmente? e A Avaliar” todos com as referidas habilidades. No formulário Planejamento Pedagógico (Objetivo Propostos), foram registrados os cômputos das indagações “Não Atende? Atende Parcialmente?, A Avaliar”, já o campo de Relatório foram considerados todos os valores percentuais calculados referentes às quatro indagações da Tabela PEI. Tais informações contribuirão para os objetivos propostos subsequentes.

Ante os valores relativos obtidos das médias aritméticas de cada indagação, tornaram-se facilitadores para tomadas de decisões quanto às habilidades a serem desenvolvidas ou a serem avaliadas num determinado período, fundamentando os formulários do PEI. Ainda, entendemos ser possível propor percentuais mínimos das habilidades para embasar o avanço da autonomia desse sujeito da EJA. Esses percentuais tendem a acompanhar cumulativamente o sujeito da educação especial até a terminalidade.

Considerações Finais

É de suma importância que os registros na Tabela PEI contenham as habilidades claras e compatíveis com suas indagações. Assim, os dados obtidos serão facilitadores para tomadas de decisão em quaisquer campos dos formulários do PEI, além da fundamentação das distintas capacidades do sujeito, rumo à terminalidade na Educação de Jovens e Adultos com autonomia.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de Dezembro de 1996 .

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

O PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR POLIVALENTE EM EJA (2001 a 2014): O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO – CEM CONTA SUA HISTÓRIA

Kátia Cristina Candido Aquino Marciano

PPGE/UFJF e GRUPPEEJA/UFJF

Mariana Cassab Torres

UFJF

Palavras-chave: CEM; EJA; Polivalência.

Introdução

A pesquisa, ora apresentada, no contexto do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, já na reta final para a defesa, tem sua origem na instigação crescente que se desenvolveu durante minha jornada profissional cujo maior percurso deu-se no seio da Educação de Jovens e Adultos, ressaltando o quanto as trajetórias pessoais e profissionais se perpassam, se reconhecem e se enlaçam. Nesse movimento de (re) significação, somos aguçados a buscar respostas e a vislumbrar jornadas viáveis para aqueles que se atrevem a ir além, embalados pela sabedoria freiriana. Segundo Paulo Freire (1992,2018), a história se destina a ser processo, enquanto a vocação de homens e mulheres é ser mais, mesmo que a desumanização esteja encrustrada historicamente.

Mediante tais considerações, adentrar no seio das transformações temporais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM, vertendo o olhar para o interstício 2001-2014, procurando perceber de que forma as políticas educacionais e curriculares são lidas e interpretadas no seu fazer cotidiano, buscando também a verificação de que disputas estão em jogo, revelou-se um exercício fundamental nesta empreitada. Nessa ação, compreender como estas se concretizam, a partir da agência dos atores políticos que participam de suas recontextualizações, caracterizou-se como igualmente crucial, enfocando o olhar para uma instituição, caracterizada pela polivalência. Esta se referenciou na região, mesmo arregimentando propostas e práticas curriculares singulares, próprias, no seio da EJA, diferentemente das demais escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, à qual pertence.

Metodologia

Nesta abordagem, é preciso também tratar as questões inerentes à metodologia qualitativa, denominada “estudo de caso”. Mazzotti (2006) aponta que, definindo o objeto do

estudo de caso como um fenômeno contemporâneo, objetiva-se distingui-lo dos estudos históricos, nos quais a evolução temporal é o foco de interesse.

Em suma, no âmbito deste estudo de caso, duas fontes foram acionadas no decurso da pesquisa: (i) incursões a documentos diversos da instituição analisada (CEM) e (ii) adoção de entrevistas semiestruturadas com diferentes atores, atuantes na escola e em instâncias externas ao CEM, focadas em compreender, a partir da leitura de seus participantes, o processo sócio-histórico de (re) significação do(s) desenho(s) curricular da escola. No âmbito do primeiro grupo, foram examinados documentos como: Cadernos de registros da Secretaria de Educação, Regimento Escolar e Projetos Políticos Pedagógicos do CEM, atas, ofícios, memorandos e registros diversos da unidade escolar. Já no segundo grupo, o instrumento eleito para a composição dos dados - a entrevista semiestruturada - representa a efetivação de uma interação dialogal com os sujeitos, cuja pretensão foi produzir uma escuta sensível acerca da ação protagonizada por gestores e educadores (nove pessoas), participantes do estudo.

Análise dos resultados

Denominar de ‘resultados’ as descobertas e evidenciações relativas à constituição de uma proposta curricular polivalente tão peculiar como a do CEM, constitui-se uma precipitação e até um equívoco, mesmo porque é nítida a necessidade de maior aprofundamento investigativo futuro para demais constatações. Isso porque muitos (re) arranjos e rearticulações foram se dando, no corredor temporal e ainda se efetivam, fazendo emergir desse Centro, notadamente diferenciado, aspectos extremamente relevantes que o acabam destacando, enquanto uma instituição de experimentações curriculares, conforme os próprios entrevistados ressaltaram em seus discursos.

É necessário reconhecer que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva” (APPLE, 1995, p.59). Todavia, é perceptível que grande parte das políticas curriculares trazem uma ideia de normatização e organização que mais desorganizam a compreensão da população sobre o mundo, a sociedade, sua história do que contribuem para a sua transformação, entendimento da pluralidade de manifestações da nossa cultura, heterogeneidade e a construção humana.

É preciso se atentar, porém, à clara percepção, por meio dos relatos, também de articulações de cunho político e do forte impacto, provocado na escola, pelo entrecruzamento das vertentes social e educacional que se sobressaíram em face da alteração gestora local, em

seus anos de existência, aqui demonstrado por esta exemplificação de uma antiga gestora, neste ato, denominada, de forma fictícia, como Gizé (2022):

Desde que lá cheguei, percebi a liberdade que tínhamos para estruturar a organização curricular, desde que fundamentados teoricamente. Apesar de os gestores da instituição serem frutos de indicação, não percebia um movimento de opressão, em termos de estruturação administrativa e pedagógica das propostas internas; nenhuma administração toliu. Em 2011, conseguimos avançar em algumas questões importantes, como os CAC's e a implementação da Plataforma Moodle como ambiente de formação e de interlocução da escola (PAUSA). Considero esta uma ação vanguardista! No governo do Bejani, houve um movimento em prol de cursos profissionalizantes - quando fui encaminhada para o CEM (...Essa ambivalência – assistência + educação - resultou numa experiência exitosa). Perceba que, apesar de indicados, os gestores atuantes no CEM, em sua maioria, como Plínio, Vânia e eu (rsrs), eram educadores muito ligados à Assistência Social - e com experiência na área (GIZÉ, 2022).

Essa conglomeração de fatores atípicos culminou na consolidação de um estabelecimento educacional diferenciado, palco de interlocuções singulares.

Considerações Finais

Entende-se que o papel da instituição escolar é atuar hegemonicamente no processo de saturação que mina a experiência, através da tradição seletiva. Sob tal prisma, as unidades escolares agem, tanto em atividades estruturais econômicas quanto culturais, desempenhando o papel de transmissoras dessa tradição de uma cultura dominante. Assim, não se restringem a ser instrumentos de produção e reprodução de democracia e igualdade, ocorrendo também um processo de resistência (APPLE, 1989) como resultado das relações culturais externas à escola. É nesse sentido que o olhar crítico sobre o CEM, contextualizando-o devidamente, propicia compreender o delineamento dessa unidade escolar enquanto um arcabouço de múltiplas inter-relações, oriundas das articulações de uma proposta curricular em constante (re) organização. Além do ineditismo desse olhar analítico, tal experiência corrobora a ideia de que a subversão advém da busca e da apreensão contínua de novos conhecimentos e possibilidades.

Referências

- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.
- _____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- MAZZOTTI, A. J. A. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, [S. l.], v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ED2: Linguagens, EJA e Relações Étnico-Raciais
Coordenadora: Marta Lima de Souza

NARRATIVAS DA, COM A E NA EJA: “FOI NA EJA QUE EU VOLTEI A SONHAR E ME EMANCIPEI”

Marta Lima de Souza
Coordenadora ED2
FE/UFRJ

O IV Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – SELIEJA, com o tema “Reafirmação de conceitos e funções da EJA em tempos de reconstrução da educação nacional”, ocorreu após quatro anos do III SELIEJA (2019) devido a um dos momentos mais traumáticos da humanidade com a pandemia de COVID-19 e possibilitado por um reencontro em um mundo pós-vacina: viva a Ciência!

Desse modo, iniciamos o Espaço de Diálogos, ED 2, agradecendo aos/às que se inscreveram e enviaram seus trabalhos para o evento e respectivamente para o nosso ED. Expressamos a nossa alegria de estarmos presencialmente e vivos naquele momento, apesar de um Estado necrófilo e de um genocida que tentaram/tentam nos matar o tempo todo, mas “a gente combinamos de não morrer” (EVARISTO, 2016).

Ressaltamos que o estarmos ali era/é por nós, mas, sobretudo, por mais de 700 mil pessoas que se foram pela COVID-19 no Brasil, portanto, nossos familiares, amigos, professores, estudantes, trabalhadores da EJA, da Educação Básica e do Ensino Superior.

Reverenciamos a educação pública, nos seus diferentes níveis, e a escola pública que, para além de todas as adversidades sofridas, foram espaços não somente de Resistência, mas, principalmente, de Reexistências na manutenção, na promoção e na criação da vida em um Estado da e de morte. Nesse sentido, a educação pública nesse país, mesmo na pandemia de COVID-19, foi/é produtora de VIDA, biófila, do “ser mais” de Freire pela forma como se expandiu por meio de telas diversas e, sobretudo, pela assistência humana aos seus estudantes, professores e profissionais, pois somos TODES sobreviventes desse Estado opressor e violento. Assim, reverenciamos a VIDA em todas as suas formas e desejamos um excelente espaço de diálogo.

A proposta do ED-2, “Linguagens, EJA e Relações étnico-raciais” foi acolher estudos e pesquisas que focalizassem a linguagem (oral e escrita), as práticas relativas à escrita, à leitura e à oralidade desde a alfabetização ao ensino médio no sentido de potencializar a escrita, a leitura e a voz de seus sujeitos, compreendo a linguagem como uma marca de poder que conforma as relações étnico-raciais, de modo a refletir sobre discursos, relações étnico-raciais, descolonização didática e letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) na produção de relações

mais humanas, antirracistas, emancipatórias e democráticas. O objetivo foi criar uma “comunidade de aprendizagem” (hooks, 2020) na qual pudéssemos partilhar nossos estudos, nossas pesquisas e nossas práticas educativas.

Recebemos 26 trabalhos que foram alocados nos dois dias de ED. Desse total, foram apresentados 24 com os quais tivemos a oportunidade de dialogar nas diferentes temáticas abordadas. Cabe registrar a qualidade dos trabalhos apresentados e o diálogo com professores da Educação Básica e da universidade, estudantes da graduação e da pós-graduação (lato e stricto sensu) que estão produzindo conhecimento na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Dentre esses trabalhos, identificamos três eixos temáticos: 1) étnico-racial; 2) linguagens e metodologias diversas e 3) narrativas.

Em relação ao eixo (1), observamos que os trabalhos trouxeram para a conversa como a escola ou a produção de conhecimento da, com a e na EJA vem tratando a dimensão étnico-racial por meio de imagens, de memórias, de corpos e da importância de um letramento racial. Compreendemos com os debates que estamos todos em processo de aprendizagem, de entender essa construção identitária étnica nesse país em que mais de 50% da população são de pessoas negras (pretas e pardas) e que boa parte delas encontra-se nas salas de aula da EJA. É um processo de descoberta, de mexer em traumas, de construção de subjetividades e intersubjetividades no tornar-se negro (SOUZA, 2021).

No eixo (2), o diálogo deu-se em torno de atividades educativas com o propósito de integrar diferentes áreas de conhecimento numa intersecção entre gênero, etnia e classe por meio de uso de diversas linguagens. Como as áreas de conhecimento auxiliam a discutir gênero, relações étnicas e movimentos sociais a partir das histórias individuais e coletivas dos sujeitos da EJA; como nos apropriamos de um texto clássico da tragédia grega para no diálogo com mulheres produzir com elas outras experiências estéticas com o funk, por exemplo; como discutir a condição feminina das mulheres em privação de liberdade relacionadas à etnia; como discutir com jovens negros numa relação afetiva esse pertencimento étnico-racial; e como por meio da literatura afro-brasileira criar um coletivo de mulheres que a partir da leitura vão ressignificar suas histórias assumindo seus lugares de sujeitas na produção escrita de outras histórias.

No eixo (3), as narrativas da, com e na EJA (SOUZA, 2022) tomaram conta do debate, o que não significa que não estivessem nos outros dois eixos. Contudo, nesse dia, trouxéssemos para o diálogo as produções de conhecimento que acontecem nos cotidianos das escolas e que, muitas vezes, ficam invisibilizadas tais como: as narrativas dos sujeitos da EJA; a poesia que

emerge do direito à cidade; a poesia escrita e oral de e com mulheres como forma de reexistência no ensino remoto na pandemia de COVID-19; a literatura como direito porque “de trás para frente também dá” na poesia que salva vidas em um imenso “tecibordado” de tramas orais, escritas, corporais e imagéticas que ornaram a EJA que tecemos juntas, pois a “poesia está em todo lugar”.

Foram três dias de muita troca, de imersão na beleza de ouvir e de aprender-ensinar com as experiências partilhadas no evento e no ED2. Duas dimensões nos atravessaram durante os EDs: a ética e a estética. Na ética, observamos nos trabalhos e nos diálogos um compromisso ético-político com os milhões de jovens, adultos e idosos da EJA na efetivação do direito humano e social à educação. E, na estética, observaram-se a presença da arte, da poesia, dos afetos para desenhar formas e conteúdos na direção desse direito humano e social na, da e com a EJA que pode ser expressa na apresentação de Flávia Cedrola, egressa da EJA e estudante de mestrado em educação na UFJF: “foi na EJA que eu voltei a sonhar e me emancipei”. As narrativas reafirmaram a necessidade da literatura como um direito humano básico que, por meio da fabulação e da “fabulação crítica” (Hartman, 2021), possibilita a construção de narrativas outras – emancipatórias, democráticas, de justiça social, de liberdades, autônomas e antirracistas.

Referências

- EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. In: **Olhos d'água**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe**: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Tradução: José Luiz Pereira da Costa. 1.ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- SOUZA, Marta Lima de. narrativas da, com e na educação de jovens e adultos. In: **Dicionário de pesquisa narrativa**. Reis, Graça; Oliveira, Inês Barbosa e Baroni, Patrícia (orgs.) Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão racial. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: Hip Hop. São Paulo: Parábola Editora, 2011.

A FORÇA DAS PALAVRAS, MEMÓRIAS E PARTILHAS: UM RESGATE DOS ENSINAMENTOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Julyana Mattos Gomes
UFRJ

Palavras-chave: memória; partilha; povos originários.

Introdução

A escolha do tema surge do escopo teórico-crítico de Amadou Hampâté Bâ, escritor malinês, em diálogo com as linguagens poéticas moçambicana e brasileira contemporâneas e a partir da crença de que o “espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos” (Brasil, 2000, p. 22-23). Portanto, a aula justifica-se para possibilitar, instigar o pensamento crítico por meio, sobretudo, da literatura a fim de desmistificar concepções cristalizadas acerca do que se entende por povos originários e resgatar conceitos que contribuem/íram para a formação do povo brasileiro. A construção deste itinerário torna-se possível na medida em que a turma demonstra uma reverência e um encantamento pela palavra, pela leitura e por toda a partilha de conhecimento entre nós.

Metodologia

Através da troca e da construção de conhecimento da professora com as(os) alunas(os), busca-se desenvolver uma leitura crítica, atenta, ativa e afetiva dos textos apresentados a fim de promover o diálogo entre as literaturas e a aproximação dos leitores com elas, num enlaçamento solidário que, segundo Paulo Freire, é o verdadeiro compromisso do homem, consigo e com a sociedade, contra a desumanização: “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’” (Freire, 2014, p. 23).

Análise dos resultados

A aula começou com acolhimento das(os) alunas(os) em círculo (de forma a ressaltar o valor da circularidade) e com uma conversa inicial com explicação sobre o tema da aula. O desenvolvimento se deu a partir do 1) apresentação de conceitos – circularidade, ancestralidade, força da palavra, ritmo e musicalidade, oralidade, corporeidade, comunidade, “cosmopercepção”, cunhado por Oyèrónkè Oyěwùmí e usado para descrever culturas como a yorubá, que privilegiam outros sentidos além da visão, como a audição. Após essa explicação inicial, uma imersão com a música instrumental “Obatalá”, do grupo brasileiro Metá Metá começará, junto disso as alunas(os) são convidadas(as) a se venderem para continuar ouvir a música mais a narração do mito de Obatalá que foi seguido com a leitura do poema “Roda de encarnações”, de Sônia Sultuane. Ao fim da “imersão”, um diálogo foi instigado para saber qual a percepção das(dos) alunas(os) sobre o que foi escutado, como os valores inicialmente explicados estão inseridos nos textos e se elas/eles conseguem relacioná-los com a própria vivência. Em seguida, dois poemas – “Do velho ao jovem”, de Conceição Evaristo e “Corpo espírito”, de Paulina Chiziane – foram lidos e analisados de forma conjunta, resgatando também conteúdos já vistos em outras aulas. Uma produção textual verbivocovisual (conceito já conhecido da turma) foi proposto: guiados por perguntas feitas por Paulina Chiziane em seu poema, a turma produziu novos poemas a partir da remontagem dos versos da autora, alguns dos textos foram apresentados através da leitura, outros via performances uso com sons, gestose canto.

Considerações Finais

Os objetivos geral e específico de mostrar como ensinamentos dos povos originários (indígenas e africanos) que participam/ram ativamente na formação do Brasil através de uma linguagem mista que inclui poesia, música, gestos, de forma a ressaltar a oralidade, o ritmo e a força da palavra e demonstrar como esses ensinamentos (ancestralidade, circularidade, corporeidade, axé, senioridade, musicalidade) estão presentes nos textos apresentados durante a aula e em nosso cotidiano; apontar que a leitura se aplica a um vasto universo, ultrapassando, portanto, o limite da página; analisar os poemas com enfoque na estrutura e no conteúdo; possibilitar o reconhecimento das vivências das(os) alunas(os) nos textos apresentados, para potencializar a leitura quando aplicada à própria história; relacionar a literatura brasileira com a africana e a indígena foram atingidos tendo como guia a concepção freireana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1988).

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 29 out. 2019.
- CHIZIANE, Paulina. **Canto dos escravizados**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- HAMPÂTÉ Bâ, Amadou. Tradição viva. In: ZERBO, J. K. (org.). **História geral da África I**. Brasília: MEC/Unesco, 2010.
- OYÈRÓNKÉ, Oyěwùmí. Visualizando o corpo: Teorias Ocidentais e Sujeitos Africanos. **Revista do PPGCS/ – UFRB – Novos Olhares Sociais**, v. Vol. 1, 2018. Acessado Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/452/207>. Acesso em 29 out. 2019.

QUESTÕES RACIAIS NA EJA: REFLEXÕES SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Edileusa Oliveira
UFRJ

Isabela Pereira Braz
UFRJ

Mariana Santiago da Silva
UFRJ

Mídián Lena Pereira Pressato
UFRJ

Juan Julio de Sousa
UFRJ

Ana Paula Abreu Moura
UFRJ

Palavras-chave: Carolina Maria de Jesus; Literatura Marginal; Étnico-Raciais.

Introdução

A Oficina Pedagógica Interdisciplinar intitulada “Questões Raciais na Literatura”, desenvolvida no âmbito do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, se inspirou na obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, incentivando os educandos da EJA à leitura e à escrita através do gênero diário. Sendo assim, o presente trabalho objetiva refletir sobre as questões étnico-raciais presentes na sala de aula, que, por sua vez, tendem a se estruturar nas concepções de currículo europeia, intervindo, dessa forma, nas práticas pedagógicas.

Enquanto pesquisadores e extensionistas do Programa, observamos a desvalorização da literatura nacional, sobretudo quando se debruça sobre o racismo e protagonismo da mulher. Nesse sentido, a obra de Carolina, mulher, negra e periférica, vem para reafirmar a potencialidade do “lugar de fala”, ao mesmo tempo que possibilita o diálogo com os educandos da modalidade da EJA, uma vez que a obra espelha a realidade de milhares de brasileiros. Segundo Paulo Freire (2021, p. 115): “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. É com essa perspectiva, que buscamos desenvolver este trabalho.

Metodologia

A metodologia utilizada na Oficina Pedagógica baseia-se na quebra de ingenuidade desvelada nas práticas pedagógicas. Assim, Freire defende alguns caminhos que o educador pode desenvolver em sala de aula, dizendo que

se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens [...] É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2021, p. 93).

No primeiro momento, proposita-se investigar como os sujeitos da EJA forjam seus pensamentos a partir da leitura e interpretação de imagens. Para isso, exibiremos imagens de Carolina impressas e os questionaremos: “O que vocês podem nos dizer sobre essa mulher?”. Acreditamos que devido ao estereótipo relacionado ao negro no Brasil, talvez os educandos não cheguem à conclusão que ela é uma mulher negra e escritora. Para romper com o racismo estrutural, apresentamos a biografia de Carolina Maria, ao mesmo tempo que evidenciaremos a constituição histórica do Brasil, mostrando a potencialidade do livro *Quarto de despejo* e refletindo sobre alguns documentos e legislações importantes que incentivaram, de “certa forma”, o fim do período escravocrata no Brasil, como, por exemplo, a Lei Eusébio de Queiroz, Lei do Ventre Livre e a Lei Áurea.

Em outras atividades, trataremos da explicação do gênero diário e sua estrutura e da interpretação do samba “Carolina, a Cinderela Negra do Canindé”, do G.R.E.S. Colorado do Brás, refletindo sobre a vinculação da imagem do negro na TV brasileira somente de forma pejorativa até pouco tempo atrás. Por fim, proporemos a escrita de uma página de diário sobre algum dia importante da vida deles, enfatizando que o gênero diário propõe-se a ser subjetivo. Sobre essa temática em sala de aula, Moura e Rodrigues (2021, p. 147) corroboram que não há como “refletir sobre a desigualdade social e política a que a raça negra vem sendo submetida aos longos dos anos” sem abordar tais temáticas em sala de aula por uma perspectiva crítica e de emancipação dos sujeitos.

Análise dos resultados

O processo de construção da oficina envolveu estudantes de graduação e pós-graduação, se constituindo como um valioso momento de nosso processo formativo. A oficina tem a previsão de ser desenvolvida com educandos da EJA no segundo semestre, mas já foi apresentada para estudantes de graduação da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em EJA, da UFRJ, no início deste ano, possibilitando adicionar novos elementos para aprimorar a proposta antes de entrar em sala de aula. No desenvolvimento da oficina, refletimos o quanto a literatura pode ser importante se utilizada de forma crítica na sala de aula. De acordo com Eble e Lamar (2015, p. 194), a literatura marginal “está ligada a escritores considerados à margem do circuito editorial, à subversão do poder acadêmico e linguístico e à representação das classes desfavorecidas”, assim consideramos a obra de

Carolina uma ferramenta primordial da literatura marginal por oportunizar a "voz" aos marginalizados. É com essa perspectiva que buscamos um diálogo da obra com os educandos da EJA, através do incentivo da leitura e da escrita como emancipação de vida, compreendendo que os sujeitos da EJA também pertencem às classes marginalizadas na sociedade por apresentarem-se, sobretudo, como: subalternos, negros, mulheres, indígenas, entre outros.

Na elaboração da oficina, pensamos em atividades interdisciplinares que contemplassem diversas áreas do conhecimento alinhadas à Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental (Brasília, 2001). Com a matemática, por exemplo, exploramos os números a partir da certidão de nascimento, visto que, ao pesquisarmos sobre a data de nascimento de Carolina, descobrimos que a autora não tinha certeza da data. Na época, o documento era pago e muitas famílias não podiam pagar, questões que retornam sobre a identidade dos sujeitos no Brasil e os direitos advindos de ter ou não esse documento.

Considerações Finais

Expor a oficina para uma turma da UFRJ foi importante, pois desenvolvemos a capacidade de expressarmos o objetivo e as demais atividades da oficina de forma clara e sucinta, além de fortalecermos a habilidade de trabalhar em equipe devido às trocas entre os extensionistas do Programa pertencentes a distintos cursos da Universidade. Reconhecemos que há diversas formas de propiciar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos educandos da EJA, e que o processo de criação da oficina estimulou o nosso pensar crítico frente às adversidades da sociedade e multiplicidade da sala de aula da EJA, além de trazer novos elementos para a construção de práticas educativas antirracistas.

Referências

EBLE, Taís Aline Eble Aline; LAMAR, Adolfo Ramos. A literatura marginal/periférica: cultura híbrida, contra-hegemônica e a identidade cultural periférica. Especiaria: **Cadernos de Ciências Humanas**, v. 15, n. 27, p. 193-212, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MOURA, Ana Paula; RODRIGUES, S. A. Reflexões sobre a inserção da temática racial nas Ações do programa integrado da UFRJ para EJA. In: **I Seminário Digital Lusófono de Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Curadoria Editora, 2021. Disponível em: <https://www.programaejadh.org/sldeja21>. Acesso em: 02 maio. 2023

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos: ensino fundamental proposta curricular-1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília. MEC, 2001.

A DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA. REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/PEJA DA SME/PCRJ

Paulo Gomes Coutinho
SME/PEJA

Palavras-chave: Docência; Dialogicidade; EJA; Racismo.

Introdução

Este trabalho é o relato de uma experiência didática em uma aula da Modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. A Escola Municipal Sampaio Correa, está localizada entre Senador Camará e Vila Aliança, na Zona Oeste da Cidade e tem baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH.

Nosso público é majoritariamente feminino, não branco, subempregado e trabalha na informalidade. Ao receber a proposta de atividade sobre “*a diversidade étnica brasileira*”, de um debate que partisse dos nossos (pré) conceitos, veio a ideia de um olhar para dentro da nossa escola, da nossa comunidade, do nosso país.

Metodologia

O princípio teórico e metodológico que nos orienta vem das reflexões de Paulo Freire. Em particular, duas proposições que se interligam: “o mundo não é, o mundo está sendo” e “somos sujeitos condicionados”. FREIRE (1997, p. 59) nos lembra que: “... sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Tais premissas nos colocam o mundo em movimento, em processo histórico permanente, e a nós, como sujeitos de desse processo.

É aqui que a escola aparece como lugar privilegiado de convivência, de trocas e de produção de conhecimentos, com possibilidade de agregarmos o diálogo e o afeto como recursos pedagógicos. Valdo Barcelos nos traz:

“Estou me referindo à proposição de que nossos ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de *conversar*. *Conversar* é, neste sentido, o entrelaçamento entre o racional e o emocional num processo de linguagem comum e num determinado espaço de convivência e num tempo presente: o aqui e o agora”. (BARCELOS,2012: 43).

O espaço de convivência que o autor faz referência, aqui, foi a escola. Vale repetir: é a escola o espaço privilegiado para trocas, conversas e afetos.

Análise dos resultados

Pensamos a atividade a partir da utilização de variadas expressões artísticas. A intenção foi recorrer à experiência estética no sentido radical da palavra e da experiência: sensibilizar, buscar as sensações e emoções como possibilidades pedagógicas. Paulo Freire nos avisa:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. (...) Mulheres e homens, são seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo”. (FREIRE, 1997: 36)

Iniciamos com a exibição da animação em curta metragem “*Vida Maria*”¹ na tentativa de estimular a reflexão sobre a importância do ato de ler. A Pedagogia da Autonomia, nos provoca: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1997, p.17). Aqui fizemos uma gira onde expressamos nossas identidades com *elementos* da EJA no filme: personagens, espaços, roupas, cotidiano, gestos, trabalhos e etc.

Fizemos uma abordagem de cada um dos termos do tem/título do evento. Assim, as palavras ‘*diversidade*’, ‘*etnia*’ e ‘*brasileira*’, foram debatidas nas suas dimensões gramatical (estrutura, origem, classificação, sinônimos) e coloquial (sentidos literal e figurado e aplicação).

A seguir “lemos” a tela “Operários” de Tarsila do Amaral. Observamos a obra e nela reconhecemos nossos rostos e nossas cores. O exercício nos colocou a questão: por que o povo brasileiro é o que é? Aqui, vale a reflexão do cientista chileno, Humberto Maturana:

“A operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue, que se faz possível no domínio das coordenações de ações no momento em que há linguagem”. (MATURANA, 2022: 28)

A autoconsciência, o auto reconhecimento individual e coletivo nos trouxe variados depoimentos e opiniões. Desde as questões relacionadas à cor da pele, da mestiçagem, até a repetição de ideias do senso comum do tipo fatalistas como “*sempre foi assim*” ou “*o Brasil não tem jeito*”, até as desqualificantes como o “*povo é preguiçoso*”, ou “*somos um povo acomodado*”. A palavra ‘acomodados’ foi analisada gramaticalmente: como adjetivo ou como verbo.

Sendo adjetivo, quem e por que nos adjetiva? Nossa história é mesmo uma história de um povo acomodado? Aqui lembramos nossas lutas desde a resistência dos nossos ancestrais à invasões europeias, até as lutas atuais e lutas como Palmares, Malês, Balaios e Praieira.

E sendo verbo, *acomodar* está no sentido de nos conformar, nos educar e formatar, encaixotar e nos acomodar em um canto, em um lugar. Tais questões nos ajudaram a reconhecer nossa sociedade dividida em privilegiados e explorados. Aqui, vale registrar intervenções como: ‘*esta divisão é de longa data (é histórica!)*’ e ‘*não tem nada a ver com falta de vontade de trabalhar da gente*’.

O exemplo da massa de pessoas pretas escravizadas trazidas da África, a violência (sistêmica) física e psicológica, o racismo e o machismo foram formas de *acomodar* utilizadas pelas elites.

Para refletir e aprofundar a situação que o grupo detectou, recorreremos à composição “Haiti” de Gilberto Gil. Vimos o Haiti no *mapa mundi*, falamos da história de resistência dos haitianos, da

1 Disponível em <http://ww.vidyoutubecom/@VidaMaria>

Revolução no século XVIII/IX e da situação atual de miséria. Fizemos uma leitura da música, destacamos “palavras interessantes”, a ouvimos para refletirmos questões étnicas, políticas e sociais.

Finalizando a atividade, a obra “A redenção de Cam” pintura de Modesto Brocos (datada de 1895), foi o objeto escolhido. Mais uma vez exercitamos nosso olhar detido na obra, nos espantamos e comentamos os detalhes e questões racistas (tão marcantes naquele século 19!), geracionais e históricas que afetam nossa sociedade, faz tempo.

Considerações Finais

Por último, mas não por fim, entendemos que na EJA, nosso protagonismo como sujeitos ativos e envolvidos na modalidade deve ser perseguido, promovido e incentivado, proporcionando assim, a consolidação do direito à educação e a consolidação das funções da EJA. Equalizar (os conteúdos espreitando os saberes dos sujeitos da EJA), reparar (o direito à educação resgatando o protagonismo cidadão de cada um/a de nós) e qualificar (todos e cada um/a para a educação ao longo e por toda a vida) devem estar em nossa prática cotidiana.

Referências

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos**. Currículo e práticas pedagógicas. 3 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e política**. Tradução de José Fernando C Forte. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte, MG: Ed UFMG, 2002.

LETRAMENTO RACIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA NEJA: UM PERCURSO FORMATIVO NA DISCIPLINA DE RELAÇÕES RACIAIS

Isabella Costa Janson Ney
Mariana Pereira de Castro
Melina de Oliveira Freitas e Silva
Pollyana Feitosa da Silva Pereira
UFF

Palavras-chave: Educação Antirracista; Letramento Racial; Ensino de História.

Introdução

Dentro do campo do ensino de História, a luta por uma educação antirracista implica na radical transformação da prática pedagógica adotada pelo(a) professor(a), tradicionalmente moldada sob a ótica eurocêntrica branca. Propor atividades que busquem denunciar o caráter velado do racismo no cotidiano e como ele se construiu historicamente ainda se impõe como um desafio, fazendo com que nos perguntemos: como elaborar dinâmicas e práticas coletivas de letramento racial, dentro da modalidade da Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA)?

Neste relato, compartilhamos experiências obtidas na disciplina eletiva de Relações Raciais na turma da NEJA 3, do Colégio Estadual Guilherme Briggs, em Niterói - RJ. O acompanhamento da turma, sob a supervisão da profa. Eleonora Abad, e as atividades realizadas inserem-se no percurso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual atuamos como bolsistas. Como base teórica, dialogamos com as contribuições de bell hooks (2017) e de Paulo Freire (2022), sobretudo na abordagem dialógica de partir das experiências dos estudantes para refletir criticamente sobre a realidade, além das reflexões de Ynaê Lopes dos Santos (2022) sobre a história do Brasil e sua relação com o racismo. Buscando construir práticas de letramento racial e pensar novos sentidos à história do Brasil, as atividades realizadas na turma da NEJA 3 possibilitaram reflexões sobre novos aportes para a formação da consciência histórica por parte dos estudantes.

Metodologia

Para a elaboração das aulas, foram realizadas pesquisas bibliográficas, relacionadas à relação do racismo com a história brasileira; pesquisas na Hemeroteca Digital, para a atividade de análise de fontes primárias; e uso de recursos variados, como o samba-enredo da Mangueira (2019), mesclando a linguagem musical com ensino de História.

Análise dos resultados

Como parte do itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as aulas

da disciplina eletiva de Relações Raciais consistiam em resgatar o panorama histórico da formação do país, partindo do entendimento do racismo enquanto problema estrutural e elemento constituinte da sociedade brasileira. Além das aulas sobre a história factual, foram privilegiadas atividades em conjunto com a turma, dentre as quais destacamos três.

Como primeira atividade do ano letivo, promovemos a análise de fontes primárias, visando despertar a capacidade dos alunos de formar impressões e opiniões sobre os objetos em questão. Para isso, foi realizada uma atividade em sala, utilizando reportagens publicadas nos jornais da época sobre a escravidão, que representavam tanto o lado abolicionista quanto o lado escravista, usando o José do Patrocínio e anúncios de compra e venda de escravizados, respectivamente. Durante o exercício, dividimos a turma em duplas e propusemos que refletissem sobre o material fornecido por meio de perguntas orientadoras. Com isso, nosso objetivo consistiu em estimular a reflexão acerca de um processo histórico, compreendendo sua relevância para a sociedade da época e analisando como esse passado ainda influencia nossa realidade atual.

Em relação a segunda atividade, propusemos uma leitura coletiva do samba-enredo "História para Ninar Gente Grande" (2019), da Mangueira, com o objetivo de trazer à tona o silenciamento presente na historiografia acerca da participação popular na história do Brasil. Os alunos receberam a letra da música impressa para que pudessem ler e destacar as palavras desconhecidas, a fim de assegurar maior familiaridade com o texto em questão e, em seguida, houve uma leitura coletiva, explicando os significados dos termos sublinhados e questionando a turma sobre a compreensão dos principais versos. Essa exposição ressaltou a crítica feita pela Mangueira à perpetuação da "história oficial", que se concentra nos colonizadores brancos e nas elites, apagando o papel ativo desempenhado pelas populações negras e indígenas na construção nacional, bem como as violências sofridas por elas nesse processo. Após a exibição do videoclipe da música, foram colocadas questões para que pudessem responder por escrito, envolvendo as habilidades de interpretação textual e reflexão histórica.

Para o encerramento do bimestre, convidamos os alunos a realizarem uma terceira atividade: a elaboração de um censo racial escolar. Eles tiveram como base dois vídeos fundamentais, sendo eles: o curta-metragem americano "Dois Estranhos", que conta a história de um homem negro que revive várias vezes a mesma situação de violência policial, e também o vídeo do canal no youtube Super Interessante sobre desigualdade racial no Brasil, que apresentava diversos dados comprovando a materialidade do racismo estrutural na nossa sociedade. Sugerimos que cada aluno perguntasse para 3 pessoas da escola, independente do

cargo ocupado, questões que dessem conta de fazer um mapeamento sobre o componente racial no contexto escolar e as diferentes vivências de pessoas negras e brancas no país. Após a pesquisa feita, reunimos os dados obtidos e juntamente com a turma analisamos o resultado e confeccionamos gráficos para a exposição na própria escola.

Considerações Finais

Ao longo do nosso percurso, estabelecemos um diálogo com as contribuições de bell hooks, Paulo Freire e Ynaê Lopes dos Santos, construindo, a partir das experiências dos estudantes, uma reflexão crítica sobre a realidade e promovendo práticas de letramento racial. Mediante a isso, a pesquisa bibliográfica, a análise de fontes primárias e o uso do samba-enredo da Mangueira como recursos pedagógicos demonstraram a diversidade de abordagens adotadas, incluindo a linguagem musical como ferramenta de ensino de História.

As aulas da disciplina de Relações Raciais proporcionaram aos alunos uma compreensão mais profunda da formação histórica do país, destacando o racismo como elemento que molda a sociedade brasileira até os dias de hoje. As atividades integraram um percurso para a formação de uma consciência histórica antirracista por parte dos estudantes, estimulando a reflexão crítica sobre o passado e sua articulação com o presente no que tange à questão trabalhada. Além disso, a proposta de elaborar um censo racial da escola, no encerramento do bimestre, permitiu que eles enxergassem, na materialidade das relações sociais do cotidiano, o componente racial que permeia as turmas da EJA. Em suma, as experiências compartilhadas nesse relato evidenciam a importância de abordar o letramento racial de forma coletiva e crítica no ensino de História, especialmente na modalidade da NEJA. A transformação das práticas pedagógicas e a valorização das experiências dos estudantes são fundamentais para promover uma educação antirracista, contribuindo para a formação de uma consciência histórica ampla e atenta às desigualdades e violências raciais presentes na sociedade.

Referências

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

SANTOS, Y. L. **Racismo brasileiro**: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

O LUGAR DA CONDIÇÃO FEMININA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FORMAL NO SISTEMA PRISIONAL FEMININO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Lívia Silva de Souza
Rosália Duarte
PPGE/PUC-RIO

Palavras-chave: EJA; Educação Carcerária; Gênero na Prisão.

Introdução

O presente trabalho é parte dos estudos de uma dissertação em andamento e tem como objeto a abordagem da condição feminina em práticas pedagógicas em uma escola de presídio feminino. Visa compreender e analisar se as realidades sociais das mulheres aprisionadas integram, de algum modo, as temáticas abordadas nas aulas ministradas em instituições escolares existentes dentro dos cárceres femininos no estado do Rio de Janeiro. Entende-se como condição feminina as relações construídas e transformadas por questões econômicas, raciais, políticas e culturais que afetam a posição das mulheres na sociedade. Esta análise se torna necessária a partir do entendimento de que para o êxito da ressocialização é necessário que todo o processo educativo seja concluído de forma adequada e digna. Além disso, entender se e como são abordadas as particularidades femininas que interferem nos aprendizados necessários à reinserção das detentas após o cumprimento de pena pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino oferecido a elas no atendimento de um direito garantido pela legislação e decretos constitucionais.

Considerando a categoria de gênero também como as relações históricas entre o ser homem e ser mulher na nossa sociedade, o Brasil apresenta uma desigualdade significativa de poder entre homens e mulheres. O sistema carcerário é concebido e administrado sob a ótica masculina, com prevalência de serviços e políticas penais direcionados para homens, deixando em segundo plano as diversidades que compreendem a realidade prisional feminina.

De acordo com Lemgruber (1999), ser mulher presa implica uma série de dificuldades adicionais que nem sempre são detectadas em prisões masculinas com a mesma intensidade, pois a privação de liberdade se apresenta com algumas características mais graves para as mulheres, como o rompimento de contato com os familiares, principalmente os filhos. Essa é uma característica comum do processo de ressocialização feminina no Brasil, uma vez que somente na metade do século XIX foram implementadas pelos países da América Latina as casas de correção específicas para mulheres, que antes eram detidas em cárcere masculino.

Esses espaços de detenção feminina funcionavam com bastante autonomia em um modelo de convento com a finalidade de trazer bons exemplos, os afazeres eram sempre os considerados apropriados para o seu sexo, ou seja, o trabalho doméstico.

Para compreender melhor o papel da educação nesses espaços, o objetivo geral é identificar e analisar formas de abordagens da condição feminina em práticas pedagógicas na escola prisional feminina e os objetivos específicos são: Identificar e descrever práticas pedagógicas, implementadas em presídios femininos, que abordam a condição feminina; analisar os materiais didáticos que dão suporte às práticas pedagógicas, buscando identificar a presença de abordagens da condição feminina e identificar possíveis abordagens da condição feminina por parte das alunas e o modo como o/a professor/professora lida com o assunto.

Metodologia

Para a realização deste trabalho será necessário buscar os dados disponíveis sobre cárcere femininos nos relatórios do Infopen, em especial, os relatórios específicos sobre mulheres (Brasil, 2014, 2019). Será examinada também a Lei de Execução Penal (nº 7.210/1984), que apresenta os direitos do condenado à privação de liberdade, assim como documentos que auxiliam na implementação ao direito à educação de pessoas em situação de privação de liberdade.

É necessário observar os fatos, fenômenos e relações dentro da sala de aula, ter contato com as internas no ambiente escolar, vendo e escutando o que acontece para analisar os aspectos dessa realidade e buscar uma compreensão mais detalhada no ambiente escolar. Com o intuito de fazer uma análise sem gerar interferências, optou-se por uma pesquisa qualitativa instrumentalizada pela observação participante, pois acreditamos que essa abordagem pode construir dados que atendam os objetivos propostos, espelhando, o mais próximo possível, as práticas pedagógicas observadas em sala de aula, sem que seja necessárias intervenções específicas por parte da pesquisadora.

Diante disso, a proposta metodológica deste trabalho é, através de observações, ter acesso aos eventos ocorridos dentro das salas de aulas e verificar se a condição feminina é um assunto presente e discutido nesse ambiente e, nesse caso, como é abordado. As observações serão registradas em diário de campo, de forma cuidadosa e detalhada, gerando os “dados brutos” das observações, sendo os acontecimentos nas aulas registrados, na medida do possível, no momento em que ocorrerem. Caso não seja possível, os registros serão feitos de memória, após a saída da pesquisadora do espaço escolar.

Análise dos resultados

Acerca dos estudos que tratam de escolas na prisão, contribuindo com o debate sobre a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade e concebendo como um processo para se repensar as instituições prisionais. Julião (2003, 2011) analisa as relações entre educação escolar e “ressocialização” dentro de um sistema penal e argumenta que o tema educação é interpretado na Lei de Execução Penal distintamente nos diversos estados da federação, ou seja, o investimento na implementação de ações e políticas de incentivo à educação fica a cargo de cada estado. Dessa forma, entendendo o complexo cenário educacional no sistema penal, tornam-se importantes os estudos que buscam enfatizar o contexto educacional nos presídios femininos, já que existe um crescimento do encarceramento e mudanças no perfil dos crimes e das mulheres encarceradas.

Acreditando na importância dessa discussão e no quanto é necessário que um profissional da educação possa ter mais acesso a esse conteúdo, a pesquisa que ainda está em andamento se mostra relevante para esclarecer a condição de gênero existente dentro de um ambiente escolar em espaços de privação de liberdade e contribuirá com estudos desse segmento, possibilitando, assim, avanços para elaboração de propostas educativas e para mais reflexões acadêmicas. Sobre os dados disponíveis para a análise desta questão, um dos mais importantes é o “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias”, o Infopen, realizado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). No entanto, o primeiro relatório geral foi lançado em 2000 e o relatório com dados sobre as mulheres data de 2014 (Brasil, 2014).

Referências

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 20/08/. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: Infopen Mulheres - junho de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional, **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: Infopen Mulheres - junho de 2017**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/downloads/relatorios-infopen/relatorios-sinteticos/infopenmulheres-junho2017.pdf>. Acesso em 07 nov.2022

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. 2003. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. Rio de Janeiro: Forense, 1999

O GÊNERO POEMA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ANTIRRACISTA

Monique da Costa Assis
UFJF
Laiane da Silva Israel
UFJF
Mariana Cassab Torres
UFJF

Palavras-chave: Recurso didático; Educação em Geografia; Educação em Ciências e Biologia.

Introdução

A produção de recursos didáticos próprios para o uso na Educação de Jovens e Adultos segue sendo um desafio. Não é raro que seus educadores indiquem uma ausência de produções curriculares que considerem as especificidades e as finalidades educativas da modalidade. Enfrentando esse cenário, que o Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEEJA-FACED/UFJF) tem se empenhado em produzir materiais, especialmente, no contexto de suas ações de extensão. Assim, o presente texto tem como intenção socializar parte do conteúdo do recurso denominado “Poeme-se na e com a EJA”, desenvolvido no contexto do projeto de extensão “Ações de formação na/para/com a Educação de Jovens e Adultos”. Focado no gênero poema, a intenção foi fomentar abordagens implicadas com a integração das áreas de conhecimento a partir de uma abordagem voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais. O material disponibilizou uma série de sequências didáticas elaboradas a partir do trabalho pedagógico desenvolvido na EJA, pela professora de português da rede Municipal de Juiz de Fora, Flávia Cedrola. Essa é uma produção, portanto, que busca valorizar, sistematizar e dar visibilidade ao trabalho de qualidade desenvolvido no bojo da escola pública e estabelecer diálogos entre as áreas de conhecimento de modo a consubstanciar os educadores na tarefa complexa de produzir currículos próprios para a modalidade. Tomando como base o eixo integrador “Cidadania e Cultura”, indicado na Proposta Curricular em EJA do Município de Juiz de Fora (2021), o gênero poema é mobilizado como dispositivo pedagógico para o trabalho nas áreas de português, geografia, história, ciências e matemática, visando contextualizar os conhecimentos escolares, mobilizar linguagens diversas e promover diálogos entre os saberes escolares e de experiência feito dos educandos. Em função do limite que essa escrita impõe, optamos em fazer um relato centrado nas áreas de Geografia e Ciências.

Metodologia

A proposta referente à Educação em Geografia teve por fio condutor os conceitos de lugar e não-lugar, a partir da Geografia Humanista. A intenção foi pôr em destaque a dimensão subjetiva do lugar, a partir das singularidades dos sujeitos, os quais tecem relações topofílicas e topofóbicas, podendo resultar na constituição de não-lugares, marcados pela ausência, sobretudo intencional dos sujeitos, suas identidades e relações. Esta problematização se deu por meio do uso da poesia falada do slam, da linguagem cartográfica e da mobilização de recursos complementares, como a cartilha referente ao Estatuto da Cidade, na intenção de discutir questões que dizem respeito ao direito à cidade.

Para a Educação em Ciências e Biologia, a proposta elaborada teve como objetivo abordar questões que tangem os métodos científicos. A partir do poema “Lágrima de Preta”, de Antônio Gedeão, foram problematizados os modos particulares que as Ciências da Natureza produzem conhecimento, de forma a enfrentar leituras negacionistas e anticientíficas. A Educação científica não visa apenas a apropriação de conteúdos relacionados a essa área de conhecimento. É tão importante quanto entender determinado conteúdo científico, compreender o que é ciências, como o/as cientistas produzem conhecimento e os fatores que permeiam sua atividade. Articulada a tal discussão, o recurso explora conteúdos relacionados à evolução e à histologia, em prol de uma educação antirracista, acentuando que ainda que o conceito de raça não encontre respaldo em evidências biológicas, compreender o racismo como o modo normal de organização da vida social - e, portanto, não como um desvio de comportamento dos indivíduos -, passa por entender as dimensões históricas, filosóficas e sociopolítica que tangem a noção de raça e do racismo (Almeida, 2019).

Análise dos resultados

A proposta didática em Geografia se estrutura em torno da poesia falada ou Slam “Paulistana Periférica”, da artista Midria da Silva Pereira. Utilizando a linguagem cartográfica, busca contextualizar espacialmente os bairros mencionados no poema, referentes aos lugares em que a poeta vive, estuda e transita na cidade de São Paulo. Em seguida, com base em exercícios interpretativos propostos em torno da poesia, e considerando o princípio da analogia do raciocínio geográfico, a partir dos problemas sociais urbanos e sua relação com o racismo, é proposta uma análise comparativa com a cidade de Juiz de Fora (MG), de modo a evocar os conhecimentos dos educandos, e as formas como se sentem e dão sentido às suas vivências cotidianas na cidade, inclusive em termos de como a questão racial estrutura o lugar e o não-lugar. O propósito é a partir dessas categorias, explorar elementos como localização, orientação,

cotidiano, afetividade, familiaridade, identidade e o direito à cidade, perspectivando questões relativas ao sujeito e seu lugar no mundo e a luta de tornar a cidade um lugar para todos e todas.

Já para a área de Ciências Naturais, o material pedagógico organiza-se a partir do trabalho com a poesia intitulada “Lágrima de Preta”, de António Gedeão, articulado ao uso de três recursos complementares que mobilizam diferentes linguagens. Com a poesia, o objetivo é promover uma atividade de análise das etapas do método experimental através de exercícios interpretativos propostos a partir de sua leitura. Com o curta-metragem “Vista Minha Pele”, dirigido por Joel Zito Araújo, e com o texto que trata da evolução dos tons de pele em seres humanos, a intenção é aprofundar o debate sobre o racismo, com vista a recursar abordagens no âmbito da educação científica, que sustentadas pela noção de que, na atualidade, raça não é validade cientificamente, desconsideram a dimensão social e política dessa categoria. Com as imagens de personalidades negras, procura-se enaltecer a vida e obra de cientistas negra/os, problematizando, inclusive o quanto que o racismo legitima leituras que associam pessoas negras à delinquência, à inferioridade e à servidão e como, ao longo da história das Ciências, discursos científicos contribuíram para a reprodução do racismo.

Considerações Finais

A partir da experiência educativa desenvolvida no contexto das aulas de português, o gênero poema é mobilizado no material como uma linguagem artística implicada com a mobilização de formas de ler, escrever e expressar sensibilidades e vivências que consubstanciem o trabalho com os conhecimentos escolares em Geografia e Ciências, visando a educação para as relações étnico-raciais e lembrando que independente da área, toda educadora é corresponsável pelo processo de letramento dos educandos, inclusive seu letramento racial. Nosso objetivo foi, por conseguinte, atendendo o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial (2004), contribuir com a práxis educativa em EJA que valoriza e promove a diversidade e se implica com a promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora**. Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2021, 61 p.

“NUNCA É TARDE PARA NADA”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA EJA, HISTÓRIAS QUE NÃO DEVEM SER APAGADAS

Aline Pereira Castro de Carvalho
SME-RJ/CESPEB – EJA/UFRJ

Alexandro Miranda Lima Fragas
SME-RJ/SEEDUC-RJ

Palavras-chave: Narrativas Autobiográficas; EJA; TDICs.

Introdução

O presente trabalho nasceu a partir da proposta da SME/ RJ apresentada na agenda GERER¹ em agosto de 2021 com o tema: *Memória: história, saberes e subjetividades*. Assim, surgiu o projeto *Vozes do PEJA* alinhado às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs e suas inúmeras possibilidades pedagógicas. O projeto propõe revisitar o passado, memórias, lembranças, para que estes sujeitos da/ na EJA possam se redescobrir, em suas falas, protagonistas/ narradores de suas histórias.

Compreendemos que “dizer a sua palavra é adentrar na arena de lutas, na disputa de linguagem e, portanto, romper a ‘cultura do silêncio’ (FREIRE, 1987) como expressão de negação do direito de dizê-la de ocultação do mundo...” (SOUZA, 2022, p.250). Nesse sentido, a narrativa de Diva, uma das alunas entrevistadas em processo de escolarização, exemplifica bem o sentimento de invisibilidade e desumanização dos sujeitos da EJA:

Eu parei de estudar com 10 anos. A minha mãe (...) me levava numa casa de família pra mim ficar com ela, né? (...) Eu voltei a estudar porque eu trabalho em serviços gerais e eu limpo salas e eu limpo quadro e, uma vez eu me perguntando, (...) apagando o quadro falei: Meu Deus, eu apago quadro e eu quero que isso aqui serve pra alguma coisa pra mim. Aí quando eu cheguei em casa, até comentei com as minhas filhas: Vocês não me ajudaram, né? Mas eu vou seguir em frente, porque “Nunca é tarde pra nada!” (...) E eu vou aprender a ler! Sabe por quê? É muito humilhante.

Souza (2022) apresenta que em pesquisas voltadas para narrativas autobiográficas na/ da e com a EJA, podemos observar três dimensões. A primeira, interior, “implica reconhecer os diferentes apagamentos e silenciamentos impostos... as classes oprimidas”. Apagamento este que percebemos em todas as outras narrativas, acompanhadas de culpa. A segunda dimensão é

¹ A Agenda da GERER é uma estratégia de articulação entre a Gerência de Relações Étnico-raciais, as Gerências de Educação e as Unidades Escolares da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.

focada no processo em que se dá a pesquisa, para a qual devemos estabelecer “diálogos construídos na ação e reflexão, na práxis, a partir dos contextos socioculturais como os sujeitos partícipes da investigação...” (SOUZA, 2022, p.253). Portanto, não basta dar voz aos sujeitos da EJA, é necessário dar visibilidade as suas vozes. A terceira dimensão será contemplada mais adiante durante a análise dos resultados.

Contudo, podemos afirmar que tais narrativas retratam a realidade dos alunos matriculados na Escola Municipal Rubens Berardo, todos moradores do Complexo do Alemão, vitimizados pela sociedade e seu modo de produção capitalista que em um determinado período da vida; a infância e a adolescência, tiveram o direito à educação cerceado, servindo de mão de obra ao trabalho informal.

Metodologia

A metodologia adotada neste projeto foi embasada nas narrativas autobiográficas e construída em uma relação dialógica entre educandos e educadores, onde a leitura de mundo de ambos se encontram em diálogos e reflexões da realidade a ser compreendida num processo coletivo. Para tanto, objetivando dar visibilidade a estes sujeitos organizamos o projeto Vozes do Peja com auxílio de TDICs como descrito a seguir.

Primeiramente, pensamos em uma linha do tempo para as perguntas: O que aconteceu no passado que impossibilitou você de estudar? Porque se matriculou no PEJA? O que você deseja para seu futuro? Kenski (2012, p.46) afirma que a tecnologia utilizada para fins pedagógicos deve ser contextualizada com a proposta do projeto educacional “para que TICs possam trazer alterações do processo educativo, pois elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente”. Utilizamos smartphone, iluminação ampliada, microfone condensador para captação de som e mesa de som. Posteriormente foi utilizado um software livre para edição de vídeo, e todo o trabalho foi publicado na plataforma YouTube com status privado para público direcionado.

A escolha dos alunos foi realizada nas salas de aula pelos professores. Procuramos selecionar um aluno por turma. Os dez alunos que narraram suas histórias se ofereceram voluntariamente.

Análise dos resultados

Ao percebermos a riqueza das narrativas, despertou em nós o desejo de eternizá-las,

guardá-las como um tesouro, mas qual o sentido de não compartilhá-las? Foi quando o professor Alexandre sugeriu a criação do blog e se encarregou de fazê-lo. Assim chegamos a terceira dimensão em relação as narrativas da EJA, segundo a autora “implica pesquisas que se realizem a partir das duas premissas anteriores e reconheçam as narrativas sobre a EJA como possibilidades de construir outras falas/ escritas no passado, no presente e no futuro”. (SOUZA, 2022, p.255)

Portanto, tornar a escola um espaço de luta, de fala, de visibilidade dos sujeitos da/ na EJA e acreditar que estas vozes/ narrativas podem ecoar para além dos muros é possível. As TDICs podem proporcionar o registro e enriquecer momentos educacionais transdisciplinares ao criar elos com diversos saberes curriculares e aprendizados.

Para considerarmos as narrativas da, com a e na EJA numa perspectiva de luta, seria necessário ter estendido o projeto para outros espaços, além da escola.

Considerações Finais

Indubitavelmente, a atitude de incorporar as TDICs nas práticas de ensino é uma competência a ser galgada pelo educador do século XXI. Se para Freire (1987, p.44) “Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas é direito de todos”, consideramos, em análise, que não basta dar voz, é necessário, também, que o sujeito da EJA perceba-se em sua narrativa e a ela como um ato de resistência, luta e libertação do opressor. Protagonizar suas histórias, pesquisar dentro do contexto social e divulgar esse rico material em um espaço virtual para ampliar a reflexão crítica da temática abordada, permite a extrapolação do espaço físico escolar em prol da práxis do aprendizado e visibilidade dos educandos como agentes transformadores de seu meio social.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- <https://pejarubensb.blogspot.com/?m=1> PEJA, Vozes do. 2021. Criação e arte: FRAGAS, Alexandre.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- SOUZA, Marta Lima de. **Narrativas da, com a e na Educação de Jovens e Adultos**. In: Dicionário de pesquisa narrativa. REIS, G.; OLIVEIRA, I. B.; BARONI, P. Rio de Janeiro: Augusto, 2022.

MULHERES DO LER: QUANDO AS ANALFABETIZADAS SE MOVEM E AS SUAS ESCREVIVÊNCIAS FORMAM A/NA VIDA

Veronica Cunha
PPGEDUC/UFRRJ

Palavras-chave: Leitura literária; Educação de jovens e adultos; Feminismo negro.

Introdução

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche (2010) alerta-nos quanto aos males que a sonegação de histórias pode causar. Uma história contada apenas pelo ponto de vista masculino, branco e de classes mais favorecidas cria estereótipos, mostra cenários incompletos, roubam memórias. Contudo, podemos resgatar as histórias que importam. Muitas histórias são importantes. Histórias femininas, negras e subalternizadas pela desigualdade mostram que a educação de jovens e adultos trabalha com um grupo que sofreu (e sofre) um processo de analfabetização (LIMA, 2022). Assim, levamos a discussão para o GEPEJA-UFRRJ e também para a ABPN- Associação de Pesquisadores Negros e, lançamo-nos ao desafio de pensar sobre o que acontece quando as mulheres da educação de jovens e adultos são colocadas frente à leitura literária cujas escrevivências são parecentes.

Propomos neste trabalho dialogar sobre esse movimento de empoderamento a partir da leitura e a escrita, como parte da tese em construção que procura revisitar os textos produzidos pelo Coletivo Mulheres do ler, que começa inicialmente com alunas de alfabetização e letramento na Igreja do Evangelho Quadrangular em Queimados, baixada fluminense do Rio de Janeiro e passa agregar não apenas alunas, mas convoca outras as sujeitas envolvidas no processo (merendeiras, professoras, diretoras, comunidade local) que passam a fazer parte das rodas de conversas e produzem os seus textos e publicá-los em uma espécie de estratégia de espelhar outra educação¹.

Na caminhada em busca por uma reparação histórica onde mulheres pretas possam se ver como capazes de produzir literatura, arte e conhecimento, revisitar os textos produzidos e dialogar com eles a partir do referencial teórico de autores como Conceição Evaristo (2009), Lélia Gonzalez (2020) e Paulo Freire (1997) nos faz acreditar que somos mais que histórias de vozes guardadas (LUCINDA, 2020).

¹ A cantora e compositora Ellen Oléria na música Antiga Poesia nos provoca a pensar na subversão como forma de criar outra educação. Uma educação onde as mulheres pretas e pobres se olhem e se vejam. Disponível em <https://www.letras.mus.br/ellen-oleria/antiga-poesia/>

Metodologia

Considerar a escrevivência como método, isto é, como maneira de ler, se ler e se inscrever no mundo com os seus, é um chamamento para que todas e todos tenham as suas escritas-vida marcadas na sociedade e com elas possam reescrever suas histórias. Quando falamos de escrevivência, que é o caminho das reflexões propostas na pesquisa e do recorte neste artigo, dizemos que diante das histórias que incomodam, a escrevivência será o caminho para justamente provocar a fala, provocar a escrita e provocar a denúncia (DUARTE, 2018).

A presente experiência se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa, pois entende-se que ao buscar percepções e sentidos na relação mulheres/literatura/empoderamento, o trabalho se aprofunda fazendo aparecer as percepções dos informantes que não estariam evidentes em estudos meramente quantitativos. Nesse sentido, acreditamos tanto desenvolvimento do estudo será perseguido o movimento de ir e vir na análise dos fatos estudados, onde "o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes". (KOSIK, 1976, p. 42)

Análise dos Resultados

O olhar epistemológico sobre o que as mulheres do ler escrevem provoca a discussão sobre o que se lê e o que se produz no contexto sociocultural brasileiro e como o racismo e o sexismo produzem silenciamentos. Todavia, concentramos a nossa análise nos pronunciamentos. Interessa-nos pensar sobre quando mas Conceições² declaram "(...)eu não sabia que tinha o que dizer" na primeira edição livro Mulheres do ler e , já na quarta afirmam que "(...) hj eu desejo fazer um livro autoral. Não me segura." Pretendemos dialogar com afirmações como estas e pensar como um coletivo que preconiza a educação como prática de liberdade pode contribuir com a universidade, tecendo outros fios e construindo redes que contem outras histórias de potência na educação de jovens e adultos, pois agora "o lixo vai falar e numa boa." (GONZALEZ, 2020, p. 77)

Considerações Finais

A leitura e a escrita propostas na formação do Coletivo Mulheres do ler, lançamo-nos ao desafio de pensar sobre um outro movimento da/na educação de jovens e adultos. Um fazer cujas leituras se pareçam com as alunas, ou seja, uma leitura literária de autoria negrobraziliana

² Conceição é como as autoras jovens e adultas, participantes do coletivo Mulheres do ler, são denominadas na tese. É uma tentativa de homenagem a nossa griot Conceição Evaristo.

numa perspectiva de desanalfabetização em teia. Uma escrevivência onde os fios-professoras tecem uma rede de ajuda mútua com os fios-alunas, transgredindo e ensinando uma prática de liberdade a partir da saída do silenciamento na educação básica (hooks, 2018).

REFERÊNCIAS

ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1ª edição - São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DUARTE, L.C; Côrtes, C e Pereira, A.R.M (orgs). **Escrevivências**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. 2º edição. Belo Horizonte: Idea, 2018.

EVARISTO, C. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. Belo Horizonte: SCRIPTA 13, 2º sem. 2009. p.17-31.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Rios, F. e Lima, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.75-93.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª edição. São Paulo: editora WMF, Martins Fontes, 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, M. L. de. Da invenção do “analfabeto” ao analfabetizado: História , educação de jovens e adultos e população negra. In: **Revista África e Africanidades**, Ano XIV - nº 42, Maio 2022. p.1-15. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br>

LUCINDA, E. **Vozes guardadas**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2019.

O GÊNERO POEMA: UMA EXPERIÊNCIA FREIREANA NA EJA

Flávia Barros Cedrola
PPGE/UFJF
Mariana Cassab Torres
PPGE/UFJF

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Gênero Poema; Ensino Remoto Emergencial.

Introdução

O presente texto socializa uma experiência pedagógica desenvolvida em minhas aulas de língua portuguesa, em uma escola municipal, na cidade de Juiz de Fora/MG, voltada para a leitura e produção de poemas na Educação de Jovens e Adultos. O trabalho com o gênero poema na EJA pautou-se devido às dificuldades vivenciadas pelos educandos em relação à escrita e à leitura de poemas. Para muitos alunos, a literatura é um mistério, cuja iniciação supõe estar fora do seu alcance, na medida que em face de sua autodesvalia (Freire, 2005), não se enxergam capazes de se apropriar desse gênero e nem assumir o lugar de autores. Dessa forma, ampliar a leitura de mundo pela apropriação da leitura da palavra é uma importante lição de Paulo Freire (2008), que desafia educadoras e educadores de Português na EJA. O trabalho, desenvolvido em 2020, aconteceu integralmente no contexto do Ensino Remoto Emergencial, instituído por conta da Pandemia de Covid-19. Teve como objetivos principais ampliar a fruição e o interesse artístico das educandas através de oficinas de escrita e leitura, ampliar suas leituras de mundo por meio da apropriação do gênero textual poema e contribuir para sua permanência na escola em um momento de profundas dificuldades para o empenho dos educandos da EJA de dar continuidade a sua escolarização.

Metodologia

Os itinerários metodológicos desenvolvidos no contexto do projeto buscaram articular diferentes gêneros e linguagens a temáticas significativas afins à realidade das educandas. Para tal, foi preciso enfrentar o primeiro desafio: como garantir a comunicação entre as partícipes? Toda a comunicação se deu via WhatsApp, por meio do envio de mensagens, materiais e compartilhamento de aulas gravadas a partir do aplicativo lúdico *Play Games*. Imagens, músicas, textos literários e poemas de autores e autoras célebres da literatura brasileira foram acionados no trabalho, a fim de possibilitar o processo ensino-aprendizagem. Por meio desse movimento, as educandas foram provocadas a conquistarem suas vozes e assumirem o lugar de poetas, engajando-se na produção de um livro totalmente autoral.

Análise dos Resultados

A poesia possibilita aos educandos o encontro com diferentes culturas, propiciando-lhes uma leitura ampla e crítica dos valores presentes na sociedade, representa uma forma que amplia o domínio da linguagem e os qualifica na construção do conhecimento. Desse modo, foram mobilizadas estratégias iniciais para trabalhar o sentido metafórico da linguagem, imagens e músicas, já que as educandas vivenciam o universo musical como algo prazeroso. Para Ferreira (2010), a música desperta sentimentos variados, criando empatia e auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

Essa foi a porta de entrada para trabalhar conceitos de poema e poesia. As educandas perceberam que poemas usam palavras, já a poesia está nos lugares, na dança, em um gesto, no prosaico, nas coisas simples da vida. E, ao descobrirem isso, mergulharam na realidade com toda sabedoria, olhares atentos, curiosos, captando tudo aquilo que consideravam ser poesia. Nesse percurso, algumas figuras de estilo foram trabalhadas: personificação, comparação, metáfora, eufemismo, as quais conferem ao texto poético mais expressividade e emoção.

Adentramos, pelas mãos de Carlos Drummond de Andrade, no universo poético através do estudo do poema “Mãos Dadas”. Esse poema faz parte do livro “Sentimentos do Mundo”, escrito no ano de 1940, em meio à Segunda Guerra Mundial. Com esse poema, as alunas foram convidadas a olhar para a realidade, questionar o individualismo e exercitar a empatia em tempos tão tenebrosos. No poema “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo, foi realizada uma reflexão sobre o lugar que as mulheres negras e pobres ocupam na história e na literatura, encaminhando o diálogo para o sentido da transformação rumo à liberdade, ao respeito à humanidade. O contato com o texto literário fez com que as educandas transgredissem os limites do próprio tempo, pois entraram em diálogo com outros tempos, com outras pessoas, com outros mundos, puderam se mover e (re)construir o mundo e a si próprias.

Seguiu esse momento, mais marcado pelas oficinas de leitura, as oficinas de escrita. Neste momento, cada aluna dedicou-se à escrita de poemas relacionados as suas experiências de vida e existências. A partir das oficinas de leitura e escrita, as educandas produziram seus poemas, os quais abarcam a questão do cotidiano e suas interfaces no dia a dia, contemplando um conceito de escrita criativa ligada à vida.

Os textos produzidos têm uma relação com a vida moderna cotidiana e os sentimentos gerados por ela. Logo, retratam temáticas existenciais diversas: amizade, racismo, protagonismo do negro, preconceito, preservação da natureza e família. Vale destacar que as

educandas também foram as criadoras da capa do livro produzido “Antologia poética: Alunos da EJA da Escola Municipal Belmira Duarte Dias”.

No dia 28 de dezembro de 2020 foi realizado o lançamento do livro, através do *Google Meet*, com participação das educandas/poetas, da comunidade escolar, representantes da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, da equipe diretiva da escola, do Poeta Paulo Gonçalves, e da coordenadora do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da EJA (UFJF), Mariana Cassab, que prefaciou a obra.

Considerações Finais

O título da Obra “Antologia Poética – Alunos da EJA da Escola Municipal Belmira Duarte Dias” reporta-se aos jovens e adultos que falaram para si, para e sobre o outro, e também escreveram textos sobre o que lhes tocava no cotidiano. Isso porque a poesia foi trabalhada não somente como forma de expressão da emoção, mas também como forma de conhecimento, reflexão da vida, fazendo-as perceber a relação entre o texto literário e o mundo, entre o texto e suas vivências. Essas educandas tornaram-se agentes da escrita, sujeitos que interviram na realidade e a reorganizaram com o seu pensamento crítico. O trabalho realizado proporcionou às educandas da EJA uma maior ampliação das leituras de mundo e autonomia, tornando-as mais confiantes, pois reconheceram o quanto são capazes, potentes, criativas, críticas, justamente porque são aquelas que projetam, produzem conhecimento e cultura, conforme assinala Paulo Freire (2008). Todavia, não foram apenas as educandas que se transformaram nessa caminhada feita em tempos tão difíceis, mas também a professora da EJA.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. **Sentimento do Mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**, 43^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

“DE TRÁS PRA FRENTE TAMBÉM DÁ” O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Amanda Guerra de Lemos
SME-Duque de Caxias

Palavras-chave: EJA; Leitura Literária; Protagonismo Negro.

Introdução

No ano de 2022, a Escola Municipal Barro Branco, integrante da rede municipal de Duque de Caxias, onde exerço a função de professora dinamizadora de leitura literária, desenvolveu no âmbito da Sala de Leitura, o projeto intitulado “*Toda lágrima devia virar palavra*” – por uma educação literária antirracista.

Compreendendo a leitura literária como um direito humano (Candido, 2004), avançamos na construção de um projeto que ampliasse as possibilidades de reconhecermos histórias, historicamente silenciadas e invisibilizadas pelo racismo estrutural (Almeida, 2019), mas que “dançam na boca da memória”, como nos ensina Conceição Evaristo (Evaristo, 2008, p.16).

Objetivando reconhecer, valorizar e contar nossas próprias vivências, propomos um trabalho coletivo de leitura e reflexão de forma a conhecer e visibilizar histórias com protagonismo negro.

Com as turmas Educação de Jovens e Adultos, em encontros semanais, compartilhamos histórias, lemos diferentes livros, conhecemos o acervo da escola, dialogamos, debatemos, produzimos textos. Como parte do projeto citado, uma das atividades planejadas, consistia em conhecer uma autora negra (obra e trajetória). É sobre essa experiência que vamos nos debruçar aqui.

Metodologia

Ao apresentar o projeto anual (objetivos, justificativa, autoras/autores e obras pré-selecionados para o trabalho ao longo do ano) foi exposto o desejo de conhecer um autor/autora, desejo expresso pela maioria dos alunos/alunas. Por ocasião da celebração do Dia Internacional da Mulher, ao longo dos encontros nos meses de março e abril, lemos e dialogamos sobre mulheres que são nossas referências de vida e de luta, como desdobramento, foram

apresentados poemas de escritoras negras e indígenas, sendo uma delas, Veronica Cunha, escolhida pelo grupo para ser a autora que conheceríamos mais profundamente no 1º semestre letivo.

Tomando por base a ideia-conceito desenvolvida pela autora em sua poesia *Teia* (Cunha, 2019), onde trabalho coletivo é apresentado como arte no movimento com o outro, nas relações mútuas, dividimos nosso fazer em 3 partes: COMEÇANDO NOSSA TEIA, onde lemos sobre a vida da autora, conhecemos seus livros autorais e algumas coletâneas que contém textos da autora; FIO A FIO, onde lemos poemas e crônicas, dialogamos e refletimos sobre sua obra e escrevemos sobre nós, inspirados em seus textos; UM COLETIVO, onde organizamos juntos o momento emocionante quando a autora visitou nossa escola e dialogou com todos.

Análise dos resultados

A escolha da autora pelo grupo de alunos da EJA, motivada inicialmente pela identificação das alunas e alunos com sua trajetória (mulher negra, mãe, moradora da baixada fluminense, pertencente a uma comunidade cristã, iniciando a publicação dos seus textos em uma rede social), foi reafirmada ao longo dos encontros onde líamos seus textos, possibilitando o reconhecimento de histórias de tantos sujeitos da EJA nas suas crônicas e poesias de forma mais complexa.

A interação com os textos foi rica e profunda, *De trás pra frente também dá*, expressão que dá título a esse resumo, foi dita por um aluno após ler uma das poesias da autora e constatar que se lesse do fim para o começo também fazia sentido, para ele, fazia mais sentido, pois se encaixava melhor no momento de vida que ele mesmo estava passando. Outra aluna relatou fazer uso de outra poesia em seu trabalho social na igreja que congregava, auxiliando adolescentes em sofrimento. Durante os encontros, muitos textos serviram de incentivo para que pudéssemos falar de nós mesmos, sendo base para rodas de conversa e trabalhos de escrita.

Na preparação coletiva para o encontro presencial com a autora, muitos escolheram seus textos especiais para serem lidos em voz alta, outros quiseram elaborar perguntas, outros contribuíram com a arrumação do espaço, todos com o lanche. Nossa EJA se fez TEIA.

Considerações Finais

Reafirmamos a importância de garantir o direito à leitura literária como possibilidade de humanização (Candido, 2004) e de contar nossas histórias para adiar o fim do mundo (Krenak, 2019).

Reconhecer com a autora Veronica Cunha os fios da teia que nos une como protagonistas de nossas histórias, ao nos emocionarmos uns com os outros, ao nos permitirmos falar e ouvir nossas escritas, ao ousarmos nos dizer, caminhamos um pouco mais em direção a construção de relações mais humanas, tendo a escola como um espaço privilegiado do encontro com o outro.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

CANDIDO, Antonio. O Direito à literatura. 4ªed. In: **Vários escritos**. São Paulo, Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf Acesso em: 10 nov. 2020.

CUNHA, Veronica. **Coração em Palavras**. Rio de Janeiro: Editora Conexão 7, 2019.

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da Afro-brasilidade: história e memória. In **Revista Releitura**, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, novembro, nº 23, 2008. Disponível em <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/search/label/proseando> Acesso em: 20 jan. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

JOVENS E ADULTOS ANALFABETIZADOS: TECIBORDADOS DOCENTES FREIREANOS

Valéria Rosa Poubell
Secretaria Municipal de Educação (SMERJ)

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos; Educação freiriana; Decolonialidade.

Introdução

Este trabalho é parte da Pesquisa “Alfabetizações na Educação de jovens e adultos: complexidade e desaprendizagem no encontro com novos saberes” (Dissertação de Mestrado), desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2023) que buscou refletir e compreender o tempo escolar demasiado para o aprendizado da leitura e da escrita por parte de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que aqui intenta suscitar uma reflexão acerca do termo *analfabetização* – alcunhado por Marta Souza (2022) –, processo sofrido por jovens e adultos, sobretudo negros e pobres, ao longo da história do Brasil.

No tecibordado – termo criado com a pesquisa narrativa (auto)biográfica – o diálogo com o pensamento de Paulo Freire (2002; 2005; 2006) subsidiou a concepção de educação de sujeitos jovens, adultos e idosos. Pretendeu-se com a criação do termo, dar conta à junção das palavras *tecido*, de tecitura, aquilo que é tecido com fios em trama e *bordado*, de bordadura; aquilo que é ornado com fios entrelaçados ou emparelhados. Tal junção inspira-se nos preceitos das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos escolares (Alves, 2008) que traz em seu bojo a “costura” de conceitos e noções em construções.

Cinco ou mais anos ininterruptos de escolarização, a meu ver, não pareciam caracterizar um tempo natural para um adulto aprender a ler e a escrever, tampouco, a frase do senso comum, “cada um tem o seu tempo”, era parte dos planejamentos pedagógicos pensados e produzidos por mim ao longo da docência. Sempre parti da premissa de que todos aprendem, caso sejam atendidos pedagogicamente em suas necessidades, e que na minha sala de aula cabiam tantos planejamentos quanto o quantitativo de estudantes na mesma. A prática da leitura e da escrita precisa estar presente na vida escolar das/os estudantes todos os dias. É a partir da prática e dos fazeres que, aos poucos, vamos nos tornando mais eficazes.

Mas quem são essas/es estudantes, alfabetizadas/os, acumuladoras/es de anos escolares não-sucedidos na autonomia leitora e escritora? No desenvolvimento da pesquisa de dissertação, o encontro com o texto “Discutindo o termo ‘analfabeto’ na perspectiva decolonial: história, educação de jovens e adultos e população negra”, publicado em 2022, de autoria da

Profa. Dra. Marta Lima de Souza, possibilitou uma melhor compreensão acerca da constituição das identidades das/os estudantes em processo de alfabetização na EJA, cuja história de constituição do país onde residem, legou aos seus ancestrais e a elas e eles a negação do direito de aprender a ler e a escrever, e de frequentar escola. Compreendendo melhor esses processos, foi possível apreender sobre aquilo que é necessário ensinar a desaprender para reaprender e se abrir para os novos aprendizados, uma outra inquietação da pesquisa.

Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada foi a narrativa, de cunho (auto)biográfica, preceituada nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares (Alves, 2008; Reis, 2023). Para Reis (2023), a pesquisa narrativa oferece uma valiosa contribuição à construção de um mundo mais democrático, no qual os diferentes grupos, sujeitos e sociedades, exercem a escuta, a conversa e a partilha de saberes.

Análise dos resultados

Ao revisitar as ‘brechas e fraturas’ dos aspectos históricos da educação brasileira dos meados do século XIX, Marta Souza (2022, p.13-28) nos incita um repensar das violências e exclusões sofridas pela população negra histórica e legalmente impedidas de frequentarem as escolas públicas à época até o ano de 1934, quando pela primeira vez a Constituição Federal instituiu uma educação para todos como política de Estado.

Souza (2022), ao sugerir uma reflexão sobre o termo “analfabeto” em diálogo com uma perspectiva antirracista e decolonialista, alerta que o analfabetismo constitui uma profunda injustiça com as pessoas que vivem nas sociedades letradas e atinge, sobretudo, as pessoas negras e mais pobres. Atualmente no Brasil, são mais de nove milhões (PNAD Contínua, 2022) de pessoas analfabetizadas, com idade igual ou acima de 15 anos. Para Souza (2022), o termo analfabetizado dialoga com a negação do direito de aprender a ler e a escrever sofrido pelas pessoas negras e pobres desde o período da escravidão no Brasil.

O convite à reflexão feito por Souza (2022) nos leva a repensar a educação com jovens e adultos na atualidade, sobretudo com as pessoas analfabetizadas, que por diferentes fatores enfrentam inúmeras barreiras para frequentarem a escola, como a dificuldade para conciliar a maternidade e o estudo, o trabalho, quase sempre precário, como sobrevivência, o estigma dos familiares e dos amigos: “vai fazer o que na escola depois de velha/o?” (dentre outros).

A introdução do processo dialógico, amplamente defendido por Freire (2005), mostra que não podemos aceitar as grandes narrativas que partem de visões de mundo como detentoras de uma verdade que seja universal e válida em qualquer lugar ou cultura.

Considerações finais

Alfabetizar-se é aprender a dizer a sua própria palavra, potente criadora de culturas. Assim, dizendo a sua própria palavra, educando e educador se afetam com o ouvir a palavra do outro, aprendendo a valorizá-la e respeitá-la, reconhecendo nela as diferentes opressões sofridas ao pertencerem a uma mesma sociedade, machista, sexista, classista, racista, homofóbica e excludente das minorias. Analfabeto é termo pejorativo, criado para definir como ‘incapaz’, ‘desprovido de intelecto’, por preconceito, aquelas e aqueles que tiveram seus direitos destituídos de aprender a ler e a escrever, os analfabetizados. Nesse sentido, alfabetização é um projeto de nação, no qual pessoas jovens e adultas têm destituídos os seus direitos de ler e escrever vivendo em uma sociedade letrada.

Sob faróis freirianos, a minha busca contínua, será pela tarefa educativa alfabetizadora de construção contínua e permanente de uma consciência crítica sobre as realidades vividas por nós, professora e estudantes, pela trilha da dialogicidade, para alçarmos através da ação ativa e participativa, a transformação desejada e tão necessária nas nossas vidas.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 43 ed.; – São Paulo, Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. – 9 ed.; Paz e Terra, São Paulo, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. – 29. ed.; – São Paulo, Paz e Terra, 2006.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. PNAD Contínua, 2022.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de & ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Col. Vida cotidiana e pesquisa em educação; Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.
- REIS, Graça Regina F. A Pesquisa Narrativa como possibilidade de expansão do presente In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 48, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236123291vs01> . Acessado em: 10/06/2023.
- SOUZA, Marta Lima de. Discutindo o termo "analfabeto" na perspectiva decolonial: história, educação de jovens e adultos e população negra. In: SILVA, Américo Junior Nunes da (Org.). **A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais**. n. 3; Ponta Grossa, PR: Atena, 2022. p. 13-28. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/a-educacao-enquanto-fenomeno-social-aspectos-pedagogicos-e-socioculturais-3>. Acessado em 03/07/2022.

POR QUÊ/COMO/PARA QUÊ? A DANÇA VAI A EJA?

Jessica Gonçalves Lima
EPSJV/FIOCRUZ

Palavras-chave: EJA; Dança; Experiência.

Introdução

Esta investigação é um desdobramento de uma pesquisa que foi iniciada na construção da dissertação de mestrado (intitulada **TECENDO REDES: DANÇA, EJA, RELAÇÕES DE CORPO E TRABALHO**) da presente autora no Programa de Pós Graduação em Dança/UFRJ, trata-se das relações entre dança, corpo e trabalho criadas a partir da Disciplina Dança na Educação de Jovens e Adultos -Manguinhos, localizada na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

No tecer desta rede, foram surgindo inquietações e problemáticas do que é discutir e tratar do corpo na EJA e como a presença da dança na EJA traz como proposta a construção de conhecimento a partir de experiências corporais. O embasamento teórico perpassa os conceitos de “corporeidades afrodiáspóricas” (Martins, 2020). E a intersecção desta proposição de texto, será justamente a partir do corpo da professora em sala de aula e sua “performance docente” (Lima, 2019, p.3) que ao mesmo tempo que acessa essas camadas, e dança com elas, também é constantemente violentada por estes atravessamentos que denomina “balas perdidas” (Lima, 2022, p.17).

Objetiva-se com essa pesquisa compreender para além das construções coreográficas, os desdobramentos do trabalho corporal dentro do processo educacional. Afirmar a potencialidade da experiência corporal como possibilidade de criação de epistemologias que são compreendidas de forma prático-teórica nestes corpos que se encontram em dança, que também é um processo educacional-artístico.

Metodologia

A metodologia é composta de aulas práticas e aulas teóricas, onde além de discutir o conceito de corporeidade e vivências, o corpo dos estudantes é extremamente confrontado a sair da sua zona de conforto, o que basicamente é participar das aulas práticas e se deixar permear pelas provocações que compõem o processo da aula. O terceiro pilar metodológico de investigação, é o corpo da professora que a partir das narrativas desses atravessamentos, aqui lidas como “balas perdidas” (Lima, 2022, p.17) se predispõe a investigar o seu próprio fazer/ser

docente e como a performance pode contribuir nesses alargamentos da vulnerabilidade inventiva que pode ser uma experiência estética em dança.

Como metodologia de apoio também no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, busco os referenciais da pesquisa educacional baseada em arte (PEBA), a partir da qual os pesquisadores têm se dedicado a incorporar os próprios processos e produtos artísticos aos procedimentos e ao relato de uma investigação. Esse modo de vincular arte e pesquisa no campo da educação configura-se como metodologia que utiliza processos e produtos artísticos, estéticos por natureza, para investigar, problematizar e compreender questões educacionais (Carvalho; Immianovsky, 2017).

Análise dos resultados

De acordo com as implicações das balas perdidas ao longo do processo, foram sendo observados como os estudantes iam desdobrando os contextos das atividades de dança, e principalmente as atividades que projetam os seus corpos em perspectivas de si mesmo, para além da sala de aula. Como a partir dessas aulas, foram sendo acessados lugares de muitas violências e resistências, entretanto o encontro com a dança, possibilitou um olhar mais integrado ao corpo, um descortinar de possibilidades artísticas dentro da escola, e principalmente um espaço de sentidos e significados de como a dança pode corroborar para a formação em saúde de um corpo-trabalhador. Um olhar mais humanizado ao próprio corpo e ao corpo do outro, um olhar de acolhimento à essas corporeidades tão experientes e ao mesmo tempo tão estigmatizadas nesse contexto escolar.

Mais do que convocados a dançar, foram intimados a penar com o corpo, a trazer movimentos a conceituações teóricas, e a transformar suas próprias vivências em conhecimentos corporificados, dançaram suas próprias histórias e vidas. E a partir desse movimento, entenderem a ação política que pode ser “mover” o corpo dentro desse processo educacional.

A “performance docente” (Lima, 2019, p.3) atrelada ao conceito e ensinamentos das “corporeidades afrodiaspóricas” (Martins, 2020), trouxeram um caminho de aproximação e proximidade aos estudantes. Alunos e professora compuseram a mesma roda, numa troca de saberes com um formato estabelecido através de uma relação dialógica.

Um grande impeditivo, limite ou potencializador é o contexto de violência no qual os estudantes estão inseridos, e o que de fato é o desdobramento dessa investigação que ainda tem continuidade após a defesa de dissertação. A violência tem sido um componente curricular

presente nesta sala, e o grande desafio atual é esbarrar com estratégias pedagógicas que causem uma ruptura nesse limite imposto por eles ao mover, ao fazer em dança e ao construir conhecimento a partir de experiências corporais (próprias).

Atualmente o embate que mais se escuta é “-*Porque tenho que dançar na escola?*”, nem sempre afetivo com o corpo da professora proponente, passeamos sempre por enfrentamento muitas vezes nocivos a presença da dança naquele espaço, entretanto é no conflito que acontece o mais genuíno ato pedagógico, nesse sentido, o corpo da professora é convocado, a performance docente vem à tona, e temos mais um composto, pra dar tônus a essa cena educacional, a esse grande jogo de esquivar e provocar, promover que é a o ato de educar. Ora a gente dança, ora sou golpeada, ora eles se movem, e sempre busco por fim, que eles incorporem esses conhecimentos.

Considerações Finais

No exercício e na análise desta prática-reflexão, percebo que as produções de conhecimento em dança devem extrapolar o sentido desse fazer em dança. Na EJA, descobri alguns caminhos para poder fazer parte do rito pedagógico do educar, criar dançando. Tensiono aqui, mais uma vez, essa e outras práticas. Em vez de encerrar ou esgotar as possibilidades, quero estudar profundamente esse corpo, coletivo, individual e estudantil. A dança está para o corpo, assim como o corpo está para o movimento, então, nesse sentido de educar, o que desejamos escrever ao firmar nossas danças nos contextos educacionais?

Nesta investigação, pelas ruas da transgressão, pelas práticas emancipatórias, a educação, e aqui educação em dança, deve, afirmando sua consistência ética, viabilizar caminhos que reorganizem o sistema educacional pelo primeiro território de si, o corpo.

Referências

- CARVALHO, Carla; IMMIAOVSKY, Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./ dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9729>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9729>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- LIMA, Jessica Gonçalves. Performance pedagógica: um ritual de incorporação docente. **Anais ABRACE**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 1-13, 2019. Trabalho apresentado na 10ª Reunião Científica Abrace, 2019, Campinas. Disponível em: https://www.publi_online.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4498/4643. Acesso em: 22 jun. 2023.
- LIMA, Jessica Gonçalves. **Tecendo Redes: dança, EJA, relações de corpo e trabalho**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- MARTINS, Leda Maria. Prefácio: Corpo, encruzilhadas de saberes. In: TAVARES, Júlio César de. **Gramáticas das corporeidades afrodiáspóricas: perspectivas etnográficas**. Curitiba: Appris, 2020, não paginado.

PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO DA MATEMÁTICA ALIADA À ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eliete Maria da Silva Freitas
PPGE/UFJF e GRUPPEEJA

Palavras-chave: Alfabetização Financeira; Jogos didáticos; Currículo.

Introdução

Este Relato de Prática Pedagógica se estrutura a partir da articulação de minha práxis docente como educadora matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e integrante de Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEEJA/FACED-UFJF). Tomada por inúmeros desafios que a docência na EJA institui, esse diálogo tem proporcionado momentos de trocas e reflexões acerca dos currículos, pondo em evidência de um lado, as histórias de vida de seus educadores e educandos, e de outro, a necessidade de perseguirmos produções curriculares que atendam às especificidades e o direito subjetivo e irrestrito à educação. Nesse sentido, ganha centralidade no processo de construção curricular, o esforço de compreender quem são os seus trabalhadores, estudantes, seus saberes, suas trajetórias truncadas de escolarização e as expectativas que depositam na escola. Assim, diante de tantos processos que impelem o educando da EJA para fora da escola, o currículo é interpelado também como uma política de acolhimento que, portanto, deve se configurar de forma diferenciada do que é historicamente definido no ensino dito regular (CASSAB, 2021).

Nesse sentido, a Matemática Financeira se institui como uma forma de estabelecer relações entre os conhecimentos matemáticos escolares e os saberes de experiência feitos dos educandos (FREIRE, 1987), afinal, o financiamento de uma casa ou um veículo, o empréstimo de uma certa quantia, uma conta paga com atraso, tudo isso demanda conhecimentos matemáticos.

Metodologia

A experiência que relato foi desenvolvida, em 2022, nas aulas de matemática, em uma turma bisseriada (fases VII e VIII) da EJA, na Escola Municipal Henrique José de Souza, situada em uma região periférica da cidade de Juiz de Fora. Esta teve como objetivo trabalhar

a porcentagem a partir do contexto diário dos dez alunos. Para tal, desenvolvi uma sequência didática estruturada em três momentos. No 1º momento: promovi discussões sobre situações do cotidiano em que os educandos reconhecem o uso da porcentagem. Para dinamizar o debate, utilizei folhetos de supermercado e de vendedores de eletrodomésticos, revistas e jornais que continham conhecimentos matemáticos relacionados à porcentagem. Meu propósito foi compreender quais eram os conhecimentos prévios dos alunos em torno desse conteúdo, bem como promover uma primeira aproximação com o tema a partir da identificação das porcentagens nos materiais selecionados e seus respectivos significados em cada situação. No segundo momento, a turma foi organizada em grupos para realização de uma atividade com o Jogo “Dado das Porcentagens”. Cada grupo recebeu um dado com valores e um caixa com porcentagens e foi orientado quanto às regras do jogo. Assim, cada grupo deveria decidir quem iria iniciar o jogo e a ordem de realização das jogadas. Expliquei que, em cada jogada, um jogador deveria jogar o dado e outro retirar um papel da caixa, no qual contava o número das porcentagens a ser calculada. Por exemplo, se um aluno sorteasse 35% na caixa da porcentagem e 200 no dado de valores, ele deveria calcular quantas centenas tem o valor 200. Obtido o valor de 2, então, o aluno que estava com o dado dos valores, deveria multiplicar mentalmente 2 por 35, para obter o resultado de 70. Deste modo ele encontrava o resultado do cálculo de 35% de 200. Isto é, o aluno deveria, inicialmente, sempre verificar quantas centenas tinha na face do dado lançado e depois multiplicar pela porcentagem sorteada na caixa, dessa forma solucionando o cálculo solicitado. Ao final, foi organizada uma roda de conversa para refletirem coletivamente sobre o jogo. No 3º momento, por meio da utilização de panfletos os educandos resolveram situações - problemas do cotidiano, aplicando os conhecimentos sobre porcentagens em diferentes contextos. Através dos jogos perceberam que ao dizer quantas centenas o número retirado da caixa possui, na verdade, estavam realizando uma divisão por cem. Orientei-os a copiar os enunciados no caderno, resolvendo-os individualmente com base na aprendizagem adquirida sobre porcentagens.

Análise dos Resultados

Foi possível oportunizar aos educandos uma maneira contextualizada de aprender a matemática. Durante a discussão sobre as porcentagens do cotidiano, tratamos sobre as porcentagens do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço e outros direitos e encargos de um trabalhador. Pude notar que muitos não tinham conhecimento sobre o assunto, e sobretudo o significado da sigla FGTS, assim como outros descontos que um empregado pode ter em seu

salário mensal. A atividade, portanto, também foi valiosa explorar estes conhecimentos além daqueles que dizem respeito à área da matemática. Durante as jogadas fiz a mediação com intervenções pedagógicas que contribuíram para apontar novos caminhos para a chegada ao resultado final, pedi que justificassem suas jogadas, anotação de registros e os educandos faziam previsões ou identificavam seus erros nas jogadas. Nessa perspectiva, a participação dos educandos da EJA em atividades com jogos propicia um ambiente de divertimento, confiança, motivação e estímulo no desenvolvimento da Alfabetização Financeira (GRANDO, 2008).

Considerações Finais

A turma era formada fundamentalmente por jovens e ficou evidente o quanto a proposta de trabalho contribuiu para o interesse, a participação e a aprendizagem dos educandos, especialmente, porque conseguimos coletivamente reconhecer a importância da porcentagem em nossas vidas. Práticas curriculares relacionadas com a Alfabetização Financeira na escola oportuniza formas mais contextualizadas e significativas de tratar os conhecimentos escolares, especialmente, quando realizada por meio da metodologia de dos jogos. Entendo que essa é uma forma de produzir currículos na EJA comprometidos em enfrentar os processos de expulsão escolar, na medida em que contribui com a motivação, permanência do educando e no seu direito à aprendizagem. E sobretudo, reafirmando o nosso compromisso ético e político de um currículo que dialogue com a cultura popular, com a cidadania, com o trabalho, com a tecnologia e considerando também as experiências vivenciadas pelos educandos.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GRANDO, R. C. **O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2008.
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36333>

ESTUDANTES IDOSAS DA EJA PROTAGONIZANDO APROPRIAÇÕES COLETIVAS DE PRÁTICAS DE NUMERAMENTO ESCOLARES

Flávia Cristina Duarte Pôssas Grossi
Instituto Federal de Minas Gerais
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais

Palavras-chave: Mulheres idosas da EJA; Apropriação coletiva de práticas de numeramento; Dinâmicas de avaliação escolar.

Introdução

Na reflexão que propomos neste texto, consideramos o jogo interlocutivo que se instaura numa turma de Alfabetização da Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EJA), entre mulheres idosas, estudantes, e as educadoras (professora e pesquisadora), nos modos de apropriação de práticas discursivas (e como tal, socioculturais) da matemática escolar, as quais denominaremos como *práticas de numeramento* (FONSECA, 2017). Essas mulheres interagem numa esfera da convivência humana que envolve não apenas uma aula de Matemática com suas regras, conteúdos e valores, mas também reiteram as funções e a importância da escola para esse público de mulheres idosas. Posicionamentos discursivos de estudantes da EJA, avaliando sua experiência de vida escolar nessa nova oportunidade de inserção nela e, implicitamente, ou às vezes explicitamente, elaborando opiniões sobre como a escola para pessoas jovens, adultas e idosas deve ser e o que deve proporcionar a suas e seus estudantes, interessa-nos destacar neste texto.

Metodologia

O material empírico que subsidia a reflexão, foi produzido em uma perspectiva de etnografia da sala de aula como lógica de investigação, acompanhando 12 mulheres idosas em uma turma de Alfabetização da EJA. Selecionamos parte da interação em que uma estudante, de 74 anos de idade, avalia a dinâmica da aula, após a professora preparar a turma para o início de uma atividade de leitura de rótulos na embalagem de determinados produtos. Numa situação de laboratório de sala de aula, a professora propôs o exercício de localizar, identificar e tentar fazer a leitura de prazos de validade e outras informações contidas em diferentes rótulos, em suas respectivas embalagens. A atividade foi feita em dupla (conforme a distribuição dos produtos feita pela professora) e individualmente (no caso da estudante de 74 anos), cada qual analisando o rótulo de um produto diferente.

Análise dos resultados

Durante a atividade, o auxílio da professora a cada estudante, individualmente, principalmente em relação à leitura e ao registro das palavras e dos números, e as demonstrações e explicações feitas por ela para todas as mulheres da turma foram desencadeadores de posicionamentos discursivos das estudantes que, assumindo-se como mulheres de aprendizagem, também se colocavam como mulheres de conhecimento, de vivência e de cultura, de memória e de esquecimento. Nesse processo, a recorrente preocupação com o aprender das colegas, que se observa nas estudantes daquela turma, contribuem para o estabelecimento de uma *dinâmica coletiva de apropriação de práticas de numeramento*, mesmo numa atividade com um texto específico (leitura de rótulos) para cada dupla ou individualmente: “*Ó, gente! Pra quem não sabia era nada, até que nós tá sabendo*” (Estudante de 74 anos).

A disposição da estudante para um aprendizado coletivo integra a cultura daquela sala de aula e compõe os modos de constituição dela mesma como mulher aprendiz, mulher de conhecimento, mulher que vivencia e produz cultura, mulher que, pragmaticamente, recorda e esquece. Essa disposição para o aprendizado coletivo, que se relaciona à preocupação com o aprendizado umas das outras, manifesta-se na avaliação da estudante, mas agora voltada ao trabalho didático planejado e elaborado pela professora: “*O bom é que cada dia nós faz uma coisa diferente... É muito bom!*” (Estudante de 74 anos).

Não se pode confundir a disposição analítica da estudante com a mera apreciação de uma prestação de serviço por usuários. A preocupação que ela manifesta, como se observa não raro na EJA, é com os processos e as relações de ensino e aprendizagem que envolvem educandas e educadora. O plural na formulação dos enunciados (“... até que nós tá sabendo”; “... cada dia nós faz uma coisa diferente.”) sugere que a estudante considera tais processos e relações em sua dimensão social.

A disposição que identificamos em sua fala de considerar os processos e as relações de ensino e aprendizagem em sua dimensão social parece reforçar um posicionamento que assume e reitera seu pertencimento e sua participação ativa em um determinado grupo social, neste caso, o grupo social de mulheres idosas, alfabetizadas na EJA. Esse posicionamento a incentiva e a autoriza a avaliar, compartilhar e contribuir com o conhecimento, com a aula, com a professora e com as colegas da turma, naquela sala de aula da EJA, em diversas oportunidades e, em especial, naquelas que engendram processos de apropriação das práticas de numeramento

escolares. Desse modo, aquela sala de aula também se constitui como um espaço sociocultural coletivo produzido nas/pelas (con)vivências entre as estudantes (GREEN *et al.*, 2005).

Essa constituição coletiva da turma, característica cultural daquela sala de aula, também é reiterada nas aulas em que a professora tem como objetivo avaliar o rendimento escolar de cada estudante sobre os conteúdos escolares das disciplinas trabalhadas em sala de aula. Em especial, nas aulas destinadas às avaliações por escrito dos conteúdos de matemática, havia uma expectativa social de que as alfabetizadas na EJA, fariam as avaliações de modo individual e independente, sentadas em fileiras, em silêncio, sem consultar o caderno ou algum material didático, a professora ou as colegas da turma, pedindo (ou dando) respostas das questões (“cola”).

No entanto, nessas aulas de avaliação dos conteúdos de matemática, observamos estudantes e professora (inclusive a pesquisadora) burlando as normas e os valores socialmente estabelecidos e valorizados em um sistema “rigoroso” de avaliação. Presenciamos: a professora e a pesquisadora auxiliando as estudantes na resolução das questões das avaliações; estudantes olhando e permitindo olhar as avaliações umas das outras; estudantes conferindo respostas, esclarecendo dúvidas e discutindo respostas entre si; estudantes falando as respostas das questões em voz alta, sussurrando ou fazendo gestos com as mãos; conversas entre as estudantes sobre assuntos que não correspondem aos conteúdos abordados nas avaliações de matemática.

Considerações Finais

Os modos como essas mulheres idosas, alfabetizadas na EJA, apropriam-se dos valores, das crenças, das regras e dos comportamentos associados aos (e presumidos nos) rituais de avaliação de rendimento escolar individual dos aprendizes, transgridem e tensionam expectativas sociais (SMOLKA, 2000), refletindo ou obrigando uma resignificação dos propósitos pedagógicos e institucionais da avaliação de desempenho individual, jogando com eles, num processo compartilhado de avaliação dos seus diferentes modos de *apropriação coletiva das práticas escolares*, entre elas as práticas de conhecer e as práticas de numeramento.

Referências

- FONSECA, M. C. F. R. Práticas de numeramento na EJA. In: Catelli Junior, R. (Org.). **Formação e prática na educação de jovens e adultos**. Ação Educativa, 2017.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 1, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

CONVERSA, NARRATIVA E LITERATURA: RELATOS DE CONSTRUÇÕES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS NA EJA

Caroline Martins Brandão

Universidade Federal Fluminense

Maria Jacqueline Girão Soares de Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Educação Antirracista; Ensino de Ciências; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Este texto compila relatos de experiências em meio à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Queimados/RJ, em meio ao ensino de Ciências, como parte dos encaminhamentos de uma pesquisa de mestrado em Educação. Queimados localiza-se na Baixada Fluminense, região que passou por processos de urbanização precários e produtores de desigualdades socioambientais. Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população queimadense é majoritariamente negra, o que se reflete nos corpos discentes das redes públicas do município e em diversas interseccionalidades entre opressão de classe, raça, gênero e a injustiça ambiental. Tendo em vista esse contexto, é urgente trazer para o centro dos debates, nas escolas queimadenses, problemáticas como o racismo estrutural e o racismo ambiental, que impactam direta e cotidianamente as trajetórias desses sujeitos. Assim, buscamos desenvolver atividades pedagógicas que proporcionassem acesso ao conhecimento científico e, ao mesmo tempo, permitissem-nos debater a respeito de tais opressões. O embasamento fundamental desse compromisso reside na perspectiva freireana de educação como prática da liberdade, isto é, aquela que viabilize o processo de humanização em detrimento do aprofundamento da objetificação dos sujeitos (FREIRE, 2018). Além do lastro no pensamento freireano, a pesquisa de mestrado realizada e aqui parcialmente relatada entrelaçou os seguintes campos de produção do conhecimento em educação: as pesquisas narrativas, as pesquisas com o cotidiano e as pesquisas em EJA.

Metodologia

Neste texto, enfocaremos a conversa enquanto metodologia de pesquisa, uma contribuição trazida pelos/as pesquisadores/as do cotidiano no contexto das chamadas “metodologias menores” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018). Defende-se a conversa como

metodologia de investigação por assumi-la como um acontecimento, evento único, inesperado, que capta aquilo que foge aos olhos da normalização e da homogeneização estruturais. Para Ferrazo e Alves (2018, p. 42-52), isso expressa “tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar *com* eles e não *para* ou *sobre* eles”.

Análise dos resultados

Uma das intenções do planejamento da disciplina Ciências naquele período de EJA IX (9º ano do ensino fundamental) era abordar o tema “Evolução Biológica”. Além dos conceitos das Ciências Naturais, visava-se também historicizar e criticizar os usos indevidos desse conhecimento, como no racismo científico no Brasil do século XIX. Assim, abriríamos espaço para pensar e debater o racismo estrutural e seus tantos rebatimentos. Embora a turma fosse majoritariamente composta por educandos/as negros/as, percebi uma inesperada dificuldade em relatar e se envolver com as discussões a respeito do racismo, tanto na esfera individual quanto na estrutural. Em uma conversa com duas educandas, chegamos juntas à hipótese de que isso provavelmente se deve ao fato de o município de Queimados ser um território majoritariamente negro, de modo que os/as educandos/as que não trabalham em outras localidades pouco têm exposição a situações de flagrante desigualdade racial. Assim, a percepção a respeito do racismo pode se tornar alheia e distante a eles/as, demandando outras abordagens pedagógicas. Também durante essa conversa, uma das educandas relatou um episódio de discriminação sofrido quando visitara, por ocasião de um passeio da escola, um teatro em bairro nobre do Rio de Janeiro/RJ. Apenas após discutirmos, nessa conversa, a respeito dos marcadores sociais envolvidos na situação relatada, ela percebeu ter sido vítima de racismo. Assim, a conversa e a narrativa se insurgiam tanto como metodologias de investigação na pesquisa, como também chaves para a construção dos processos de ensino-aprendizagem. A essa altura, uma das atividades da pesquisa era a produção escrita de relatos (auto)biográficos em cadernos individuais. Como forma de inspirar as educandas à prática da escrita, apresentei-lhes Carolina Maria de Jesus enquanto uma das maiores autoras brasileiras, a partir de sua obra principal “O quarto de despejo: diário de uma favelada” (JESUS, 2020). Ao falar sobre a grafia da sua obra, corajosamente feita a despeito de a autora ter estudado apenas três anos do ensino fundamental, as educandas demonstraram identificação e uma delas pediu o livro emprestado, a fim de superar sua dificuldade com a escrita no caderno. Todas as participantes tiveram acesso a exemplares do livro e houve uma belíssima troca entre elas no grupo da pesquisa em rede social. Ao final da pesquisa, em uma conversa em grupo, a educanda que havia pedido para ler o livro

de Carolina relatou o processo catártico pelo qual passara a partir da leitura. Segundo ela, além de o livro tê-la feito perceber que gostava de ler, promoveu uma identificação tão profunda que a fez ter novos olhares a respeito de sua história, sobretudo enquanto mulher preta. Essa percepção, além de corroborar a importância das conversas e da narrativa como metodologia de investigação e de ensino, vai ao encontro da relevância da catarse nos processos pedagógicos comprometidos com uma educação emancipatória, conforme Saviani (SAVIANI, 2008). Ao mesmo tempo, as educandas ressaltaram o quanto foi difícil escrever sua história a partir de tal processo catártico, tocando em dores profundas e nunca elaboradas como necessário. Esse relato, aliado a referenciais como Kilomba (2020), levou à percepção de tarefas importantes ao/à educador/a antirracista comprometida/o com a instauração de uma nova ordem societária em sua práxis educativa, sobretudo aqueles que não conhecem efetivamente a ferida do racismo. Minhas educandas me ensinaram a, como diz aquele samba, “pisar nesse chão devagarinho”.

Considerações Finais

Fica destacada a potência e a beleza da conversa e das narrativas autobiográficas enquanto metodologias de pesquisa e de ensino-aprendizagem na EJA, bem como a importância (e os limites) de processos catárticos em uma educação que se pretenda emancipatória. Por fim, destaca-se a pertinência do emprego de obras literárias em meio à EJA, no sentido de propiciar o desenvolvimento múltiplo da linguagem, ao mesmo tempo em que se aprende a problematizar a realidade opressiva. Essa prática pode ter alcances ainda mais profundos e amplos quando se trata de obras não-canônicas como a de Carolina de Jesus, contribuindo para a construção de novas epistemologias nos currículos escolares e novos parâmetros de representatividade.

Referências

- FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-64.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- MARTINS, Leda Maria. Prefácio: Corpo, encruzilhadas de saberes. *In*: TAVARES, Júlio César de. **Gramáticas das corporeidades afrodiáspóricas: perspectivas etnográficas**. Curitiba: Appris, 2020, não paginado.

O GRUPO FOCAL COMO ITINERÁRIO METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE EDUCANDOS JOVENS NEGROS DA EJA

Marcia Nascimento Neves Novaes
PPGE-UFJF/FACED/GRUPPEJA
Mariana Cassab
PPGE/UFJF; GRUPPEEJA

Palavras-chave: EJA; juventudes negras; metodologia.

Introdução

Este relato tem como objetivo socializar parte do itinerário metodológico produzido no contexto da pesquisa *Juventudes Negras na Educação de Jovens e Adultos: trajetórias e histórias de (re)existências*, desenvolvida no PPGE-UFJF. A ação se desenrolou junto a estudantes jovens e negros da EJA, que se encontram na fase VII, do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Doutor Geraldo Moutinho”, situado no município de Juiz de Fora. Nessa etapa utilizamos a metodologia do grupo focal ancorada nas pontuações de Gatti (2005) que sinaliza ser um potente instrumento de investigação. Atrelado a isso, este itinerário metodológico produziu relações de confiança e colaboração, além de qualificar a identificação e a escolha dos depoentes que participaram posteriormente da entrevista semiestruturada. O cerne do encontro foi oportunizar diálogos e escuta sensível acerca de suas trajetórias no ensino dito regular até a chegada à EJA, com ênfase em seus pertencimentos étnico racial e etário e como esses repercutem em suas vivências na escola.

Nesse sentido, a referida estratégia metodológica foi marcada por uma roda de conversa, na qual atuei como mediadora, e todos os estudantes puderam estabelecer relações de troca e interação em torno das narrativas de si, da escola e de suas experiências como jovens negros na EJA.

Metodologia

Iniciei o encontro a partir de uma roda de conversa realizada na sala de leitura da escola. Estavam presentes, 13 estudantes no turno da manhã e 14 no turno da noite, além das professoras de Matemática, Língua Portuguesa e uma integrante do GRUPPEEJA. Todos os estudantes se dirigiram ao espaço demonstrando curiosidade e expectativa em relação à atividade proposta. Ao perceberem que o local estava organizado para que todos pudessem estar

em círculo, sentiram-se abertos a participar. Agradei o acolhimento de todos e comecei a roda de conversa compartilhando minha própria história de vida, luta e resistência, como mulher negra, trabalhadora, em uma sociedade marcada pela desigualdade, exclusão e racismo.

A intenção em utilizar o grupo focal como relevante instrumento metodológico, oportunizou a aproximação e interação entre os pares, captando as percepções, sentimentos, concepções, realizadas através de cada relato, conforme assevera Morgan e Krueger (*apud* Gatti, 2005, p.9) ao pontuarem que:

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas em grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. De modo que isso não seria possível apenas com observação, entrevista ou questionários. Emergir uma multiplicidade de pontos de vista, processos emocionais, pelo próprio contexto criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. Permitir trazer à tona respostas mais completas possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem às respostas.

Assim perspectivado, o trabalho desenvolvido no grupo focal se deu com base na leitura de trechos de livros, tais como “Cartas de Amor para Mulheres Negras” de Midria, poesias, e imagens alusivas à temática do encontro. O propósito foi aguçar as sensibilidades e mobilizar memórias de modo que as narrativas dos educandos pudessem emergir da interação produzida no coletivo.

Análise dos resultados

A experiência de participar do grupo focal, iniciando com meu relato de vida, despertou nos estudantes o desejo e a confiança de falarem sobre si e suas trajetórias no contexto escolar, gerando um exercício de escuta e respeito à fala do outro. A preparação do ambiente e a organização do grupo em círculo permitiu a todos se enxergarem, criando a sensação de estreiteza e afinidade. Dessa forma, os relatos emergiram através de falas e diferentes formas de comunicação: olhares, acolhimento e até mesmo o silenciamento. Vale considerar que a participação também dos professores foi extremamente significativa, pois ao apresentarem suas trajetórias, fortaleceram-se os sentidos e olhares de uma forma recíproca, validando a importância de que é fundamental escutar, o que nos torna mais humanizados.

Um aspecto que chamou atenção foi a declaração de um participante que indicou sentir uma “energia diferente” durante a atividade, o que oportunizou a todos(as) a liberdade para se apresentar, trazendo para o grupo o exercício da escutatória, acolhimento e respeito.

Após o encerramento da roda de conversa, demos continuidade à dinâmica, solicitando que fossem formados grupos para analisar imagens que compõem o Jogo Lexis. O material é composto por cenas compostas por diferentes elementos. A partir da observação das cenas os participantes do grupo focal foram convidados a localizar determinado item a partir de uma letra escolhida pelo mediador. A proposição teve como objetivo aguçar o olhar, uma vez que as imagens apresentadas possuíam muitos detalhes e a impressão inicial é que seria uma tarefa impossível de ser concluída dentro do prazo estabelecido. Entretanto, com o apoio uns dos outros, o desafio foi vencido e finalizamos com a discussão acerca da importância de enfrentar os desafios que surgem no cotidiano, contando com aqueles(as) que estão mais próximos, no caso da EJA, com o apoio de seus profissionais e colegas de turma. Direcionei o debate sobre a importância que os educandos atribuíam à EJA. Esses revelaram em suas narrativas sentidos relacionados ao acolhimento e atenção que recebem dos professores e equipe diretiva, além da relação de pertencimento que possuem com a escola.

Considerações finais

Conforme esperado, a proposição realizada com os estudantes através do grupo focal tornou-se um espaço de aproximação entre todos. A partir desse primeiro movimento, conseguimos selecionar os depoentes para a realização das entrevistas, consolidando uma relação marcada pela confiança, colaboração e diálogo em uma perspectiva freiriana.

Referências

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

DIVERSIDADE E IDENTIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NA EJA

Renata Melo de Lima
PCRJ/SME/CREJA
Ana Cristina da Costa Alves
PCRJ/SME/CREJA
Deyse Maria Manni Dias de Souza
PCRJ/SME/CREJA
Rodrigo Bastos Santiago
PCRJ/SME/CREJA

Palavras-chave: EJA; Identidades; Práticas.

Introdução

Os relatos de experiência, neste trabalho, são o resultado de planejamento interdisciplinar para a prática de ensino na EJA II, semipresencial noturno do CREJA – Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos. O CREJA é um espaço educativo diretamente articulado à Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ), responsável pelas políticas públicas voltadas para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto escolar, a prática de ensino deve corresponder às necessidades e objetivos dos estudantes, expressos nos diagnósticos trimestrais realizados pelos professores em suas respectivas turmas.

Os diagnósticos embasam o planejamento dos projetos e ações pedagógicas interdisciplinares realizados no primeiro semestre deste ano letivo, 2023. No início, com a temática “Março: O CREJA e o mês da mulher”, com a finalidade de refletir sobre o papel das mulheres nas Ciências e desconstruir sua visão de inferioridade em relação à área das ciências e afins, foi desenvolvida uma proposta pedagógica durante as aulas de matemática a partir do Livro de Passatempos [recurso eletrônico] incluso na publicação de Lopes (2020) e em consonância com a exposição itinerante "Mulheres e Ciência" oferecida pela Gerência de Relações Étnico-Raciais da SME-RJ.

A proposta objetivava a problematização de situações, por vezes não identificadas, de desigualdades que envolvem cor/raça, gêneros e mesmo gênero e cor/raça distintos, por meio da leitura de diferentes tipos de gráficos e tabelas, além de adaptações feitas em atividades do Livro de Passatempo para alcançar a compreensão de certos objetivos da aprendizagem da matemática escolar.

Além disso o “mês da mulher” foi tema gerador para outros momentos interdisciplinares de reflexão. Tivemos uma ampla diversidade de narrativas integrando os debates nesse período sobre identidade e diversidade, que perpassam também as etnias indígenas e o movimento negro. O trabalho realizado com a participação de indígenas Guajajaras e Tupinambás da Aldeia Maracanã: Potira, Urutau e Ricardo Tupinambá, trouxe a floresta histórica para o CREJA. De importância única, estudantes e docentes puderam presenciar o protagonismo da luta indígena pela sobrevivência e por sua cultura, através do artesanato com grafismos de muito simbolismo e um arco e flecha, mostrando que a luta contra o apagamento histórico está presente.

Nesse contexto de lutas de classe e dos movimentos sociais realizamos Rodas de Leitura, Conversa e a produção de autobiografias dos estudantes a partir da história de Laudelina de Campos Melo, militante na luta pelos direitos dos negros, das mulheres e dos trabalhadores domésticos no Brasil. A culminância do semestre se deu, simbolicamente, com o VII Encontro de Alunas e Alunos da EJA Rio, no mês de junho, realizado no CREJA.

Metodologia

A realização dessas atividades pedagógicas se deu sobre a prática habitual dos professores do CREJA, iniciado pela diagnose/avaliação individual dos estudantes, que deu sequência ao planejamento interdisciplinar em Centro de Estudos semanal. Durante todo o processo fez-se o levantamento e coleta dos dados a fim de colaborar para a escolha de procedimentos e organização das ações pedagógicas. Essa sequência é realizada durante todo o semestre letivo, considerando possíveis retornos às etapas anteriores, caso necessário, e culminou com a comunicação e exposição dos conhecimentos construídos e constituídos dos valores identitários evidenciados na trajetória.

Análise dos resultados

O Professor como mediador da aprendizagem e facilitador do processo de construção do conhecimento faz com que a atividade docente se contextualize com práticas sociais que implicam colaboração, em um processo de interação social que permite desenvolver, progressivamente, novas habilidades e conhecimentos dos estudantes, conforme propõem Almeida e Gandin (1994). Entre os trabalhos realizados estão um *podcast*, um minidocumentário e autobiografias com relatos e histórias dos estudantes que demonstram a diversidade étnica e cultural que compõe o grupo discente. Esses documentos e registros passaram a integrar o acervo do Centro de Memória do CREJA.

As ações pedagógicas desenvolvidas possibilitaram a construção de um perfil identitário mais preciso com relação a diversidade cultural e étnica dos nossos estudantes. São jovens,

adultos e idosos que compõem um leque de gêneros e etnias, perpassando a América do Sul, populações indígenas brasileiras, descendentes de africanos e, em menor número, descendentes europeus, cada qual imbuído de histórias que transcendem a originalidade do povo brasileiro.

Faz-se necessário, também, ressaltar a importância de práticas integrativas como rodas de leitura e conversa e a exibição de curtas metragens do Projeto Cineclube nas Escolas (SME-RJ), que colaboraram para a instrumentalização das/os estudantes em relação aos procedimentos pedagógicos, ultrapassando a teorização por meio de discussões alimentadas com depoimentos, bem como a sensibilização inicial aos temas em discussão.

Considerações Finais

A realização das atividades descritas acima e a organização do planejamento interdisciplinar aponta para as singularidades próprias dessa modalidade educacional, quais sejam, as diversidades culturais, ancestrais e de gênero. É fato que em função da atual dinâmica social e tecnológica, que aponta para uma transformação dos sistemas de ensino e de formação, surjam novos desafios e exigências para o planejamento e execução de ações didático-pedagógicas, contudo, validamos que essas ações tenham como base uma postura dialógica, conforme defendido por Paulo Freire, grande idealizador da EJA brasileira. Freire, a todo momento, inspira o caminho docente para a EJA, pois apresenta percursos apropriados para a formação cidadã e emancipatória.

Referências ALMEIDA, M.E.B. de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer**. 4. ed. São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20.ed. São Paulo; Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Livro de Passatempos [recurso eletrônico]: "**Cientistas negras: brasileiras**" / Claudemira Vieira Gusmão Lopes... [et al.] (org.). - V.1. Ilustrações de Marcelo Jean Machado. - Curitiba: Pró-reitoria de Extensão e Cultura: Universidade Federal do Paraná, 2020.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CORPOREIDADES EM DEBATE

Profª Ms. Lara Holmes de Rezende Serrano
ELAC/ PPGedu-UERJ
Profª Drª Rosa Malena de Araújo Carvalho
UFF e PPGedu-UERJ

Palavras-chave: Educação antirracista; Educação de Jovens e Adultos; Educação Física.

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) / Faculdade de Formação de Professores (FFP).

Na pesquisa realizada, problematizamos, em conjunto com a literatura, em como a sociedade ainda manifesta preconceitos generalizados que afetam de forma avassaladora a população negra, resultando em desigualdades presentes em todos os âmbitos sociais. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), convencido das desigualdades e discriminações que atingem a população negra até os dias atuais, interpretou que as determinações da Lei 10.639/2003, que introduziu essa discussão na Lei 9394 /1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, levou à obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana (SILVA, 2007).

Para enfrentar essas questões, é necessário fazer uma abordagem histórica conceitual, analisar os motivos desse abandono escolar e o porquê desses estudantes buscarem a EJA como forma de continuar seus estudos, os quais foram negados ou interrompidos em algum momento da infância ou juventude. Dessa forma, buscamos compreender como as aulas de Educação Física podem ser importantes para a desconstrução da negação desse corpo através de uma condução pedagógica com ênfase na cultura corporal – quando essa está aliada a uma concepção crítica de educação, favorecendo atuar e ajudar nessas questões, através da realização de práticas corporais e debates.

Na compreensão do corpo negro e nas relações entre os corpos, o conceito de corporeidade fundamenta pensar a diversidade de corpos. Ajuda a refletir sobre os corpos subalternamente racializados; a identificar que esses “(...) corpos negros demonstram suas lutas

pela conquista de direitos, à medida que põem em pauta o conflito entre o sujeito corporificado e o corpo-produto (...)” (SANTOS; SOTERO; PEREIRA, 2021, p. 1322). Ou seja, o corpo-produto como forma de entender esse corpo subalternizado como fruto da exploração, de uma mercantilização potencializada pela economia. E o corpo-sujeito corporificado visto como a racionalidade não hegemônica, indo contra a toda exploração e subalternização da vida.

Metodologia

A metodologia dessa pesquisa incluiu relatos de experiências no campo formativo, como o realizado através do estágio docente durante o mestrado; a observação participante em unidade escolar de professora colaboradora do grupo de pesquisa ELAC; o diálogo com outros/as pesquisadores/as desse grupo; a presença em eventos acadêmicos.

O trabalho foi desenvolvido qualitativamente, através de pesquisa bibliográfica e por essas experiências, buscando entender melhor a realidade na qual esses estudantes estão inseridos, gerando um “(...) conhecimento para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37). Por meio dessa metodologia, a autora principal da pesquisa buscou aguçar o olhar para essa realidade, identificando as pistas que indicam as formas de relações sociais que promovem as interações da EJA com as questões etnicorraciais, assim com o processo educacional que a Educação Física pode proporcionar.

Análise dos resultados

Na organização da pesquisa, buscamos entender os conceitos de branquitude e negritude como sendo parte de uma importante compreensão da constituição e interações desses corpos que ocupam e nos formam enquanto sociedade. Na sequência, apresentamos a modalidade educacional e a prática pedagógica que delimitaram esse estudo, destacando a importância desse elemento curricular e a relevância dessa modalidade aliada a questões sociais que a cercam e nos permitem refletir sobre direito à educação, luta de classes, gênero e as questões raciais.

No desenvolvimento, exploramos as experiências do campo formativo, abordando como a escola tem um papel fundamental para uma educação antirracista. Ao perspectivar uma educação crítica, para inserir e manter a discussão antirracista nas aulas de Educação Física, alguns jogos africanos, como o *shisima* e o *mancala*, foram materiais excelentes para o debate sobre racismo e a valorização da cultura africana. Ou seja, a cultura corporal como fio condutor da realização dessa prática pedagógica e, esses jogos como conteúdo a serem contextualizados.

As oficinas com esses jogos, com estudantes da EJA, com professores de educação física de vários segmentos, como graduados, pós-graduandos da UFF e professores do Colégio Pedro

II fizeram entender a abrangência de trabalhar o assunto em escolas, contribuindo para a formação inicial e a continuada, pois esses jogos ensinam a preservação cultural, a cooperação e valores não hegemônicos como respeito e solidariedade. Ao estudar esses jogos, percebemos como eles estão enraizados nas tradições e histórias das comunidades africanas, transmitindo conhecimentos sobre os antepassados e estimulando a criatividade das gerações mais jovens.

Considerações Finais

Os resultados demonstraram que os jogos africanos podem ser uma ferramenta valiosa para a educação, oferecendo uma abordagem lúdica, engajadora e de estratégias. Esses jogos podem ser adaptados para contextos educacionais, beneficiando estudantes de todas as idades, principalmente quando pensamos em turmas intergeracionais como a EJA. Embora haja desafios a serem enfrentados, a popularização e a apreciação desses jogos podem desempenhar um papel importante na preservação das tradições e na promoção de um maior entendimento e valorização da cultura africana.

Um dos desafios a ser enfrentado é a temática da racialidade no Brasil, corporificadas pela branquitude e pela negritude. Como a branquitude, ainda pouco conhecida, gera privilégios e se relaciona com a discussão da negritude, ajudando a explicar as teorias eugenistas impactando nossas relações sociais, afirmando a inferioridade negra. O que ainda é pouco discutido e problematizado: pensar as questões raciais no viés da população branca, enquanto sujeitos que produzem e reproduzem o racismo.

Através dessa pesquisa, compreendemos com mais intensidade o corpo afrodescendente lutando contra todas as formas de opressão, não somente para sobreviver, mas como uma forma de construir suas identidades, como pertencimento no mundo. Junto com isso, a branquitude surge com um propósito de reconhecimento enquanto uma racialidade que se construiu como algo dito "superior", e que produz e legitima a violência do racismo. Com isso, pensar em diálogos e em propostas de educação antirracistas que possam combater a discriminação de preconceitos que estão enraizados na nossa sociedade, é necessário para uma sociedade mais justa.

Referências

- SANTOS, Sônia; SOTERO, Edilza; PEREIRA, Ilaina. Pedagogias Negras: O antirracismo, o bem viver e a corporeidade. *Inter-Ação*. Revista da Fac de Educ da UFG. v.46, p. 1314-1329, set./dez. 2021.
- SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre /RS, **Educação**, ano XXX, n.3(63), p. 489-506. Set. /dez, 2007.
- SILVEIRA, Denise; CORDOVA, Fernanda. A pesquisa científica. In. GERHARDT, Engel; SILVEIRA, Denise. **Método de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

“VIDAS NEGRAS IMPORTAM”: IMAGENS E CORPOREIDADES NA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andreza Cristina Rangel Prevot
Universidade Federal Fluminense

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Educação antirracista; Corporeidades.

Introdução

As reflexões presentes neste trabalho têm como objetivo compartilhar, através da narrativa, a experiência de uma prática pedagógica vivenciada no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré - CEJA Maré, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

Azoilda Trindade (2002) nos questiona sobre os corpos que ajudamos a construir como educadores, “com que tipo de corpos estamos comprometidos?” Trindade nos ajuda a tecer indagações não só sobre como entendemos esses corpos e corporeidades (Carvalho, 2012), mas como eles aparecem nas práticas; se aparecem; e se nomeamos nossos corpos com as práticas pedagógicas quando *ensiamosparendemos* histórias e relações étnico-raciais. Nomeamos nossos corpos, de professoras, professores e estudantes, como corpos *racializados*, negros e não negros, ou os silenciemos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA), documento curricular publicizado oficialmente como Parecer CNE/CEB nº11/2000, aponta como “público alvo” da EJA, estudantes negros e negras. De acordo com o parecer, “é de se notar que, segundo estatísticas oficiais o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes de grupos afro-brasileiros.” (Brasil, 2000). Assim, refletir sobre ensino de histórias no plural (Stefenson, 2022) e relações étnico-raciais com jovens, adultos e idosos é refletir *sobre e com* corpos e negros.

Metodologia

A prática pedagógica com a qual caminho na construção dessas reflexões foi planejada a partir de interesses dos estudantes, sobretudo jovens, sobre as histórias que movimentaram corpos negros nos anos pandêmicos de 2020-2021, durante as manifestações “*Black Lives Matter*” e “Vidas Negras Importam”.

O interesse sobre o tema nos atravessa quando um estudante me indagou em sala de aula sobre uma imagem tatuada em meu pulso (desenho de um punho cerrado). A indagação do estudante relacionava minha tatuagem ao que o próprio nomeou como ‘símbolo da luta dos negros dos Estados Unidos’. Respondi às indagações e relações da tatuagem com tais lutas contando a história do desenho, mas também provocando o que sabiam sobre a luta da população negra estadunidense. A resposta à provocação veio em forma de imagem. O estudante apresentou para a turma, com seu celular, a foto de um jogador de futebol brasileiro erguendo o punho esquerdo e nos contou que tal jogador fazia o gesto em homenagem às manifestações que ele relacionou ao punho cerrado tatuado no meu corpo.

Com a conversa *geradora* sobre as manifestações, seus símbolos e a tatuagem propus uma atividade de roda de conversa com imagens. A partir daquelas duas imagens, o punho da tatuagem e o jogador erguendo seu punho, selecionei um conjunto de outras imagens que passeavam pela história da luta dos direitos civis da população negra estadunidense, pelas manifestações nos eventos esportivos no Brasil e no mundo, chegando aos movimentos negros em nosso país e aos mais recentes protestos de rua antirracistas.

Todas as imagens foram reproduzidas por meio de datashow e apresentadas no quadro da sala de aula. As imagens não traziam legenda. À contemplação de cada uma, seguíamos uma conversa sobre *versentir* (Alves; Chagas; Mendonça, 2019). A proposta era trocar ideias sobre o que nos afetava em cada fotografia. Essas ideias podiam ser faladas ou escritas nos cadernos. Quando terminamos o movimento de observação e troca de nossas percepções, as legendas foram compartilhadas e conhecemos as histórias e cada imagem.

Análise dos resultados

Na roda de conversa com as imagens surgiram muitas relações com as histórias de vida dos estudantes: a falta de oportunidade de realizar visitas à museus e interagir com imagens e obras de arte (a primeira fotografia era uma obra exposta num museu); a lembrança de algumas manifestações de rua na Maré, como as manifestações que ocorreram durante os jogos da Copa do Mundo em 2014; os coletivos de mulheres, as diferentes formas de solidariedade na comunidade entre grupos de mulheres e mães, sobretudo os movimentos de mães em virtude dos assassinatos de seus filhos; a violência policial nas comunidades do Rio e suas consequências com desaparecimentos, homicídios, operações e encarceramentos da população negra e favelada; a valorização da estética negra na relação entre os Panteras Negras e os colegas da escola e da comunidade que usam tranças e black powers; o esporte como

possibilidade de manifestação política e a dificuldade dos estudantes em acessarem espaços esportivos, inclusive a ausência da prática de esportes na escola. Com as conversas conseguimos construir diálogos entre nossas/suas histórias lembradas e sentidas com as histórias das imagens. Diálogos que encontravam denúncias mas também anúncios.

Considerações Finais

A prática pedagógica narrada se propôs a desinvisibilizar corporeidades negras em suas complexidades e potencialidades no mundo, no Brasil e na escola. Compartilhar a narrativa sobre a prática se traduz num movimento que pretende contribuir para a reflexão sobre o currículo de história na modalidade EJA, sob a perspectiva da história e cultura afro-brasileiras e, portanto, da constituição de teorias e práticas antirracistas na sala de aula.

É urgente *pensarpraticar* com os estudantes da EJA - jovens negros e negras das classes populares, trabalhadores, filhos e filhas de trabalhadores, que continuam tendo seus percursos escolares interrompidos, seu acesso e permanência à escola negados, - acerca dos elementos históricos e estruturais que mantém a população negra excluída da escolarização em nosso país. É urgente pensarmos em práticas pedagógicas que promovam a educação para as relações étnico raciais, que confrontem o racismo e que possibilitem encontros desinvisibilizadores das histórias e das corporeidades negras na escola.

Referências

ALVES, Nilda; CHAGAS, Cláudia; MENDONÇA, Rosa Helena. **Usar filmes para fazer surgir modos de atuar nos currículos - migrações e cotidianos escolares.** In: OLIVEIRA, Inês B; PEIXOTO, Leonardo & SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente. Curitiba: CRV, 2019.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores.** Niterói: Eduff, 2012.

STEFENSON, Eleonora Abad. **Nossas histórias não serão apagadas: o ensino de histórias menores.** 2022. 138f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

TRINDADE, Azoilda. **Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência.** In: GARCIA, Regina Leite (org.) O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Flavia Maia Cerqueira Rodrigues
SME-RJ- CEJA MARÉ/PEJA (Escola Municipal Alagoas)

Helaine Christian Alves Santos
SME-RJ- CEJA MARÉ/ SEEDUC-RJ

Palavras-chave: EJA; Educação; Étnico-racial.

Introdução

A EJA tem sido exposta a situações de humilhação e negligência, o que, segundo Gerbelli (2022), configura um projeto racista na medida em que percebemos a negação histórica dos direitos de indivíduos negros (as), indígenas e não brancos de alcançarem uma vida digna. Seguindo esse raciocínio, há de se reconhecer que o racismo estrutural presente na sociedade brasileira atua, conforme Silvio Almeida (2018), como dinamizador da naturalização dessas negações. Desse modo, se por um lado constatamos que pessoas negras e indígenas brasileiras, desde a infância, aprendem por meio de mecanismos eficazes de reprodução ideológica das classes dominantes, que as características identitárias valorizadas positivamente são as do “branco” e que apenas lhes restam corroborar com o ideal hegemônico branco-europeu, já que esse é socialmente aceito, por outro temos aprendido que trabalhar no ambiente escolar temáticas voltadas à história, cultura e literatura afro-brasileira e indígena pode contribuir decisivamente para a promoção do sentimento de pertencimento, para a real inserção destes sujeitos na realidade e sua atuação consciente para a transformação desta.

Sendo assim, - à luz do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), segundo a qual a “educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”, - o objetivo deste relato de experiência é compartilhar atividades realizadas numa escola exclusiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Maré (município do Rio de Janeiro), onde foram promovidos debates, oficinas e afins acerca de alguns processos aos quais as pessoas indígenas e negras, sobretudo aquelas que são sujeitos da EJA, são submetidas na construção de suas identidades de classe, raça e gênero. Tais atividades foram pensadas tendo em vista a produção de trabalhos para serem apresentados no XVII Encontro de Alunas e Alunos, organizado pela GEJA, e que abordou o tema “Identidade e representatividade: potências indígenas e negras na EJA”. Essa proposta aconteceu em momento oportuno, visto que já é prática na unidade a atuação envolvendo tais questões.

Nosso fazer pedagógico, norteado pelas reflexões freirianas, buscou proporcionar uma reflexão crítica acerca das normas sociais dominantes e que tendem a manter a ordem socialmente instituída; reflexão esta que expõe nossa opção progressista a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, da convivência com o diferente e não de sua negação: não temos outro caminho que não seja viver tal opção (FREIRE, 2014, pág. 77).

A contribuição teórica de Barbosa (2019) foi apropriada quando esta afirma que se faz urgente a implementação da lei 10.639/03 não como uma iniciativa solitária, mas integrada ao currículo permanente da EJA e que, para isso, é preciso que haja um posicionamento político dos sujeitos da unidade escolar. E, ainda, Prevot (2022) nos obriga a pensar sobre a invisibilidade dos dados e sobre o pertencimento racial desses sujeitos, quando afirma que, ao retornarem para a escola, na EJA, suas fichas de matrícula são as mesmas de quando foram matriculados(as) na infância, e, provavelmente, foram preenchidas por heteroidentificação pelos agentes das secretarias e/ou pelos responsáveis, sem excluir ainda as que não possuem declaração.

Metodologia

Desde maio, planejamos as atividades sobre a temática com a equipe docente de forma limitada, já que acreditávamos que era preciso consultar as turmas para entendermos a vontade ou não de participação no Encontro. Para problematizar as questões, propusemos uma adaptação da “Corrida dos Privilégios”, em que estudantes ficaram enfileirados(as) e um professor realizava perguntas relacionadas às questões sociais. Posteriormente, fizemos um debate acerca da experiência vivenciada durante a dinâmica. Nesse mesmo encontro, consultamos coletivamente a vontade das turmas em participar ou não.

Em outro momento, já em junho, fizemos uma dinâmica com o espelho na caixa, em que as pessoas precisavam passar a caixa e depois relatar o que viram e como se sentiram. Em seguida, expusemos o documentário “Dudú e o lápis cor de pele”, seguido de debate sobre a questão da cor/tom da pele. Em seguida, realizamos uma oficina de autorretrato, utilizando lápis com diferentes cores e tons.

Ainda em junho, realizamos uma atividade externa de ida ao Museu da Vida, na FIOCRUZ, para participar da palestra intitulada “Saúde Indígena”, pensada para o mês do Meio Ambiente, com a presença de lideranças indígenas e pesquisadoras da instituição. Por fim, organizamos uma roda de conversa sobre o documentário: “Falas da Terra”, com a divisão das turmas em grupos, para participarem das oficinas: de trança (ministrada por uma estudante), peteca indígena e grafismo indígena. Após a culminância dos trabalhos no XVII EEEJA Rio,

realizado em uma escola na Penha, com a produção e posterior exibição de um vídeo com falas de estudantes sobre o que aprenderam com as atividades planejadas, nossa escola organizou uma visita à Aldeia Marakanã, numa manhã de sábado, usando o transporte público.

Análise dos Resultados

Apesar dos enormes desafios que encontramos ao longo das atividades - pouco tempo (escola de 2h), frequência “rotativa”, a monopolização das falas docentes, a necessidade de formação da equipe, falta de transporte para passeios - , os resultados sugerem que, apesar dos espaços sociais serem repletos de preconceito racial, a temática despertou a consciência de parte dos grupos de estudantes. Tal consciência contribuiu para o debate sobre os processos que podem, ou não, gerar novas perspectivas de atuação na busca por uma sociedade mais justa e mais humana. Dessa maneira, constatamos que a existência de discussões sobre os assuntos raciais na escola significa um avanço no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais na EJA. Diversas avaliações feitas pelos(as) estudantes sugerem esse entendimento.

Considerações finais

É notório que encontramos dificuldades durante o percurso, porém apostamos nas possibilidades que a EJA nos proporciona e insistimos na educação emancipatória. Para tanto, é fundamental que se coloque a EJA como política pública relevante para qualquer horizonte transformador da sociedade. “Sem uma EJA emancipada, antirracista, anticapitalista, igualitária, inclusiva, laica e de qualidade, a roda que produz a desigualdade jamais será destruída” (GERBELLI, 2022). Portanto, assumimos nosso compromisso ético-político-pedagógico com a modalidade EJA, e nos manteremos na luta por sua existência. Sem ela sequer conseguiríamos elaborar esse relato.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- GERBELLI, Caio. **A destruição da EJA é um projeto racista.** Revista Le Monde Diplomatique Brasil, julho 2022. disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-destruicao-da-eja-e-um-projeto-racista/>>. Acesso em 1 Jul 2023.
- SILVA, Thatiana Barbosa da. **A EJA é negra! As vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões étnico-raciais.** 2019, Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019 (p. 60-91).
- PRÉVOT, Andreza. **VIDAS NEGRAS IMPORTAM: imagens e corporeidades no letramento racial com a Educação de Jovens e Adultos.** In: Sensibilidades e afetos da experiência docente: ações pedagógicas transformadoras da educação de jovens e adultos / organização Juliano Gonçalves Pereira, Marina de Freitas Garcia. 1. ed. -- Rio de Janeiro : CEDAPS, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Org. Ana Maria de Araújo Freire. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021 (p 75-80).

ED3: Políticas de Currículo em EJA: alteridade e sentidos em disputa

Coordenadora: Adriana Barbosa da Silva

POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EJA: ALTERIDADE E SENTIDOS EM DISPUTA

Adriana Barbosa da Silva
Coordenadora ED3
Faculdade de Educação/UFF

O 4º Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão de Educação de Jovens e Adultos – SELIEJA – reiterou a importância e o compromisso ético-político de problematizar as políticas de currículo implementadas para a educação da classe trabalhadora, compreendendo-as no âmbito dos conflitos e das disputas de sentidos e projetos de formação – que estão em voga no sistema educacional. O currículo é concebido como uma arena política atuante no processo de significação que constitui o conhecimento escolar e auxilia-nos na compreensão dos avanços e retrocessos das políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

No contexto de realização do 4º SELIEJA, os pesquisadores e militantes do campo da EJA solicitam que o governo federal revogue a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021), que redefiniu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, entre outros aspectos, alinhou a EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Considera-se que o documento de alinhamento da EJA à BNCC é contrário aos princípios do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000), pois a construção de uma Base Nacional Comum Curricular prevê a uniformização dos conhecimentos através de uma administração centralizada, não levando em consideração as especificidades de seus estudantes e territórios, anulando, assim, as suas diferenças e as experiências de classe dos jovens e adultos trabalhadores. Tal uniformização elimina as possibilidades de flexibilização curricular, sendo algo apontado como intrínseco a um projeto de sociedade democrática.

Diante deste cenário nacional, o 4º SELIEJA reuniu professores da educação básica e ensino superior, gestores e alunos da graduação e pós-graduação de diferentes universidades da região sudeste do Brasil, para socializar pesquisas acadêmicas e relatos de experiência sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos. Os espaços de diálogo intensificaram a interlocução entre a universidade e a educação básica, apresentando a potência destes encontros para uma reflexão crítica em relação as nossas práticas pedagógicas e as políticas de currículo que estão em voga no atual contexto político, social e econômico do país.

Os relatos de experiência e as pesquisas acadêmicas foram socializadas em dois dias, 15 resumos foram selecionados, mas dois autores não puderam comparecer ao encontro, tendo 13 trabalhos partilhados no ED3. A pluralidade das discussões apresentadas nos espaços de diálogo nos mostram a riqueza e a complexidade que envolvem o campo do currículo, uma vez que as singularidades e as experiências de vida e de classe dos jovens, adultos e idosos da EJA transformam os contextos e as práticas pedagógicas cotidianas. Os trabalhos expressam diferentes compreensões sobre currículo, mas possuem em comum a luta e a defesa pelo direito à educação para a dignidade humana. Os relatos e as pesquisas foram divididos e organizados em três grupos de acordo com a proximidade dos temas.

No primeiro grupo estão concentradas as discussões sobre currículo e a construção e a disseminação de conhecimentos na EJA com a mediação e uso de mídias, material didático e literatura. Assim como, a compreensão e a utilização de recursos tecnológicos na formação de professores e alunos.

No segundo grupo, as discussões englobaram políticas de currículo construídas por redes de ensino e escolas públicas e, pesquisas que tecem considerações sobre a BNCC e as suas contradições, em especial para o campo da educação de jovens e adultos. Essa organização se deu por entendermos que o alinhamento da EJA à BNCC impacta diretamente a construção de políticas de currículo nas diferentes esferas, pois fere a autonomia dos professores e gestores educacionais na organização de propostas condizentes com as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores.

O terceiro grupo apresentou propostas curriculares construídas por projetos de extensão universitária que impactam o público-alvo da EJA, ampliando a relação da universidade com a comunidade externa. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) também foi abordado neste grupo, onde foi problematizado que o princípio orientador dessa política atinge direta e intensamente o direito à escolarização da classe trabalhadora.

O primeiro grupo de trabalhos problematizou os impactos da Covid-19¹, iniciada no ano de 2020, para a EJA. Como estratégia para conter a disseminação da doença, autoridades mundiais e locais indicaram a necessidade de distanciamento social e outras medidas sanitárias à população. Vários setores da sociedade sofreram com o afastamento das atividades

¹ A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, teve repercussões em escala global, com impactos sociais, econômicos, políticos e culturais sem precedentes na história recente. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que aproximadamente 15 milhões de pessoas em todo o mundo tenham sido infectadas e mortas pelo vírus (Organização Pan-Americana da Saúde, 2022).

presenciais, em especial, as instituições educacionais públicas e os alunos da EJA, por ser a camada da população que sofreu diretamente os impactos sociais e econômicos durante o período.

As redes de ensino para minimizar os impactos e os prejuízos do distanciamento social no período da pandemia, criaram estratégias para manter contato com os alunos desta modalidade e disseminar conhecimentos. As mídias foram utilizadas como suporte para manter o diálogo com os alunos/as da EJA, como observado no projeto “Um Rio de possibilidades: uma proposta audiovisual para a EJA”, desenvolvido pela prefeitura municipal do Rio de Janeiro.

O trabalho intitulado “Indústria cultural e Educação de Jovens e Adultos: linguagem audiovisual de propagandas de fast-food” problematizou a influência da mídia nos hábitos alimentares da sociedade e a importância da escola na promoção da conscientização crítica dos alunos sobre esse assunto.

Já o trabalho “O cinema na escola como uma política de currículo” discutiu a inserção da linguagem cinematográfica na formação inicial e continuada de professores e alunos como possibilidade de contar as histórias de vida de jovens e adultos trabalhadores, no sentido de aprofundar a leitura sobre questões sociais, econômicas e políticas que permeiam as suas trajetórias.

O trabalho “Almanaque: uma possibilidade de material didático para a EJA a partir das experiências desenvolvidas no Centro Municipal de Referência de Jovens e Adultos (CREJA)” relatou a importância de proporcionar espaços que favoreçam reflexões geo-históricas das/dos estudantes trabalhadoras/es com espaços do Centro da cidade do Rio de Janeiro.

“Narrativas de si: poesias do eu” incentiva a leitura e a escrita de diários com estudantes da EJA, com o pressuposto de que essa ação pode se configurar como uma importante ferramenta para a compreensão da realidade e o reconhecimento de si como sujeito histórico e social.

O segundo grupo apresentou relatos de experiências e pesquisas acadêmicas sobre a construção de políticas de currículo específicas para a EJA. O trabalho “A reorganização dos referenciais curriculares para a EJA na rede municipal de educação de Itaboraí: um relato de experiência” enfatizou a importância da construção de propostas curriculares com ampla discussão e participação dos docentes, sem estar atrelada a uma base comum.

O “FALAPEJA: uma experiência formativa que também é curricular” foi apresentado como uma ação construída coletivamente por profissionais que atuam na modalidade, com o intuito de socializar e valorizar as práticas tecidas no cotidiano das escolas de EJA.

A pesquisa acadêmica “O descaso da Base Nacional Comum Curricular com a Educação de Jovens e Adultos” aborda a problemática de se construir uma proposta para a EJA pautada num documento centralizador, pois isso pode agravar os desafios que essa modalidade vem sofrendo em todo o país, como o acirramento das desigualdades no sistema educativo brasileiro.

O trabalho “Perspectivas formativas para a EJA a partir das reflexões sobre a multidimensionalidade do currículo” define o campo do currículo como um território de disputas, podendo assumir diferentes perspectivas de acordo com os interesses de quem está no poder.

O terceiro e último grupo iniciou o diálogo com a apresentação do trabalho “O material RIOEDUCA da Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro para a implementação de um currículo crítico para a EJA na metodologia EaD”. O relato de experiência trouxe a defesa do currículo pautado numa perspectiva crítica. Nesse sentido, a construção de uma política de Ead precisa diferir do ensino baseado na fragmentação do conhecimento, pautado apenas pela lógica de certificação e os interesses do capital.

O relato “O ENCCEJA e a educação do atalho para jovens e adultos da classe trabalhadora” buscou refletir sobre vertentes das políticas de currículo na esfera da EJA, tendo como foco o ENCCEJA, que, segundo os autores, consiste na destituição e negação de direitos constitucionais na subversão do processo de escolarização.

O trabalho “Educação de Jovens e Adultos e o processo de construção de escrita” apresentou os resultados do projeto, vinculado ao Programa Integrado da UFRJ, de leitura e escrita para jovens e adultos, cujo objetivo é analisar ocorrências na escrita de educandos das classes de alfabetização, que normalmente são classificadas como erros, na busca de compreender as hipóteses utilizadas por eles.

E “Cidade para quem? O direito à cidade”, também vinculado ao Programa Integrado da UFRJ, problematizou o direito à cidade sendo constituído como um direito humano fundamental.

Considerações finais

Os trabalhos apresentados no ED3 demonstram como a construção de políticas de currículo para a EJA refletem as correlações de forças para a organização do conhecimento escolar destinado à classe trabalhadora. Os relatos de experiência e as pesquisas acadêmicas reforçam a importância da autonomia pedagógica dos profissionais que atuam na modalidade, visando a construção de propostas que respeitem as singularidades das/os estudantes da EJA,

cujo objetivo central não pode ser a formação para o trabalho simples e a sociabilidade para o capital, mas sim uma concepção de formação que viabilize o conhecimento amplo, significativo e emancipador, possibilitando que os sujeitos se apropriem de diferentes expressões históricas para compreender criticamente o mundo à sua volta. Por isso, rechaça-se a ideia de uma base comum nacional. Nesse sentido, os trabalhos apresentados pautam-se na defesa do direito objetivo e subjetivo da classe trabalhadora à educação plena e de qualidade socialmente referenciada.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2000b.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2021.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2023.

VENTURA, Jaqueline Pereira; RUMMERT, Sonia Maria. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2011. v. 3, p. 67-85.

UM RIO DE POSSIBILIDADES: UMA PROPOSTA AUDIOVISUAL PARA A EJA

Aline Menezes

SME/RJ

Palavras-chave: EJA; território; audiovisual.

Introdução

O presente trabalho visa compartilhar a experiência com o programa “Um Rio de Possibilidades”, uma proposta audiovisual produzida no ano de 2022 para a Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro. Esse projeto foi desenvolvido pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos da SME-RJ, para o Rioeduca na TV e em parceria com a MultiRio.

Seu objetivo era evidenciar a cidade do Rio de Janeiro enquanto potência cultural e educativa, assim como o território e sua relação com os espaços escolares e com os(s) estudantes da EJA.

Metodologia

Em 2020, com a pandemia do SARS- COV-2, muitos(as) professores(as) tiveram que repensar as suas práticas, movidos principalmente pelo contato com os(as) estudantes. Neste momento, iniciou-se mais sistematicamente a produção de videoaulas, produzidas por professores(as) da rede e contemplando os diferentes componentes curriculares, visando o apoio pedagógico aos(às) estudantes. Vale ressaltar os desafios que se colocaram mesmo com esta ação, pois são inúmeros fatores envolvidos neste processo.

Já em 2022, com os(as) estudantes de volta às salas de aula de forma presencial, iniciou-se um processo de planejamento de um novo produto audiovisual, que verdadeiramente acompanhasse o novo momento e colaborasse com a prática dos(as) professores(as) e com a aprendizagem dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho será desenvolvido no formato de relato de experiência, tentando compartilhar o percurso da atividade, desde a sua ideia inicial até a sua implementação em sala de aula.

Análise dos resultados

Em 2022, com a possibilidade de se pensar um novo formato de um produto audiovisual para a EJA, verificou-se a necessidade da produção de algo novo, mas que continuasse dialogando com o currículo da rede. Nesse momento, surgiu a ideia de algo que pudesse levar estudantes, educadores(as) e demais espectadores(as) a diferentes espaços da cidade, considerando também a cultura, o trabalho, o ambiente e a saúde, eixos estruturantes do currículo.

Assim nasceu o programa “Um Rio de Possibilidades”, iniciando sua primeira temporada em maio de 2022 e finalizando em dezembro do mesmo ano. Atualmente o programa conta com 50 episódios, que foram roteirizados e gravados por Aline Menezes e Cássia Lecce, ambas professoras da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Ao promover uma visita aos equipamentos culturais da cidade e dialogar com diferentes sujeitos, ressalta-se o trabalho com o território, visto enquanto espaço educador e que deve, portanto, ser valorizado na escola. De acordo com a Agenda da Gerer (2021, p.9):

O território é uma dimensão de tempo e de espaço onde acontece a vida em sociedade, e tê-lo consolidado como espaço educativo efetiva uma educação cidadã. Vivenciar seu território, implica no entendimento e valorização das culturas e conhecimentos populares que ali circulam, possibilitando outros jeitos de aprender que incidam sobre a transformação social, a partir da refutação de preconceitos causados pelo desconhecimento.

Como exemplos, podemos citar alguns episódios e sua articulação com o currículo da EJA. A primeira temporada iniciou com seis programas gravados no COR (Centro de Operações Rio) apresentando os órgãos que estão presentes no espaço e como o trabalho deles influencia a vida da sociedade, assim como mostrando como todos nós devemos agir em regime de colaboração com as atividades diárias de nossa cidade. Assim, assuntos como a previsão no tempo, os problemas de trânsito e a redução do risco de desastres foram tratados nas videoaulas. Outros dois programas foram gravados no estádio São Januário, mostrando a sua história e a luta do Vasco contra o preconceito racial e social. Também foram visitados diferentes espaços culturais da cidade, como o Centro Cultural Light e o Centro Cultural Banco do Brasil, compartilhando as atividades do local e, principalmente, apontando o caminho que o nosso espectador poderia percorrer para visitá-los, se assim desejasse. Percebendo a potência cultural do Rio de Janeiro, destacaria a série produzida sobre o Carnaval, contemplando sete programas, contando desde a sua história até diálogos com diferentes sujeitos deste universo (carnavalescos, ritmistas, costureiras, mestres de bateria, pesquisadores, passistas, dentre

outros). A ideia desta série foi a de ressaltar a história do carnaval, perceber sua relevância para a cultura da cidade e dar visibilidade aos trabalhadores que participam do seu planejamento e montagem, contribuindo para que o espetáculo possa acontecer. Para finalizar, destaco dois programas gravados no Encontro de Alunos e Alunas da EJA Rio, onde o foco é o protagonismo dos(as) nossos(as) estudantes.

Vale ressaltar que o processo de produção de uma videoaula era muito parecido com o planejamento de uma aula na escola, visto que definido o objetivo das Orientações Curriculares que se desejava trabalhar, era partir para a pesquisa e estudos, produção do roteiro e, depois, a gravação.

Assim, espera-se seguir nessa caminhada de respeito à diversidade, em uma educação pelo território, valorizando as diferentes culturas e dialogando com os(as) estudantes da EJA.

Considerações finais

Considerando o exposto até aqui, dois aspectos se colocam como pontos de reflexão: a prática docente na produção de videoaulas e o reflexo desse trabalho nas salas de aula da EJA.

O programa que no decorrer de 2022 foi exibido na TV semanalmente, no canal da MultiRio, de forma inédita, e que agora está sendo reprisado no mesmo canal e que possui uma playlist no YouTube, aprimorou o meu fazer pedagógico. Perceber que a linguagem audiovisual está aí como mais uma ferramenta em sala de aula foi um passo, depois fortalecido com o diálogo com os(as) colegas professores(as), quando compartilhavam o reflexo deste trabalho na prática, em suas salas de aula.

Sigamos juntos em diferentes formas e linguagens para se falar de cultura, trabalho, ambiente, saúde e tantas outras aprendizagens para a EJA e, principalmente, com a EJA.

Referências

RIO DE JANEIRO. GERER. **Agenda da GERER** (Gerência de Relações Étnico-Raciais). Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1AVCINzVwX7me6DjYVmOPlptHHbAqdPOO/view>
Acesso em 30 jun.2023.

INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LINGUAGEM AUDIOVISUAL DE PROPAGANDAS DE FAST-FOOD

João Paulo Cunha Parada
Flávio da Silva Miranda
Francisco José Figueiredo Coelho

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional; *Fast-food*; Indústria Cultural.

Introdução

Durante nossa existência somos modulados por saberes e práticas que lapidam nossa forma de pensar e agir. Diante destas interações, o ato de comer se faz presente, sofrendo influências biológicas, sociais e culturais. Neste bojo, não podemos descartar o poder da arte e das produções de uma Indústria Cultural disseminada por diferentes meios de comunicação, como apontado pelos teóricos Adorno e Horkheimer ([1947]1985). Seja no âmbito dos produtos ou dos serviços, a prática do persuadir/convencer também propicia o deleite.

Do jovem ao adulto, todos são convidados a experimentar o gosto e a praticidade dos *fast-foods*, enfatizadas pelas propagandas audiovisuais, que são veículos ideológicos típicos da Indústria Cultural que, estão amparadas em dimensões educativas, no sentido mais mecânico e proibicionista. Á título de exemplo, na produção de Sberse, Brasil e Rodrigues (2021), as coleções didáticas analisadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), centralizam, de forma mecânica, os aspectos nutricionais e o debate alimentar, preconizando como os estudantes devam se portar e menos como pensar as questões alimentares, como também apontado por Parada, Coelho e Silva (2023). Para este conjunto de autores, isso perpetua a exclusão dos aspectos socioeconômicos culturais da alimentação, pouco estimulando práticas educativas que permitam um olhar mais crítico de mundo e centrados na realidade do que podem/conseguem comer, incluindo as relações com os *fast-foods*.

No âmbito dos alimentos processados, como os *fast-foods*, é importante consideramos os aportes da Redução de Danos (RD) enquanto enfoque reflexivo-educativo (Parada; Coelho; Silva, 2023) por várias perspectivas. Uma delas é o reconhecimento de que o seu consumo é típico dessa geração de jovens. Sendo assim, em uma ótica redutora de danos, a sensibilização para a minimização do consumo excessivo parece mais coerente do que a abstinência, por vezes alienadora e cruel, do produto. Cabe salientar que todo o investimento do *fast-food* está amparado na política ao estímulo ao consumo, típico da Indústria Cultural (ADORNO;

HORMKEIMER, [1947]1985), o que justifica as propagandas como um canal de disseminação e de entretenimento a partir das imagens.

Diante do contexto, parece plausível as práticas educativas para se dialogar sobre a alimentação e das comidas rápidas para além do proibicionismo. Para tanto, o objetivo desse texto é discutir prática pedagógica sobre alimentação no âmbito das relações socioculturais de estudantes da EJA com as comidas rápidas, a partir de dados de um estudo de caso, tomando como cenário mobilizador o uso de propagandas audiovisuais de *fast-foods*. Cabe ressaltar que estes dados fazem parte da pesquisa de Mestrado Acadêmico em Ensino em Biociências e Saúde do primeiro autor, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IOC/FIOCRUZ.

Metodologia

Foi realizada uma atividade pedagógica com estudantes de duas turmas da EJA (na rede estadual de educação é chamada NEJA – Nova Educação de Jovens e Adultos) de um Colégio Estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro. A atividade consistiu dos alunos realizarem coletivamente a análise de uma propaganda de *fast-food* de hambúrguer – Méquize do Thiaguinho (<https://tinyurl.com/ymktee8h>) – a partir de questões norteadoras. Dessa interação, instituiu-se um registro de observação das respostas e diferentes impressões estudantis.

Análise dos resultados

Nessa atividade participaram 11 alunos, dos 18 aos 30 anos. Parcela dos alunos sinalizou que a paródia do cantor Thiaguinho servia para chamar a atenção para o consumo e associar o refrão ao produto. Isso revela que os recursos visuais e musicais se convertem como aliadas para tornar a propaganda mais atrativa, sobretudo aproximando as pessoas daquele conteúdo vendido através dos recursos que evocam as culturas de massa da Indústria Cultural.

Para os alunos a propaganda estimula uma prática moderada do consumo, pois, segundo seus pontos de vista, o excessivo seria a quantidade do produto em uma cena. Neste estudo de caso os estudantes não tiveram a percepção que o excessivo também estaria no aparecimento do produto em cada cena, dado que no comercial exalta o produto com diferentes pessoas. Essa indagação sobre o estímulo do consumo moderado, teve a intenção de sensibilizá-los quanto a sua prática de consumo, uma vez que consentimos com Parada, Coelho e Silva (2023), que é preciso sensibilizar os estudantes quanto ao seu consumo e a frequência sem usar discursos de proibição pautada no sentido biológico em doenças crônicas não transmissíveis.

Apesar dos alunos terem citado o prazer emitido pela propaganda, a mesma não exhibe um conteúdo de bem-estar pelo fato de o alimento não ser saudável. Segundo um aluno a carne do hambúrguer não seria saudável, para o restante seria somente a alface. Outros discordaram,

pois depende de como é cultivada e armazenada. Segundo os alunos, a alface teria a função de embelezar o sanduíche, e não passar a ideia de que seja saudável. Diante da indagação sobre o bem-estar difundido pela propaganda, os alunos contextualizaram para o aspecto nutricional.

O intuito da atividade não foi discorrer os aspectos nutricionais, pois concordamos com Sberse, Brasil e Rodrigues (2021), que a temática alimentação, como envolve toda uma complexidade, não é aconselhado ser abordada em aula somente no sentido nutricional. Dessa forma, o uso da propaganda foi também um recuso mobilizador para as reflexões, em virtude de acreditarmos como Parada, Coelho e Silva (2023), que as próprias propagandas – como elementos de influência – podem ser usadas para discutir e sensibilizar o consumo alimentar.

Considerações finais

Com essa atividade verificamos que é possível promover uma educação emancipatória com o uso de propagandas audiovisuais, uma vez que possibilitou diálogos e conseqüentemente reflexão quanto ao consumo excessivo de alimentos processados – como o de *fast-food*. Da mesma forma que entendemos que os professores e agentes pedagógicos precisam ser orientados que a alimentação está relacionada não só com os aspectos biológicos, como social, cultural, econômico e as influências das mídias. Nesta perspectiva, acreditamos que essa atividade realizada seja um dos caminhos para se trabalhar a Educação Alimentar e Nutricional no currículo escolar de todas as disciplinas, sem usar discursos proibicionistas do ato de comer.

Referências

- ADORNO, Theodor.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 1-254, [1947]1985.
- PARADA, João Paulo Cunha; COELHO, Francisco José Figueiredo; SILVA, Maria de Lourdes. Educação para a redução de danos das práticas alimentares abusivas: aportes teóricos de theodor adorno. In: COELHO, Francisco José Coelho Figueiredo; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva. **Ensino-aprendizagem em biociências e saúde teoria e prática na pesquisa**. Curitiba: CRV, 2023. p. 33-44. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37690-crv>.
- SBERSE, Maraya Cristina; BRASIL, Mariana; RODRIGUES, Larissa Zancan. Alimentação em Coleção Didática para a Educação de Jovens e Adultos: avanços em risco?. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, p. 1-20. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4769>.

NARRATIVAS DE SI, POESIAS DO EU: A LEITURA E A ESCRITA DE DIÁRIOS NA EJA

Manuela Lopes Silva
Universidade Federal de Minas Gerais
Juliana Ferreira de Melo
Universidade Federal de Minas Gerais

Palavras-chave: diários; EJA; leitura e escrita.

Introdução

Neste trabalho, relatamos as experiências do projeto interdisciplinar “Narrativas de si: Poesias do Eu”, cujo objetivo foi incentivar a leitura e a escrita de diários com estudantes da Turma Iniciais do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2), do Centro Pedagógico (CP/UFMG), em 2022. O projeto teve como base teórica os trabalhos de Souza (2021), Rodrigues e Santos (2019) e a pedagogia freireana, especificamente, a importância do ato de ler (Freire, 1982). Nessa direção, como justificativa para a realização do projeto, partimos do pressuposto segundo o qual a leitura e a escrita podem se configurar como ferramentas que estimulam o autoconhecimento, a compreensão da realidade, o reconhecimento de si como sujeito histórico e social.

Por isso, escolhemos a obra “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” (1960), de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), como motivadora e estruturante das aulas do projeto. Nossa opção se deve ainda às suas convergências com a EJA, à atualidade das temáticas aí abordadas, além desta nossa hipótese: conhecer a vida e a obra da escritora possibilitaria, aos/às educandos/as, o fortalecimento de suas identidades, inspiração para a produção de seus próprios diários, para seguir com sua escolarização no PROEF-2. Ao lerem “Quarto de despejo”, nossos/as educandos/as perceberam como a trajetória da autora se assemelha, em diversos aspectos, com os seus próprios percursos.

Metodologia

O projeto foi realizado durante o ano letivo de 2022, com os/as estudantes Iniciais no PROEF-2, no CP/UFMG. Utilizamos o gênero textual: página de diário pessoal, explorado, de forma interdisciplinar, nas aulas de História, Língua Portuguesa e em oficinas de Alfabetização e Letramento, por meio da leitura compartilhada e da interpretação da obra: “Quarto de Despejo”. Também foram promovidas discussões sobre a trajetória de vida de Carolina Maria de Jesus, bem como a respeito do contexto histórico e social vivido por ela. Além disso, a

apropriação do livro da escritora foi acompanhada pela produção dos/das educandos/as de seus próprios diários. Na aula inaugural do projeto, houve a apresentação da vida e obra de Carolina Maria de Jesus e uma roda de conversa que abordou temas sobre racismo, machismo, escravidão, ocupação, maternidade solo, pertencimento à cidade, desigualdade, língua culta e preconceito.

Nas aulas de Língua Portuguesa, foram realizadas rodas de leitura para discussão e interpretação de trechos do livro, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação textual. Em História, o foco foi o diário como fonte histórica, o contexto histórico social da autora, aspectos referentes ao trabalho e à escravidão. Nas oficinas de consolidação da alfabetização e práticas de letramento, realizamos a confecção e a escrita dos diários, com o objetivo de possibilitar aos/às estudantes a compreensão da estrutura do gênero textual e a produção de um caderno artesanal. Também buscamos construir momentos para o autoconhecimento, para a reflexão sobre o mundo que nos cerca, com o incentivo à criatividade, imaginação, observação e criticidade, na elaboração de uma narrativa de si, na compreensão de emoções, vivências, saberes.

Análise dos resultados

Com a realização do projeto, foi possível perceber que a leitura da obra serviu como motivação, inspiração e referência para os/as educandos/as. Os/as estudantes relataram as semelhanças e proximidades de suas trajetórias com a de Carolina Maria de Jesus, destacando a construção de um olhar reflexivo com as temáticas abordadas. A leitura propiciou discussões em que os saberes dos/das educandos/as e suas vivências foram valorizados e partilhados. Nessas discussões, evidenciou-se seu sentimento de reconhecimento e representatividade. As reflexões trazidas a partir da obra também possibilitaram construir conhecimentos e discutir sobre o contexto histórico e social da autora, as consequências da escravidão, do racismo, do patriarcado e da desigualdade social, ainda tão presentes na atualidade e marcados em suas vidas.

Com a finalização do projeto, um dos educandos, João¹, relatou que gostaria de se tornar escritor, e trouxe em sua produção detalhes sobre sua rotina, ambições, experiências, além de desenhos e pinturas. Rosa¹, por sua vez, utilizou do diário para escrever sobre toda sua história de vida, infância, casamento e filhos. Outra educanda, Maria¹, narrou com emoção toda sua trajetória de voltar ao mercado de trabalho e abrir o seu próprio negócio, depois de sete anos

¹ Nomes fictícios.

sem trabalhar fora de casa. Diversas histórias inspiradoras foram narradas nos diários, diversas colagens, desenhos, cores, sentimentos transbordaram das produções.

Por fim, o projeto “Narrativas de Si, Poesias do Eu” foi apresentado na 31ª Semana do Conhecimento da UFMG, que ocorreu em outubro de 2022 e reuniu trabalhos produzidos por estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos da Universidade. O trabalho recebeu o prêmio: “Relevância Acadêmica” e também foi um dos premiados como “Destaque de Extensão”, entre os quatro que receberam o Prêmio na área da Educação. Acreditamos que a premiação de nosso trabalho representa, reconhece e valoriza a luta de uma população que teve e tem, reiteradamente, seus Direitos Básicos atacados. Evidencia-se, portanto, que, diante da constante negligência e marginalização que os mais pobres têm sofrido, sem dúvidas, será, em espaços de construção do conhecimento científico, que também resistiremos e seguiremos com a batalha pelo Direito Constitucional à Educação, pública, gratuita e de qualidade.

Considerações Finais

Ao lerem o diário de Carolina Maria de Jesus, os/as educandos/as identificaram-se com a escritora e sentiram-se capazes de traçar (não somente no papel) seus caminhos, valorizando a bagagem cultural que carregam. Com trajetórias semelhantes a da autora, nas quais o Direito à Educação lhes foi negado durante anos, o estudo da obra promoveu, em sala de aula, debates sobre desigualdade social, racial e de gênero, maternidade, trabalho, segregação e consequências da escravidão – temas abordados no livro e presentes na vida dos/das estudantes da EJA. A escrita dos diários possibilitou reflexões sobre si, seus sentimentos, suas trajetórias e vivências, o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoconfiança, da capacidade de observação cuidadosa na direção do olhar crítico sobre a realidade, das habilidades de escrita e da criatividade. Os educandos relataram que o contato com os diários foi transformador. Os resultados dessa experiência evidenciaram que o projeto despertou nos/nas educandos/as o desejo pela transformação de sua própria realidade.

Referências

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados / Cortez Editora, 1982.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

RODRIGUES, Silmara; ALVES, Luciene. Diários na EJA: leitura literária de Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 15, n. 1, p. 103-126, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8812/114114664>. Acesso em: 24 jun. 2023.

ALMANAQUE: UMA POSSIBILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EJA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Amanda Araújo Rosa

(Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos/SME – Rio de Janeiro)

Mônica Fajoses

(Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos/SME – Rio de Janeiro)

Priscila de Andrade Oliveira Leal

(Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos/SME – Rio de Janeiro)

Vitor José da Rocha Monteiro

(Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos/SME – Rio de Janeiro)

Palavras-chave: currículo; EJA; material didático.

Introdução

O presente trabalho tem a intenção de divulgar o material didático desenvolvido pelos professores do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) em conjunto com os extensionistas do Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) “Os Sentidos de viver a Cidade: o Rio de Janeiro como espaço vivido pelos trabalhadores”, coordenado pelo Professor Dr. Enio Serra.

A proposta inicial do projeto seria uma adequação, em tempos pandêmicos (2021), de experiências de extensão anteriores, desenvolvidas de forma presencial, que buscavam, sobretudo, construir uma relação afetiva e reflexões geo-históricas das/dos estudantes trabalhadoras/es com espaços do Centro da cidade do Rio de Janeiro. O trabalho remoto nos fez refletir sobre a possibilidade de produzirmos um material didático para a EJA que abordasse o Centro como um espaço construído e vividos por trabalhadoras/es.

A partir da decisão do grupo de produzir um almanaque, seguindo o princípio freireano de que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, fomos investigar e estudar sobre os processos de construção do referido suporte. Assim, percebemos também a necessidade de elaborar um instrumento didático com sugestões de atividades, propondo a ampliação dos temas presentes no Almanaque Os sentidos de viver a Cidade: o Rio de Janeiro como espaço vivido pelos trabalhadores, para serem utilizadas pelas/os docentes em suas aulas. Nomeamos esse

instrumento de Caderno de Possibilidades que estará disponível em formato digital on-line (blog).

Metodologia

A produção do almanaque teve como base reuniões periódicas, remotas e presenciais, entre 2021 e 2023, em que discutíamos a estrutura, os temas e assuntos, os limites espacial e histórico abordados no material (Almanaque e “Caderno de Possibilidades”). De igual forma, ouvimos pesquisadores, assistimos filmes, lemos e discutimos textos tendo em vista a elaboração do material, adequando-o às necessidades e interesses do/a estudante trabalhador/a.

Para dar continuidade ao processo de pesquisa e investigação para produção do material analisamos as obras *Almanaque do Aluá* e *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*. Entendemos que seria necessário, a partir dos estudos e das reflexões, na perspectiva da educação popular, estruturar o trabalho de forma não linear e sem hierarquização de temas. Houve uma preocupação em tornar o material adequado às/aos estudantes em processo de alfabetização (EJA 1), como, por exemplo, utilizando letras em formato caixa alta. Dessa forma, iniciamos a produção dos capítulos do Almanaque que ficaram organizados a partir das seguintes temáticas: Educação e Trabalho; Moradia; Mobilidade; Cultura e; Lutas e Resistências.

Observamos, então, a necessidade de organizar um material que disponibilizasse às/aos docentes propostas de atividades que ampliassem o uso do Almanaque. Dessa maneira, surgiu o Caderno de Possibilidades, elaborado a partir de reuniões mensais entre março e junho de 2023.

Análise dos resultados

A elaboração desse Almanaque e de seu Caderno de Possibilidades nos trouxe a oportunidade de refletirmos sobre a necessidade de se produzir material didático específico para a Educação de Jovens e Adultos. Fica evidente a urgência em pensar, planejar e construir materiais para a modalidade, com intencionalidade bem definida, que deem conta das expectativas, necessidades e interesses discentes.

Do ponto de vista da prática cotidiana do Almanaque, a/o docente tem a autonomia para decidir a melhor forma aproveitá-lo, não havendo a necessidade do uso sequencial do material. Além disso, é possível utilizar partes e/ou capítulos distintos com estudantes, viabilizando o trabalho diversificado em sala de aula.

O Caderno de Possibilidades apresentou às/aos professoras/es formas de aproximar as propostas às suas realidades locais. Assim, mesmo o Almanaque partindo da história e da geografia do Centro da cidade do Rio de Janeiro, as atividades sugeridas no Caderno propiciaram a construção do conhecimento a partir do que as/os estudantes relatam sobre as identidades e culturas a respeito das suas comunidades.

A disponibilização do Caderno de Possibilidades em um blog oportuniza a participação de outras/os docentes da modalidade, viabiliza a sua atualização, além de alcançar um público maior de professoras/es.

Considerações finais

Pretendemos contribuir para a ampliação do acervo de materiais didáticos para a EJA, com uma proposta flexível de abordagem de conteúdo possibilitando a participação ativa dos sujeitos. Esperamos, também, que o Almanaque e o Caderno de Possibilidades viabilizem a reflexão sobre a prática docente na EJA e a construção da autonomia do educando. Entendemos que a partir da análise histórica e geográfica de um determinado território - o Centro da cidade do Rio de Janeiro -, mediada pela ação docente, torna-se possível a compreensão das realidades locais das/os estudantes da modalidade.

Referências

- ALMANAQUE do Aluá. Rio de Janeiro: SAPÉ: Funarte, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar**: almanaque histórico. São Paulo, 2005.

O CINEMA NA ESCOLA COMO UMA POLÍTICA DE CURRÍCULO

Thaysa Masche Araujo
Universidade Federal Fluminense - UFF
Samuel Rodrigues Polakiewicz Junior
Universidade Federal Fluminense - UFF
Ádys Pontes Figueiredo
Universidade Federal Fluminense – UFF
Adriana Barbosa da Silva
Universidade Federal Fluminense-UFF

Palavras-chave: Cinema; Currículo; EJA.

Introdução

Os espaços formais de educação trazem uma concepção ainda muito presente de que o cinema e a linguagem audiovisual são utilizados apenas como complemento educacional, em detrimento de atividades consideradas, de fato, educativas. Romper com essa lógica não é fácil, levando em consideração que ainda encontramos muita resistência por parte de discentes e professores, que consideram estar o conhecimento atrelado apenas à linguagem escrita, desconsiderando todo o potencial formativo e pedagógico do cinema e da linguagem audiovisual.

Para Gabriel (2013, p.23), “Na escola, o cinema deixa de ser diversão cultural para alguns poucos, passando a ser visto como um espaço produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades.” Ao trabalharmos com essa perspectiva, o cinema no currículo da escola propicia o encontro com a alteridade e proporciona que a rua, o bairro, a cidade e tantos outros territórios sejam pensados com o cinema, ampliando assim nossas experiências a partir do que vemos, produzimos e sentimos.

Queremos conhecer as histórias de vida de jovens e adultos trabalhadores, no sentido de aprofundar a leitura sobre questões sociais, econômicas e políticas que permeiam as suas trajetórias, bem como democratizar o acesso à linguagem cinematográfica. E nada melhor do que fazer isso de forma espontânea, criando e inventando com a diferença:

Inventar com a diferença é um projeto que parte de um sonho de muitos que trabalham com cinema, com os direitos humanos e com a educação e esperamos que o trabalho aqui concentrado ajude a levar o cinema para escola, e também para fora dela, estimulando um mundo mais justo, diverso e democrático. (Migliorin et al, 2014, p. 12)

Além disso, o projeto possui o objetivo de aprofundar discussões na escola a partir das questões que emergirem das conversas com os estudantes da EJA; inserir ações de formação inicial e continuada em cinema para estudantes e equipe pedagógica das escolas parceiras e a mediadora do processo. Outrossim, desenvolve-se um planejamento participativo, que integra o protagonismo das/os bolsistas com professores das escolas parceiras; constrói-se outros modos de produção de conhecimento e ciência, cujo pano de fundo das reflexões se apoia no direito à educação e o princípio constitucional da dignidade humana.

Não obstante, o projeto desenvolve encontros pedagógicos com estudantes e professores, que problematizam questões como imagens, concepções e sentidos relacionados à EJA, promovendo uma interlocução entre o Curso de Pedagogia e Licenciatura em Cinema com as escolas de EJA.

Metodologia

O projeto está em desenvolvimento no Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Nos encontros, que ocorrem todas as quintas-feiras, os idosos assistem a filmes nacionais e participam de uma oficina de Cinema, onde é possível experimentar, fazer descobertas e conhecer os elementos que formam o cinema. Desta forma, o cinema é democratizado entre os alunos.

Nas oficinas são utilizados dispositivos de cinema. De acordo com Migliorin et al (2014) os dispositivos de cinema são exercícios que proporcionam aos alunos lidar com aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, inventar com ele, descobrir suas histórias, ouvir as histórias dos seus colegas, colocando em prática a alteridade e a coletividade.

Ademais, participamos dos encontros de formação com a mediadora do projeto; estamos em atuação nesses espaços escolares ao longo do projeto (8 meses), perfazendo um total de 60h de inserção nas instituições, ofertando Cineclube e oficinas de produção audiovisual a partir de dispositivos. Além disso, os alunos envolvidos no projeto de pesquisa criam relatórios com dados empíricos produzidos nos espaços escolares, bem como acompanham as discussões tecidas nos grupos de pesquisa coordenados pela orientadora do projeto, de modo que possamos construir material acadêmico concernente ao tema em estudo.

Análise dos resultados

O projeto propõe iniciação à docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da realização de filmes e oficinas, que visam rememorar com o aporte teórico das narrativas (auto)biográficas, histórias de vida de jovens e adultos trabalhadores. Os filmes serão construídos e partilhados com cada um dos participantes, permitindo um encontro com as narrativas de si, proporcionando que os envolvidos no processo possam refletir suas experiências, para tecer novos diálogos e considerações sobre as suas histórias de vida. Trata-se de um processo formativo, tocado pelas tessituras dos encontros individuais e coletivos.

Nas oficinas, através dos dispositivos, a linguagem do cinema pode contribuir para mobilizar sentidos e outros modos de produzir conhecimento e ciência, cujo pano de fundo das reflexões se apoia no direito à educação. “Todos esses processos geram vídeos, filmes, experiências, narrativas e pensamentos em forma de imagens e sons. Formas de construir o que somos e de descobrir e inventar com o outro.” (Migliorin et al, 2014, p. 12)

Considerações Finais

Diante da lei LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014, que garante a exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica, resgatamos a participação dos alunos da EJA nesta iniciativa, que além do cineclubes, possui como intuito a criação de filmes baseados nas histórias de vida desses indivíduos. Além dessas possibilidades, o projeto proporciona a iniciação à docência para os alunos do curso de Pedagogia e Cinema da Universidade Federal Fluminense.

Referências

GABRIEL, Carmen. Currículo e Cinema na Educação básica: reflexões sobre uma articulação discursiva possível. FRESQUET, Adriana Mabel et al. **Currículo de cinema para escolas de educação básica**, v. 1, 2013. Disponível em:< http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/12/curriculo_cinema.pdf >Acesso em:11/07/2023.
MIGLIORIN, Cezar. et al. **Inventar a diferença: cinema e direitos humanos**. Niterói, Editora da UFF, 2014.

A REORGANIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABORAÍ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Juliana Martins Marteleto Novo
Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí/RJ
Raquel Santos da Silva Alves
Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí/RJ

Palavras-chave: currículo; classe trabalhadora; formação docente.

Introdução

O município de Itaboraí está localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e tem uma população estimada de cerca de 224.000 pessoas, de acordo com os dados preliminares do censo demográfico de 2022 (IBGE, 2022). A Rede Municipal de Educação atende cerca de 30.000 estudantes, em todas as modalidades. Destes, 1.431 constituem matrículas na EJA, correspondendo a 4.7% do total (QEdU/INEP 2022).

As expectativas frustradas quanto à implantação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ) na cidade (Coutinho; Garcia, 2017), somadas aos reflexos da pandemia de COVID-19, que expôs as condições precárias de existência da classe trabalhadora (Rummert; Ventura, 2021), podem ter influenciado o cenário de redução de matrículas na modalidade EJA, que vem ocorrendo nos últimos anos.

Nesse contexto, em 2023, a Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí (SEMED), através da Coordenação da EJA, conduziu a reorganização dos referenciais curriculares, incentivando a participação dos docentes que atuam nas 16 unidades escolares que ofertam a modalidade, em continuidade a um processo iniciado ainda em 2020. Este relato se propõe a descrever as atividades, algumas reflexões e desafios evidenciados ao longo desse processo.

Metodologia

Em 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí iniciou um processo de revisão dos referenciais curriculares, uma vez que os anteriores datavam de 2012 e não correspondiam mais à realidade dos estudantes e nem a do município. A princípio foram realizados encontros de formação continuada com os docentes atuantes na modalidade, que envolveram a participação de pesquisadores e professores universitários. A partir dessas

formações, foi elaborado um documento contendo as concepções dos professores acerca da EJA de Itaboraí.

Em seguida, professores e técnicos da SEMED organizaram-se em subcomissões no processo de revisão dos referenciais curriculares, totalizando a participação de 55 pessoas, tendo como norteador o documento supracitado e o referencial anterior. A versão preliminar do documento foi então enviada para as escolas, para que passasse pelo escrutínio dos demais professores. No entanto, nesse momento a maioria das escolas ofertava a EJA de forma semestral, em Fases, e, por isso, a orientação curricular seguiu esse padrão.

Posteriormente, numa tentativa de unificar as formas de oferta da modalidade no município, foi publicada a Resolução CME n.07/2021, que organizou a EJA por Blocos de Aprendizagem, além de promover outras mudanças. Cada Bloco prevê a duração de um ano letivo, correspondendo a duas ou mais fases (semestrais). A implementação desta política pública municipal deu-se a partir do ano passado, em 2022.

Após formações e adequações necessárias para a viabilização desse novo formato, em março de 2023 deu-se início ao processo de reorganização curricular da EJA, passando do formato de Fases para Blocos de Aprendizagem. Nesse sentido, a última versão dos referenciais (2020) foi reenviada para as escolas, para que os docentes pudessem discutir coletivamente e propor as alterações que julgassem pertinentes.

Análise dos resultados

O trabalho de Silva (2020) descreve como se deu o processo de organização do referencial curricular da EJA de Itaboraí, no ano de 2012, que serviu de base para as atualizações posteriores. A autora defende a ideia de atribuir à escola o importante papel na reconfiguração do currículo, em contraposição à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Silva, 2020).

Em consonância, foi definido que o documento formal seria orientado pela mesma lógica anterior, contendo as expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e orientações metodológicas, e que seriam consideradas as questões que permeiam a modalidade e que foram descritas pelos docentes, quando elencaram as suas concepções. O respeito às múltiplas trajetórias dos discentes, ao tempo de aprendizagem de cada sujeito e aos saberes e conhecimentos trazidos pelos estudantes e a concepção de currículo numa perspectiva crítica de ensino foram alguns elementos balizadores do processo de construção curricular.

Conforme Silva (2020) expôs em seu trabalho, percebemos que o currículo foi produzido no contexto das relações de poder, apesar da tentativa de tornar o processo

democrático a partir da inclusão de professores regentes da modalidade e da oportunização de momentos que para que eles pudessem debater as suas propostas. Infelizmente não superamos alguns entraves já evidenciados no processo anterior (2012), como a falta de inserção de estudantes na construção do documento.

Dessa forma, a Coordenação da EJA na SEMED compilou as devolutivas das unidades escolares após as contribuições do coletivo de docentes de cada escola, derivadas dos encontros de planejamento, ao longo dos meses de abril e maio. Lamentavelmente nem todas as escolas enviaram as suas contribuições.

Considerações finais

Consideramos que o processo de reorganização dos referenciais curriculares da EJA da Rede Municipal de Educação de Itaboraí foi democrático, uma vez que oportunizou a discussão e contribuição dos docentes, embora tenha apresentado limitações como a falta de adesão de alguns profissionais/escolas e a falta de participação dos estudantes no processo.

Concordamos com Saviani (2016) no sentido de compreender o currículo como o conjunto das atividades que se cumprem com vistas a um determinado fim, envolvendo material físico e humano. Assim, faz-se necessário o investimento em formações continuadas que propiciem estudos e debates específicos sobre a modalidade. Por fim, esperamos que os docentes possam ressignificar o documento construído, potencializando as suas práticas pedagógicas e encontrando novos sentidos na busca de uma educação de qualidade para os estudantes da EJA.

Referências

COUTINHO, Isabela Lemos da Costa; GARCIA, Inez Helena Muniz. Dos caminhos da reformulação curricular à formação continuada na Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí (RJ). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 5, 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados preliminares do Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CME nº 07/2021, de 23 de dezembro de 2021**.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline. Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora: história de luta e resistência frente à negação do direito. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 6-20, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SILVA, Adriana Barbosa da. O currículo na Educação de Jovens e Adultos: análise da experiência do município de Itaboraí. **Em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos: questões, reflexões e perspectivas**, 2020.

FALAPEJA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA QUE TAMBÉM É CURRICULAR

Daniela Lima Furtado
CESPEB EJA – UFRJ

Palavras-chave: EJA; FalaPeja; Currículo.

Introdução

O relato de experiência apresentado aborda uma ação construída e consolidada na 4ª Coordenaria Regional de Ensino (4ª CRE) da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Trata-se do FalaPeja, uma construção coletiva pensada e realizada pelos Professores Orientadores (POs) que atuam no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), apoiados por profissionais da Gerência de Educação (GED), que compromissados como o direito à educação das pessoas jovens, adultas (e idosas), subsidiaram essa ação que foi pensada para contribuir com a formação dos profissionais atuantes na modalidade EJA.

No entanto, também pode ter sua contribuição ampliada para uma perspectiva que envolve currículo, quando pensa em temáticas importantes, a serem desenvolvidas nos diferentes territórios, que possam auxiliar a prática pedagógica dos profissionais e a construção/mediação dos conhecimentos, sob uma perspectiva dialógica (Freire, 2005), considerando, sobretudo, o encontro dos sujeitos em busca da valorização dos saberes cotidianos, conduzida pela ação e reflexão (práxis), através de uma leitura crítica de mundo de todos os atores inseridos/envolvidos no processo de aprendizagem (Freire, 2002).

O FalaPeja surgiu da percepção dos POs da necessidade de se construir/constituir um espaço dialógico para pensar a modalidade em seus desafios e possibilidades; pensar em um espaço para se falar e ouvir sobre a modalidade tanto no que se pode encontrar em nível macro (diretrizes da modalidade, legislações e normativas, entre outros) quanto em nossos territórios, ressaltando como cada unidade escolar constrói suas práticas pedagógicas, o seu cotidiano escolar, tecendo sua história, evidenciando seus limites e possibilidades, buscando, nessa reflexão, encaminhar o seu possível existir.

Portanto, o objetivo central do relato de experiência aqui apresentado é propor uma reflexão para além da questão da formação continuada dos atores envolvidos no cotidiano das escolas do PEJA, considerando que existem currículos que se cruzam nesta caminhada.

Metodologia

A metodologia utilizada baseia-se em considerações, a partir da vivência, experiência e resgate de memórias do/no fenômeno estudado, relatando a origem, o significado e um possível desdobramento desse fenômeno que possa contribuir para a discussão, troca e proposição de ideias dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Análise dos dados

A ideia do compartilhamento das experiências, angústias e desafios de cada unidade escolar teve origem em uma reunião de Professores de Orientadores, no ano de 2017. Surgiu, então, o FalaPeja, a partir desse coletivo de professores, em uma das inúmeras discussões sobre os rumos da EJA no nosso município e, de forma mais próxima, na 4ª CRE.

Não foi uma tarefa fácil colocar em prática a ideia. Precisávamos, entre outros, de uma identidade para firmar nosso compromisso com a ideia apresentada. Pensamos, então, em uma marca visual, que viria a ser nossa identidade coletiva a ser mostrada em cada evento realizado. Concomitantemente ao encontro da marca visual (criada por um PO, que materializava as ideias apresentadas em seus desenhos), tinha-se o desafio de pensar qual seria o formato da ideia apresentada, nesse caso, o que seria feito, porque seria feito e como seria feito (desafio muito maior durante o difícil momento pandêmico da Covid-19 que enfrentamos).

Destacou-se, então, uma das principais preocupações sempre levantadas pelos POs nos encontros que aconteciam para se falar da modalidade, um princípio fundamental que nos move em cada ação realizada: a EJA como um direito para todos, considerando a diversidade de sujeitos, currículos e condições de acesso e permanência com dignidade e qualidade.

Outro passo na construção desse movimento foi pensar uma proximidade com a academia, já que havia a necessidade formativa sobre questões muito caras para a modalidade desde a alfabetização dos estudantes até a sua permanência nos mais diferentes territórios da 4ª CRE, levando-se em conta a existência dos contextos complexos, dos diversos saberes e, sobretudo, das experiências singulares e coletivas que constituem as escolas de PEJA desta CRE (diurnos e noturnos), cada uma buscando garantir, dentro das suas possibilidades, o direito dos estudantes de estarem e permanecerem em uma escola pública de qualidade, mesmo enfrentando inúmeros desafios.

Com o passar dos anos, já entendendo a necessidade de valorização daqueles que trabalham direto com os estudantes em busca da garantia da modalidade com um direito, os

professores passaram a se constituir atores centrais nesse movimento de compartilhamento de experiências para além do que se produz na academia. Os professores são, desta forma, incentivados a compartilhar seus trabalhos realizados no dia-a-dia, valorizando a dimensão formativa e, também, de forma não explícita, a dimensão curricular do FalaPeja, uma vez que a escolha das temáticas busca por relacionar os conteúdos às questões cotidianas dos estudantes da modalidade, estabelecendo “conexões entre a vida e os conteúdos escolares” (Santos; Amorim, 2016, p. 125).

Considerações finais

O FalaPeja, que surgiu da percepção dos Professores Orientadores da necessidade de se construir um espaço dialógico para se pensar a modalidade em seus desafios e possibilidades, contando com a participação de diferentes segmentos, desde seus próprios professores até a academia, pode ser pensado para além de apenas mais um espaço formativo, pois também expressa uma valorização dos currículos (ainda que essa dimensão ainda não tenha sido amplamente discutida) apresentados em cada território constituinte da 4ª CRE, através das experiências compartilhadas na semana proposta para a sua realização.

O evento tem se mostrado uma experiência tão rica, que a dimensão curricular pode ser vista complementarmente à dimensão formativa (e não em disputa com ela), desde a seleção das temáticas a serem apresentadas anualmente, que são dadas através do olhar que os POs trazem de seus territórios (um olhar que se busca construir coletivamente com professores e estudantes de cada unidade escolar) até a escolha das experiências de sala de aula a serem compartilhadas pelos professore-atores desse processo de fortalecimento coletivo das escolas do PEJA da 4ª CRE. E, essa, ainda é uma perspectiva a ser estudada.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SANTOS, Andréia de Santana; AMORIM, Antonio. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, 21(1):117-126, jan./abr., 2016.

O DESCASO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Amanda Costa Vecchioni
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Base Nacional Comum Curricular; Políticas.

Introdução

Levando em consideração, os desafios que a EJA vem sofrendo nos dias de hoje com o fechamento de escolas e de turmas, diminuição de matrículas, falta de investimento e ausência de políticas públicas. O presente artigo tem como objeto de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através dele, este trabalho tem como objetivo denunciar o descaso que a BNCC possui com a EJA, podendo agravar os desafios que essa modalidade vem sofrendo em todo o país, como o acirramento das desigualdades no sistema educativo brasileiro.

Metodologia

Desenvolvo este artigo a partir da revisão de literatura do campo do currículo sobre a BNCC, tendo como textos de base o próprio documento da Base, e a perspectiva discursiva das políticas curriculares, desenvolvidas por Lopes e Macedo. Em contrapartida, para investigar a EJA me amparo nas leituras de autores especialistas na área.

Análise dos resultados

Um dos grandes avanços quando o assunto é EJA é a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), pois foi com a LDB que a EJA é reconhecida como uma modalidade de ensino da Educação Básica nos níveis fundamental e médio, com características próprias e funções definidas (BRASIL, 2000). Ou seja, a EJA é uma modalidade como direito e formação integral e humana. Entretanto, ainda há diversos desafios que essa modalidade vem enfrentando, sobretudo, atualmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC foi legitimada a partir de um discurso de uma educação de qualidade para todos, e a partir disso a solução seria padronizar os conhecimentos “comuns” que todos os brasileiros terão que estudar. Entretanto, a realidade é que o Brasil é um país extremamente diverso e marcado inclusive por essa diferença cultural, econômica, geográfica e social. Corroborando com a ideia de que uma base comum se configura como uma ação

antidemocrática (Lopes, 2018; Macedo 2015) fica impossível pensar em uma Base nacional e comum que busca a partir de um discurso de “qualidade de educação” pela padronização de conteúdos em nível nacional. E quando envolvemos a EJA no assunto, fica mais problemático ainda trazermos uma padronização, sobretudo, se pensarmos que os sujeitos que estão na EJA são diferentes.

Apesar disso, a Base, mesmo sendo um documento que define as aprendizagens a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e privadas, e que abrange a todos, quando o assunto é a EJA, apenas traz, no decorrer do texto, competências e habilidades do ensino fundamental que estará destinada às crianças, jovens e adultos, não trazendo diferenciação entre eles. Ou seja, desprezando que os sujeitos dessa modalidade são compostos por muitas singularidades, como as diferenças etárias, étnicas, de religiões, localidade, trajetória de vida, dentre outros.

Cabe ressaltar que os sujeitos que ocupam a EJA possuem peculiaridades e especificidades pedagógicas em que a BNCC não considera (Catelli Jr., 2019; Dourado; Rocha; Morais; Bastos, 2021; Ferreira, 2019; Garcia; Jorge; Silveira, 2022; Jorge; Garcia, 2021; Sousa et al., 2017). A Base, ao não considerar essa modalidade de ensino, se furta de propor reflexões que orientem caminhos para a construção de currículos para esse público (Catelli Jr., 2019).

Além de não considerar esses sujeitos, os professores, pesquisadores, e os sujeitos dessa modalidade, também não foram consultados. Ocorrendo assim, contradições quando o discurso que vem a partir da Base, é de que foi construída democraticamente e é democrática, se o documento não é voltado para todos, e nem foi construído a partir de especialistas da área.

Considerações finais

A BNCC constitui-se em um documento normativo que está produzindo sentidos e mudanças no atual cenário da educação brasileira. Entretanto, pelas razões expostas ao longo do artigo, considera necessário rever a inserção da EJA dentro da BNCC. Afim que, a Base não agrave os desafios que essa modalidade já vem sofrendo, e não acirre as desigualdades no sistema educativo.

O Governo Federal precisa então, em diálogo com a sociedade civil e secretarias estaduais e municipais, ter um papel ativo quando o assunto é políticas de EJA, com o objetivo de propor políticas que respeitem os desejos, interesses e as diferenças dos sujeitos que estão na EJA. Garantindo a todos o direito à educação, como está estabelecido pela Constituição de 1988.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2023
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988> Acesso em: 20 de junho de 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** –n. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 de junho de 2023.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. **O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC**. CASSIO, Fernando e CATELLI JR., Roberto (org.). São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- LOPES, A. C. (2018) **Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa**. In: Alice Casimiro Lopes; Anna Luiza Martins de Oliveira; Gustavo Gilson de Oliveira. (Org.). A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação. Recife: Editora da UFPE, v. 1, p. 133-167.
- MACEDO, E. **Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, 2015.

PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA EJA A PARTIR DAS REFLEXÕES SOBRE A MULTIDIMENSIONALIDADE DO CURRÍCULO

Estefanne Beatriz Cordeiro do Nascimento
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Currículo; Educação de Jovens e Adultos (EJA); diferença.

Introdução

Currículo, elemento central, multidimensional, que desenha todo e qualquer processo educacional. Caminho, espaço, texto, lugar, discurso, ideologia, documentos de identidade (Silva, 1999), poder (Lopes e Macedo, 2011), território em disputa (Arroyo, 2011) resistência e subversão (Giroux, 1986). O que não pode ser previsivelmente definido e/ou simplesmente descrito, nem tão pouco fixamente significado. Linha que entenrecesse as tramadas redes de saberes-fazeres (Alves, 2003) entre o chão da escola e a vida vivida por seus sujeitos praticantes (Ferraço, 2007) em suas coletividades e leituras de mundos. Residências dos desejos (Deleuze, 2011) nos quais se constroem poderes e projetos que significam um sentido particular de educação. Currículo é o que se diz ser currículo. Disto, o currículo pode se presentificar em diferentes representações, assumindo diferentes discursos que podem abraçar a diversidade, a padronização ou as diferenças dentro da diversidade.

O presente trabalho objetiva investigar quais pistas o estudo da perspectiva da pedagogia da diferença e da multidimensionalidade do currículo pode mobilizar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse tempo pós-moderno gerencialista neoliberal. Na educação, tudo é uma questão curricular, pois sua multidimensionalidade atravessa todo o cosmo educativo, seja referente às normas prescritivas estabelecidas nas políticas curriculares, seja na dimensão ideológica que desenha a organização da textualização da prescrição, seja nos desejos e nos poderes que se legitimam ao assumir um currículo particular (Apple, 2006) em detrimento de outro.

Metodologia

O presente trabalho é tecido a partir de uma análise bibliográfica, dentro dos movimentos de investigação e reflexões de um dos grupos do Programa de Incentivo à Docência na Graduação – Prodocência, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. O grupo se reúne desde junho de 2022 e investiga as propostas curriculares para a alfabetização na/da EJA nos municípios do Estado do Rio de Janeiro e se dedica aos estudos bibliográficos

que atravessam as especificidades da modalidade, compreendendo o currículo como multidimensional e central na discussão sobre educação escolar. Os componentes do grupo também se mobilizam em outras iniciativas, fora do espaço da universidade, objetivando expandir seus horizontes formativos e articulação política. Os integrantes têm acompanhado as plenárias do Fórum EJA/RJ, conjuntamente com a professora orientadora e também participaram de curso de extensão sobre alfabetização na EJA no ano de 2022, coordenado pela própria orientadora deste grupo do Prodocência.

Análise dos resultados

Ao adentrar nas reflexões curriculares específicas da Educação de Jovens Adultos, pensar sobre o currículo na/da modalidade exige de nós professores-pesquisadores e gestores um exercício reflexivo para além da perspectiva de diversidade, pois é necessário se debruçar nas diferenças (Silva, 2000) que compõem a EJA e sujeitos praticantes (Ferraço, 2007) em seus amplos contextos. A diversidade pressupõe que existe um padrão e tudo que não corresponde ao padrão, o diferente, é dado como o que é divergente. O padrão continua, o diferente assume sentido de algo que não corresponde ao padrão. Nisso, o diverso constitui-se como uma outra manifestação do mesmo (Lopes e Macedo, 2011). Dada essa especificidade do conceito de diversidade, muito recorrente no discurso de apropriação de pautas coletivas em mercadorização neoliberal, esse trabalho assume, portanto, a perspectiva de diferença como uma pista (Ferraço, 2007) condutora das reflexões sobre educação, currículo e EJA, compreendendo que, para se alcançar o que se objetiva – um compromisso ético com uma educação humana, integral e universalizada – é necessário ir além da diversidade.

A EJA é um direito constitucional, um marco na conquista de uma educação universalizada, democrática, humana e não utilitarista. Não se fala de educação universal no Brasil sem falar de EJA. É dever do Estado, onde a diferença pode ser considerada como um dos pontos de partida indispensáveis para o (re) pensar dos processos e planejamentos educacionais e intenções educativas para a modalidade. Como dispõe Arroyo (2014) quando se pensa na Educação de Jovens e Adultos, suleada pelas diferenças, é necessário pensar outras pedagogias, um currículo particular (Apple, 2006), que seja construído considerando os sujeitos participantes da modalidade. É no currículo que se firma o processo identitário de um significante de educação e o encaminhamento que fundamenta processos escolares da sala aula às outras organizações do espatempno nesse contexto. Nisso, afirmar uma pedagogia das diferenças como uma pista de ponto de partida para proposições de intervenção dialógica em

um currículo particular para a EJA, coeso as suas especificidades, sujeitos e cotidianos, é inegociável. É a diferença que nos compõem singulares, uma educação integral e para todos não é uma educação para as diversidades, mas para alcançar a amplitude das diferenças.

Considerações finais

Estudar perspectivas formativas para a EJA é um movimento no qual dedicar tempo de qualidade ao debruçamento dos estudos curriculares é indispensável e indissociável, dado a centralidade do currículo nos processos educacionais e nas identitariedades educativas. O conhecimento da prescrição normativa pretendida no currículo particular e da multidimensionalidade do que pode vir a ser apontado como currículo, articulado aos saberes e construções formativas cotidianas, é uma das pistas para uma performance docente de enfrentamento, que tem suas ações teoricamente e legalmente desenvolvidas em ações firmes em suas justificativas. É olhando para a multidimensionalidade do currículo que podemos compreender parte fundante de um significante de educação, assim como estabelecer suleadores (Campos, 1991) para as negociações de nossas performances subversivas.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- ARROYO; Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes; 2ª edição. 2014
- ALVES; Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de educação. 2003
- APPLE; Michel. **Ideologia e Currículo**. Penso; 3ª edição, 2006.
- BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Tradução: “**The teacher’s soul and the terrors of performativity**” (Ball, 2003). Cadernos de Pesquisa. 2005.
- CAMPOS; Marcio D’Olne. **A arte de sulear-se**. UNI-RIO, Rio de Janeiro, 1991
- DELEUZE; Gilles. **O Anti-édipo**. Editora 34; 2ª edição. 2011.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p.73-95, jan./abr. 2007.
- GIROUX; Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis; vozes. 1986
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO; Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo. Cortez. 2011
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Autêntica. São Paulo. 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000

O MATERIAL RIOEDUCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA POSSIBILIDADE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO PARA A EJA NA METODOLOGIA EAD

Aline Paixão Miranda Carvalho

(CREJA-CEFET/RJ)

Angela Maria Souza Costa

(CREJA)

Fatima Filgueiras Correia

(CREJA)

Mariana Pereira de Souza

(CREJA)

Verônica Ramos Gomes

(CREJA)

Palavras-chave: Currículo crítico; EJA/EAD; Material didático.

Introdução

O conhecimento das teorias curriculares existentes pode ser um caminho de construção de alternativas pedagógicas, resistências e autonomia para professores das escolas públicas. Acreditamos, assim como Arroyo (2013), que o campo curricular é um território de disputas de poder e que está no centro da ação educacional. Concordamos com Cassab (2016) que os processos de escolha curricular não podem se reduzir à mera definição de conteúdos considerados neutros. É preciso que os(as) educadores(as) da EJA aprofundem seus conhecimentos sobre os sujeitos, estabelecendo diálogos entre as experiências vividas, o conhecimento de mundo trazido pelos(as) estudantes e o currículo da EJA.

As contribuições da Teoria Crítica no currículo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se deram, principalmente a partir de Freire (1987). Apesar de o autor não desenvolver uma teorização sobre o currículo, sua obra possibilitou que fosse criado um caminho crítico para refletir acerca do mesmo como parte de uma nova possibilidade histórica da pessoa oprimida (Santos; Amorim, 2016). Freire inaugura conceitos importantes para uma proposta de educação emancipatória e libertária, adequada ao campo pedagógico da EJA, como os conceitos de “educação problematizadora” e “educação libertadora”, bem como a importância da dialogicidade no processo educativo.

Diante do exposto, apontamos a relevância do material Rioeduca para a EJA EaD, que vem sendo produzido por professoras(es) que estão inseridos nessa metodologia, pois acreditamos que, para além das Orientações Curriculares da EJA Rio, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de fato efetivas para um determinado contexto educacional implica conhecê-lo, considerando suas peculiaridades, sua história, bem como os atores envolvidos em sua constituição.

Metodologia

A EJA Rio oferta à população a modalidade EJA, por meio de três abordagens metodológicas distintas: o ensino presencial, o ensino semipresencial e educação a distância. Nosso foco, neste trabalho, é a produção de material para a Educação a Distância. Essa metodologia está presente no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) e nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que são escolas Exclusivas de EJA, ou seja, não partilhadas com demais segmentos. É destinada a atender à EJA II Bloco 2. Nessa abordagem, os(as) estudantes participam de um encontro presencial para ambientação, a distância, por meio da leitura e realização de atividades das apostilas produzidas pelas(os) professores do CREJA da modalidade de cada um dos componentes curriculares, realizam as tutorias/ orientação e reorganização de estudos presencialmente, realizam pelo menos uma aula transdisciplinar presencial bem como realizam as avaliações de cada componente curricular. Ainda no CREJA são ofertadas oficinas de Escrita para todos os estudantes. Vale ressaltar que durante todo o processo, os estudantes são acompanhados via telefone.

O material Rioeduca EaD começou a ser produzido no ano letivo de 2022, já passando por duas revisões e atualizações, uma no mesmo ano e outra em 2023. Os volumes dedicados ao PEJA II são compostos pelos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História/Geografia (que na EJA Rio são trabalhados como um único componente curricular – Estudos das Sociedades) e Língua estrangeira (Inglês e Espanhol). Cada edição do material Rioeduca é elaborada a partir de uma abordagem temática, sobre a qual todos os(as) professores(as) desenvolvem suas atividades. Dessa forma, gera-se um fio condutor que é capaz de promover o diálogo entre os elementos de aprendizagem adotados pelos diferentes componentes curriculares e entre esses elementos com os(as) estudantes. Uma importante ferramenta para a concretização desse trabalho coletivo é a construção do material em um documento de Power Point online, no qual elaboradores(as) e revisores(as) podem trabalhar de forma simultânea e irem acessando as atividades já produzidas pelos colegas.

Assim, o próprio arquivo se constitui em um meio de comunicação entre esses profissionais docentes e estabelece o fundamental diálogo entre os componentes curriculares.

Análise dos resultados

A abordagem temática propõe o rompimento com uma proposta de material apostilar, apegado aos conteúdos disciplinares, em que o(a) estudante, após passar pela sequência de páginas de uma disciplina, se depara com o início de outro conteúdo programático, que não se conecta ao lido anteriormente – o que privilegia o ensino baseado na fragmentação do conhecimento, em uma frágil criticidade e, ainda, limitador da construção de novos saberes e ressignificação dos já constituídos no cotidiano dos(as) estudantes.

O uso de temáticas que integram os contextos históricos, socioculturais, ambientais e políticos da classe trabalhadora brasileira auxilia e estimula que professores e professoras, junto aos estudantes, construam uma argumentação crítica e intercultural para debaterem acerca de assuntos sensíveis e estruturantes das opressões sociais que atingem as mulheres, as populações negras, indígenas, LGBT, pessoas com deficiências, dentre outros grupos inferiorizados socialmente.

Considerações finais

O material Rioeduca EaD não tem a intenção de esgotar em sala de aula as discussões acerca dessas temáticas que são tão amplas e ganham diferentes contornos nos múltiplos territórios da Cidade do Rio de Janeiro. Esse material pretende promover percursos de aprendizagem que suscitem e instiguem debates acerca de tais opressões, que incidem de tal forma sobre o cotidiano da classe trabalhadora que, a esta, abordam possíveis causas de suas trajetórias escolares terem sido interrompidas e conseqüentemente, negados o direito à educação a todos(as) estes jovens, adultos(as) e idosos(as) que hoje são estudantes da EJA.

Todo o material está disponível para consulta em www.rioeduca.net – Recursos Pedagógicos, Educação de Jovens e Adultos.

Referências

- ARROYO, M. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes. **Educação em foco**, v. 21, n. 1, 13-38. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SANTOS, Andréia de Santana; AMORIM, Antônio. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação**. PUC Campinas, Campinas, 21 (1):117-126, jan./abr. 2016.

O ENCCEJA E A EDUCAÇÃO DO ATALHO PARA JOVENS E ADULTOS DA CLASSE TRABALHADORA

Lucas da Silva Sousa
Universidade Federal Fluminense
Richard Pereira de Souza
Universidade Federal Fluminense

Palavras-chave: ENCCEJA; EJA; egressos.

Introdução

Visando compreender a trajetória de vida dos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito universitário nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas da Universidade Federal Fluminense (UFF), a presente pesquisa emerge no contato com as narrativas (auto)biográficas dos graduandos(as) por meio de sons e movimentos. A proposta é refletir criticamente acerca da situação de acesso e permanência dos sujeitos oriundos da classe trabalhadora que cursaram a EJA e se encontram atualmente na universidade pública, em especial na UFF, problematizando os desafios enfrentados pelos egressos na sua formação como educadores/as, sobretudo, os que ingressaram no Ensino Superior por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Busca-se discutir vertentes das políticas de currículo na esfera da EJA, tendo como foco o ENCCEJA, que consiste na destituição e negação de direitos constitucionais na subversão do processo de escolarização. A produção de filmes de pesquisa procura ampliar a nossa compreensão sobre as histórias de vida e os percursos escolares de egressos da EJA. Em vista deste objetivo, foi necessário embasar-se em produções teóricas de Antonio Gramsci e Sonia Rummert.

Metodologia

A partir do contato, em 2022, de um dos autores da pesquisa com uma estudante do curso de História, oriunda da EJA, foi idealizado a construção de uma produção audiovisual que envolvesse as narrativas (auto)biográficas dos egressos dessa modalidade de ensino nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas da Universidade Federal Fluminense. Assim, teve origem o grupo de estudos e pesquisas com o projeto “Trajetórias de egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de imagens e sons em movimento” (que engloba estudantes de História, Pedagogia e Cinema), coordenado pela professora Adriana Barbosa da Faculdade de Educação (FEUFF). O projeto foi submetido ao programa de Bolsa de Desenvolvimento

Acadêmico da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) e contemplado com duas bolsas. Atualmente o projeto conta com a participação de graduandos bolsistas e voluntários. A metodologia aplicada consistiu no levantamento de dados presentes no Núcleo Institucional de Dados Integrados (NIDI) que se baseou no mapeamento de licenciandos da Universidade Federal Fluminense (UFF). A busca no banco de dados possibilitou ter acesso a informações acerca do perfil dos graduandos, além de possibilitar observações em relação à ausência de informações de estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos na instituição. Nesse sentido, obtivemos um importante relato de uma estudante do curso de História da UFF a qual concluiu os seus estudos através de certificado gerado pelo ENCCEJA. A pesquisa se encontra ainda em desenvolvimento. Contudo, um primeiro filme de pesquisa já foi realizado com a trajetória da graduanda do curso de História mencionada. Um documentário contendo outras histórias de egressos da EJA na UFF encontra-se em andamento. Em paralelo, está sendo produzido um formulário com questões que visam conhecer dentre os licenciandos, estudantes que cursaram a EJA e/ou ENCCEJA.

Análise dos resultados

Amparado no capítulo *Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*, presente na obra *Cadernos do Cárcere*, do filósofo marxista Antonio Gramsci, e em *Formação continuada dos educadores de Jovens e Adultos Trabalhadores*, capítulo redigido por Sonia Rummert que compõe o livro de Leôncio Soares, *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*, a atividade pedagógica se concentrou em pesquisa que tornasse evidente, por meio de narrativas (auto)biográficas rememoradas por sons em movimento, as problemáticas que envolvem o acesso e a permanência dos egressos da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas da UFF, intencionando, assim, analisar o direito à formação escolar e ao ingresso na Educação Superior, por vezes marcado por uma formação aligeirada que gera uma certificação vazia, como é o caso do ENCCEJA.

Neste sentido, possibilitado pela produção do filme de pesquisa, a pesquisa trabalhou em vista de se inserir no debate das políticas de currículo em EJA, de modo a conhecer as histórias de egressos dessa modalidade na perspectiva de explicitar as suas trajetórias de vida, sobretudo, em virtude dos impactos na sua formação por meio do ENCCEJA e o contexto de seu ingresso na universidade. Como ressalta Gramsci no que tange a configuração pedagógica da escola na sociedade de classes cujo “aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a

perpetuar as diferenças sociais...” (Gramsci, 1932, p. 49), o ENCCEJA corrobora a essa reflexão tendo em consideração que impera a lógica da certificação para o mercado de trabalho e não para a formação cidadã emancipatória que dê ênfase em um processo de escolarização que desperte a consciência crítica.

Os relatos obtidos reiteram a importância de se debater a educação brasileira, em especial, a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva de luta pela educação no seu sentido realmente democrático, compreendo, assim, como aponta Sonia Rummert, a realidade de vida da classe trabalhadora, que amplamente compõe a EJA:

Tal perspectiva evidencia a importância da educação como espaço de luta, no qual é possível propiciar, a cada um e a todos, as condições de conhecer as múltiplas possibilidades da vida e as suas potencialidades sufocadas ou, mesmo, desconhecidas – ou ainda, como diria Rancière, das muitas vidas que lhes são roubadas. (Rummert, 2006, p. 139).

A partir disso, um relato acerca do ENCCEJA se destacou em meio a produção audiovisual que demarca relevância de se discutir o tema: “Quando eu fiz o ENCCEJA, né, quando comecei na EJA, mas acabou que me mostraram caminhos mais fáceis, né, e eu fiz o ENCCEJA eu, eu não tive conteúdo, não aprendi nada, eu não aprendi nada na ENCCEJA, eu apenas tive um certificado, né, carimbado, volta pro comércio”. Foi-se obtido compreensão crítica sobre o ENCCEJA e o seu papel na segregação da classe trabalhadora por meio de uma política curricular de escolarização vazia, assim como entendimento de trajetórias/histórias de vida como fonte de pesquisa, bem como reflexões sobre a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos e a sua indispensabilidade no campo democrático-crítico da educação.

Considerações finais

Os resultados até então obtidos viabilizam a compreensão crítica da modalidade de ensino da classe trabalhadora, do entendimento da EJA como arena de disputa política que opera na concepção que constitui os saberes escolares e problematiza as propostas de políticas que orientam a sua configuração curricular.

Referências

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, v. 2, 2004, p. 13-53.

RUMMERT, Sonia. Formação continuada dos educadores de Jovens e Adultos Trabalhadores. *In*: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, v. 1, p. 123-140.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Beatriz de Lima Pequeno
UFRJ

Cássia Cristina Safra Dias
UFRJ

Jacqueline Cardoso Ferreira
UFRJ

Orientadora: Ana Paula de Abreu Costa Moura
UFRJ

Palavras-chave: Alfabetização; EJA; Ensino-aprendizagem.

Introdução

No Brasil, país que ainda apresenta o percentual de 6,6% (IBGE, 2019) de pessoas maiores de 15 anos não alfabetizadas, o acesso ao processo de escolarização traz a marca da desigualdade e disputas de classes, que ficam latentes, principalmente no que tange a alfabetização. Devido à centralidade que a leitura e a escrita apresentam em nossa sociedade, a alfabetização é apontada como um dos alicerces sociais contemporâneos. No entanto, o ato de alfabetização, direito de todos os cidadãos brasileiros, ainda enfrenta grandes desafios, principalmente dentre as pessoas jovens e adultas, refletido a partir de práticas curriculares distanciadas da realidade dos educandos trabalhadores.

Apesar de muitas pesquisas se debruçarem sobre a temática da linguagem escrita, quando nos reportamos à alfabetização de pessoas jovens e adultas esse número ainda é muito tímido. Isso porque a Educação de Jovens e Adultos (EJA), hoje, mesmo sendo reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/1996) como uma modalidade de ensino que deve assegurar o direito à educação e atender as especificidades dos sujeitos, ainda não consegue garantir esse direito a milhares de pessoas.

A modalidade, composta por trabalhadores ou filhos de trabalhadores, além das barreiras físicas e simbólicas que dificultam o acesso e/ou a permanência, encontra em seu processo formativo a negação das práticas sociais vivenciadas antes do desenvolvimento da escolarização, o que impacta diretamente no processo de alfabetização, como salienta Moura (2022, p. 3) que ressalta que a maior preocupação está direcionada as metodologias, às regras, às habilidades desenvolvidas, além do domínio das normas gramaticais e ortográficas, que por muitas vezes deixa de ver “o processo alfabetizador como um meio de construção da experiência de cada um”.

Uma vez que a escola compreende a aprendizagem – neste caso a alfabetização- de forma análoga entre crianças e jovens e adultos. Assim, é muito comum a reprodução de atividades infantilizadas nas turmas de EJA. Isso porque, o educador, muitas vezes, se debruça apenas nas metodologias e critérios básicos, sem se atentar para as especificidades e os conhecimentos prévios que esses sujeitos carregam consigo.

É importante ressaltar que o educando jovem e adulto não alfabetizado elabora estratégias que se fazem necessárias para subsistir em uma sociedade letrada, como pegar um ônibus, por exemplo. Tais habilidades também são comuns durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, no qual esse sujeito imprime mecanismos para compreender e buscar dominar a língua escrita formal apresentada pela escola. No entanto, muitos desses mecanismos provindos de ambientes não escolares são ignorados, sendo considerados erros, visto que as dimensões do desenvolvimento humano e da aprendizagem são avaliadas a partir do produto final e não do seu processo.

Metodologia

Desse modo, este trabalho utilizou uma abordagem de cunho qualitativo, pautada pela metodologia da pesquisa participante (Thiollent, 2003), que busca articular os movimentos de olhar, pensar e agir, sobre os dados coletados, de modo que eles nos fornecem elementos para a reflexão e interpretação da construção da escrita e das operações básicas de matemática em turmas de alfabetização de EJA, parceiras do Programa, que funcionam no Complexo da Maré, município do Rio de Janeiro.

Para tanto, se fez necessário que os pesquisadores do programa tivessem a compreensão sobre a totalidade que envolve a modalidade, direcionando seu olhar aos mais singelos detalhes e pistas que os levassem a entender como os educandos da EJA constroem suas escritas.

Diante disso, foram traçados caminhos metodológicos para orientar os pesquisadores nesta investigação, como: 1) revisão de literatura, principalmente referentes aos conhecimentos do sistema de escrita alfabética – SEA- (Leal, 2004) que precisam ser construídos pelos alunos; 2) elaboração de atividades interdisciplinares contextualizadas de alfabetização; 3) desenvolvimento das atividades; 4) análise a partir das respostas dos educandos; 5) elaboração de novas atividades.

Análise dos resultados

Nesta perspectiva, o presente trabalho, vinculado ao Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos apresenta resultados da pesquisa “A construção da escrita de alunos jovens e adultos”, cujo objetivo é analisar ocorrências na escrita de educandos das

classes de alfabetização, que normalmente são classificadas como erros, na busca de compreender as hipóteses utilizadas por eles.

Apesar de várias teorias pedagógicas destacarem essas ocorrências como algo importante para o processo de ensino e aprendizagem, muitos professores ainda mantêm uma visão tradicional, que reproduz a crença de que elas resultam da “não aprendizagem”, o que faz com que não as problematize. Contudo, a construção do conhecimento não se verifica apenas quando o educando já consegue utilizar a escrita padrão, mas podemos identificar vários movimentos dessa construção através da observação das hipóteses elaboradas e reformuladas ao longo do processo educativo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreremos aos estudos de Paulo Freire (2015) ao adotar a postura de “ler a sala de aula como um texto” e estabelecer uma prática dialógica, na construção de formas provisórias de saber, pois o que, muitas vezes, “o que classificamos como erro revela muito do desconhecimento que temos do caminho trilhado pelo educando para chegar a esta ou àquela construção” (Moura, 2022, p. 7), o que nos impulsiona a pesquisar para buscar melhor compreender as itinerâncias realizadas por sujeitos da EJA na construção de seus conhecimentos da linguagem escrita.

Considerações finais

A partir das ocorrências identificadas, buscamos apresentar novas atividades alfabetizadoras, que possam contribuir para o conhecimento sistematizado do sistema de escrita alfabética e da linguagem matemática. Acreditamos que ao focar o olhar na itinerância dos educandos, trazemos ricas contribuições para a prática pedagógica e nosso processo formativo, enquanto alfabetizadoras. Visto que, é por intermédio das ocorrências nas escritas dos educandos que o educador vai identificar o que ele já sabe e o que pode vir a saber sobre determinado conteúdo.

Referências

- FREIRE, Paulo **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 25ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- MOURA, Ana Paula Abreu. **Alfabetização de jovens e adultos: a tessitura do conhecimento em diálogo com a educação e a lingüística**. Revista Cocar (Edição Especial), n. 15, 2022.
- THIOLLENT, Michel; CASTELO BRANCO, Alba Lúcia; GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira; ARAÚJO FILHO, Targino de. (org.). **Extensão Universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro, 2003.

“CIDADE PARA QUEM?”: O DIREITO À CIDADE

Anna Rosa Magalhães de Oliveira da Cruz
UFRJ

Danrley Ferreira da Silva
UFRJ

Isabela Pereira Braz
UFRJ

Milena Caixeiro Alves
UFRJ

Vanessa Freitas Moreira
UFRJ

Orientadora: Ana Paula de Abreu Moura
UFRJ

Palavras-chave: Direito à cidade; EJA; Emancipação.

Introdução

Partindo da perspectiva de Harvey (2012), considerando a estratificação da Cidade, o Direito à cidade se constitui como um direito humano fundamental, não passa somente pela liberdade individual de acesso a espaços urbanos, sobretudo, envolve a possibilidade de mudar a nós mesmos. Este trabalho traz o relato de uma prática extensionista vinculada ao Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, realizada através de uma Oficina Pedagógica cujo tema surgiu a partir da indagação “Cidade para quem?”, a fim de provocar reflexões sobre o direito à cidade, uma vez que consideramos que a transformação social também depende, inevitavelmente, do exercício do poder coletivo em moldar o processo de urbanização. É importante ressaltar que a sociedade está em constante transformação, todavia a mudança se faz urgente não somente na urbanização, mas nas relações sociais que sucedem a ocupação da cidade.

Para a realização dessa atividade, no mês de maio de 2023, a equipe contou com 15 estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Pedro Aleixo, localizada na Cidade de Deus, bairro periférico da cidade do Rio de Janeiro. Cabe destacar que a data para a realização da oficina passou por alteração devido a uma operação policial na localidade, obstáculo que também foi motivo de debate.

O trabalho teve como objetivo estimular a apropriação e emancipação quanto aos usos dos espaços da cidade por educandos jovens e adultos, através do estímulo à análise crítica sobre os desvelamentos das barreiras presentes na cidade, a partir da investigação de eventos cotidianos ocorridos na sociedade.

Metodologia

Para tanto, foram adotados os seguintes critérios metodológicos: fomento ao debate sobre os aspectos histórico-sociais da cidade; utilização da linguagem imagética com fins de interpretação por meio de associações e dissociações dos diferentes locais da cidade, além de discussão sobre políticas públicas destinadas à ocupação dos espaços urbanos.

Durante a discussão, os educandos participaram de jogo educativo; foram indagados quanto ao acesso à tecnologia; realizaram atividade escrita; e por último, receberam o Passaporte Cultural, uma proposta para despertar o senso de pertencimento à cidade, visto que no início da oficina, diante da imagem do Theatro Municipal, afirmaram o seguinte: “Não é um lugar para gente”; dentre outras afirmações que reverberaram de maneira implícita desdobramentos acerca do tema.

Desse modo, nos colocamos na perspectiva que os educandos pudessem desenvolver um movimento de *ação-reflexão-ação*, a partir do reconhecimento crítico das diferentes interdições que estão submetidos, conforme Freire: “[...] para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”. (Freire, 2013, p. 33). Nesse sentido, foram associados elementos que influenciam no direito à cidade, como por exemplo, a desigualdade social e o racismo.

Na perspectiva de Moura (2021), Freire, ao discutir a não neutralidade da educação e a natureza política do fazer docente, revela uma grande contribuição para pensarmos na construção da nossa participação como cidadãos, o que nos leva à seguinte compreensão: “podemos disputar para colocar a educação a serviço de novas finalidades, que tenham como grande conquista política a emancipação humana.” (Moura, 2012, p. 106), ideia que vai ao encontro do objetivo do trabalho.

Análise dos resultados

Com base na interação dialógica, a equipe observou que os educandos compreenderam as barreiras visíveis e invisíveis que forjam a sociedade a partir das suas experiências. Na atividade escrita, os educandos manifestaram interesse em conhecer pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro e lugares internacionais. Por outro lado, através desse momento prático da oficina, foi possível identificar aptidões artísticas que naturalmente se manifestaram através de representação de desenhos dos quais representam os lugares que gostariam de conhecer, complementando a atividade em questão.

Outrossim, ao possibilitar a presença dos educandos na UFRJ, foi possível observar que esse deslocamento foi de extrema relevância para discutirmos sobre a ocupação dos espaços públicos, tendo em vista que essa ocupação não se limita aos espaços turísticos. Como projeção da ocupação plena da cidade, entregamos os passaportes culturais com páginas divididas para cada mês do ano, para que assim pudessem registrar, de maneira livre, suas percepções quanto à cidade.

Considerações finais

Como extensionistas, também percebemos o quanto essa interação dialógica com os sujeitos da EJA e a própria construção da Oficina Pedagógica enriqueceu nosso processo formativo, por meio da interlocução entre diferentes unidades acadêmicas e centros da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ademais, o desenvolvimento da dinâmica viabilizou o contato com diferentes discentes e docentes do Programa Integrado da UFRJ para a EJA, o que proporcionou a consolidação da interdisciplinaridade e interprofissionalidade. Ainda, os momentos pré e pós - aula viabilizaram a indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão.

Referências

- FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, v. 17º, 1987.
- HARVEY, David. **O direito à cidade**. Lutas sociais, n. 29, p. 73-89, 2012.
- MOURA, Ana. Lutas, resistências e possibilidades: Paulo Freire e o ato educativo. *In*: FONTOURA, H.; TAVARES, M.; LEITE, V. (org.). **Diálogos com Paulo Freire - 100 anos: Reflexões freireanas em tempos de (pós) pandemia**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021. p. 106-118.

**ED4: Educação de Jovens e Adultos no pós pandemia:
resistências políticas e pedagógicas**
Coordenadora: Alessandra Nicodemos

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PÓS-PANDEMIA: RESISTÊNCIAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

Alessandra Nicodemos
Coordenadora ED4
UFRJ - COLEJA

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Pandemia COVID-19; Ensino Remoto

A proposta do Espaço de Diálogo *Educação de Jovens e Adultos no Pós-pandemia: resistências políticas e pedagógicas* se insere nas iniciativas desenvolvidas no âmbito do COLEJA (Coletivo de Pesquisa Juventude, Desigualdade Social e EJA), coordenado pela autora e vinculado ao Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA/UFRJ). Desde 2020 o COLEJA tem desenvolvido pesquisas e ações de formação vinculadas à temática da experiência do ensino remoto no âmbito da modalidade no pós-COVID-19.

Em 2020, desenvolvemos a pesquisa *Educação de Jovens e Adultos: desafios para a prática docente em contexto pós-Covid-19*, no âmbito do Programa Nova EJA e do CEJA¹, e cujo escopo foi estudar a problemática da prática docente na Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro, em contexto pandêmico aferindo, principalmente, tal dinâmica ao longo dos anos de 2020 e 2021. A pesquisa, finalizada em 2022, promoveu a análise de materiais empíricos que se organizaram em dois grupos distintos: o primeiro, um levantamento da publicação dos Diários Oficiais editados pela SEEDUC/RJ em sua ação de regulamentação do Ensino Remoto, ao longo dos anos de 2020 e 2021. E um segundo grupo, mais central para o objeto e objetivo da pesquisa, um conjunto de 28 entrevistas exploratórias realizadas com professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos atuantes na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, no NEJA e no CEJA.

Procurando expandir a natureza desse objeto, buscou-se em 2022, com a pesquisa *Remota presença: desafios para a prática docente na Educação de Jovens e Adultos em distintos contextos educacionais no pós-covid-19 (2020/2022)*, ampliar os universos geográficos da investigação, em dimensão nacional, estabelecendo análises comparativas entre as realidades específicas do Rio de Janeiro e da Paraíba. A pesquisa analisou em escala

¹ Políticas de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da rede estadual de educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

comparativa sócio geográfica esses fenômenos, contribuindo para ampliar o pensamento crítico sobre as implicações diretas e, principalmente, indagar as saídas que cada realidade foi forjando para os imensos desafios para a prática docente nos processos de escolarização de adultos em contexto pós-pandêmico e realizou 12 entrevistas com professores e gestores daquele estado.

Podemos afirmar, como considerações da pesquisa, que ensino remoto para a EJA ofertado pelas referidas redes, sem garantia de acesso à internet e a equipamentos para os educandos e com frágil intencionalidade pedagógica por parte da gestão central, implicou em mais uma marca histórica de negação de direitos que esses sujeitos atravessaram. Dessa forma, podemos considerar que a experiência do ensino remoto trouxe como legado principal o reconhecimento de que o desenvolvimento de práticas docentes mediadas por tecnologia ou no formato de educação à distância se colocam como incompatíveis para os processos de escolarização/formação de jovens, adultos e idosos. Consideramos, a partir dos relatos da totalidade das 40 entrevistas realizadas, nos dois territórios, que na ausência de suportes materiais, a educação remota não conseguiu se estruturar no âmbito da EJA, ou seja, de garantir uma política pública que enfrentasse o absenteísmo digital dos educandos que é, em última instância, produto da profunda desigualdade social em que os sujeitos da EJA estão inseridos.

Um elemento a ser destacado nesse processo é que os educandos da EJA não acessaram a plataforma digital disponibilizada pelas redes públicas, que tinha possibilidade de encontros síncronos, resolução de atividades e repositório de material didático virtual e tal condição de não acesso a equipamentos e dados e implicou que os docentes construíssem estratégias diversas para o desenvolvimento das aulas. E frente ao quadro de absenteísmo digital no acesso à plataforma educativa disponibilizada, os professores foram construindo saídas alternativas para manter o vínculo com os educandos, por meio de ferramentas digitais mais compatíveis com a realidade social destes e de manuseio e custo mais acessível para o desenvolvimento de suas aulas. Desta maneira, encontraram no aplicativo *WhatsApp* essa possibilidade didática e no contexto pandêmico, tal aplicativo possibilitou a manutenção de vínculo e algumas outras ações específicas por parte dos professores, como: auxílio em alimentação aos educandos em profunda vulnerabilidade social, apoio e conforto emocional ao sofrimento psíquico dos estudantes, principalmente, com o incentivo à continuação dos estudos e, por fim, no desenvolvimento – precário – do conteúdo escolar.

E em resistência a esse quadro, destaca-se a atuação dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos, que procuravam por outras tecnologias de acesso, principalmente aquelas que não impactavam o uso de dados pelos estudantes, estabelecer um

canal virtual com os educandos, reconhecendo que os sujeitos da EJA possuem especificidades sociais e que precisam ser consideradas em seus processos de escolarização.

As considerações das pesquisas realizadas pelo COLEJA, aqui brevemente apresentadas, carregam similitudes com os dezesseis trabalhos apresentados nesse espaço de diálogo e alargam o debate da experiência do ensino remoto na EJA para diferentes contextos escolares e geográficos. Os trabalhos em sua maioria relatam experiências pedagógicas remotas no estado do Rio de Janeiro, sobressaindo os municípios do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Nilópolis, Rio das Ostras e Duque de Caxias, onde a questão da precariedade nas políticas públicas para a EJA são apresentadas, bem como as dificuldades de acessibilidade virtual por parte dos estudantes e a relevante atuação dos professores em buscar caminhos pedagógicos para o desenvolvimento de suas aulas em contexto remoto.

Destaca-se como exceção a esse quadro, a experiência da Escola Politécnica Joaquim Venâncio, no Rio de Janeiro, onde pelo relato dos seus professores se viabilizou significativos suportes materiais e simbólicos para o desenvolvimento do ensino remoto. As unidades dos Institutos Federais do Rio de Janeiro, no relato dos seus professores, também indicaram um maior suporte para o desenvolvimento do ensino remoto na EJA em suas unidades, com a distribuição de equipamentos/dados para os educandos. Dois trabalhos ilustram a experiência do ensino remoto na EJA fora do Rio de Janeiro, com uma experiência no Distrito Federal e outra na cidade de Juiz de Fora, na etapa do Ensino Fundamental, com destaque a atuação docente na superação dos entraves impostos com o ensino remoto. Por fim, temos três trabalhos que abordam a questão do fomento das políticas de certificações, no âmbito da indução ao Enceja, indicando dados de sua ampliação exponencial após o período pandêmico, em escala nacional e regional, fragilizando a escola de EJA presencial.

Consideramos destacada a contribuição dos debates realizados no Espaço de Diálogo, por trazerem o contexto das políticas educacionais para a EJA no tempo presente e sobre o legado deixado pela experiência pandêmica e de ensino remoto, que reafirma nossas reflexões de que os educandos da EJA devem ter direito a uma *escola presencial*, processos educacionais, mediados, sim, por relações pedagógicas humanas plurais, coletivas e emancipadoras.

Referências

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, p. 871-892, 2020. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS, IDOSOS E TRABALHADORES - EJAIT¹ DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Beatriz Ângelo Padre Rocha
Orientador: Dimitri Assis Silveira

Palavras-chave: EJAIT; Ensino Remoto; Pandemia.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como se deu a reconfiguração de uma escola de São Sebastião DF, durante o período de isolamento social causado pela pandemia do vírus Covid-19 (Sars-CoV-2). O recorte temporal da pesquisa compreende o período de 2020 a 2021, que resultou no isolamento social devido ao contexto pandêmico, no qual foram adotadas medidas para que as alunas não ficassem sem aula e sem estudar. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com as estudantes da EJAIT – Educação de Jovens, Adultos, Idosos e Trabalhadores, e os dados foram analisados sob a perspectiva teórico-metodológica de Fairclough (2001), e Resende e Ramalho (2011), utilizando-se o método da Análise de Discurso Crítica (ADC). Os resultados da pesquisa apresentam: a) os desafios enfrentados durante o período de pandemia no que se refere à relação aluno-professor, aluno-material didático, aluno-aprendizagem; b) as estratégias adotadas para possibilitar o acesso às aulas na modalidade remota, assim como, a inserção e a familiarização com o uso das plataformas digitais para a continuidade do ensino no momento pandêmico; c) como esse período de reconfiguração escolar refletiu na adaptação em relação à aprendizagem das alunas.

Metodologia

A pesquisa estruturou-se no modelo qualitativo, por esse método conversar diretamente com o propósito da análise de dados. O método de coleta de dados foi feito através de entrevistas etnográficas semiestruturadas com base em FLICK (2004). Todo caminho previamente planejado, que foi mudado devido às adversidades encontradas ao longo da pesquisa ou limitações que a coleta de dados ou a pesquisa em geral vieram a demonstrar, foram relatados no diário de pesquisa escolhido como ferramenta de coleta de dados com base no aporte

¹ Em algumas instâncias é defendido o uso da sigla EJAIT, Educação de Jovens Adultos, Idosos e Trabalhadores. É necessário a compreensão de que o uso da sigla é reivindicado por movimentos sociais para que contemple os sujeitos-alvo que fazem parte da classe trabalhadora.

metodológico de (FICK. 2004).

Análise dos resultados

Os dados coletados foram analisados e sistematizados fundamentados na Análise de Discurso Crítica (ADC) de Resende; e Ramalho (2011) e no Discurso e Mudança Social de Fairclough (2001) com a finalidade de, a partir do relato das alunas, compreender sobre as experiências na ruptura do cotidiano de sala de aula para um cenário de educação remota.

Nomes fictícios foram adotados para se referir às alunas entrevistadas com o objetivo de preservar a identidade das participantes. Os nomes foram escolhidos por elas sendo: Ane, Joana e Sílvia.

As entrevistas foram marcadas com cores, essas explicadas na legenda das categorias analíticas. Por meio das categorias analíticas é possível mapear e analisar o texto. Nelas estão contidos significados associados a modos específicos que são expressos, reconhecidos e ajudam que a análise de um discurso ultrapasse a mera leitura e interpretação pois nos apoiamos nos conceitos consolidados para destrinchar um discurso em suas inúmeras possibilidades de avaliação. É válido salientar que o conceito de avaliação em ADC não se restringe à determinação de valor, mas sim em ampliar a percepção e observação, reflexão e conjectura, principalmente levando em consideração as relações dialéticas entre social e discurso.

Considerações finais

A pesquisa possibilitou compreender como o ensino remoto foi falho no mantimento do aprendizado das alunas, como a presença de um professor é importante para um aluno e como a falta dele pode dificultar o aprendizado e ocasionar a evasão dos alunos. O cenário de ensino remoto deixou claro que, apesar de não esperarmos sermos acometidos por outra situação de pandemia, precisamos estar preparados para a adaptação dos conteúdos de forma competente como também pedagógica e efetiva para o aprendizado.

Foi possível perceber que, mesmo com as tecnologias cada vez mais inseridas em nosso cotidiano, ela ainda está bem distante da sala de aula, que se mantém ainda tradicional e longe do uso das tecnologias inseridas em sala de aula. A falta de letramento dos estudantes acerca dos instrumentos tecnológicos ficou bem claro e talvez seja algo que deva ser pensar para o futuro da educação, inserir cada vez mais o uso das tecnologias em sala de aula para que isso seja uma ferramenta que traga o aluno para a escola e não o afaste mais ainda. Mais uma vez essas questões ficaram claramente relacionadas com a exclusão de uma classe do mundo

moderno e da escola. A falta de letramento acerca da utilização dos meios tecnológicos impossibilitou e dificultou em nível elevado que essas alunas obtivessem êxito em seus aprendizados.

Acreditamos que a ADC foi uma ferramenta essencial para uma análise de conjuntura social, para o entendimento dos desdobramentos e da reconfiguração da escola a partir da perspectiva ideológica das alunas e para compreender como as entrevistadas expressam em suas falas, a partir de suas experiências, a efetividade ou não das medidas tomadas pela escola.

Foi possível compreender como as relações de trabalho estão diretamente relacionadas com os atores sociais da pesquisa além de ser factível confirmar que, mesmo na EJAIT, uma modalidade de ensino criada para reparar uma falha no sistema educacional, ainda estão presentes os mesmos problemas do ensino regular, sendo um deles o mais calamitoso, a negação do direito à educação principalmente para a classe trabalhadora. Confirmou-se que a busca dos estudantes pelos estudos está diretamente relacionada a uma visão ideológica de melhor colocação no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman et al. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. Psychology Press, 2003.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Bookman, 2004.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para) a crítica**. Campinas: Pontes editores, 2011.

RESENDE; RAMALHO. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, v. 2, p. 223-243, 2011.

PRÁTICAS CURRICULARES EM ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS DIVERSOS TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID- 19: UM ESTUDO NA ESCOLA DR. GERALDO MOUTINHO – CEM

Heloisa Feliciano de Almeida Alves
Mariana Cassab Torres - PPGE/UFJF

Palavras-chave: EJA; Práticas Curriculares em alfabetização; Pandemia.

Introdução

A pesquisa realizada no Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, origina-se em decorrência de uma enorme paixão pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se amplia ao refletir sobre a relação com o jovem, que mesmo após longos anos matriculados no ensino regular chega na EJA, sem o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e das experiências com o adulto não alfabetizado, que tem uma vasta leitura de mundo, mas move-se de forma insegura entre os códigos da leitura e da escrita. Freire (2019) reconhecia o indivíduo não alfabetizado como um sujeito produtor de conhecimento, argumentando que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 24); e das reflexões e conversas com o idoso, que após seguir os caminhos de sua vida, vislumbra na sua chegada ou no seu retorno aos bancos escolares, a realização de sonhos que ficaram guardados.

O período da pandemia de Covid-19, trouxe medo, angústias, mas, também aprendizagens e reflexões a respeito das práticas pedagógicas, do currículo e dos processos de alfabetização para o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. Com base em referenciais do campo do currículo (SACRISTÁN, 2013), esta pesquisa, portanto, pretende responder: como se deu o processo de alfabetização de jovens e adultos no contexto da pandemia, na modalidade do ensino remoto e no presencial no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM, no município de Juiz de Fora. O texto em questão tem como objetivo socializar os itinerários de produção do estudo e algumas indicações iniciais acerca da interpretação que desenvolve.

Metodologia

Os itinerários metodológicos da pesquisa busca compreender as construções curriculares produzidas em dois momentos que marcam a Pandemia de Covid-19. Aquele que

se estabelece por exigência do isolamento social, marcada pelo ensino remoto, e o outro momento quando as atividades presenciais se restabelecem em função da redução do número de casos graves da doença, garantida graças à ação da vacina. A pesquisa segue em busca de respostas para as seguintes questões: Quais práticas curriculares foram realizadas pelas professoras nesses dois contextos? Quais sentidos de alfabetização estiveram em disputa no tocante as práticas desenvolvidas? Quais desafios as educadoras enfrentaram durante esses períodos e quais estratégias foram adotadas? Como a exigência do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação afetaram suas construções curriculares? Quais referências, métodos e recursos buscaram para qualificar suas práticas? Que lastros a experiência do ensino remoto imprimiu no trabalho desenvolvido pelas alfabetizadoras?

Na perspectiva metodológica, compôs o corpus empírico do estudo, entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras alfabetizadoras que trabalham no CEM, e a análise de produções curriculares utilizadas e produzidas por essas educadoras, visando à alfabetização nos dois momentos delimitados no curso da pandemia, como textos, exercícios, recurso de mídia entre outros.

Essa proposta, portanto, busca favorecer uma abordagem dialógica que se caracteriza como uma pesquisa de campo qualitativa, ancorada no registro dos dados levantados através de entrevista semiestruturada com docentes e no exame de materiais curriculares, produzidos pelas educadoras com vista a investigar como se dá o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais no contexto da pandemia na modalidade do ensino remoto e presencial.

Análise dos resultados

Os dados para análise foram produzidos através de entrevista semiestruturada realizada junto às educadoras da educação de jovens e adultos nos anos iniciais da Escola Municipal Dr. Geraldo Moutinho - CEM. Para tanto, a construção desse instrumento buscou dialogar com questões capazes de responder aos objetivos específicos da pesquisa, tais como: Conhecer as práticas curriculares no processo de alfabetização dos educandos que foram desenvolvidas pelas educadoras da EJA nos anos iniciais no contexto da pandemia no CEM; compreender como foi a adaptação curricular nos processos de alfabetização na EJA no período remoto e quais foram os recursos utilizados; analisar como as práticas foram realizadas e como foi o desenvolvimento dos educandos no remoto e no retorno presencial; analisar como os currículos foram/ são

trabalhados a partir da pandemia e, como foram articuladas as práticas remotas com o retorno presencial, que produziu implicações nas práticas curriculares das educadoras.

A produção da empiria envolveu a realização de três entrevistas, que ainda estão em processo de transcrição e análise. Uma primeira aproximação ao corpus empírico indica que o desenvolvimento das práticas curriculares em alfabetização no CEM durante o ensino remoto, se deu fundamentalmente por meio da mobilização de recursos tecnológicos do WhatsApp, filmes e também fotos e apostilas impressas. Porém, segundo relatos das educadoras entrevistadas, a maioria dos alunos não tinham acesso a uma boa internet e um aparelho celular para execução das atividades, além do fato de alguns educandos e educadores não saberem manuseá-lo para esse propósito. No retorno presencial, as práticas curriculares, tiveram em um primeiro momento a finalidade de acolhimento tanto dos educandos quanto dos educadores. A pesquisa segue seu desenvolvimento afim de trazer maiores elucidacões aos questionamentos que deu origem ao estudo em questão.

Considerações finais

Esta pesquisa, ainda em construção, assinala a relevância de produzirmos testemunhos públicos acerca das práticas curriculares realizadas durante a pandemia de Covid-19 e suas repercussões para a garantia da escolarização dos educandos da EJA. Principalmente se consideramos os rumos das atuais políticas educacionais para a modalidade que apontam para a valorização de modos de oferta à distância.

Em suma, a partir dos desafios postos à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CEM, pela pandemia da covid-19, a pesquisa, como problema a ser analisado, busca compreender suas repercussões na alfabetização, nas práticas curriculares e nas políticas propostas para essa modalidade de ensino. Seus objetivos circulam a partir da reflexão da dimensão e do alcance desses impactos, especialmente no que se refere aos debates que delimitam as deliberações educacionais no que se relaciona às atividades remotas e às práticas curriculares tanto no contexto pandêmico quanto no período pós-pandemia.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019. Inter-Ação, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1068-1085, set. 2021.

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

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (PEJA SME/RJ): DA RETOMADA PRESENCIAL NO PÓS PANDEMIA À REESTRUTURAÇÃO GERENCIAL

José Carlos Lima de Souza
Faculdade de Educação/ UERJ (campus Maracanã)

Isabel da Costa Morais Badaró
Faculdade de Educação/ UERJ (campus Maracanã)

Palavras-chaves: Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Retomada presencial pós pandemia; Fechamento de turmas.

Introdução

Se o período pandêmico foi, segundo Silva; Barbosa (2022), de entraves e desafios para as ofertas escolares presenciais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos em geral, no caso do Programa de Educação de Jovens e Adultos da cidade do Rio de Janeiro (PEJA SME/RJ) não foi diferente. As condições reais de funcionamento desta oferta pública de EJA no Município do Rio desvelaram várias situações tais como: a melhor adaptabilidade de estudantes da modalidade às ofertas presenciais, quer pela proximidade destes sujeitos com docentes, com quem possuíam, para além de uma relação pedagógica, uma proximidade pessoal, afetuosa e dialógica, que efetivamente não se manteve na experiência remota de ensino. Porém, indo além, a ilusão de que o celular era um recurso digital universalizado não se traduziu em comunicação efetiva de estudantes com suas escolas, turmas e/ou docentes, por dificuldades de acesso, falta de qualidade dos serviços prestados por operadoras, elevados custos necessários para usufruir do serviço privatizado prestado, além do baixo poder aquisitivo de estudantes, que sequer puderam contar com qualquer tipo de subsídio ou ajuda, crescendo-se a dramática ausência de uma educação digital mais ampla e consistente, capaz de amparar alunos(as) da EJA no uso das tecnologias digitais da comunicação e da informação (TDIC's) no exercício do processo de ensino-aprendizagem. Esta conjuntura praticamente fez com que estudantes de EJA acabassem rompendo seus vínculos com a escola, com estudos e com colegas e/ou professores(as). A retomada presencial, que ocorreu em final de maio de 2021, não reverteu o quadro de afastamento/ruptura estudante-educação, porque outras consequências da pandemia passaram a constituir fatores impeditivos determinantes, porém, invisíveis aos olhos das gestões escolares e equipes pedagógicas.

Metodologia

A metodologia empregada envolveu dinâmicas de observação participante (MINAYO, 2001, p. 60) e aplicação de formulários com questões quali-quantitativas (MINAYO, 2001, P. 22) dentro do recorte temporal delimitado entre fevereiro de 2022 e junho de 2023, realizando análises críticas de discursos, dados e informações mobilizadas nas diferentes discussões realizadas, buscando compreender fatores novos que se colocam no processo, procurando destacar além disso efeitos didático-pedagógicos nefastos do neotecnicismo como consequência da imposição da BNCC à EJA através das diretrizes operacionais elaboradas pelo MEC (BRASIL, 2021).

Análise dos resultados

Os resultados parciais da pesquisa apontam que a dita retomada presencial do PEJA, sobretudo a partir de fevereiro de 2022, não considerou que, na verdade, por fatores sobretudo externos, mas também internos à escola, houve um recomeço e não uma retomada do que havia sido interrompido, uma vez que as condições estruturais de antes já não eram suficientes para garantir uma simples continuidade de estudantes em seu processo de escolarização. Destacamos, neste sentido, o advento de uma conjuntura explicada através questões tais como a *desescolarização* da EJA, a redução de oferta de vagas, fechamento de turmas, turnos e escolas (NICODEMOS; CASSAB, 2023), além da uberização do trabalho e o rápido aprofundamento da degradação das condições materiais de sobrevivência das classes trabalhadoras (ABÍLIO, 2019), que passam a ser aspectos importantíssimos a serem levados em conta nas análises de números de matrícula, permanência e sucesso escolar, bem como na interpretação das curvas históricas de tendência relacionadas às ofertas públicas de EJA. A resposta da esfera municipal de poder à nova conjuntura, contudo, pareceu pautar-se segundo uma lógica meramente gerencial na manutenção da oferta pública, o que obviamente levou ao quadro de esvaziamento político e descompatibilização da responsabilidade que tem com o cumprimento das metas e estratégias relativas à EJA presentes no PME/RJ vigente.

Considerações finais

Deve-se ressaltar que, até o presente momento, a Gerência de EJA da SME-RJ ainda não mostrou dados que apontem para uma reversão do fechamento de turmas, ainda que, por pressão política da sociedade civil organizada na perspectiva de Freire (2001), tendo como protagonista o Fórum EJA, tenha empreendido uma campanha de chamada pública de

matrículas e incentivado timidamente a busca ativa de estudantes. A visão do quadro por parte da SME/RJ segue sendo marcada pelo fatalismo e estupefatação, ocultando a responsabilidade do poder público pela sua imobilidade e/ou, quiçá, incapacidade de articulação intersetorial, que pare de discutir a crise do PEJA apenas como um momento de desinteresse e/ou desalento dos sujeitos de direito à modalidade, relegando os trabalhadores-estudantes às sedutoras ofertas de EJA à distância. Os seguimentos gestores, docentes, militantes e estudantes ligados à EJA têm se mobilizado interdisciplinarmente para compreender os efeitos da pandemia de Corona vírus, tendo em vista, segundo Harvey (2020), questões psicossomáticas, a falta de transportes coletivos, os problemas de segurança pública, a uberização de trabalhadores-estudantes que, ao cabo, vem comprometendo o exercício do direito à educação por parte dos potenciais estudantes da EJA, no recorte temporal delimitado, na perspectiva de Bondía (2002) acerca da experiência e do saber da experiência:

Referências Bibliográficas

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. *Psicoperspectivas*, vol. 18, n.3, 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. In: DAVIS, Mike. Et al: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED; Autores Associados, n.19, p. 20-29, jan/fev/mar/abr 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NICODEMOS, A.; CASSAB, M. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076>. Acesso em: 06. jul. 2023.

SILVA, J. L. da; BARBOSA, C. S. (2022). Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD - Educação Temática Digital**, 24(1), 14–31. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665776>.

OU VOCÊS TRAZEM ALUNOS OU ESCOLHAM OUTRA ESCOLA: A CULTURA DO MEDO NO INÍCIO E ENCERRAMENTO DO SEMESTRE LETIVO PARA OS PROFESSORES DA EJA

Wanderson da Silva Santi (UFRRJ)¹

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Profissão docente; Pós-pandemia.

Introdução

Esse trabalho apresenta um esforço de discussões no campo da profissão docente para os sujeitos que atuam na EJA. Propomos um debate a partir da caminhada deste pesquisador na rede de ensino municipal de Nova Iguaçu no contato com diferentes professores da modalidade. Essa pesquisa de Doutorado em andamento desde o início do ano letivo de 2023 concebe a necessidade de compreender que desde o contexto da pandemia de covid-19, a EJA é uma das modalidades mais impactadas pela precarização de vidas, do trabalho docente, chegada e permanência dos estudantes. Começamos a perceber que tais características são postas na conta do professor, onde o esvaziamento em nível nacional passa a ser uma questão de culpabilização docente.

A cidade de Nova Iguaçu é composta por um total de 21 unidades escolares. Inúmeros trabalhadores da educação concebem a necessidade de pensar a EJA como um direito que foi negado e que retomar o processo de escolarização é uma condição de conscientização e melhoria da classe trabalhadora.

Metodologia

Este trabalho apresenta como metodologia uma análise inicial do contato com os professores nas unidades para apresentação da pesquisa de doutoramento. Nenhum docente é identificado neste processo. Os professores em sua maioria relatam a maior fragilidade da escola sendo a formação das turmas, onde há um esvaziamento do número de matrículas na EJA. O primeiro contato com os professores se organiza de maneira informal, com trocas e relatos dos contextos vivenciados nas unidades de ensino, o que possibilita a participação livre de suas opiniões de maneira descontraída, porém, num caráter assertivo ao dialogar sobre o contexto local. Optamos por apresentar apenas alguns dos diálogos com os professores nas visitas iniciais.

¹ Doutorando em Educação na UFRRJ, Professor na SME-RJ e na SEMED de Nova Iguaçu.

Análise dos resultados

Que políticas públicas são pensadas para os sujeitos não-escolarizados que não conseguem chegar no espaço escolar? Que propostas educacionais os governos desenvolvem para a permanência dos estudantes após o contexto pandêmico que colocou essa categoria de estudantes numa condição de trabalho para alimentação familiar e uma ausência de escolha numa retomada da escolarização.

Neste sentido, as políticas públicas que tratam do acesso e permanência dos nossos estudantes devem ser colocadas em pauta, ao invés de culpabilizar o trabalho docente que é executado nas unidades de ensino. Os professores relatam o medo ao iniciar o semestre letivo e quando este está próximo de ser finalizado. Não existe a voz nominal que declara “Ou vocês trazem alunos ou escolham outra escola”, há um medo na categoria devido ao fechamento recente de outras unidades na municipalidade, assim como a diminuição de estudantes, resultando na mobilidade obrigatória dos professores para outros espaços escolares, o que impacta diretamente na organização da vida do professor e acaba contribuindo para a precarização do trabalho docente e adoecimento da categoria.

Uma das professoras fez o seguinte relato:

Wanderson, você está fazendo esse trabalho nas escolas, por acaso, não sabe de onde precisa de uma professora alfabetizadora? Eu fico com os estudantes que não sabe ler das outras turmas, estou com medo pois aqui reduziram 4 turmas, temos apenas 6, não estamos conseguindo voltar na quantidade de antes. Tá difícil, eu não posso trabalhar aqui de dia, preciso me manter no horário da noite, pois tenho matrícula de 40hs no diurno. Se souber de algo me avisa. (PROFESSOR 1).

Em outra escola, um professor relatou o seguinte:

O problema da nossa escola é a falta de alunos. Antes da pandemia era mais fácil, agora a situação piorou. A gente tenta fazer de tudo pra eles irem com a gente até o final, eu cuido da cabecinha deles, do desânimo, dos que tem dificuldade. Ficamos próximo deles, troco até whatzap, pois se alguém sumir temos onde procurar. Mas não depende só de mim, a prefeitura tinha que ajudar com alguma coisa, uma bolsa, uns R\$100,00 por aluno. Aqui fazemos o que dá pra fazer, todo mundo junta pra fazer faixa, imprimir panfleto, já pagamos uma bicicleta com caixa de som. Não é fácil Wanderson, precisamos de ajuda, quando eu falo ajuda eu estou dizendo que precisamos de algum apoio para que os nossos alunos lembrem da escola e fiquem nela, volte pra estudar, ele vai faltar, mas pode ser que volte se tiver algum incentivo. (PROFESSOR 2).

Um outro professor desabafou da seguinte forma:

Quando a garotada chegou aqui na escola, é um susto, virou um ensino fundamental noturno. Mas aí fomos nos adaptando, eu já tenho quase 20 anos trabalhando de noite. Uma professora saiu porque ficou aqui estressada, não conseguia dar aula, mas a maioria está aqui até hoje. A gente tenta não faltar trabalho, tem um grupo de whatzap dos professores que quando um falta os outros dois seguram a turma pra ninguém sair cedo ou voltar pra casa. Se o aluno volta pra casa pronto, ele não volta mais aquela

semana, e tem que ter dever no caderno também, os mais velhos não gostam dessa de aula coletiva, no pátio com apresentações. Eles querem escrever mesmo não sabendo nem ler. É triste, mas estamos trazendo uma consciência de que aula é várias coisas. A gente dá o coração aqui pela nossa escola, todo mundo se sacrifica pra não prejudicar o aluno, está todo mundo junto, o grupo é fechado no melhor pela escola, mas a gente desanima as vezes. Em fevereiro fizemos um rodízio de pizza, mais um investimento pra chamar a atenção deles, pra receber a escola. Mas vamos indo aí, precisamos de ajuda, porque uma hora não vai dar mais. (PROFESSOR 3).

Considerações finais

Diante disso podemos notar no âmbito do trabalho do professor diferentes caminhos criados na coletividade que visam superar as dificuldades nas escolas no processo de formação de turmas. O que podemos perceber é ausência de políticas efetivas que justificam a continuidade dos estudos por sujeitos que na maioria das vezes enfrentam jornadas exaustivas de trabalho, não conseguindo garantir o acompanhamento nas aulas. Esse processo de suposta falta de demanda gera insegurança impactando na vida do trabalhador da escola interferindo diretamente na criação do medo e adoecimento do professor. Distante de apresentar uma solução nesta pesquisa, pretendemos levantar aspectos que emergem do próprio cotidiano da escola e que se acentuaram no período pós-covid 19. É preciso avançar em garantias de permanência dos estudantes evitando assim um esvaziamento das unidades escolares de EJA que colabora para o progressiva exclusão e desigualdade na vida de sujeitos jovens, adultos e idosos.

Referências bibliográficas

- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: canal 6, 2013.
- LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia de Covid-19. **Revista de Políticas Públicas**, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262> Acesso em: 08 jul. 2023.
- SILVA, A. M. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 08 jul. 2023.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul-dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297> Acesso em: 07 jul. 2023.

CIDADANIA, EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Fernando Moreira de Sá Brito
Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo – RJ

Rony Pereira Leal
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Sérgio Vieira da Silva
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Palavras-chave: Educação Geográfica; Educação de Jovens e Adultos; Covid-19.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo investigar algumas possíveis compreensões sobre o conceito de cidadania relacionadas ao ensino de Geografia e à Educação Geográfica na EJA durante o período da pandemia de Covid-19 no Brasil.

A justificativa deste trabalho reside na importância de se contribuir em discussões e produção de conhecimento sobre as temáticas abordadas, entendendo que novos cenários epidêmicos e pandêmicos possam vir a surgir. Para além do contexto da pandemia, é necessária a constante discussão acerca do que é ser cidadão no Brasil no século XXI, e de que forma a formação cidadã se dá, seja no âmbito escolar ou não, e em contato com diferentes disciplinas (ex.: Geografia) e modalidades (ex.: a EJA).

Em termos teóricos, podemos sinalizar que ser cidadão, para além da compreensão de um habitante de uma determinada localidade, significa dizer que uma pessoa é capaz de exercer o que se entende como cidadania. Já em âmbito geral, diz-se que a cidadania tem relação com a condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, na medida em que garante a participação na vida política. Contudo, tal ideia sofre distinções, seja por se atrelar aos processos históricos na concepção destes direitos em diferentes territórios (CARVALHO, 2001), seja pelo vínculo criando entre profissões e cargos, e os “níveis de cidadania” que poderiam ser exercidos (SANTOS, 1979) ou pelas relações sociais que implicariam em ser ou não cidadão em diferentes situações e contextos (DA MATTA, 1987).

Neste contexto, a própria Educação de Jovens e Alunos se apresenta como expressão do exercício da cidadania. De acordo com Arroyo (2017), além de ser uma modalidade da educação básica, é um movimento social e de luta constante ao direito à educação no Brasil,

uma vez que a realidade na qual estão inseridos os sujeitos da EJA reforça a luta contínua por direitos que, ao não se restringem à educação, contemplam todos os que se vinculam à defesa da vida e à melhoria das condições socioeconômicas, políticas e culturais da população.

Nestes termos, a Educação Geográfica pode vir a apresentar importantes contribuições, sobretudo quando entendida como conhecimento que se postula para além da transmissão de conteúdos inerentes à ciência geográfica. Para Callai (2013), a Educação Geográfica contribui na formação de sujeitos que reconheçam a espacialidade em que vivem, onde as possibilidades de atuar na realidade superam a simples ilustração do que se entende como conhecimento geográfico. Isto significa permitir que a formação de sujeitos leve em conta a possibilidade de analisar fatos e fenômenos e atuar na transformação da realidade sob uma perspectiva geográfica.

Metodologia

Foi utilizada a revisão integrativa proposta por Botelho, Cunha e Macedo (2011), entendendo que esta abordagem metodológica possibilita uma aproximação mais acurada da problemática a ser trabalhada, permitindo traçar um panorama sobre a produção científica, além de visualizar diferentes oportunidades de pesquisa.

A revisão teve como pergunta norteadora: “como o termo *cidadania* foi apresentado/trabalhado no âmbito do ensino de Geografia ou Educação Geográfica na EJA?” Como critérios de inclusão e exclusão de trabalhos foram utilizados: Inclusão – se o trabalho possuía as palavras cidadania, cidadã ou cidadão no documento; Trabalhos publicados entre os anos 2020 e 2022 (correspondente ao período de maior impacto da pandemia de covid-19); Trabalhos publicados em periódicos cadastrados ao *Qualis Periódicos* (CAPES). Exclusão: trabalhos que não foram avaliados por pares (duplo-cego); e trabalhos que não abordassem a questão da pandemia (fora do período selecionado). Inicialmente, foram encontrados 61 resultados divididos entre artigos acadêmicos, dissertações, teses e monografias. Após a aplicação dos critérios, foram selecionados 5 artigos.

Análise dos resultados

Dentre os principais resultados indicados estão: a escolha dos parâmetros para coleta e sistematização das informações bibliográfica;, o número pequeno de publicações identificadas; a cidadania enquanto ideia de formação crítica e reflexiva no Brasil, o ensino de Geografia e a Educação Geográfica como uma perspectiva para olhar a realidade e contribuir na formação

cidadã; a EJA enquanto modalidade e contexto de trabalho (não sendo o objeto ou foco do estudo); os impactos da pandemia implicando no processo ensino-aprendizagem, sobretudo na questão do isolamento social e na falta de contatos entre professores e alunos.

Considerações Finais

As conquistas obtidas na EJA ao longo da redemocratização do país são frutos da mobilização e luta de muitos sujeitos coletivos, com a materialização em políticas públicas, além de garantias legais e orçamentárias, em termos de oferta nas esferas federal, estadual e municipal (NICODEMOS; SERRA, 2020).

No que concerne aos impactos da pandemia no ensino de Geografia e na Educação Geográfica, a leitura da realidade e do mundo foi influenciada pelo isolamento social, o que implicou na ideia e uso das TICs. Contudo, diante da realidade desigual brasileira, o acesso a estas tecnologias não é universal, o que acaba reforçando as disparidades sociais, políticas, econômicas e culturais existentes no território brasileiro.

Fato é que a cidadania no Brasil não é um fato dado, cujo exercício ocorre de forma uniforme e pacífica. Ela é um estado de luta permanente, materializado na busca pelos direitos que resultem na melhoria da qualidade de vida de todos os brasileiros, diminuindo às desigualdades e a segregação social. Logo, ela deve ser pensada como uma possibilidade para que se venha a alcançar conquistas ainda maiores, estruturais, que possibilitem a melhoria das condições de vida do povo brasileiro de modo a que esta não mais seja algo desejado ou uma mudança temporária, mas, sim, algo duradouro e que fique como legado para gerações futuras.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2017.

BOTELHO, Louise Lira Roedel. CUNHA, Cristiano Castro de Almeida. MACEDO, Marcelo. O método de revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**. Belo Horizonte, vol.5 n.11 p.121-136. 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/download/10515>. Acesso em 05 jan. 2023.

CALLAI, Helena C. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DA MATTA, Roberto. **A casa & a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

NICODEMOS, Alessandra. SERRA, Enio. 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

EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA EPSJV/FIOCRUZ: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Ana Paula Lucas Caetano
Professora da EPSJV/FIOCRUZ e SEEDUC/RJ
Marcus Vinicius M. Pedroza Machado
Professor da EPSJV/FIOCRUZ e SEEDUC/RJ
Jessica Gonçalves Lima
Professora da EPSJV/FIOCRUZ
Erika Cordulino Fernandes
Professora da EPSJV/FIOCRUZ e da SME/RJ
Rony Sérgio Ferreira Martins
Professor da EPSJV/FIOCRUZ

Palavras-Chave: EJA; Pandemia; Educação Remota.

Introdução

As lembranças tão recentes da pandemia vivenciada pela sociedade mundial, impactaram a educação, devido ao isolamento social decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020 (WERNECK; CARVALHO, 2020), que teve como consequência o fechamento das escolas e mudança no formato do ensino aprendizagem.

Mediante ao vírus que foi capaz de frear a rotina de vida mundial, a educação, em todas as esferas, precisou se reinventar para atender a demanda do “novo normal”. Segundo Borim *et al* (2023) os modelos de ensino adotados mundialmente para atender ao isolamento social, inclusive no Brasil, tiveram uma característica em comum de Ensino Remoto Emergencial - ERE, dado que no contexto excepcional da pandemia “não foram considerados como educação a distância (EaD), uma vez que não há material programado e características na abordagem para essa modalidade.

Na educação pública, sobretudo nos lugares mais afastados, de difícil acesso e vulnerabilidade social, a comunidade escolar ficou à espera de uma resposta para o fechamento das escolas. De acordo com Cunha, Mourad, Jorge (2021) a rede pública de ensino foi o setor mais afetado em decorrência do fechamento das escolas, fator que intensificou a vulnerabilidade socioeconômica, sobretudo, nas escolas inseridas em classes periféricas.

Neste contexto, a Instituição pública Federal de ensino, pertencente a uma das unidades da Fiocruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), traçou estratégias de aproximação com os estudantes, que se deu através das redes sociais, além do monitoramento da saúde discente e docente com a possibilidade de testagem da comunidade escolar. Por se

tratar de uma instituição de ensino ligada à Fiocruz, a EPSJV atuou no enfrentamento da pandemia de covid-19, inclusive com a elaboração de documentos que nortearam os protocolos escolares para circulação no ambiente escolar na pandemia, quando necessário, e no pós-pandemia.

Metodologia

A Educação de Jovens e Adultos da EPSJV/FIOCRUZ, segmento da educação básica, atende séries iniciais (Fundamental I e II, que compreende o ciclo de alfabetização), fundamental III e IV (Séries finais do ensino fundamental) e Ensino Médio, atende cerca de 150 estudantes no curso noturno com a oferta dos segmentos da alfabetização até o ensino médio gratuito. Esses estudantes em sua maioria são pertencentes aos Complexos de Manguinhos, da Maré e Jacarezinho.

No contexto da pandemia foram traçados critérios institucionais que nortegassem o ERE (Ensino Remoto Emergencial), ao todo educadores e gestores levaram cerca de seis meses para iniciar os estudos remotos na EJA, onde as aulas foram organizadas de forma que atendesse as necessidades e a situação de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes. Foram traçadas estratégias que atendessem aos idosos e aos estudantes mais novos da EJA, já que nos últimos anos temos percebido o rejuvenescimento da modalidade de ensino, sobretudo na procura pelo Ensino Médio.

Após o restabelecimento da comunicação com os estudantes, iniciaram-se a entrega dos tablets e chips por empréstimos, para que pudessem auxiliar no acesso às aulas. Os educadores se reuniam semanalmente de maneira virtual, assim como já realizavam no presencial, para a construção do processo e do produto do ERE.

Vale destacar que EJA da EPSJV já atuava por eixos temáticos, subdivididos em: trabalho, movimentos sociais, identidade e cultura local e meio ambiente, onde em cada semestre são realizados diálogos sobre as temáticas de forma multidisciplinar e integrada.

Nesta perspectiva foi possível elaborar a divisão das atividades pelos eixos, previamente estabelecidos na organização da EJA, o que facilitou a forma de conduzir o processo do ERE numa perspectiva dialógica e crítica.

Foram realizadas aulas assíncronas, e aulas síncronas, todas com uma programação previamente estabelecida. As aulas síncronas, encontro virtual com os educadores, foram realizadas nos dias das aulas, assim como no presencial, mas com horário reduzido para 2 horas diárias.

Análise dos Resultados

Diante de um cenário de afastamento da escola, muitos foram os desafios, onde destacamos como fragilidades, dificuldades de acesso à internet de uma minoria de estudantes, a ausência de cobertura da rede de internet em alguns territórios.

Uma análise positiva foi a distribuição de EPI: máscaras e álcool em gel, distribuição de cestas básicas, disponibilidade de testagem para toda comunidade escolar e acompanhamento da situação de saúde dos estudantes e trabalhadores infectados pela covid-19. Na parte pedagógica, foram distribuídas apostilas mensais integradas com discussões de todas as disciplinas do currículo escolar e, sobretudo, com assuntos que versavam a atualidade, equipamentos de informática (tablet e chip de pacote de dados).

Buscando não oficializar o ensino virtual e visando minimizar o impacto da pandemia na construção do conhecimento com os estudantes, buscamos viabilizar boletins informativos, aulas de revisão, combate a *fake news*, campanhas a favor da vacinação e principalmente aproximar as linguagens artísticas dessa possibilidade de criação de conteúdos e temáticas educacionais realizando um trabalho de qualidade da informação.

Considerações Finais

Pensando na insegurança alimentar, a escola visou minimizar a vulnerabilidade social, bem como a garantia das aulas remotas justamente para não promover a evasão escolar, caso o retorno ainda pudesse ser tardio. Também nesse contexto, tivemos como lições pedagógicas aprendidas a interdisciplinaridade, no sentido da integração pedagógica das disciplinas e principalmente na adaptação e criação de materiais pedagógicos (apostilas didáticas). Nosso contato com os estudantes foi no sentido de reavivar (revisão) os conhecimentos e manter o vínculo educacional ativo, justamente para não sentirem o impacto do afastamento (principalmente os estudantes em processo de alfabetização).

Referências Bibliográficas

- CUNHA, Fernando Icaro Jorge; MOURAD, LAFAP; JORGE, W. J. Ensino Remoto Emergencial: experiência de docentes em tempos de pandemia. **Maringá, Uniedusul**, 2021.
- BORIM, Maria Luiza Costa, et al. Percepção dos docentes sobre as dificuldades de ensinar e formar um profissional em meio a pandemia. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, 2023, 27.4: 2027-2044. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/saude/article/view/9738/4669>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- WERNECK, Guilherme L.; CARVALHO, Marília S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00068820>. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-crise-sanitaria-anunciada>. ISSN 1678-4464. Acesso em: 14 jul. 2023.

A CONVERGÊNCIA AO DIGITAL NO CONTEXTO PÓS PANDÊMICO: A CIBERLITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Profª Drª Andréa Villela Mafra da Silva
ISERJ/FAETEC; UNESA.

Natália Neves Gomes Santos
ISERJ/FAETEC.

Palavras-chave: Ciberliteratura; Perspectivas curriculares; Tecnologias.

Introdução

A convergência ao digital no contexto pós pandêmico impulsiona a reorganização dos modos de acesso aos bens culturais e à relação entre educação e leitura. Nessa dinâmica, a pesquisa, em andamento, focaliza as possibilidades das narrativas em contexto online, articuladas às perspectivas curriculares desenvolvidas no Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), mantido pela Fundação de Apoio à Escola Técnica, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se da investigação intitulada “Ciberliteratura na Educação Básica: Novas Tecnologias no ensino de Literatura”, financiada pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). A pesquisa se desenvolve no âmbito do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais/FORPROTEC/FAETEC/CNPq que, atualmente, se reúne no ISERJ.

As atividades pedagógicas que realizamos estão situadas no campo da leitura literária no contexto digital utilizando-se de livros digitais apresentados em ambientes de multilinguagem e hipertextualidade, abrangendo interdisciplinarmente as áreas da Língua Portuguesa e Novas Tecnologias. Trabalhamos a ciberliteratura por meio dos contos e histórias geradas por/no computador, recriando e ressignificando os conceitos de texto e interpretação, criando formas de escrita, imagem e som. A literatura no ciberespaço entendida como literatura informática, infoliteratura, ciberliteratura, poesia multimídia (MOURÃO, 2001; SANTOS, SILVA, 2011) nasce no meio digital. Em linhas gerais, nosso objetivo é promover estudos no campo da Ciberliteratura e sua relação com a formação de leitores, especificamente, tendo em conta que são produções que podem ser lidas em dispositivos móveis, em telas sensíveis ao toque (touchscreen), apresentando os mais variados recursos multimídia, como animação, narração, música, efeitos sonoros, vídeos, interações as mais diversas.

Metodologia

Metodologicamente, interessa-nos a perspectiva adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que ambos os documentos abordam o trabalho com múltiplas linguagens - os PCNs tratam de modo sucinto o uso de tecnologias, evidenciando o uso do computador, do rádio e da televisão (BRASIL, 1998) e a BNCC detalha, em diferentes habilidades, a necessidade do trabalho com imagens, sons e diferentes linguagens digitais (BRASIL, 2017). Em outras palavras, a BNCC determina a integração entre a produção que excede o canônico e o oficial, de modo que o campo da Educação Literária passa a corresponder ao “campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita”, bem como “na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017, s/p). Ainda na BNCC são apresentadas como gêneros textuais as produções como animes, contos/histórias, cordéis, crônicas, diários, fábulas, fanfics, HQs, lendas, mangás, minicontos, mitos, narrativas de aventura, narrativas de mistério e suspense, dentre outros (idem).

Análise dos resultados

No âmbito da ciberliteratura estão os textos literários disponíveis nas redes, os textos baseados em games e narrativas coletivas online e a literatura hipertextual e cibertextos que incluem textos literários de estrutura mais complexa (VIIRI, 2006). Estes novos espaços de conhecimento, remetem às formulações de Nascimento e Pereira (2018, p. 719) ao assinalarem que a ausência da leitura de literatura nas turmas de EJA “excluem esses sujeitos aprendizes do acesso a uma leitura de mundo, ao reconhecimento de espaços e assuntos diferentes do contexto social que pertencem e a limitarem possíveis desejos de descobrir o novo”. Apoiadas nestes autores, compreendemos que as possibilidades de resistência pedagógica e política à escola que, de modo geral, não tem levado em conta as oportunidades da ciberliteratura para responder às questões que a vida coloca aos estudantes é, em nosso entendimento, criar oportunidades, para que estes estudantes usufruam da informação, da imaginação em leituras próprias às intencionalidades das turmas de EJA. Indiscutivelmente, a análise parcial dos resultados refere-se à caracterização dos obstáculos epistemológicos à formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. As pesquisas disponíveis (MOURÃO, 2001; SANTOS, SILVA, 2011; ZILBERMAN, 2016) realçam o debate sobre a

crise da leitura que implica a necessidade de propor políticas de formação do leitor, fundamentadas em práticas advindas do desenvolvimento tecnológico, como o que diz respeito ao letramento digital. Portanto, a contribuição desta pesquisa é o estudo/reflexão sobre a ciberliteratura, no âmbito mais geral da Educação Literária. As questões em tela são: Como inserir o estudante no contexto da ciberliteratura em que, possivelmente, seja necessário (re)aprender a lidar com as linguagens, verbais e não verbais, transcodificadas pela linguagem digital, notadamente quando estes são considerados excluídos digitais? Os possíveis limites desta pesquisa é planejar materiais de letramento digital, quando os estudantes ainda estão em processo de letramento tradicional. Neste contexto, é preciso encontrar ações que oportunizem o aprendizado, por meio de recursos digitais apropriados.

Considerações Finais

As novas tecnologias e sua interface com a Língua Portuguesa implicam na articulação da educação literária com às novas formas de interatividade produzidas pela ciberliteratura. Como já comentamos, a perspectiva adotada pelos PCNs e pela BNCC, em que ambos os documentos abordam o trabalho com múltiplas linguagens já nos permite confirmar que a ciberliteratura é um novo campo do conhecimento que pode contribuir com a reorganização dos modos de acesso aos bens culturais e, sobretudo, com uma nova relação entre educação, leitura e Educação de Jovens e Adultos.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10Volumes, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- MOURÃO, José Augusto. **A criação assistida por computador**. 2001. Disponível em: <https://triplov.com/creatio/mourao.htm>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- NASCIMENTO, Manuela Gil do, PEREIRA, Aurea da Silva. Na educação de jovens e adultos: “era uma vez uma sala de aula sem literatura”. **Linha Mestra**, n.36, p.717-720, Set. dez. 2018.
- SANTOS, Zenildo; SILVA, Maria Vitória da. O ensino de literatura num espaço globalizado: a parceria das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. In: **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, pp. 361-378, jul./dez, 2011.
- VIIRI, Piret. Literature in cyberspace. 2006. Disponível em: <http://www.folklore.ee/Folklore/vol29/cyberlit.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 2001.

SER ESTUDANTE, MÃE E TRABALHADORA: AS DIFICULDADES DE RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL EM TRÊS CENAS - UMA EXPERIÊNCIA NO IFRJ - CAMPUS NILÓPOLIS

Carla de Medeiros Silva

IFRJ/Nilópolis

Palavras-chave: projeto integrador; experiência; mulheres estudantes e trabalhadoras.

Neste relato de experiência pretendo compartilhar o percurso trilhado na disciplina de Projeto Integrador no curso de ensino médio-técnico em manutenção e suporte em informática (MSI), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis, no primeiro semestre de 2022. O curso integra o Proeja, programa federal que visa articular uma etapa da educação básica (no caso dos IF's, o ensino médio) com formação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A disciplina de Projeto Integrador está presente no arranjo curricular do curso MSI-Proeja ao longo de 5 períodos dos 6 que totalizam o curso¹. O objetivo da disciplina é proporcionar aos estudantes um espaço/tempo para a investigação de uma determinada questão, por eles mesmo escolhida, visando o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que culmine em algum produto a ser apresentado ao conjunto do curso, seus estudantes e docentes. Como sinalizado no próprio nome da disciplina, a ideia é que, no percurso de realização da pesquisa, a integração entre diversas áreas do conhecimento se realize. Desse modo, ainda que a disciplina conte com um professor orientador, que pode ser de qualquer área do conhecimento, idealmente este não atua sozinho, mas em diálogo e contando com a contribuição de colegas de outras áreas.

O primeiro semestre de 2022 foi o primeiro após o longo período de 2 anos no ensino remoto devido à pandemia de Covid-19. Assim, foi um retorno muito desejado, mas também envolto em ansiedade, apreensão e diversas dificuldades de adaptação. A turma com a qual trabalhei na disciplina de projeto integrador era a do 3º período, composta exclusivamente por mulheres (10 estudantes).

Em nossas conversas iniciais surgiu a ideia de abordarmos as dificuldades que vinham sendo enfrentadas pelas estudantes com o retorno ao ensino presencial. Achemos importante

¹ Cabe assinalar que o curso é semestral e não anual, possuindo 6 períodos (3 anos).

recuperar aqui o debate acerca de quem são os e as estudantes que compõem o público da EJA. Afinal, entender a EJA enquanto modalidade específica da educação básica implica em considerar as especificidades do seu público no fazer cotidiano das salas de aula. Estamos falando de jovens e adultos da classe trabalhadora, na maioria das vezes, a parcela mais precarizada da classe. Como assinala Ventura:

(...) para a caracterização dos sujeitos da EJA, o termo ‘trabalhador’ não é apenas um atributo, mas um fundamento primordial para o entendimento da sua configuração, enquanto educação básica, no âmbito de uma ordem social injusta e desigual. (VENTURA, 2017, p.144)

Assim, considerando a centralidade da condição de classe das estudantes no desenrolar de seus estudos, o tema escolhido como questão mobilizadora de nosso projeto versava sobre as dificuldades que as estudantes vinham enfrentando nesse retorno ao ensino presencial.

Vale destacar que, ao pensarmos sobre as dificuldades enfrentadas, a questão de gênero atravessa de forma decisiva as experiências das alunas. Sendo uma turma composta apenas por mulheres, a dimensão do chamado ‘trabalho reprodutivo’ que, em nossas sociedades, ainda recai majoritariamente sobre as mulheres, não pode ser desconsiderado. Tithi Bhattacharya afirma que:

A chave para desenvolver um entendimento dinâmico o suficiente da classe trabalhadora, eu argumento, é o enquadramento da reprodução social. Ao pensar na classe trabalhadora, é essencial reconhecer que as trabalhadoras têm uma existência para além do local de trabalho. (BHATTACHARYA, 2015, p.2)

O trabalho da reprodução social, portanto, é todo aquele necessário para que os e as trabalhadoras mantenham-se vivos e capazes de exercer sua capacidade produtiva. Estamos falando do trabalho de cuidado com o ambiente doméstico; cozinhar, lavar as louças e as roupas, limpar e administrar a casa, cuidar da criação das crianças; dentre outros trabalhos da esfera do cuidado. Em sociedades capitalistas, esse tipo de trabalho é ‘naturalizado’ como uma espécie de não-trabalho e tido como uma função das mulheres. Profundamente desvalorizado, o trabalho da reprodução social é muitas vezes não remunerado ou então pessimamente remunerado, estando entre aqueles mais desvalorizados no mercado capitalista.

Foi levando esses elementos em consideração que começamos a elaboração do projeto integrador cujo processo pretendemos aqui compartilhar. Optamos pela linguagem do teatro e definimos a elaboração de três pequenos esquetes que colocassem em cena as dificuldades

vivenciadas pelas alunas-mães-trabalhadoras. No primeiro esquete, encenamos os problemas relacionados ao transporte público urbano que conecta o Rio de Janeiro à Baixada Fluminense.

Aqui um outro elemento fundamental das condições de vida de nossas estudantes vem à tona, qual seja a dimensão de viver em um território periférico. A classe trabalhadora não é uma entidade abstrata. Ela se corporifica na experiência cotidiana da exploração e a dimensão do território em que se habita é parte constitutiva dessa experiência.

No segundo esquete, colocamos em cena os problemas relacionados à violência urbana, o que também se refere à dimensão dos territórios em que vivem. Narramos as dificuldades de uma estudante, mãe, trabalhadora, que não consegue sair de casa para ir às aulas por conta de um tiroteio que ocorria próximo a sua casa.

E por fim, na terceira esquete, encenamos a história de uma mãe na sala de aula que recebe um telefonema avisando que a pessoa responsável por cuidar de seu filho mais novo durante o turno das aulas teve um imprevisto e, assim, a aluna precisa sair de sala para acolher sua cria que não tem com quem ficar.

Entre os esquetes, nós pesquisamos e selecionamos alguns dados sobre os temas encenados - os problemas do transporte público urbano, a violência urbana e a maternidade solo. Nosso objetivo foi apresentar a experiência mais particular e, a partir dela, ampliar o olhar para perceber e analisar como essas questões se expressam de forma macroestrutural em nossas sociedades.

A experiência desse projeto integrador foi muito rica e potente. Ainda que abordando assuntos bastante sérios e complexos, a turma conseguiu se apresentar de forma bem-humorada, arrancando risos da plateia e fazendo daquele momento formal de apresentação um momento de prazer. Como educadores populares que somos, que nunca esqueçamos a dimensão da alegria no fazer pedagógico. O conhecimento e a reflexão podem andar de mãos dadas com o riso e o afeto.

Referências Bibliográficas

BHATTACHARYA, Tithi. **Como não deixar a classe de lado**: reprodução social do trabalho e a classe trabalhadora global. Tradução por Rebecca de Oliveira Freitas. Viewpoint Magazine. Original disponível em: <<https://viewpointmag.com/2015/10/31/how-not-to-skip-class-social-reproduction-of-labor-and-the-global-working-class/>>, outubro, 2015.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu. **Educação de Jovens e Adultos em debate**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

O “PROJETO ESCREVA SEU FUTURO” NO CONTEXTO PÓS PANDEMIA

Debora de Oliveira Sant’ Anna
Maria Cleani da Silva da Costa
CESPEB – EJA - UFRJ

Palavras-chave: Alfabetização; Pós-pandemia; Educandas.

Introdução

O presente artigo trata-se de um relato de experiência vivenciado no projeto Escreva Seu Futuro, projeto de alfabetização para Mulheres da Maré desenvolvido pela ONG Redes de Desenvolvimento da Maré com apoio pedagógico do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos. O objetivo que nos move é o desafio de alfabetizar mulheres que nunca tiveram a oportunidade de ter acesso aos processos de aprendizagem e que enfrentaram uma série de barreiras materiais e simbólicas. Desde o primeiro ano do projeto em 2019 temos 7 turmas divididas em 6 favelas da Maré.

Com a pandemia, do COVID-19, o projeto teve que se reinventar no âmbito pedagógico mudando a metodologia desenvolvida nos anos anteriores, isto é mais especificamente nos anos de 2020 e 2021, com um longo período de incertezas percebemos a necessidade de pensar estratégias metodológicas que garantisse a continuidade de uma prática dialógica, sensível e segura, também, que objetivasse alcançar e acolher todas as nossas educandas.

Em 2022, com o abrandamento da pandemia, conseguimos retornar às salas de aula mantendo as medidas de segurança, com um pouco mais de esperança, esse retorno foi muito significativo tanto para as educandas que já estavam no projeto e para aquelas que estavam chegando, quanto para nós educadoras que assim como nossas alunas também fomos diretamente afetadas pelas consequências do vírus que ceifou a vida de tantas pessoas pelo mundo.

Metodologia

Com uma nova perspectiva, após o ano de 2019, iniciamos um processo de mudança metodológica, dando início assim a uma nova forma de planejamentos feitos coletivamente pelas educadoras, pensando em temáticas direcionadas a nossas educandas baseadas no cotidiano e na realidade das turmas levando em consideração o seu território.

Em 2020, a metodologia usada utilizada foi o WhatsApp como ferramenta de elo entre educandas e nós educadoras, por se tratar de um aplicativo mais popular e prático que a maioria delas já utilizavam, entendendo que nosso objetivo naquele primeiro momento era de integrá-las e estar de alguma maneira presente para aquelas mulheres. Em 2021, isso demos início o

processo de construção dos cadernos pedagógicos, como possibilidade de acesso a todas, elaborando 10 cadernos pedagógicos que abordam diferentes temáticas, que eram levados às educandas em encontros quinzenais, após a entrega desses cadernos as educandas, voltávamos a nossas práxis pela Internet e íamos passando as atividades durante quinzena via WhatsApp. No final de cada quinzena, marcávamos um novo encontro para recolher o material anterior, tirar dúvidas quanto às atividades e entregar um novo caderno, esses encontros foram fundamentais para que as alunas criassem um vínculo com suas educadoras. Foram momentos importantes, pois proporcionavam trocas entre educadoras e educandas, permitindo, também, que as estudantes que não conseguiam acessar o grupo do WhatsApp, por não ter acesso ao celular ou internet, fossem inseridas nesse processo, o que infelizmente não conseguimos garantir em 2020. Para avaliar nossas educandas, realizamos duas diagnósticos avaliativos de forma presencial. Com isso, através dessa ferramenta, conseguimos acompanhar de maneira mais qualitativa a evolução das alunas, após esse período de 2020 – 2021.

Com o retorno das aulas presenciais em 2022 seguimos com os Cadernos pedagógicos de uma forma mais ampla, visto que agora eles eram nossa principal ferramenta metodológica com isso era necessário termos um olhar para nossa práxis, e com ela o movimento de ação-reflexão-ação, seguimos elaborando nossos cadernos pedagógicos, refletindo sobre as questões que permeiam a EJA, possibilitando a equipe pensar o lugar que ocupamos como educadoras e a responsabilidade que temos na construção de atividades que possibilitem a construção do diálogo, de maneira a incentivar a autonomia dessas mulheres, como base principal o respeito aos diferentes e na crença de um movimento de mão dupla respeitando e dialogando com os diferentes sujeitos que compõem nossas salas, baseadas em diferentes temas do cotidiano de nossas educandas e das atualidades.

[...] neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles e elas, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, contexto que os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever entre outros que a prática educativa nos impõe[...] (Freire, 1997 p. 140)

Análise dos resultados

O trabalho com os cadernos pedagógicos nos possibilitou como equipe ter um parâmetro pedagógico para todas as turmas, conseguimos pensar, refletir e agir em coletivo, essa estratégia dinamizou e facilitou os planejamentos, pois antes da pandemia todo o material era feito individualmente apesar de o tema ser pensado em equipe, cabendo a cada educadora elaborar o seu próprio material e desta forma, o plano de aula era individualizado.

Assim o fazer pedagógico deve ser refletido e repensando de forma contínua constantemente, incentivando ao educador a formação, reflexão, estar em uma constante pesquisa, participando de formações e dialogando com seus pares seria como bem destaca Freire (1996)

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 1996, p.22).

Nosso projeto vem atravessando a vida de muitas mulheres desde seu ano inicial. Em 2019, tivemos um total de 299 mulheres avaliadas através de diagnósticos desenvolvidos, dos materiais elaborados e da participação em sala de aula nos quais podemos perceber que todas passaram por um processo de avanço no processo de desenvolvimento da leitura e escrita, 108 mulheres alfabetizadas e aproximadamente 50 mulheres seguiram sua caminhada matriculadas na rede Municipal. Mesmo com a pandemia seguimos nossas atividades no ano de 2020 buscando a manutenção de vínculos com nossas educandas visto que aquele momento foi muito difícil para a maioria das pessoas, já em 2021 com as mudanças e adaptações iniciamos o processo de construção dos materiais aos quais nomeamos de CADERNOS PEDAGÓGICOS. Em 2022, já no contexto pós pandêmicos conseguimos retornar às salas de aula inicialmente com medidas protetivas, mas com esperanças renovadas de vivenciar um novo cenário.

Percebemos que após um longo período de afastamento das salas de aulas, onde os encontros ocorriam prioritariamente de uma forma virtual, compreendemos que o papel fundamental do educador é o diálogo, onde a escuta sensível e o olhar atento, ainda que acontecesse através das lentes virtuais, rompia as barreiras de horários e fins de semanas, pois a escuta e a fala dessas alunas eram urgentes. “À existência, porque humana, não pode ser muda silenciosa, nem tampouco, pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (Freire 1987, p.44). Naquele momento estávamos muito próximas, o que as faziam se sentirem confiantes, em partilhar sua solidão, das perdas, e da ajuda mútua entre seus pares na comunidade, e assim com muita força para continuar a luta, retornamos ao chão das salas de aula dividindo o cotidiano e renovando as esperanças junto a essas mulheres marcadas de histórias de vidas, para que essas possam transformar a si e ao seu meio.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: a dialogicidade a essência da educação como prática da liberdade, São Paulo: Paz e Terra; 1987. 17ª edição.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO PÓS PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Leonardo Maciel dos Santos
Eduardo dos Santos de Oliveira Braga

Palavras-chave: Educação matemática; Educação de Jovens e Adultos; Curso “Matemática pra Você”.

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiência sobre um curso de matemática oferecido à comunidade interna e externa do Instituto Federal do Rio de Janeiro, *campus* Duque de Caxias (IFRJ CDuC), em especial educandos ingressos no curso técnico integrado ao ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertado pelo *campus*. O período de pandemia acarretou em diversas defasagens de aprendizagem, uma vez que o acesso às aulas de maneira remota não abarcou a todos os educandos - em especial os da EJA. O curso “Matemática pra Você”, oriundo do projeto de extensão de mesmo nome aprovado pelo edital interno de número 02/2022/IFRJ/CNPq, busca diminuir tal mazela e democratizar o ensino da matemática para este público.

Sob a ótica de autores como Skovsmose (2001), Freire (2001) e Fonseca (2020), elaborou-se um curso cujo objetivo é abordar os conteúdos de matemática presentes nos editais dos principais vestibulares nacionais e regionais, além de concursos públicos diversos. Assim, o curso tem em seu cerne o resgate de tais conteúdos a fim de emancipar e empoderar os educandos da modalidade EJA do IFRJ CDuC, visando tanto a continuidade na sua formação acadêmica, quanto a aprovação em concursos que almejam.

Metodologia

Entendendo que os agentes dessa modalidade possuem práticas sociais que impossibilitam o acesso a atividades escolares matinais e vespertinas durante a semana, o curso está sendo ofertado presencialmente aos sábados pela manhã no IFRJ CDuC. A estrutura do curso é dividida em quatro módulos, sendo o módulo 1 responsável por tratar sobre aritmética e álgebra; o módulo 2 sobre matemática discreta, probabilidade e estatística; o módulo 3 sobre geometria; e o módulo 4 focado na resolução de problemas propostos acerca dos temas citados.

A equipe atuante do projeto é composta de um docente do próprio *campus* e um bolsista estudante da Licenciatura em Matemática do IFRJ *campus* Nilópolis.

Para cada um dos módulos, elaborou-se um material didático próprio - ainda em desenvolvimento - de maneira a contemplar as especificidades do público da modalidade e orientar seus estudos para os vestibulares e concursos supracitados. A fim de facilitar a compreensão dos conteúdos tomados como abstratos, optou-se também por utilizar recursos digitais em aula como meio de diminuir tais dificuldades e apresentá-los de maneira mais dinâmica aos participantes.

Tal estrutura foi pensada de modo a promover a gradual emancipação dos educandos nos seus estudos, de modo que o docente não é mais um mero transmissor de conhecimento, mas sim um auxiliador na construção do conhecimento junto com os participantes, conforme preconiza Freire (2001).

Análise dos resultados

Até o momento da elaboração deste relato, foi aplicado somente o módulo 1 do curso. Ainda assim, os educandos relataram que o curso os permitiu ter mais confiança nas resoluções de problemas matemáticos em geral, e que conseguiram realizar ligação entre a linguagem matemática apresentada e as suas estratégias próprias de resolução.

O material didático impresso foi recebido de maneira positiva pelos participantes, uma vez que esta versão é tida pelos mesmos como uma forma melhor de estudar de maneira independente - tendo em vista que uma das grandes dificuldades de aprender no contexto da pandemia era justamente a não adequação à tecnologia. Apesar de tal empecilho, foi observado que o uso de recursos digitais manuseados pela equipe atuante facilitou a compreensão dos conteúdos, uma vez que os educandos não dependiam de sua própria imaginação para compreender tópicos tidos como abstratos, como comportamento de funções.

Diz o Parecer da Câmara de Educação Básica de número 11/2000 que a função qualificadora da EJA visa “formar, desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000, p. 12). Além disso, a Educação Matemática Crítica, nos moldes propostos por Skovsmose (2001), diz que a sociedade está formatada pela matemática, e sua compreensão não deve ser resumida à mera operacionalidade de números.

Alerta ainda Fonseca (2020) que as dificuldades de aprendizado da matemática na modalidade estão associadas a uma não adequação de metodologias para os educandos, e que devem os educadores compreender de que forma tais conteúdos relacionam-se com a prática social dos discentes da modalidade. Sobre a necessidade de adequação das práticas pedagógicas, diz Freire (2001) que a ação docente deve estar pautada num movimento dinâmico de *ação-reflexão-ação*, fazendo com que a equipe atuante usualmente repense seus planejamentos de aula a fim de que o conhecimento acerca daqueles conteúdos possa ser construído pelos educandos.

Considerações Finais

Ainda que em desenvolvimento, o curso está permitindo que os participantes compreendam a matemática sob uma ótica desgarrada da premissa de ser algo num patamar de impossível compreensão. Também, busca valorizar os saberes prévios destes agentes e fazer um resgate dos conteúdos básicos, a fim de que possam compreender tópicos de maior complexidade e obtenham êxito nos vestibulares e concursos prestados.

Os relatos dos participantes, em geral, têm se mostrado positivos na construção de conhecimento acerca dos conteúdos abordados, direcionando as adequações necessárias para efetivar tais construções. Apesar de tais relatos positivos, houve uma grande evasão decorrente do não funcionamento do cartão de passagem dos educandos aos sábados.

Desta forma, portanto, considerando que a modalidade EJA deva estar pautada num viés emancipador, crítico e que visa a formação integral dos educandos, a oferta e manutenção deste curso têm se mostrado cada vez mais uma ação essencial para atingir tais objetivos educativos, no contexto da democratização do ensino da matemática.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: MEC/CNE, 2000.

FONSECA, M.C.F.R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Papyrus editora, 2001.

QUAL O PAPEL DOCENTE NA REDE CEJA NUM CENÁRIO PÓS PANDÊMICO?

Cacilda Fontes Cruz¹

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos; CEJA; Trabalho docente.

Introdução

O presente artigo pretende apresentar as primeiras considerações sobre o fazer docente em uma escola da Rede CEJA, tendo como marco inicial a pandemia de COVID 19, momento no qual o estado do Rio de Janeiro vivenciou um grande “apagão educacional”², termo usado pelo secretário de educação da época para descrever o cenário da rede estadual de ensino. Importante destacar que essas escolas são administradas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro/SEEDUC em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro/ CECIERJ, e oferece o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio para discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Parto do princípio que as novas práticas educacionais que estão sendo implementadas na rede CEJA, como por exemplo os Exames Estaduais de Certificação e as provas por meios eletrônicos impactam na precarização do professorado. Nessa discussão destaco a contribuição de SILVA (2018) e OLIVEIRA (2004) que analisam os processos de mudanças no trabalho docente com o avanço das reformas neoliberais no campo da educação. Ressalto que existe uma interrelação entre esse tema e o meu lócus de trabalho, já que atuava primeiro como professora de História e depois como gestora, em uma escola da Rede na cidade do Rio de Janeiro. Portanto, a experiência empírica de vivenciar esses processos vai influenciar sobremaneira a escrita desse artigo.

Metodologia

Foi realizado levantamento bibliográfico com o objetivo de pesquisar, teses, artigos e dissertações tendo como palavras chaves: CEJA, trabalho docente e trabalho docente na EJA.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu / UERJ)

² Programa Escola da Vida, da Rádio CBN Rio, entrevista com o Secretário Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Comte Bittencourt, em outubro de 2020, em que trata sobre a crise da pandemia e se refere à situação dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro.

A pesquisa se concentrou no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) CAPES e no portal da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Utilizei também dados empíricos disponíveis no Sistema de Controle Acadêmico da Rede CEJA. Ambos os procedimentos serão basilares também para a construção do meu projeto de tese como doutoranda em Educação na linha de pesquisa Processos Formativo e Desigualdades Sociais, na UERJ/FFP.

O fazer docente na Rede CEJA

A rotina de estudo de um discente do CEJA se norteia pelos princípios do autodidatismo. Nesse processo o professor atua sanando dúvidas pontuais sobre o conteúdo ou corrigindo as avaliações. Para Mônaco (2017) no CEJA “a relação que o professor tinha com o aluno e vice e versa, tornou-se condição *sine qua nom* para sedimentar aprendizagem do conteúdo e, na medida do possível despertar o aluno para uma reflexão crítica (...). “ (p.128). Essa foi a minha experiência como professora desde o momento que comecei a trabalhar no CEJA até 2020 com a pandemia de COVID-19, quando as escolas ficaram fechadas por conta do isolamento social. Durante esse ano a rotina escolar migrou para a Plataforma CEJA. Contudo, o quantitativo³ de alunos que participavam sofreu uma drástica redução, assim a angústia de perceber o quão excludente estava sendo aquele período marcou a minha prática.

Nos anos subsequentes ao período pandêmico o CECIERJ implementou duas novas práticas: os Exames Estaduais de Certificação da Rede CEJA e automatização das provas. Os exames foram normatizados pela portaria SEEDUC/CECIERJ 569 de 2022 que tem como objetivo certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares, quanto extraescolares. Na escola onde atuo, em 2022, tivemos ao todo 87 inscritos no Ensino Fundamental e 237 inscritos no Ensino Médio. Desses apenas 18⁴ foram aprovados nas quatro áreas de conhecimento e conseguiram, assim a sua certificação por essa via.

E a mudança mais recente propõem a automatização das provas de cada fascículo. Assim, o aluno fará a prova na escola, mas não mais em papel e sim por meios eletrônicos. A escola CEJA na qual atuo como gestora vai funcionar como um local de testes para essa nova prática pedagógica. Nesses dois novos modelos de avaliação o papel do docente fica restrito, pois o processo é todo automatizado, desde da geração das provas até mesmo a correção.

³ Dados retirados do <https://sca.cecierj.edu.br/scc/principal> em junho de 2023

⁴ Dados retirados do <https://sca.cecierj.edu.br/scc/principal> em junho de 2023

Esses processos que indicam uma perda da autonomia por parte do professor, estão em sintonia com:

um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação. (OLIVEIRA, 2004, p. 113)

Importante ressaltar que utilizo o conceito de trabalho, numa visão marxista, e, portanto, ontológica, onde se faz presente “a desumanização que a lógica do capital realiza com o processo de alienação e estranhamento transformando-o em mercadoria, força de trabalho” (SILVA, 2018, p.41). Importante ressaltar que a essa precarização do trabalho docente tem raízes históricas, tendo em vista que a carreira do magistério estadual no Rio de Janeiro foi e continua sendo pautada pelo processo de desvalorização do trabalho docente.

Considerações Finais

Esse trabalho apresentou as considerações iniciais sobre a questão da docência na Rede CEJA num cenário pandêmico e pós pandêmico. Refletindo sobre qual é o lugar do professor nessas novas configurações da Rede. Há indícios de que prevalecerá a precarização e falta de autonomia, mas ainda não sabemos qual será o movimento de resistência a esses novos processos. Portanto, esse artigo se encerra não com respostas, mas sim apontando caminhos para estudos posteriores.

Referências Bibliográficas

MONACO, Rosa. **O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Restruturação do trabalho docente precarização e flexibilização. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt> Acesso em junho de 2023

SILVA, Amanda Moreira da. **Dimensões da Precarização do Trabalho Docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ONDE ESTÁ A EJA? ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA SEEDUC-RJ PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A PANDEMIA

Ana Carolina Oliveira Alves
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Luiz Felipe dos Santos Alves
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Palavras-chave: Pandemia; SEEDUC; Diários oficiais.

Introdução

O trabalho que será exposto neste resumo expandido é oriundo da participação dos autores no COLEJA - Coletivo de Pesquisa Juventude, Desigualdade Social e EJA – em um projeto coordenado pela professora Doutora Alessandra Nicodemos intitulado “Educação de Jovens e Adultos na educação estadual do Rio de Janeiro: desafios para prática docente em contexto pós-COVID-19 (2020-2022)”. A ideia central do projeto, partindo das reflexões geradas pelo distanciamento social, era discutir os impactos dos processos de educação remota implementados durante a pandemia do Coronavírus para a modalidade da EJA.

Esse objetivo foi sendo destrinchado em diferentes momentos durante a pesquisa e o ponto de partida foi a análise dos Diários Oficiais do Estado do Rio de Janeiro (DOERJs) para buscar entender a atuação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) em meio a este momento emergencial e as medidas implementadas para possibilitar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem agora a partir de um novo formato. Nossa forma de mapear e analisar a atuação deste órgão foi a partir das diretrizes institucionais implementadas e sintetizaremos nesse trabalho mapeamento crítico e analítico desses dispositivos legais por parte do Estado no que tange a educação no Rio de Janeiro, em especial para a modalidade da EJA.

Metodologia

No contexto citado, de análise da atuação da SEEDUC, emerge um conjunto de dispositivos legais que buscam ordenar a nova dinâmica a qual a educação seria submetida nesse momento pandêmico. Os decretos, leis e pareceres projetam medidas que, em tempos emergenciais, requerem rapidez e planejamento, de maneira simultânea. Essas fontes

indicavam modificações legais a serem realizadas no processo de ensino-aprendizagem que, entretanto, não são colocadas em prática de maneira tão mecânica

A metodologia, portanto, foi a análise das publicações da SEEDUC/RJ nos Diários Oficiais do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ) a partir da data de deflagração do isolamento social. Destacamos a atenção concedida não só ao que era efetivamente publicado, mas também nos momentos de falta dessas publicações. Esses silenciamentos (RICEUR, 2007) também fazem parte da forma de atuação do órgão, funcionando muitas vezes como uma espécie de negligência que faz parte de uma estratégia não só para o setor educacional, mas também e especialmente para a modalidade da EJA – que, já historicamente, ocupa pouco ou nenhum espaço dentro das políticas públicas educacionais.

As publicações e os silenciamentos, nos auxiliam a compreender a narrativa que estava sendo construída e veiculada por meio das autoridades estaduais responsáveis pelo seguimento. Fugindo de uma análise tradicional sobre as legislações, buscamos discutir esse escopo documental a partir da chamada história jurídica vista de baixo que propõe uma interpretação que considera os instrumentos legais como elementos que devem ser entendidos nas tramas das disputas, cisões e diálogos entre o Estado e os sujeitos de direito (FORBATH et al., 1985)

Análise dos resultados

A análise das publicações já começa expressiva se examinarmos que o decreto oficial do então governador do Estado, Wilson Witzel, interrompendo as atividades presenciais e inaugurando o distanciamento foi em 17 de março e apenas após quase dois meses a SEEDUC/RJ fez sua primeira publicação dando diretivas para as atividades escolares, em 12 de maio. Esta, a resolução nº 5843, estipulava orientações para o processo educativo, estabelecendo regime especial de atividades escolares não presenciais para as unidades escolares da rede em todas as modalidades. É determinado, ainda, que as atividades pedagógicas serão realizadas, prioritariamente, por mediação tecnológica ou “meios complementares” visando garantir a manutenção do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, o anúncio de uma diretiva governamental implica necessária e conseqüentemente em sua execução, ou seja, a idealizada mediação tecnológica citada não encontrou espaço para efetivação junto aos sujeitos da SEEDUC/RJ. Essa afirmativa não é apenas uma hipótese dos autores, mas faz parte de informações coletadas em outra etapa da pesquisa a partir de entrevistas com docentes da rede estadual, notadamente da EJA.

Os relatos demonstram a não efetivação dos processos citados na diretiva acima exposta já que estas eram confrontadas diretamente com a desigualdade de condições que assola em especial os sujeitos da modalidade analisada. Além dos professores, os próprios DOERJs também demonstram que a EJA não recebeu diretrizes específicas da secretaria durante o ano letivo de 2020, primeiro ano da pandemia, pelo contrário, esta “aparece” nas publicações apenas de forma tangencial, como se as orientações propostas para o ensino regular fossem suficientes para atender também, por extensão, às suas necessidades

Considerações Finais

Não podemos pensar, simplesmente, em um redirecionamento de um regime presencial para um remoto de educação sem refletir sobre as possibilidades que o público participante deste processo tem para aderir ativamente a essas novas dinâmicas de ensino. O silêncio do órgão, em nossa avaliação, carrega consigo muitos significados. Inicialmente, consideramos não se tratar de uma contingência, mas de uma desordem planejada, já existente anteriormente e que descreve um *modus operandi* da secretaria, especialmente com relação à EJA. Além disso, destacamos a participação de grupos privados na tentativa de expansão de sua influência sobre a educação pública, o que a transforma em um laboratório para medidas de aligeiramento curricular, precarização da profissão docente e desescolarização

Tal ação privada sobre o público carrega consigo uma dinâmica autoritária comprometida com o capital e com sua expansão e atua de modo autoritário, não dialógico e violento sobre a experiência e as subjetividades dos sujeitos que compõem as comunidades escolares. Essa discussão é política, afinal, a educação pública em nosso país e no Rio de Janeiro em específico amarga um longo histórico de constrangimentos na construção de uma política educacional ampla e democrática dados os revezes imputados pelas dinâmicas neoliberais. Consideramos, assim, que o ruído do silêncio da SEEDUC/RJ pode ter colaborado de modo desorganizadamente planejado, com a evasão dos estudantes da modalidade

Referências

- FORBATH, Willian; HARTOG, Hendrik; MINOW, Martha. **Introduction: Legal Histories From Below**. 1985. In *Wisconsin Law Review*. 759-769.
- FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- NICODEMOS, Alessandra. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminhos da resistência. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana. (Orgs.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões**. 1ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. –Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

A CERTIFICAÇÃO COMO POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO E EXTINÇÃO DA EJA – ANALISANDO A EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO EXAME DE QUALIFICAÇÃO EM RIO DAS OSTRAS/RJ E SEUS IMPACTOS

Raquel Cavalcanti de Albuquerque
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Palavras-chaves: Certificação; Políticas públicas; Exames municipais.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022 temos 9,6 milhões de pessoas analfabetas no Brasil com mais de 15 anos. Taxa que diminuiu, mas, ainda representa uma parcela grande da população. Essa situação piora quando estratificamos a análise. Observamos que o percentual é mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. Quando voltamos nosso olhar para a certificação, notamos, que cerca de 47% da população, acima de 25 anos, não concluiu o ciclo básico de escolarização, ou seja, não possui certificado de ensino médio (IBGE-2022). O problema do analfabetismo não é uma questão recente na história do Brasil. Educar e letrar a população é uma preocupação que surge com a invasão portuguesa no Brasil. Com a necessidade dos portugueses de “domesticar” os povos originários, que aqui habitavam. Podemos dizer que os jesuítas foram os primeiros a realizar atividades de educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil.

A partir daí, ora pelas mãos governamentais, ora através de outros entes da sociedade, as ações no campo da educação de jovens e adultos proliferaram, modificaram e se consolidaram na educação nacional (NASCIMENTO, 2020). Sob a ótica de política pública, a EJA é consolidada enquanto política de estado com a LDBEN (nº 9.394/96). Elevando-se a uma modalidade de ensino, reconhecendo o direito desses jovens e adultos a educação e pontuando o papel do estado em garantir o acesso, o acesso e a permanência desses indivíduos. Após esse avanço da LDB, temos a partir de 2016, como definem NICODEMOS & SERRA (2019), um processo de contrarreforma. A reforma do ensino médio e a normatização do Ensino a Distância na educação básica, juntamente com as políticas de certificação, são ações que balizam políticas de desescolarização e negação do direito à educação aos estudantes da EJA.

Nesse contexto, vemos surgindo em diversos municípios exames de certificações municipais. Em Junho de 2023 a prefeitura de Rio das Ostras publicou o edital 02/2023 tornando público a realização do 1º Exame Municipal do Ensino Fundamental de Rio das Ostras – EMEFRO. A presente pesquisa, ainda em andamento, tem por objetivo analisar o impacto

desse exame na EJA no município. O exame foi composto de 50 questões, divididas nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza, e uma redação. Para aprovação é necessário que o candidato obtenha 50% dos pontos nas questões objetivas e 50% dos pontos na redação. Os resultados desse primeiro exame ainda não foram divulgados porém os impactos na EJA e seu papel no desmonte dessa modalidade de ensino já estão em curso. Num primeiro momento, o primeiro impacto na dinâmica escolar causada pelo exame foi o aumento nas matrículas nas turmas, uma vez que para se inscrever no exame era preciso estar matriculado na EJA do município. Logo após ao exame, alunos e professores foram surpreendidos com o anúncio de redução de cerca de 50% das turmas de EJA para o segundo semestre de 2023.

A modalidade deixará de ser ofertada em algumas unidades, em outras turmas foram fechadas ou se tornaram multisseriadas. A justificativa é eficiência, segundo os gestores municipais, muitas turmas da EJA tinham um índice alto de evasão, poucos alunos frequentando, o que não justificaria manter uma escola e professores para dar aula para esses sujeitos. Transfere-se assim a culpa da evasão e da não escolarização para os alunos, são eles que não vão à escola, se matriculam e desistem, por isso não tem necessidade de oferecer turmas para essas pessoas. Ao invés de buscar entender os processos que expulsam diversas vezes essas pessoas da escola, os culpam e expulsam novamente.

Sabemos que certificar é apenas uma das funções da escola, o que por si só já é um bom motivo para que a mesma não possa ser substituída por esses exames, afinal eles não dão conta de todos os outros papéis que a escola tem na vida desses educandos. Mas, mesmo que o objetivo seja certificar simplesmente, NICODEMOS (2019) demonstrou que o ENCCEJA falha nesse quesito, uma vez que apenas uma parcela pequena dos inscritos consegue a certificação, fragilizando ainda mais o discurso de quem propõe essa estratégia como solução educacional para os jovens e adultos, em detrimento à escola. Sob essa ótica, os exames municipais de certificação parecem resolver esse problema. Apesar de ainda carecerem de uma análise aprofundada, muito dificultada pela falta de transparência das prefeituras na divulgação dessas provas e resultados, o que os relatos de inscritos e profissionais das redes demonstram é que são exames feitos para aprovarem todos, sem nenhum rigor quanto ao conteúdo, ao contrário do exame aplicado pelo Governo Federal, que passa longe de ser uma prova fácil. Aplicando provas extremamente fáceis, algumas feitas em casa pelo celular, os municípios “resolvem” vários problemas: expulsam para o ensino médio e tornam “problema” do estado alunos com defasagem idade série, certificam adultos e idosos e melhoram o desempenho em índices de

desenvolvimento, diminuem a evasão escolar. Cabe a nós, enquanto educadores, pesquisadores da educação e sociedade civil refletir se essa lógica de simplesmente entregar certificados resolve ou mascara um problema. Uma vez que eu entrego o certificado a essas pessoas, estão elas educadas? Para além, que parcela da população é essa que está sendo convencida que a solução do seu problema educacional é fazer uma prova e receber um certificado. Continuam sendo os mais pobres, negros em sua maioria, o alvo dessas políticas, que se mostram ainda mais cruéis que os modelos e visões anteriores de EJA, como a ideia de um ensino supletivo ou de menor qualidade, pois o modelo posto atualmente, nem modelo educacional se propõe, é simplesmente fechar escolas e entregar certificados.

Referências:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação: 2022; PNAD contínua: educação: 2022 Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do. A EJA e seu ensino na Educação Básica: primeiras aproximações. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/a-eja-e-seu-ensino-na-educacao-basica-primeiras-aproximacoes>

NICODEMOS, Alessandra e SERRA, Enio. 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. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>.

NICODEMOS, ALESSANDRA. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminho da resistência. In: Elionaldo Fernandes Julião; Fabiana Rodrigues. (Org.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões**. 1ed.São Paulo: Paco Editorial, 2019, v. 1, p. 9-241.

EXAMES ESTADUAIS DE CERTIFICAÇÃO: FRAGMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ELEMENTO DE ALIENAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Edilaine de Melo Souza

Palavras-chave: EJA; Exames Estaduais de Certificação; Rede CEJA.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que, embora garantida por lei, está continuamente convocada a lutar por sua afirmação como um direito. Esse aspecto efervesceu com a pandemia de COVID-19, quando em tal contexto as ações emergenciais tomadas pelo Ministério da Educação (MEC) ignoraram tanto as especificidades da EJA quanto até mesmo sua existência como modalidade. Por outro lado, enquanto o Brasil vivenciava a catástrofe instalada desde o ano de 2020, novos marcos legais eram publicados e postos a conduzir a oferta da EJA para os moldes de Educação a Distância (EaD), como se a experiência da educação pública com o ensino remoto denotasse êxito naquele momento histórico. O trabalho pretende, portanto, abordar reflexivamente sobre como os sujeitos da EJA – discentes e docentes – tendo suas vidas cada vez mais modificadas pelas condições de trabalho, vêm sendo, no contexto de pandemia, paulatinamente alienados da educação e afastados dessa como atividade intrinsecamente humana e social.

Metodologia

Seguindo na direção do método de análise proposto por Marx (1818-1883), o materialismo histórico-dialético, com seu sentido de interação e relações presentes na produção do que é necessário à subsistência, o trabalho se apoia no conceito de *alienação* para compreender o seguinte fenômeno: a busca da classe trabalhadora por um certificado comprobatório de escolarização, mas, apartado dos processos formativos vividos na escola de EJA. Para isso, toma por objeto empírico o percebido em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) – intitulado como CEJA X – a partir da pandemia e dos resultados da última edição dos Exames Estaduais de Certificação. Os dados são empíricos, visto que a publicação das notas ocorre de modo interno sendo divulgada apenas no território dos CEJAs. As análises se deram em torno dos resultados de aprovação, reprovação e ausência no exame para os inscritos do CEJA X, levando em consideração as etapas e as áreas escolhidas pelos estudantes

para pretensa conclusão do ensino.

Análise dos resultados

O CEJA X recebeu, ao todo, 837 inscrições para as quatro grandes áreas do conhecimento. Dentre essas, 261 requereram a certificação para o Ensino Fundamental e 576 para o Ensino Médio. O número de inscritos ausentes é significativo, representando uma abstenção de aproximadamente 50%. Os dados referentes ao número de reprovações são similares – o que representou aproximadamente 45% dos inscritos. Por fim, o percentual de aprovados se aproxima de 5% dos inscritos, em que desses 2% alcançaram a certificação para o Ensino Médio e 3% para o Ensino Fundamental.

Nota-se que o fenômeno da busca por formação de modo aligeirado, empiricamente percebido no território da Rede CEJA, ganha outros contornos no contexto pós pandemia. Se durante o caos pandêmico houve a requisição do acesso a ambientes virtuais de aprendizagem como condição para o prosseguimento dos estudos, no pós-pandemia esse fenômeno de migração do espaço escolar – do presencial para o virtual – é acrescido do incentivo governamental para a EJA EaD e para os Exames de Certificação. Nesse sentido, dá-se destaque ao Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em dezembro de 2020, e à Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 (BRASIL, 2020; 2021), medidas que impulsionam os encaminhamentos da oferta da EJA para EaD e integram, desse modo, as políticas públicas de educação que subordinam jovens e adultos trabalhadores (MACHADO et. al.; 2022).

No Estado do Rio de Janeiro, os exames como política pública estadual foram ampliados no ano de 2022, mediante publicação da Portaria CECIERJ nº 569 de 2022 que define para a Rede de Centros de Educação de Jovens e Adultos (Rede CEJA) a competência de elaborar e aplicar os Exames Estaduais de Certificação (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2022). Assim, trabalhadores e trabalhadoras se deparam com políticas públicas que os incentivam a renunciar a participação nos territórios da escola e, conseqüentemente, a se afastar do direito à educação como possibilidade de formação integral do indivíduo.

A Rede CEJA, composta por cinquenta e oito escolas estaduais no Rio de Janeiro, traz sua marca de “local de passagem” (BARCELOS, 2013, p. 74) tanto por conta do ensino ofertado de modo semipresencial, como pela possibilidade de frequência a qualquer tempo (limitado ao horário de funcionamento das escolas). No pós-pandemia, as necessidades sinalizadas por seus estudantes – e que são, inclusive, objeto de pesquisa desta autora em curso de mestrado – apresentam uma nova nuance: a busca pelo certificado com o mínimo de frequência nos espaços

formais de educação. Essa fragmentação do processo educacional é tomada neste trabalho como elemento de alienação de jovens e adultos que não se reconhecem no processo educativo e tampouco na formação propiciada pelas relações sociais estabelecidas no território da escola. Por essa razão, o trabalho apoia-se no conceito de *alienação* proposto por Marx (1818-1883) que, em síntese, como apresentado por Grespan (2021, p. 26): “consiste na ‘estranheza’ do mundo dominado por um poder social sobre o qual os indivíduos perderam qualquer controle, depois de o terem criado, em um evidente movimento de autonomização e inversão”.

Considerações Finais

Com apoio em Marx, considera-se que a ocultação da relação educando-escola-docente possa favorecer a desumanização e transfigurar o aprendizado escolar em um único produto – o certificado. As urgências ideologicamente concebidas dentro dos marcos econômicos do neoliberalismo tendem a conduzir a EJA desvinculada de seus processos formativos e dos saberes requeridos pelos trabalhos definidos para sua gama de estudantes. Sobre essa esteira, a EJA no formato EaD e os Exames de Certificação ganham força, ignorando as necessidades dos educandos, validando o certificado como mercadoria, com vistas a *educar* a classe trabalhadora para tornar-se *consumidora* na escola pública.

Referências Bibliográficas

BARCELOS, L. B. **Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivo na cidade do Rio de Janeiro**: o que é qualidade na Educação de jovens e adultos? (Dissertação) Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N° 6/2020**. 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: fev. 2023.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução n° 1, de 28 de maio de 2021**. Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: jan. 2023.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Portaria CECIERJ n° 569, de 26 de maio de 2022**. Define normas de avaliação com fins a certificação e Exames Estaduais de Certificação para as Unidades da Rede CEJA. Acesso em: 01 mai. 2023.

GRESPLAN, Jorge. Marx: uma introdução. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

MACHADO, M. M.; MORAES, C.; VENTURA, J. P. Reformas educacionais voltadas à subordinação de jovens e adultos trabalhadores. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**. Dossiê. v. 7 n.10. p.64-88. 2022.

PERSPECTIVAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO (2020)

Juliana Lopes de Freitas
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Remoto; Desmonte da escola pública.

Introdução

Essa pesquisa pretende abordar a experiência do Ensino Remoto (ER) no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia do Covid-19, para que repensemos as estruturas educacionais vigentes, e as implicações e consequências do modelo de oferta implementado durante a pandemia a fim de que possamos debater e evidenciar os problemas nos desempenhos tanto dos docentes quanto dos alunos.

No primeiro capítulo, traçaremos um panorama de políticas voltadas para a EJA a partir do período de redemocratização do país, em 1988, bem como uma análise do cenário político e social em relação à educação de jovens e adultos, o qual se configurava neste período até o início dos anos 2000. No segundo capítulo, é abordado o impacto das reformas educacionais e o quadro de políticas públicas que configuram a desescolarização do processo de ensino-aprendizagem com a oferta da educação à distância e programas de certificação oferecidos por exames nacionais e instituições privadas, assim como o impacto desse movimento na comunidade escolar e o processo de globalização e de políticas que impactaram a educação. No capítulo seguinte, será introduzido o cenário de eclosão do COVID-19 no final de dezembro de 2019 e sua consequência desde um âmbito social geral, até chegarmos no objeto aqui priorizado: o impacto da pandemia no universo escolar, sobretudo a educação de jovens e adultos. No capítulo subjacente III.I, será apresentada a transcrição dos questionários a respeito da relação de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto, respondido anonimamente por professores e professoras da EJA das redes municipal e estadual para que realizemos uma análise descritiva, considerando as particularidades deste contexto para então levantarmos as considerações finais.

Metodologia

A pesquisa aqui apresentada é de caráter qualitativo e se desenvolverá a partir de um questionário enviado a professores e professoras egressos do Curso de Especialização Saberes

e Práticas – Ênfase na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFRJ¹, e ofertado nos anos de 2014 e 2017. Nesse processo foi solicitado que somente os professores/as que atuaram na EJA ao longo do ano de 2020 respondessem às questões e foi solicitado que os docentes assinassem virtualmente um Termo de Livre e Esclarecido, consentindo suas participações no estudo, onde seus nomes e locais de trabalho foram mantidos no anonimato na apresentação dos dados nesse trabalho monográfico.

Análise dos resultados

A maior dificuldade vivenciada pelo corpo docente que respondeu ao questionário, de acordo com eles, foi marcada por complicações de acesso à internet e equipamentos eletrônicos enfrentados tanto por parte dos professores(a) quanto dos educandos, como também o baixo retorno dos estudantes e a falta de estrutura e preparo dentro da dinâmica remota para lidar com estudantes com deficiência, que não contavam com suporte e mediação em casa.

Considerações Finais

Além da desigualdade social, a pandemia nos revelou que milhões de pessoas vivem em exclusão digital. Em suma, apesar da tecnologia poder ser útil e dinamizar as experiências de aprendizagem individuais, apresentam um caminho perigoso para a EJA, colocando em cheque suas pautas e questões que se encontram em incansável processo de luta e conquista nas duas últimas décadas.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2020. (Pandemia Capital)

FÓRUM DE EJA-RJ. **Dossiê sobre Consulta aos Professores/as da Rede Estadual do Rio de Janeiro sobre Educação Remota DIEESE**. Rio de Janeiro: Fórum EJA-RJ, 2020a. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/node/531>. Acesso em: 17 ago. 2020.

FÓRUM DE EJA-RJ. **Dossiê sobre Consulta aos Professores/as das Redes Municipais do Estado do Rio de Janeiro sobre Educação Remota**. Rio de Janeiro: Fórum EJA-RJ, 2020b. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/node/529>. Acesso em: 19 ago. 2020.

¹ O Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro teve início em 2008, oferecendo 5 (cinco) ênfases de cursos de pós-graduação lato sensu, ampliando em 2013 para 9 (nove) ênfases. Com a proposta de formação continuada para os professores das redes públicas federal, estadual e municipal de ensino em atuação nos níveis fundamental e médio, o CESPEB abarca diferentes áreas disciplinares/temáticas e tem se destacado como espaço de aproximação da Universidade com a escola no Rio de Janeiro, formando professores e professoras.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai.jun.jul.ago, p. 108-130, 2000

NICODEMOS, Alessandra. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminho da resistência. In: Elionaldo Fernandes Julião; Fabiana Rodrigues. (Org.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões**. 1 ed.São Paulo: Paco Editorial, 2019, v. 1, p. 9-241.

NICODEMOS, Alessandra; SANTOS, E. J. S. **Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico**: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 20, p. 871-892, 2020

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.18, pp.101-107. ISSN 1413-2478.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999. Disponível em:
www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro286/libro286.pdf.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** [on-line], v. 16 n. 70: dez. 2016

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Carioca**. Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=10907097>. Acesso em 10 de out. de 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2003

A REDUÇÃO DAS MATRÍCULAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA ANÁLISE SOBRE O ENCCEJA E A DESESCOLARIZAÇÃO

Isabelle de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Alessandra Nicodemos (Orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); certificação; desescolarização.

Introdução

O presente resumo expandido tem como finalidade apresentar a tendência de desescolarização na educação básica, focalizando o segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre os anos de 2018 a 2022, levando em consideração os incentivos do Governo Federal às provas de certificação para os sujeitos que se enquadram na “distorção idade-série”, e os impactos da pandemia causada pela COVID-19, por meio de análises dos dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) nas Sinopses do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) - criado em 2002, incorporado à lógica das avaliações em grande escala, inicialmente como uma alternativa para certificar estudantes que estavam distantes da sala de aula por um longo período e que não haviam concluído o Ensino Fundamental e/ou Médio -, e do Censo Escolar.

Metodologia

Através de análise do número de inscritos e de faixa de proficiência das Sinopses do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), nos anos de 2018 a 2020 e 2022 (não houve aplicação do exame em 2021), e do número de matrículas da EJA presente no Censo Escolar e notas estatísticas, nos anos de 2018 a 2022, a pesquisa se propõe a demonstrar como a desescolarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se apresentado de maneira mais intensa a partir das reformas educacionais do pós-2016. Observamos que o ENCCEJA, desde 2017, quando deixou de ser agregado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma ferramenta para a certificação do Ensino Médio, sofreu com a divulgação e incentivos intensos do Governo Federal. Esse esforço governamental para a promoção de certificação dos estudantes de maneira aligeirada, reduzindo seu contato com o espaço escolar, é o que chamamos de desescolarização. Aliada a essa tendência, investigamos

por meio do Censo Escolar o impacto da pandemia de COVID-19 na EJA, avaliando como implementação da educação remota de forma emergencial, com pouco planejamento e sem clareza sobre sua a intencionalidade pedagógica (NICODEMOS; SERRA, 2020) reverberou a partir dos dados publicados.

Análise dos resultados

Os levantamentos realizados evidenciam que desde de 2018 os números de inscrições para o ENCCEJA seguiram uma tendência de crescimento, com o recorde de inscritos em 2019. Naquele ano, no total, 2.973.386 pessoas se inscreveram. Com isso, constata-se que o exame passou a ser buscado não só por pessoas que estavam há anos fora da escola, mas também por alunos que cursavam o ensino médio regular e encontravam-se fora do fluxo idade-série regular, produzindo número crescente de inscritos a cada ano. Apesar da pandemia de COVID-19 ter afetado negativamente o público-alvo da EJA em vários sentidos, suscitando o afastamento dos estudantes das salas de aula pelas questões já mencionadas, a edição de 2022 obteve 1.683.530 inscritos. Em contrapartida, de acordo com o Censo Escolar, o número de matrículas da EJA diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022, totalizando 2,8 milhões em 2022, enquanto em 2018 eram 3,5 milhões de matriculados. Assim, podemos reconhecer que há a tendência de certificação aligeirada, através de uma prova realizada sem a necessidade do sujeito estar na escola. O ENCCEJA vem tornando-se o centro das políticas nacionais de currículo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), política essa que provoca a conjuntura de desescolarização (NICODEMOS, 2019).

Considerações Finais

Após a coleta de dados e os balanços realizados, reconhecemos que é possível inferir a existência de uma relação inveterada entre o incentivo das provas de certificação em todo o território nacional à desescolarização, sendo ela agravada pela pandemia, que resultou em um alto índice de evasão escolar, não só pelas questões sanitárias, mas também pela impossibilidade que os estudantes enfrentaram para acompanhar o modelo remoto/híbrido implementado. Desde 2018 é percebida a diminuição do número de matrículas na EJA, enquanto o ENCCEJA, apesar da pandemia de COVID-19, prosseguiu em tendência de crescimento, chegando a quase 1,7 milhões de inscritos em sua última edição. Estamos diante de um contexto em que não se nega a certificação dos sujeitos, mas se nega escola e todas as oportunidades de vivências, aquisição de conhecimento e trocas que ela pode oferecer. A

dimensão das certificações aligeiradas é apenas uma parte de um processo maior de desmonte sofrido pela EJA desde as legislações aprovadas no pós-2016, como o não reconhecimento de suas especificidades e incentivo a oferta da modalidade por meio de Ensino à Distância (Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017), a BNCC que não cita a EJA e da Reforma do Ensino Médio, que não a contempla, ocasionando invisibilidade curricular e esvaziamento das escolas (NICODEMOS; SERRA, 2021).

Referências Bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopses Estatísticas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos**. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enceja>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis; ALVARENGA, Marcia Soares de. O ENCCEJA em Contraponto: entre democratização e desescolarização de jovens e adultos. **ANAIS DO III SENPE**, v. 3 n. 1 (2020). Disponível em: <https://portaleventos.uuffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14703>. Acesso em: 16 JUL. 2023

NICODEMOS, A.; CASSAB, M. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências: The Education of Youth and Adults in the present time: between silences, invisibilities, setbacks, and resistance. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076>. Acesso em: 17 jul. 2023.

NICODEMOS, Alessandra; SANTOS, Enio. J. S. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 20, p. 871-892, 2020.

NICODEMOS, Alessandra; SANTOS, E. J. S. Qual currículo para qual EJA? Algumas considerações sobre as políticas curriculares nacionais em 20 anos de DCN-EJA (2000-2020). **E-Mosaicos**, v. 10, p. 180-195, 2021.

ED5: Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos
Coordenadora: Jaqueline Pereira Ventura

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO EVENTO SELIEJA

Jaqueline Pereira Ventura
Universidade Federal Fluminense
Coordenadora ED5

Palavras-chave: Trabalho; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos.

1 Introdução

O Seminário do Laboratório de Educação de Jovens e Adultos (SELIEJA) no estado do Rio de Janeiro tem desempenhado um papel fundamental ao reunir profissionais dedicados da área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como licenciandos e pós-graduandos em formação, proporcionando trocas de experiências e reflexões. Ao longo dessas quatro edições, constituiu-se em um espaço significativo na discussão sobre questões centrais relacionadas à modalidade, como o debate crítico sobre o entrelaçamento entre o mundo do trabalho e a EJA.

A Educação de Jovens e Adultos se caracteriza como uma modalidade educacional direcionada aos trabalhadores que buscam o direito à educação, mesmo diante das várias formas de subalternidade impostas pela sociedade brasileira. Há uma estreita relação entre os condicionantes sócio-históricos e culturais desta sociedade e a existência da Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito à educação, enquanto acesso à escolarização negada. Os estudantes da EJA no Brasil são, predominantemente, trabalhadores. É essa a condição da qual resulta o acesso precário à educação básica. O que os une é o fato de pertencerem à classe trabalhadora, em suas várias frações e com uma diversidade de experiências, mas todos tiveram negado seu direito à educação.

Com base na centralidade do trabalho como ação humana, o Espaço de Diálogo (ED) buscou apreender os elementos fundamentais da concepção burguesa de trabalho, recorrentemente hegemônica no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, e as possibilidades de sua superação. Com esse horizonte, o ED ainda propiciou o debate em torno da formação profissional e do pertencimento de classe dos diversos sujeitos da EJA. Os diálogos construídos no ED5, a partir da apresentação de oito trabalhos, explicitaram a intenção de refletir sobre as relações entre o mundo do trabalho, a Educação Profissional e a EJA a partir de estudos realizados sobre a formação humana no campo Trabalho e Educação. Foram apresentados dois conjuntos de trabalhos: sobre análise da política educacional e sobre experiências na EJA.

2 Os trabalhos em diálogo: apresentação de análises sobre as políticas e as experiências de EJA

Na primeira seção, os trabalhos reunidos discutiram a EJA na perspectiva de análise da política. Nas apresentações e nos debates, privilegiou-se destacar as principais conclusões e contribuições.

Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro, em seu trabalho intitulado “Programa Novos Caminhos: há um novo caminhar na oferta da educação para jovens e adultos(as) trabalhadores(as)?”, analisa o Programa Novos Caminhos (PNC), demonstrando que este emergiu como mais uma política de ataque à formação humana integral e, como resultado, precariza ainda mais os processos formativos dos mais pauperizados, via ampliação do itinerário formativo de Educação Profissional e Técnica (EPT).

O texto “Um retrato do ensino médio noturno”, de Nathalia Nery e Bruno Gawryszewski, reflete acerca da implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro e traz a realidade desse segmento no turno da noite, tanto do ensino médio regular quanto dos matriculados na Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual do Rio de Janeiro, a fim de identificar as perspectivas sobre trabalho, escola e projetos de vida desses estudantes.

Hyago Marinho da Silva e Jaqueline Pereira Ventura, em “O ensino médio na Educação de Jovens e Adultos na rede pública estadual do Rio de Janeiro: sentidos produzidos pelas reformas em curso”, abordaram as mudanças no ensino médio na EJA também na rede pública estadual do Rio de Janeiro, destacando os primeiros impactos produzidos pelas reformas educacionais em curso. O campo empírico são os documentos e as normas jurídicas oriundas da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) e do Conselho Estadual de Educação (CEE).

No trabalho intitulado “Educação de Jovens e Adultos em contexto de precarização do trabalho: um cenário de barbárie”, Bruno Martins de Carvalho e Carlos Soares Barbosa discutem sobre o papel da EJA na luta contra as barbáries recém-produzidas, entre elas, o aprofundamento da precarização do trabalho. Defendem uma EJA para além dos interesses mercadológicos.

Os trabalhos que formaram a segunda seção de apresentações se dedicaram à análise de algumas experiências e, no debate, buscamos discutir as implicações e as contradições práticas e teóricas delas decorrentes.

Os trabalhos de Almir Francisco de Sousa e Luciele Vitor de Sousa, intitulados “Apicultura na EJA do SESC LER Acauã: potencialidades e desafios” e “Empreendedorismo:

uma discussão acerca de possibilidades de negócio na educação de jovens, adultos e idosos do SESC LER em Acauã”, abordaram situações vividas nos projetos de ensino desenvolvidos no Programa do Sesc localizado em Acauã, no estado do Piauí, com os alunos inscritos na modalidade EJA nos anos iniciais do ensino fundamental, durante os meses de fevereiro e março de 2023. Tais projetos pretendem contribuir para o desenvolvimento econômico e sustentável do local.

O texto “Mundo do trabalho e a EJA: uma perspectiva de emancipação de jovens e adultos na produção de conhecimento para a Vida”, de Luiz Cláudio Silva Galvão, trouxe considerações sobre o projeto Dam+ (nome referenciado em “Damas muito além”), que diz respeito a uma turma de EJA que ocorre no Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos, constituída por pessoas transgêneros, entre mulheres trans, homens trans e pessoas não binárias. Esse projeto é desenvolvido pela Prefeitura do Rio, por meio da Coordenadoria Executiva da Diversidade Sexual em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e de Assistência Social.

Completando a seção, o trio Mariana Santiago, Milena Caixeiro e Adriana Moreira, com o estudo intitulado “Curando as Cicatrizes”, relatou a experiência de realização da oficina “Mulheres que correm com os lobos”, um trabalho pedagógico criado no âmbito do projeto Biblioteca Itinerante, do Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos e vinculado ao projeto “Escreva seu futuro”, da Casa das Mulheres nas Redes da Maré. Nessa rica experiência, questões como a violência doméstica e a saúde mental das mulheres foram problematizadas. Os direitos e o conceito de sororidade foram amplamente debatidos e, na medida do possível, vivenciados.

3 Breves considerações sobre Trabalho e Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas e contradições do processo

A Educação de Jovens e Adultos foi se constituindo historicamente como uma política educacional secundarizada¹. Tal particularidade é comprovada tanto nas dificuldades de acesso quanto nas ofertas compensatórias, além das vias apenas certificatórias que compõem os variados padrões da oferta de EJA.

Mesmo diante da baixa escolaridade e da distante universalização da educação básica, os governos municipais e estaduais ainda não construíram uma política pública de EJA como modalidade de ensino diferenciada no âmbito da política pública de educação. A gestão das

¹ Outros elementos dessa discussão encontram-se em Ventura (2011).

políticas educacionais para essa modalidade não alterou o caráter construído de política inviabilizada nos órgãos públicos de educação.

A presença da EJA na política educacional brasileira é resultado de interesses economicistas e da luta pelo acesso à educação. Quando sistematizamos informações referentes ao atendimento da rede pública à demanda efetiva por cursos de EJA, constatamos que a classe trabalhadora brasileira ainda não ocupou, de fato, a escola pública.

A insuficiência das políticas públicas fica evidente ao considerarmos os dados de matrículas e compará-los à estimativa de demanda, constatando uma gigantesca disparidade². No ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, a tendência de retração do ensino presencial na modalidade é marcada por contradições que se expressam na ampliação dos números de matrículas gerais do ensino médio na EJA, mas o reduz o número de matrículas na forma presencial. Assim, a diminuição de matriculados no formato presencial é contrabalançada por um aumento de matrículas em cursos a distância, voltados para a juventude da classe trabalhadora (Ventura, 2016; Ventura; Cruz; Marques, 2020).

Desde a década de 1990, a EJA foi marcada pela retração de iniciativas oficiais e, depois, pela implementação de inúmeros programas e projetos fragmentados. Esse tipo de política contribuiu para que os sistemas de ensino não aumentassem as matrículas na modalidade. A escolha de estados e municípios pela adesão aos variados programas e projetos de EJA, que são frequentemente dispersos e de curta duração, traduz-se em uma forma de não assumir financeiramente a oferta da modalidade e, também, na utilização da EJA como mecanismo de correção do fluxo escolar e dos indicadores de desempenho diante das avaliações externas e do ranqueamento dos sistemas de ensino.

Como consequência, impede-se, por um lado, que os resultados da escola nas avaliações externas piorem, impactando o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por outro, essa migração induzida de jovens do regular para a modalidade vem promovendo a juvenilização da oferta educacional de EJA³ e a valorização do Exame Nacional de Certificação de Competências (ENCCEJA), que pode influenciar diretamente o currículo da EJA, uma vez que passa a ser o definidor do que será privilegiado pelo professor em sua aula e favorece interesses privatistas de venda de material didático, estimula a criação de cursos preparatórios e tudo o que envolve a indústria dos exames supletivos⁴.

² Ver Santos *et al.* (2023).

³ A migração dos jovens do ensino médio regular para a EJA é um fenômeno insuficientemente estudado e que carece de um esforço de investigação.

⁴ Essa reflexão tem por base Ventura (2021).

Uma dessas primeiras reformas, a que altera a matriz curricular do ensino médio, atingiu diretamente a EJA ao fundamentar a Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Em seu Artigo 17º, § 5º, a resolução prevê que, “Na modalidade de educação de jovens e adultos, é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância” (Brasil, 2018). Ou seja, além das outras possibilidades de ofertar o ensino médio da EJA fora da escola, a resolução abre brechas para que a maior parte das aulas do curso presencial seja oferecida a distância. Em 2021, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a EJA, por meio da Resolução 1/2021 (Brasil, 2021). Tal resolução reforça e aprofunda as tendências históricas de fragmentação e precarização da educação voltada para a classe trabalhadora.

Historicamente, as políticas para a escolarização na EJA nunca foram muito além do foco nas pessoas que, ativamente, buscam a educação formal. Estruturar as ações prioritariamente para aqueles que demandam a EJA submete essas políticas educacionais aos sujeitos. Essa passividade do Estado transfere aos estudantes a responsabilidade pela manutenção da própria ação educacional. Portanto, apostar apenas na demanda real naturaliza as dificuldades sociais e específicas dos estudantes e aponta para um desconhecimento e/ou uma desconsideração das enormes barreiras que precisam ser superadas cotidianamente para que eles se mantenham na sala de aula.

Pelo contrário, o conjunto da legislação atual e das ações governamentais caminha no sentido de desobrigar o Estado a garantir o direito à educação, tornando a redução de matrículas no ensino médio da EJA presencial estratégica para os agentes econômicos que desejam investir nos serviços educacionais. Na ausência de estratégias públicas de estímulo ao público potencial, o mercado assume essa tarefa, usando a legislação que permite, por diferentes meios, a oferta de serviços educacionais privados não presenciais e o acesso a certificações via cursos aligeirados, cujo fim último é o lucro – por exemplo, a oferta de ensino médio completo em seis meses. Tudo isso chancelado pelas intuições governamentais, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), quando afirma que “As instituições escolares do ensino privado poderão ser importantes ofertantes da EJA em todo o país” (BRASIL, 2021).

Considerações finais

Constatou-se que o Espaço de Diálogo trouxe para a discussão os aspectos relacionados à educação básica e profissional de estudantes jovens e adultos da classe trabalhadora. Foram agregados trabalhos que discutiam a Educação de Jovens e Adultos considerando, centralmente,

os nexos dessa modalidade de educação com a sociedade e as classes fundamentais que a constituem, sem ignorar a heterogeneidade que lhes é inerente. Em decorrência, este ED abrigou pesquisas e relatos de experiências que compreendiam a estreita relação entre o mundo do trabalho e a educação. Uma vez que o trabalho, enquanto forma de produção da existência, constitui a base fundamental da formação do ser humano como ser social. Essa perspectiva explicita a relação dialética entre o mundo do trabalho e a educação/formação profissional de jovens e adultos.

A EJA (reiteradamente permanecendo como uma espécie de supletivo) é um fenômeno da realidade brasileira que somente pode ser compreendido considerando seu tempo e seu contexto histórico. A essência da EJA não pode ser apreendida senão em seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações e contradições que a constituem como projeto/programa/política de educação e cujo sujeito é o trabalhador que estuda.

Referências

- BRASIL. Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 108, 1 jun. 2021.
- BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 21, 22 nov. 2018.
- SANTOS *et al.* A Educação de Jovens e Adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo plano nacional de educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 8, 2023.
- VENTURA, Jaqueline Pereira. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, 4, p. 9-35, 2016. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2023.
- VENTURA, Jaqueline Pereira. 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.
- VENTURA, Jaqueline Pereira; CRUZ, Thayz Espíndola; MARQUES, Catarina Ferreira da Costa. As pesquisas sobre o Ensino Médio na EJA: uma análise de artigos da plataforma de periódicos da CAPES. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-25, jan./mar. 2020.
- VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-26, jan./dez. 2021.

PROGRAMA NOVOS CAMINHOS: HÁ UM NOVO CAMINHAR NA OFERTA DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS(AS) TRABALHADORES(AS)?

Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Programa Novos Caminhos; Novo Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica.

Introdução

Este texto apresenta encaminhamentos de uma pesquisa de Doutorado em curso, na qual temos como objeto de estudo o Programa Novos Caminhos (PNC). A pesquisa se origina da problemática da contrarreforma do ensino médio que atribui responsabilidade individual ao(à) estudante na escolha de seus percursos formativos, em que o PNC é um desdobramento da operação ideológica dessa “escolha”.

Esforçamo-nos para compreender se os elementos do PNC e do NEM, especialmente o itinerário formativo de educação profissional e técnica (EPT), se inter cruzam, porque entendemos o PNC como braço da “contrarreforma” do ensino médio, Lei nº 13.415/2017, que por via dos itinerários dá ênfase à formação profissional e técnica.

Nosso estudo tem como método de pesquisa a teoria crítica, uma vez que, pretendemos analisar o PNC, por meio de literaturas marxistas. Nesse percurso, examinamos bibliografias e documentos (legislações produzidas, pós-golpe de 2016), sob a abordagem qualitativa.

O PNC e a (des)construção de “novos” caminhos

Lançado em outubro de 2019, pelo Ministro da Educação Abraham Weintraub¹, com o objetivo de elevar de 8% para 80% até 2023, a educação profissional e tecnológica no Brasil, o Programa Novos Caminhos (PNC) é “um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, [...] alinhada às demandas do setor produtivo” (MEC, 2019, n. p).

Impulsionado por políticas públicas educacionais anteriores, em particular, o NEM, o PNC encarna investidas do projeto político liberal, ao reforçar a proposição de que aos(às)

¹ Ministro da Educação de 2019 a junho de 2020. Após deixar o MEC, assumiu o cargo de Diretor Executivo no 15º Distrito do conselho administrativo do Banco Mundial. Weintraub também é economista e professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

jovens e adultos(as) da classe trabalhadora deve-se ofertar majoritariamente educação para o trabalho manual.

Os itinerários formativos do NEM, sobretudo o V, tem na EPT o reforço da dualidade estrutural na educação básica, com mais vilipêndio à formação de jovens e adultos(as). Somado a isso, a contrarreforma do ensino médio, também, agudiza a precarização do trabalho docente, por meio do notório saber; ignora o diálogo com atores/atrizes do campo da educação na construção de políticas públicas educacionais; recupera a educação profissional e técnica, implementada em conjunturas anteriores; amplia as desigualdades sociais; não leva em conta a carência de docentes nas redes estudais, onde prioritariamente é ofertado o ensino médio, nem a condição de infraestrutura das escolas. Esse aceno ao metabolismo do Capital, nos possibilita compreender o engodo apresentado nas políticas de Estado para Educação, como parte das estratégias do desmonte neoliberal.

De acordo com Frigotto (2018), a reforma do ensino médio cria um *apartheid* social na formação desses(as) discentes. O domínio do “espírito comercial” nos processos formativos não é restrito ao governo de extrema direita, contudo, a imediaticidade do capital neoliberal e das novas dimensões da sua sociabilidade, em particular, no trabalho uberizado, digital e empreendedor; na indústria 4.0 (ANTUNES, 2020) são estruturantes na elaboração de políticas públicas educacionais para essa conjuntura de desemprego estrutural e capitalismo de plataforma.

A lógica destrutiva do trabalho que se espraia em outras esferas da vida social, tem expressões mais ofensivas nas atuais normativas de educação no Brasil, uma vez que, engendram as disputas por hegemonia e elementos corrosivos do neoliberalismo, correspondentes aos ditames da cosmologia econômica liberal, em que o propósito é formar para produzir mais, não interessando como se garanta esse processo formativo. Sabemos que o trabalho é um dos fins do processo educativo, mas, não é o único. Por isso, é essencial que cada jovem/adulto(a) da classe trabalhadora receba formação ampla e integrada e trabalho digno (GRAMSCI, 1982), como qualificador da cidadania.

Conclusão

O PNC, bem como o NEM, emergiu como mais uma política de ataque à formação humana integral, pois “demonstram configurar-se em mais uma ameaça à formação sólida e emancipadora da classe trabalhadora.” (SOUZA, 2022, p. 39866). Ambos subvertem os “novos

caminhos”, já que, precarizam ainda mais os processos formativos dos(as) mais pauperizados(as), via ampliação da EPT.

É na perspectiva da subordinação e superexploração dos(as) subalternos(as), na avidez de mais-valia e de trabalho excedente, que localizamos o PNC, posto que na ótica liberal, para que os(as) capitalistas acumulem cada vez mais riqueza é necessário que as barreiras e os limites criados sejam devastados. Nessa lógica, tanto o PNC quanto o NEM cooperam para que os(as) jovens e adultos(as) da classe trabalhadora sejam cada vez mais explorados(as) e menos escolarizados(as), consolidando os anseios do modo de acumulação neoliberal.

Referências:

- ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria**. 4.0 – 1ª. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a alteração da lei nº 9.394/96 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Novos Caminhos**. 2019. Disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/>.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de temer legaliza o ‘apartheid educacional’ no Brasil. **SINPRO-DF**, 2018.
- GRAMSCI. Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª. ed. Civilização Brasileira, 1982.
- SOUZA, Fernanda, Ribeiro de. Relação entre a reforma do ensino médio e o programa novos caminhos: a retomada de velhas direções para a educação técnica no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.5, p. 39866-39887, may., 2022. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/48443/pdf>.

UM RETRATO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Nathalia Nery, PPGE-UFRJ
Bruno Gawryszewski, PPGE-UFRJ

Palavras-chave: Ensino Médio; Ensino Noturno; Trabalho e Educação.

Introdução

A discussão aqui apresentada é fruto de uma pesquisa ainda em desenvolvimento acerca da implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro, iniciada em 2022 e com previsão de duração até 2025. Portanto, o que será exposto se trata de um recorte, realizado em uma das escolas da pesquisa, na qual foi abarcada o ensino no turno noturno. No caso do presente texto, o objetivo foi estabelecer contato com estudantes de primeiro ano do ensino médio, tanto do ensino médio regular quanto matriculados na educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEduc-RJ), a fim de identificar suas perspectivas sobre trabalho, escola e projetos de vida.

Ainda que estejamos em declínio do quantitativo de estudantes matriculados no ensino médio noturno, considerando dados de 2020 do Censo Escolar, atesta-se que haja 2.171.411 matrículas, correspondente a 25,5% das matrículas dessa etapa de escolarização, incluindo regular, formação de professores, técnico e educação de jovens e adultos, sendo que 60% desses estudantes trabalham mais de duas horas diárias (SANTOS, 2021).

Outra característica do tempo presente é o processo de reordenamento, desencadeado pela Lei nº 13.415/2017 - o que veio a ser conhecido como a reforma do ensino médio (REM). Já são bastante difundidas as críticas à REM, sendo que uma das principais é o entendimento de que há uma perda de relevância do conhecimento historicamente construído, o que nos parece apontar para um processo de desescolarização, reforçado com a ampliação da Educação a Distância no ensino médio, sobretudo na Educação de Jovens Adultos (BRASIL, 2018).

Um sintoma da perda de relevância do conhecimento sistematizado é o fato de que, para acomodar os componentes curriculares considerados mais inovadores da REM, tal como Projeto de Vida, Estudos Orientados e as trilhas de aprofundamento, todas as disciplinas da matriz curricular que compõem a BNCC perderam carga horária, particularmente Artes, Sociologia e Filosofia, que passaram a estar limitadas a apenas um ano letivo. No caso da EJA, as mencionadas disciplinas são ofertadas em apenas um dos módulos, e ainda agravado ao fato de que no terceiro módulo da EJA, além das disciplinas eletivas e da trilha de aprofundamento,

apenas são ofertadas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, todas elas na proporcionalidade de 20% de aulas presenciais e 80% a distância (RIO DE JANEIRO, 2022).

Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados para essa intervenção foram a observação do espaço escolar e distribuição dos tempos de grade horária, e, com os estudantes, solicitação de respostas a um questionário e realização de um grupo de discussão.

Com relação ao questionário, este solicitava informações sobre sua própria caracterização pessoal (idade, gênero, cor/raça, residência), caracterização familiar (escolarização e ocupação laboral dos progenitores) e caracterização econômica (renda familiar e/ou pessoal, ocupação laboral, experiências anteriores). Posteriormente, foram indagados sobre questões em caráter dissertativo relativas ao ensino médio (o que conhecem sobre o *Novo Ensino Médio*, o que percebem de diferenças em relação ao ensino fundamental), sobre a dinâmica escolar (como avaliam as condições da escola, os sentidos de ir à escola, o porquê de optarem pelo ensino noturno) e sobre planos que extrapolem a vida escolar.

Análise dos resultados

A pesquisa de campo teve sete estudantes participantes que responderam ao questionário, cinco são jovens de 16 a 18 anos e duas pessoas com mais de 20 anos; seis pessoas autodeclaradas pretas ou pardas; quatro mulheres-cis e três homens-cis e a maioria declarou ser trabalhador (a) ou com experiência pregressa desde o início da adolescência com renda média inferior a um salário mínimo (R\$ 1.212,00, em valores de 2022).

No que tange às respostas dissertativas do questionário, a maioria declarou que não está informada sobre a nova organização curricular proposta na REM. Quando perguntados sobre o que mais lhes agradava e o que mais lhes desagradava no ensino médio, nenhum deles fez alguma associação ao ensino médio enquanto uma etapa de escolarização, mas sim fatores intrínsecos à dinâmica escolar, tal como a presença de ar-condicionado nas salas, a alimentação servida na escola ou o relacionamento com pessoas da gestão ou entre os próprios estudantes.

Com relação ao grupo de discussão, devido à ausência de comparecimento à escola, não foi possível repetir os mesmos estudantes que participaram do questionário. Dessa vez, reunimos um grupo de seis alunos, sendo três do ensino médio regular e três da EJA, todos jovens negros entre 16 e 18 anos, sendo três rapazes e três moças.

Todos são estudantes-trabalhadores, que em sua maioria não tem na sua estrutura familiar exemplos de pessoas bem-sucedidas financeiramente ou com referência intelectual, mas que o trabalho se fez necessário desde o início da adolescência, e ainda uma infância associada a casos de violência doméstica, falta de recursos financeiros, ausência paterna e ainda o envolvimento com o tráfico de drogas.

Quando perguntados sobre seu projeto de vida, o que pretendiam fazer após a conclusão do ensino médio, o discurso girava em torno da ideia de: “Eu quero ter uma vida melhor e ajudar a minha mãe”, embora nenhum deles tenha demonstrado confiança sobre como atingir esse objetivo.

Considerações Finais

Não há dúvidas de que os desafios para a educação no Brasil como um todo são imensos e, ainda maior, quando se refere a um público majoritariamente trabalhador e que enfrenta maiores dificuldade para prosseguir seus estudos. Reduzi-los meramente a um problema de introdução de *metodologias inovadoras* ou como um *currículo obsoleto*, em parte como apregoa os defensores da reforma do ensino médio, não nos parece que contribua muito, pois invariavelmente a culpa desse processo termina por ser desabada sobre os ombros dos profissionais da educação ou dos próprios estudantes.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 3, de 21 de novembro de 2018b. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 6 abr. 2023.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº6035 de 28 de janeiro de 2022. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 04 fev. 2022^a, ano XLVIII, Nº 023, Parte I, p. 17-42. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/resolucao-6035.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- SANTOS, Robson. O ensino médio noturno e o acesso à educação básica: uma análise a partir do PNE. **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília: Inep, v. 5, p. 43-69, 2021.

O ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS REFORMAS EM CURSO

Hyago Marinho da Silva
Jaqueline Pereira Ventura
PPGED/Universidade Federal Fluminense

Palavras-chave: Política Pública; Ensino Médio; EJA.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento desenvolvida na Linha de Pesquisa Trabalho-Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense pelo autor, orientado pela coautora, e tem por finalidade analisar as mudanças no ensino médio na Educação de Jovens e Adultos na rede pública estadual do Rio de Janeiro na última década. Para compreender esta política educacional e os sentidos/impactos produzidos pelas reformas educacionais, será investigado o conjunto de normas jurídicas dos principais órgãos educacionais do Estado do Rio: a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ) e o Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ), entre os anos de 2010 e 2020, tendo como foco o Ensino Médio presencial na rede estadual pública de educação.

Inicialmente, cabe destacar que no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida enquanto modalidade educacional desde 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tem em sua historicidade a ausência do Estado na promoção de políticas públicas efetivas, sendo trata de forma reduzida e periférica como educação de segunda classe. De acordo com Rummert (2019), a EJA na história recente vem sendo alvo ao longo dos últimos anos de um processo de desmonte do Estado que, capitaneado por políticas de cunho neoliberal, cada vez mais precarizam as condições de vida da classe trabalhadora brasileira. É notório o caso do Rio de Janeiro. Após um péssimo resultando no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) no ano de 2009, com o Ensino Médio ocupando o penúltimo lugar no ranking, o Estado iniciou uma série de reformas gerencias no campo educacional. Nesse contexto, foi criada a Gestão integrada da Escola (GIDE).

A GIDE se configura como um modelo gerencial, cujo foco é a obtenção de bons resultados nas avaliações externas, promovidas tanto a nível estadual, quanto a nível federal. Tal modelo de gestão vai trazer mudanças significativas para as formas de oferta e avaliação da

educação pública de nível médio do Estado do Rio de Janeiro. A Educação de Jovens e Adultos não fica de fora das mudanças, sendo criada a Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

Criada pela SEEDUC-RJ, com a colaboração da Fundação CECIERJ, a NEJA foi implementada entre os anos de 2013 e 2014 em todas as escolas do Estado que ofertavam a EJA Ensino Médio através da mediação presencial. De acordo com o Manual de orientações da Nova EJA¹, fica estabelecido que as mudanças realizadas na modalidade tinham como objetivo aumentar as taxas de conclusão, melhorar a aprendizagem, desenvolver habilidades cognitivas de aprendizagem e autorregulação, desenvolver autoestima, conquistar autonomia de modo a tornar-se sujeito do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver. Percebe-se o caráter reformista e individualista na EJA de nível médio no Estado do Rio, tendo como tendência a obtenção de melhores números de aprovação e a formação para o trabalho precário.

Metodologia

O estudo fundamenta-se no materialismo histórico (MARX, 2008). Nessa perspectiva, o objeto de estudos do pesquisador, inserido no mundo real e material, é composto de múltiplas determinações abstratas, que devem ser apreendidas em sua estrutura e dinâmica, para se chegar ao conhecimento concreto. Compreende-se teoria como "reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa" (NETTO, 2011, p. 21), onde o método se desenvolve a partir do momento em que a análise do objeto é realizada partindo do abstrato para se chegar ao concreto (MARX, 2008). Assim, compreendemos que os sentidos das reformas na EJA, especialmente no ensino médio, serão identificados a partir da análise dos documentos que se referem às políticas para esse nível da modalidade na rede estadual, contribuindo para elucidar sobre a política de EJA implementada pela SEEDUC/RJ.

Serão percorridos os seguintes procedimentos metodológicos: 1- articular os indicadores numéricos com os documentos legais da Secretária Estadual de Educação (SEEDUC/RJ) e o Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ), considerando a dinâmica das matrículas, do financiamento e dos formatos/formas de oferta da SEEDUC/RJ. 2 - Compreender a relação de forças dentro dessas instituições e os atores envolvidos. 3 - Estabelecer, a partir dos procedimentos anteriores, quais políticas para o campo da EJA/RJ foram postas em prática e quais grupos sociais foram beneficiados com essas ações.

Resultados

¹ Ver: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>

Levando em consideração que a pesquisa está na fase inicial, ainda não há resultados. Os documentos que se referem as políticas para o ensino médio na EJA da rede estadual estão sendo identificados e organizados. Entretanto, os números de matrículas da rede estadual de ensino do RJ, já analisados em série histórica, podem nos trazer alguns indicativos. De acordo com levantamento realizado junto à SEEDUC/RJ, no ano de 2010 a rede pública estadual contava com 188.432 mil matrículas na Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2020, o número de matriculados foi de 85.944 mil, uma redução de 102. 488 mil. Em contrapartida, de acordo com dados do Laboratórios de Dados Educacionais, a demanda potencial por EJA no Estado do Rio chega a ser superior a 4 milhões. Nesse sentido, as primeiras aproximações parecem indicar que o poder público estadual parece não estar investindo na ampliação da sua oferta efetiva. Partimos da hipótese que no contexto das reformas gerenciais de caráter neoliberal no Estado do Rio de Janeiro, a Educação de Jovens e Adultos pública de nível médio sofre transformações específicas em seu eixo curricular e nas formas de oferta, submetendo o seu estudante a uma precária formação para o mundo do trabalho cada vez mais precarizado.

Considerações finais

Em suma, nesta fase preliminar, estamos em busca de responder questões como: 1 - De que forma a educação pública de nível médio no Estado do Rio de Janeiro para jovens e adultos trabalhadores foi sendo gerida e reformada entre os anos 2010 e 2020? Qual o percurso histórico do que hoje conhecemos como EJA? Qual o papel da classe trabalhadora na constituição da EJA enquanto direito? Como se dá o financiamento para a EJA Nacional e Estadual? Quais intelectuais estão inseridos dentro dos órgãos de tomada de decisão no campo da EJA/RJ? Qual classe social representam?

Tendo em vista o exposto acima, os questionamentos buscam nortear a pesquisa que se encontra em desenvolvimento. É necessário compreender a EJA de nível médio oferecida pela SEEDUC/RJ a partir de uma perspectiva crítica, compreendendo a modalidade enquanto campo de disputas da concepção de educação para a classe trabalhadora.

Referências

- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução, Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- NETTO, Paulo José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- RUMMERT, Sonia. **A Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora sob o fogo cruzado da pedagogia do medo**. Educação, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 387-395, set.-dez. 2019.

APICULTURA NA EJA DO SESC LER ACAUÃ: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Luciele Vitor de Sousa
Secretária Escolar do Centro Educacional Sesc Ler de Acauã - Sesc - Serviço Social do
Comércio, Departamento Regional do Estado do Piauí
Almir Francisco de Sousa
Diretor do Centro Educacional Sesc Ler de Acauã - Sesc - Serviço Social do Comércio,
Departamento Regional do Estado do Piauí

Palavras-chave: Apicultura; EJA; Oportunidades.

Introdução

O presente texto trata-se de um relatório das situações experimentadas através dos registros obtidos durante o desenvolvimento do projeto “Apicultura: Possibilidades no Lar e Renda Extra”. O referido projeto foi realizado no Sesc Ler Acauã, localizado em Acauã, no estado Piauí, com os alunos inscritos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante os meses de fevereiro e março de 2023.

O projeto educacional surgiu com base na popularização da apicultura na cidade de Acauã - PI e microrregião, uma atividade que tem se mostrado um investimento valioso e uma nova alternativa para a geração de renda e manutenção da agricultura familiar. A criação de abelhas oferece diversas vantagens e oportunidades para os produtores locais, contribuindo para o desenvolvimento econômico e sustentável do local.

Assim, Moura e Barbosa (2012, p. 21) afirmam que “Projeto educacional é um empreendimento ou conjunto de atividades com objetivos claramente definidos em função de problemas, necessidades, oportunidades ou interesses.”. Nesse sentido, a integração da apicultura na sala de aula foi vista como um projeto educacional que aborda uma oportunidade específica para os alunos da EJA.

O Projeto Educação de Jovens e Adultos do Sesc Ler Acauã busca atender às necessidades educacionais dos jovens e adultos, oferecendo uma proposta pedagógica adequada. Ao trabalhar a apicultura na sala de aula, houve integração de conhecimentos, participação ativa dos alunos e aprendizagem significativa. Além disso, valorizou-se as experiências e saberes prévios dos alunos, muitos dos quais têm vivências ligadas à agricultura familiar e ao meio rural. A apicultura foi uma temática relevante e familiar para eles, despertando interesse e a troca de experiências.

Metodologia

Para o percurso metodológico deste relato de experiência, seguiu-se o caminho descritivo que, para Gil (2002, p. 42) “Tem como objetivo a descrição das características de determinado fenômeno” e o suporte bibliográfico em autores que discutem, entre outros temas, projetos educacionais, abordagens metodológicas, escassez de materiais didáticos e conteúdos significativos para a EJA.

Análise dos Resultados

Durante o projeto, foram realizadas atividades que permitiram aos alunos adquirirem conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema. Inicialmente, abordou-se a importância econômica, social e ambiental da apicultura. Em seguida, eles aprenderam sobre a reprodução e os diferentes estágios de desenvolvimento das abelhas, tópicos que despertaram seu interesse, bem como conheceram diferentes tipos de abelhas que compõem uma colmeia, como a rainha, as abelhas operárias e os zangões, e entenderam suas funções específicas.

Além disso, as aulas trataram dos aspectos técnicos da apicultura, como o manejo das colmeias ao longo das estações do ano, as técnicas de coleta e o processamento do mel. Contudo, a falta de insumos adequados foi um desafio. Consoante, Freire (1996) destaca a escassez de materiais didáticos apropriados, dificultando a adequação do ensino às necessidades e experiências dos alunos, mas que isso não deve ser um impedimento para uma educação de qualidade. Seguindo o pensamento, para driblar a questão, os docentes realizaram pesquisas e incentivaram os seus alunos a compartilharem seus conhecimentos.

As professoras também enfrentaram dificuldades em realizar atividades práticas devido às restrições de espaço e segurança. No entanto, elas buscaram alternativas criativas, como aulas teóricas com recursos visuais e audiovisuais. Em seguida, fizeram parceria com associações de apicultores locais e realizaram uma visita à Associação dos Pequenos Apicultores de Acauã, onde os estudantes puderam observar como funciona o manejo das colmeias e a coleta de mel.

Ademais, também foi estimulada a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da apicultura no avanço socioeconômico da região. Assim, Siqueira e Guidotti dizem que:

Para despertar o interesse e a vontade do aluno em aprender, os conteúdos precisam ter significados práticos para a vida e soluções e aplicações no cotidiano do estudante, devendo a EJA despertar a ideia de que a educação deve transformar a ação do cidadão sobre a sociedade em que está inserido. (Siqueira; Guidotti, 2016, p. 92)

Por fim, foi organizada uma palestra ministrada pelo Dr. Italo Irineu R. de Albuquerque, médico veterinário e coordenador da USAV (Unidade de Sanidade Animal e Vegetal) na

ADAPI (Agência de Defesa Agropecuária do Piauí) de Paulistana - PI. Ele pontuou a importância do manejo correto na criação de abelhas, sua viabilidade econômica e falou sobre a legislação vigente que inclui os apicultores.

Considerações Finais

Em suma, o projeto “Apicultura: Possibilidades no Lar e Renda Extra” na EJA do Sesc Ler Acauã proporcionou uma experiência educativa enriquecedora para todos os envolvidos, integrando teoria e prática, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo sua aprendizagem. Apesar da falta de insumos adequados, foi possível desenvolver novas aptidões, ampliando os horizontes dos alunos e despertando o interesse pela apicultura como uma atividade promissora de geração de renda e inclusão social.

Ao final do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e apresentar os resultados das atividades desenvolvidas, incluindo os produtos apícolas produzidos, como balas e bolos de mel. Esse momento foi importante para consolidar o aprendizado e demonstrar o engajamento e o crescimento dos alunos ao longo do projeto.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.
- MOURA, Dácio Guimarães de; BARBOSA, Eduardo Fernandes. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 293 p.
- SIQUEIRA, Antônio Rodolfo de; GUIDOTTI, Viviane. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. 207 p.

EMPREENDEDORISMO: UMA DISCUSSÃO ACERCA DE POSSIBILIDADES DE NEGÓCIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DO SESC LER EM ACAUÃ

Almir Francisco de Sousa
Diretor do Centro Educacional Sesc Ler de Acauã - Sesc - Serviço Social do Comércio,
Departamento Regional do Estado do Piauí
Luciele Vitor de Sousa
Secretária Escolar do Centro Educacional Sesc Ler de Acauã - Sesc - Serviço Social do
Comércio, Departamento Regional do Estado do Piauí

Palavras-chave: Empreender; EJA; Inovar.

Introdução

Está escrita trata-se de uma reflexão sucinta a respeito de um projeto sobre empreendedorismo desenvolvido nos meses de abril e maio do corrente ano em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos iniciais do Ensino Fundamental, do Centro Educacional Sesc Ler de Acauã, no Piauí. A ação partiu do pressuposto de que não há idade certa para empreender, que o ser humano motivado pode iniciar negócios a qualquer momento, inclusive em épocas de crise ou pós-pandêmica, e que a escola é um espaço de criação, ampliação, troca de experiências e construção de novos conhecimentos. Por este viés, surgiu a proposta do trabalho em um grupo composto por pessoas de segunda e terceira idade.

É dentro desta ótica que uma educação empreendedora constitui-se em uma educação para a cidadania, uma vez que permite formar cidadãos proativos, com pensamento crítico e reflexivo, capazes de (re) construir cooperativamente alternativas para problemas individuais e/ou coletivos de forma inteligente e sustentável. (Peroni; Cavallari Junior, 2019, p. 6).

Neste contexto, o projeto buscou através de resolução de problemas, pesquisas e desenvolvimento de atividades criativas, provocar insights nos envolvidos e oportunizar diálogos e inspiração de ideias inovadoras em quatro etapas, a saber: Aprofundar-se no tema empreendedorismo; Criação de uma marca; Idealização de produtos e estratégias de marketing; Participação na Feira do Empreendedor durante a XII Expoacauã, um evento anual de grande destaque na região.

Metodologia

Este artigo trata-se de um relato de experiência das ações desenvolvidas no projeto "empreendedorismo". Adotou-se como metodologia o aporte teórico/bibliográfico em Freire (1992), Mussak (2008), Peroni e Cavalari (2019), autores que discutem, entre outros temas, inovação, educação, em especial empreendedorismo, e a integração da cultura aos conhecimentos oferecidos pela educação formal a partir das experiências. A abordagem é, ainda, descritiva, pois “Tem como foco principal a descrição do fenômeno e da população que o envolve, bem como o estabelecimento de relações entre essas variáveis” (Gil, 2008, p. 28).

Análise dos resultados

Enxergando a oportunidade de múltiplas aprendizagens por meio do tema empreendedorismo, foi idealizado o projeto que recebeu este mesmo nome e despertou o espírito empreendedor nos alunos inscritos na EJA do Sesc Ler Acauã. Durante os encontros, eles puderam aprender sobre os fundamentos do empreendedorismo, criação de ideias, planos de negócios, marketing e gestão financeira, assim como pontua Freire (1992) “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.”. Assim, os alunos foram incentivados a criarem uma marca e um produto para a feira do empreendedor.

O processo não foi simples, pois pensar em um nome marcante com significado para o grupo e atrativo para o mercado, muitas cabeças opinantes envolvidas, testar produtos, estudar possibilidades, entre outras tantas tarefas, permitiram reforçar e amadurecer o respeito ao coletivo já existente e não perder o foco nos objetos. Nesta perspectiva, nomearam a marca como “Sabor do Sertão” e definiram o licor como produto a ser fabricado e comercializado.

Visto que na região há poucos fabricantes desse produto, e considerando também o baixo custo de produção, tornando-o adequado para vendas em eventos agropecuários e festas juninas que ocorreram durante a execução do projeto, além de agradar o paladar dos consumidores, o licor artesanal se destacou entre as opções sugeridas e testadas pelo grupo. Com isso, eles se dedicaram à produção de licor artesanal, aprendendo técnicas de preparação, selecionando ingredientes de alta qualidade e aprimorando suas habilidades na criação de sabores únicos e sofisticados, dentre eles hortelã, tamarindo, maracujá, romã, e café. Além disso, foram orientados sobre as fases de rotulagem, embalagem e precificação do produto.

A participação na Feira do Empreendedor foi o ponto alto do projeto, pois proporcionou aos estudantes a oportunidade de aplicar todo o conhecimento adquirido, ampliando seu conhecimento de empreendedor e estabelecendo conexões importantes para seu futuro

profissional. Os alunos demonstraram grande empenho e entusiasmo na divulgação e venda de seus produtos. Com habilidades de comunicação e persuasão afiadas, eles interagiram com os visitantes, explicando os diferenciais de cada sabor e transmitindo a paixão e o cuidado envolvidos em todo o processo de produção.

A qualidade e a variedade dos licores artesanais conquistaram os paladares dos visitantes, resultando em cem por cento de vendas dos produtos e ótimos feedbacks. Além do aspecto comercial, a experiência na feira proporcionou um crescimento pessoal significativo para os alunos. Eles desenvolveram habilidades empreendedoras, como trabalho em equipe, capacidade de adaptação e autogerenciamento. Também adquiriram noções sobre administração de negócios, lidar com demandas, calcular custos e precificar produtos.

Considerações Finais

Dado o exposto, registra-se que o projeto empreendedorismo propiciou no contexto escolar em que o citado recorte de jovens, adultos e idosos está inserido, um ambiente de pensamentos críticos e criativos, construção de conhecimentos e ideias inovadoras que estimulou, incentivou e favoreceu através das teorias estudadas e práticas aplicadas o exercício de empreender.

A semente foi plantada com a expectativa de colher frutos grandiosos. Esta experiência em relato evidenciou o potencial do grupo, revelando condições básicas inerentes ao comprometimento que qualquer tipo de relação exige, apontada pelo professor Eugenio Mussak (2008), em seu livro *Caminhos da Mudança*, no qual identifica as cinco condições, a saber: Admiração; Respeito; Confiança; Paixão e Intimidade. Essas condições entrelaçam-se e indicam que, qualquer que seja a ocupação, a paixão pelo que se faz é essencial.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MUSSAK, Eugenio. **Caminhos da mudança**. São Paulo: Integrare, 2008.
- PERONI, Ana Paula; CAVALARI JUNIOR, Octávio. Sequência didática: **Empreendedor cidadão**: fazendo acontecer. Vitória, ES: Editora Maré, 2019.
- SESC, **Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, RJ: 2021

CURANDO AS CICATRIZES

Mariana Santiago da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ
Milena Caixeiro Alves
Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ
Adriana José da Penha Moreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

Palavras-chave: Mulheres Que Correm Com os Lobos; Clarissa Pinkola Estés e Feminismo.

Introdução

A Oficina “Mulheres que correm com os lobos” foi concebida no projeto Biblioteca itinerante do Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos. No seu desenvolvimento, vinculou-se igualmente ao projeto "Escreva Seu Futuro" da Casa das Mulheres nas Redes da Maré. Tinha-se como meta combater o preconceito segundo o qual as mulheres, em sociedade, limitam-se a trabalhos domésticos. Trata-se de uma tradição patriarcal certamente obsoleta, dando lugar a uma outra realidade muito mais importante e promissora. Buscava-se, assim, iniciar um diálogo onde a noção de empoderamento feminino fosse o centro das discussões. Outros temas se agregaram a esse, como por exemplo: a busca pela igualdade de gênero, equiparação de salários entre mulheres e homens etc. Ainda com grande resistência, sabe-se que tais pautas avançam. Assim sendo, a escolha para nossa oficina tem sua razão de ser e leva o nome da obra *Mulheres que correm com os lobos*, de Clarissa Pinkola Estés.

Ali, a autora realiza uma explanação profunda do universo feminino por meio de lendas, mitos e contos, oferecendo uma original perspectiva sobre a essência feminina. Segundo ela, a mulher, no século XX, era vista como um ser domesticado. Tendo perdido sua natureza selvagem, a capacidade de se orientar pelos sentidos, farejando, espreitando os perigos, tornou-se um alvo fácil para as atividades predatórias dos outros. Daí, adverte-nos Estés, a necessidade de recuperarmos o arquétipo da mulher selvagem, bem como tudo que está por trás dele. “Ela sabe sentir, disfarçar e amar profundamente [...] Ela vive no gueto, na universidade [...] Ela vive no lugar onde é criada a linguagem” (Estés, 1996, p 26-27).

Nesse sentido, serão descritas ao longo do nosso trabalho estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas em nossa oficina, levando em consideração as especificidades do grupo em questão e suas experiências de vida. Nosso objetivo orientou-se pelo desejo de criar um ambiente que promovesse a reflexão crítica e a troca de experiências no grupo em questão.

Metodologia

Um traço que nos define culturalmente é o da a oralidade. Daí a opção pelas lendas e contos recolhidos do livro de Estés. Como desdobramento natural, nossa metodologia centrou-se inicialmente no conto “O Urso da Meia-Lua”, tornando-se o ponto de partida para a execução das atividades propostas. Inicialmente, pedimos às educandas que numa folha de papel marcassem com cruces cada momento crucial de suas vidas. Tais cruces simbolizavam as cicatrizes adquiridas ao longo de suas existências. Sugeriu-se, em seguida, que ao serem indagadas sobre suas idades, quantos anos teriam, doravante respondessem: “somos mulheres de 5, 10, 30 cicatrizes”, cicatrizes conquistadas ao longo de suas vidas.

Na etapa seguinte, ofereceu-se pequenas toalhas de mão, onde os símbolos das cicatrizes individuais seriam pintados. Assim, ficaram fixadas as provas, os sinais pelas quais passaram em suas existências, e a certeza de que tinham sobrevivido. Como atividade final, um cesto foi colocado no centro da sala e as folhas de papel, onde inicialmente as cruces/feridas teriam sido desenhadas, e como num ato de exorcismo, rasgadas. No gesto, a certeza de que as cicatrizes as teriam fortalecido. Por fim, leu-se um poema de Helena Galdino: “Cada cicatriz que temos é a confirmação de que uma ferida sara. Cicatrizes são marcas de superação.”

Análise dos resultados

Ao refletir sobre o trabalho realizado com as educandas, verificou-se que os resultados foram positivos. Os conceitos trabalhados sobre empoderamento, sororidade e protagonismo da própria história foram apreendidos, assimilados pela turma que, num processo de identificação, incorporou a temática do livro em questão. Como consequência, questões como a relação entre mães e filhos, a violência doméstica e a saúde mental foram levantadas. Como se tratava de uma turma já acompanhada pelo programa, através de atividades anteriores, tornou-se possível perceber uma mudança significativa na relação entre as educandas que, anteriormente, fora marcada pelo conflito. O conceito de sororidade evidenciou-se em toda a sua extensão. Como desdobramento natural, as educandas solicitaram a continuidade das oficinas, a necessidade de um espaço de acolhimento para encontros futuros. A lição deixada por Paulo Freire - a educação é um ato de amor - se afirmava.

Considerações Finais

Sabe-se que o real e ficcional se acham tão interligados que o que aparece num, parece faltar no outro. Assim, ao saltarmos do livro de Clarissa Pinkola Estés para uma outra realidade, a da Maré, um novo desafio se colocava, onde escutar, mais do que falar, se tornava condição

fundamental, onde ecoava o binômio destacado por Freire. Para que haja aprendizado, torna-se indispensável que o educador respeite o educando, para que o educando confie no educador.

Desse modo, a partir de tal experiência, nós, extensionistas da EJA, incorporamos novas visões que contribuíram decisivamente para a nossa formação. Como se fora um processo de reciprocidade, as lições de nossa oficina alteraram, por suposto, nossa própria subjetividade. À medida que as educandas se transformavam, nós dividíamos com elas a mesma metamorfose. Visões do mundo se alteraram, preconceitos foram abandonados. Afinal, era essa a nossa aposta.

Referências

- BENJAMIN, Walter. “O Narrador” In: **Obras Escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: ED. Brasiliense, 1997.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Trad.:Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989
- MALLE, Louis. **Perdas e danos**, filme, 1992.
- VIGANO, Samira de Moraes Maia, LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em Debate**, 5 (7), 2016.

MUNDO DO TRABALHO E A EJA: UMA PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA VIDA

Luiz Cláudio Silva Galvão
CESPEB–UFRJ

Palavras-chave: Trabalho; Educação; EJA.

Introdução

Para iniciar esse diálogo, cabe aqui manifestar a visão ontológica de Saviani sobre trabalho e educação. Ele afirma:

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? (Saviani, 2007, p.152).

Numa perspectiva da educação de jovens e adultos no mundo do trabalho, a EJA tem um papel fundamental na emancipação do sujeito. A EJA estabelece uma condição de proporcionar aos integrantes/alunado uma inserção no mundo do trabalho. Porém, sua proposta vai além. A EJA defende que o estudante possa produzir conhecimento não somente para o mundo do trabalho, mas para toda a sua vida. As políticas neoliberais, ao contrário, olham o trabalho de uma forma tecnicista, como produção de bens e serviço, sem um olhar integral para os participantes desta produção. A influência do Neoliberalismo na educação se dá em diversos aspectos, das concepções pedagógicas, a avaliação escolar, a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas até a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição e privatização da educação. A Pedagogia Freiriana propõe um contraponto a essa visão Neoliberal e defende que o educador da EJA precisa desenvolver uma educação que proporcione ao aluno capacidade de refletir, levando a desenvolver suas potencialidades críticas e sociais, para enxergar o lugar que ocupa na sociedade e assim passar a assumir e a contribuir com as suas decisões cidadãos. Freire afirma:

A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal. (Freire, 1992, p. 06).

O aprender é um direito às liberdades fundamentais no processo de cidadania. Mas, para isso, cabe ao governo promover Políticas Públicas de Estado e de Direito, consoantes com a Constituição Cidadã de 1988, que prevê a implementação de políticas educacionais que promovam a autonomia intelectual do cidadão em qualquer tempo e idade. Este é o compromisso da EJA.

Em acordo com esse compromisso da EJA na formação integral de seus alunos, venho trazer para esse espaço de diálogo uma proposta inicial de estudo de caso que busca conhecer a experiência de educação de jovens e adultos em vulnerabilidade social, com limitada possibilidade de inserção no mercado de trabalho e no acesso à escolarização, no contexto do Projeto Dam+.

Metodologia

Em minhas pesquisas pelo CESPEB – EJA, visitei o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos, CREJA/RJ, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro, na rua da Conceição, 74. Neste espaço de aprendizagem, observei uma turma muito especial formada por 31 alunos¹ transgênero, entre mulheres trans, homens trans e pessoas não-binárias. Cada integrante da turma tem uma forma de expressar sua identidade, muito além das já citadas. Travesti (mulher trans) é uma delas. Ao entrevistar uma das coordenadoras, Magheli, mulher trans que se apresenta como uma Travesti, por sua militância nos movimentos transgênero, ela expôs o trabalho realizado com a turma, batizada pelo nome “Dam+”, referenciado a “Damas muito além”.

O projeto Dam+ é desenvolvido pela Prefeitura do Rio, por meio da Coordenadoria Executiva da Diversidade Sexual. A iniciativa é fruto de uma parceria coordenada pela CEDS em conjunto com a Secretaria Municipal de Assistência Social. Segundo a coordenadora Magheli, o projeto surgiu para trazer escolaridade para essas pessoas e construir uma identidade social que lhes foi negada pela sociedade, “marginalizando-as”. Este fato faz com que, para um grande número dessas pessoas, a prostituição seja a única maneira possível de trabalho. Neste exercício de emancipação, a EJA viabiliza um processo de construção da identidade social que foi negada, favorecendo a autonomia e a construção do conhecimento de suas identidades sociais, além de possibilitar novas visões de vida, escolaridade, mercado de trabalho, reivindicações políticas e sociais. Essa perspectiva é coerente com o legado freiriano, que,

¹ Linguagem neutra m substituição dos artigos feminino e masculino por um "x", "e" ou até pela "@" em alguns casos.

segundo Moura, “traz importantes elementos para discutirmos a educação na perspectiva de um direito inalienável, que se constitui como ferramenta fundamental nas lutas pela humanização e pela resistência contra toda e qualquer forma de desumanização.” (Moura, 2021, p.109).

Análise dos resultados

O projeto Dam+, neste cenário multifacetado, viabiliza que todos tenham acesso a um processo de escolarização para o mercado de trabalho que contemple também a emancipação do “ser mais”, histórico e ontológico. Por sua vez, isso oportuniza a seus integrantes liberdade, dignidade e ampliação de seus conhecimentos para a vida. Deste ponto de vista, a EJA, enquanto Política Pública, tem a responsabilidade de oportunizar a emancipação dos envolvidos neste contexto de desigualdade de gênero que ainda persiste na vida social, no mercado de trabalho e na educação.

Considerações finais

Como pedagogo e pesquisador da EJA, minhas primeiras impressões na visita ao Projeto Dam+ foi que a função social e de escolarização da EJA é fundamental. Minha expectativa com a proposta deste estudo de caso é aprofundar meus estudos de gênero, educação e trabalho. Esse interesse vem da observação de que essas pessoas transgênero têm muitos obstáculos para se inserirem no mercado de trabalho e na vida social, devido à discriminação por parte da sociedade, e por terem limitadas oportunidades de escolarização, o que acentua sua condição de vulnerabilidade.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paulo Freire. -85. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 256 pp.
- MOURA, A.P. Lutas, resistências e possibilidades in FONTOURA, H. A. et ali. (Org.) **Diálogos com Paulo Freire – 100 anos**. Rio de Janeiro, Nau Editora, 2021. Disponível em: https://naueditora.com.br/ebook_gratuito/dialogos-com-paulo-freire-100-anos%e2%80%89reflexoes-freireanas-em-tempos-de-pospandemia%e2%89%89/ Acesso em 05/07/2023.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Disponível on-line: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 04/07/2023.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: UM CENÁRIO DE BARBÁRIE

Bruno Martins de Carvalho Paulo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Carlos Soares Barbosa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Mundo do trabalho; Precarização.

Introdução

Nos últimos anos, o Brasil convive com o fantasma do ultraconservadorismo que se manifesta em diversos campos da prática social: no ataque à democracia, na ofensiva aos direitos sociais e trabalhistas, na criminalização dos movimentos sociais, na ofensiva ao pensamento crítico, à ciência, às universidades, somada ao desprezo ao valor da vida das populações pobres, que se traduz no negacionismo da gravidade da pandemia da Covid-19, que fez do Brasil o palco de uma tragédia anunciada (BARBOSA, 2021). Na esfera econômica, o projeto ultraconservador se materializa por meio da retomada dos princípios ortodoxos do neoliberalismo e de um conjunto de reformas, entre as quais se destacam: a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, a Lei da Terceirização (Lei nº 13.429/2017), a reforma trabalhista (*Lei nº 13.467/2017*) e a reforma da previdência (EC nº 06/2019). Dessa forma, uma das “soluções” para o desemprego foi a implantação da ideologia do empreendedorismo, legitimando a inserção precária dos trabalhadores no mercado, levando-os a se identificarem como “empresários de si” e fazendo crescer o fenômeno da uberização que se espalha para diferentes áreas, inclusive na educação (SILVA, 2019).

A educação não ficou isenta desse processo, e viu avançar pautas conservadoras como a do movimento Escola Sem Partido e a violenta, afrontosa e aporofóbica Reforma do Ensino Médio, buscando cada vez mais a “sobrevivência de elementos fascistas no interior da democracia” (CATINI, 2019, p. 34). Diante disto, a educação passa por um dos seus maiores desafios, pois neste cenário, os professores, atrelados ao pensamento histórico-crítico, são denominados de doutrinadores e inimigos a serem silenciados e combatidos.

Essas são algumas manifestações das drásticas consequências produzidas pelo projeto político, econômico e cultural ultraconservador, de tal modo que “no Brasil de hoje, desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação” (CÁSSIO, 2019, p. 21). Sendo

assim, considerando que a grande maioria dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é da classe trabalhadora, sujeitos da precarização, o objetivo deste texto é refletir sobre o papel da EJA na luta contra as barbáries recém produzidas, entre elas, o aprofundamento da precarização do trabalho. Torna-se oportuna essa reflexão devido à mudança do governo federal neste ano de 2023, um tempo de reconstrução da educação nacional, principalmente da EJA, cujos sujeitos são vítimas de históricos processos de desumanização (ARROYO, 2017).

Metodologia

O presente trabalho é resultado da pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que busca relacionar dois campos de pesquisa: EJA e Trabalho e Educação. Fundamenta-se teórico-metodologicamente no materialismo histórico e dialético, formulado por Marx (1988), por considerar que o método possibilita-nos compreender os fenômenos sociais no movimento de sua constituição e para além da sua pseudoconcreticidade e exterioridade (KOSIK, 2002). Desse modo, entendemos a precarização do trabalho como um produto histórico concreto, constituído por um conjunto de relações e contradições. A análise se fez por meio do cruzamento das ideias de autores do pensamento histórico-crítico.

Análise dos resultados

Historicamente, as classes trabalhadoras passaram a ter acesso à escola no curso da sociedade capitalista, sobretudo a partir do século XIX nos países de capitalismo central, contudo, desde então, a dualidade educacional se tornou uma das estruturas basilares desta nova ordem econômica e social. Como denuncia Gramsci (1991), de um lado, uma formação geral e humanista destinada às classes dominantes e dirigentes, voltada ao trabalho intelectual; do outro, uma formação aligeirada, “rudimentos de leitura e escrita”, reservada aos trabalhadores e voltada ao trabalho manual.

No Brasil, face à especificidade de capitalismo dependente, os direitos são compreendidos como privilégios de uma minoria. Assim, ainda que a Constituição brasileira tenha reconhecido a educação como um direito de todos, as classes dominantes e dirigentes instituem determinados mecanismos – dissimulados/explicitos – que buscam interditar o acesso e/ou permanência à educação de qualidade, socialmente referenciada para todos. Na história da EJA, este movimento é explícito e pode ser percebido no veto de sua participação no Fundef (1996-2006) e por receber o menor percentual do Fundeb, desde 2007, na extinção de políticas federais e programas voltados para a modalidade, se tornando totalmente invisibilizada na

agenda governamental após o golpe de 2016 (BARBOSA e SILVA, 2020). Acrescenta-se à pouca atenção aos estudos da EJA nos cursos de licenciaturas do país. O resultado imediato desse processo é a pouca atenção dada às especificidades da modalidade, fazendo dela um campo aberto às improvisações, o que incide no rebaixamento da qualidade e na permanência da concepção supletiva e instrumental.

Conclusão

Na ótica dos neoliberais e conservadores, o papel a ser desempenhado pela educação é formar o trabalhador de novo tipo, demandado pela reconfiguração do mundo do trabalho, ou seja, um “trabalhador flexível”, “resiliente” e “empreendedor de si mesmo”.

A defesa que se faz aqui é por uma EJA para além dos interesses mercadológicos. Neste sentido, fortalecer os projetos populares contra hegemônicos, a formação humana e integral, a criticidade e a desalienação rumo à transformação social são objetivos que continuam a ser perseguidos na EJA. Atualmente mais desafiadores frente ao retrocesso dos últimos anos. Esta é uma tarefa em tempos de reconstrução nacional.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARBOSA, Carlos Soares. A farsa que se repete: ataque ao “marxismo cultural” e à educação crítica no Governo Bolsonaro. **Confluente, Rivista di Studi Iberoamericani** vol. XIII, n. 1, 2021, p. 226-253.
- BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline da. Reflexões sobre a destituição do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.19, 2020.
- CÁSSIO, Fernando. Apresentação – Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CATINI, Carolina Apresentação – Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/24284-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-12-7-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-25-0-no-trimestre-encerrado-em-marco-de-2019>>. Acesso em: 22 mai. 2019.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1989.
- SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, v.17, nº 34, set-dez, 2019.

ED6: Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos
Coordenadores: Enio Serra e Rosangela Carrilo Moreno

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA EM TEMPOS DE RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Enio Serra
Rosângela Carrilo Moreno
Coordenadores do ED6
FE/UFRJ

O IV Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – SELIEJA retorna quatro anos após a edição anterior, em 2019, em razão da crise sanitária enfrentada face a covid-19. A retomada das atividades presenciais após esse evento significativo da nossa história foi acompanhada de um período no qual as políticas nacionais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sofreram uma série de retrocessos como, por exemplo, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que abrigava alguns programas de EJA no MEC, e a publicação do Parecer CEB/CNE nº 6/2020 e da Resolução nº 1/2021, que alteraram as diretrizes operacionais da EJA, sobretudo no que se refere à adequação ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o ensino à distância. Tais acontecimentos fizeram com que a EJA perdesse conquistas que foram objetos de lutas por grupos comprometidos com a especificidade dessa modalidade de ensino (Ação Educativa, Cenpec, Instituto Paulo Freire, 2022).

A realização do IV SELIEJA, cujo tema central foi a “Reafirmação de conceitos e funções da EJA em tempos de reconstrução da educação nacional”, colocou para este Espaço de Diálogo (ED) focado nas políticas públicas em EJA o desafio de refletir tanto sobre os projetos de dominação e hegemonia quanto sobre as resistências contra hegemônicas que se desenvolvem desde o chão da escola até as entidades organizativas da sociedade civil. Nesse sentido, abarcamos as múltiplas dimensões das políticas, tanto aquelas referentes às ações do Estado, como leis e normativas, quanto aquelas que se dão no cotidiano vivenciados pelos diferentes segmentos que compõem a EJA: estudantes, docentes, militantes de movimentos sociais, gestão educacional, entre outros.

Neste ano acolhemos vinte trabalhos cujos autores pertencem a diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro, do estado de Minas Gerais, e até de um país do continente africano, a Guiné Bissau. As pesquisas e relatos de experiências versaram sobre seis eixos, que foram distribuídos ao longo dos dias de debates. Três eixos fizeram parte do primeiro dia. No primeiro deles foram agrupados os trabalhos sobre as políticas e ações que se deram no interior da escola,

seja por meio de movimentos pela construção de novos planos políticos pedagógicos, seja pela implementação de políticas antirracistas, seja pela promoção, via gestão, de grêmios estudantis. Além disso, ações políticas tais como a criação de salas de acolhimento de crianças durante o período em que os pais frequentam aulas no Projovem e práticas de roda de leituras também foram apresentadas. No segundo eixo foram debatidas as políticas públicas de EJA mais amplas, como o caso das políticas de alfabetização em Guiné Bissau, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e uma análise da produção científica sobre as políticas de EJA para o ensino médio.

Com esses trabalhos notamos como ações coletivas e experiências individuais comprometidas com uma perspectiva crítica e emancipatória podem ser produzidas nas práticas cotidianas, ao mesmo tempo em que as políticas mais amplas exigem um esforço para seu cumprimento, podendo funcionar em alguns casos em um sentido oposto à garantia de direitos, como revela o estudo sobre o ENCCEJA. A própria produção acadêmica incipiente sobre as políticas de ensino médio na Educação de Jovens e Adultos revela a falta de investimento para investigação nessa área.

No terceiro eixo foram agrupados os textos que pensam as políticas públicas de EJA a partir da perspectiva socioespacial, trazendo questões referentes às matrículas, oferta e demanda potencial de EJA, revelando as profundas desigualdades territoriais e educacionais (Serra, Reguera, 2019). Trata-se de uma perspectiva que traz luz sobre indicadores como trabalho, moradia, mobilidade, saúde, paisagem física, além de dados educacionais que demonstram a segregação socioespacial em contextos urbanos, evidenciando desigualdades como concentração de oferta em regiões centrais, enquanto há uma grande demanda potencial em regiões periféricas e rurais, e ausência de políticas pensadas para as características específicas do perfil dos estudantes da EJA, o que pode ser visto por meio de indicadores como cor/raça, renda e idade.

No segundo dia debatemos três eixos que estiveram centrados em ações: (i) fora do espaço escolar, como é o caso de cursos pré-vestibulares populares, como possibilidade para que jovens e adultos sujeitos da EJA acessem o direito à educação no ensino superior; (ii) via universidade, desde concursos específicos para EJA, como promovidos via extensão universitária; e (iii) de formação de professores. Os trabalhos permitem um mapeamento de ações que constituem o campo da EJA, mostrando o estágio atual, bem como os desafios para a superação dos limites atuais.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Movimento pela Base: São Paulo, 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer 1/2021**: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, 18 de março de 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer 6/2020**: Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147051-pcp006-20&-category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192.

SERRA, Enio; REGUERA, Emílio. Análise espacial da relação entre oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro. RUMMERT, Sonia Maria (Org.) **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 143-162.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR NO TRABALHO DO COORDENADOR MUNICIPAL EM MINAS GERAIS

Fabiane Cristina Gonçalves Martins
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Fernanda A. O. Rodrigues Silva
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Gestão da EJA; Mesa Permanente.

Introdução

O trabalho se insere no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apresenta resultados de uma pesquisa concluída com foco na gestão municipal em Minas Gerais. Nas últimas décadas somam-se consideráveis mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que incidem na efetivação das políticas públicas educacionais. Dentre elas, as que preconizam aos governos subnacionais garantir o direito dos jovens, adultos e idosos de iniciar ou concluir a escolarização. O estudo se justifica pelo fato de que a oferta da EJA com qualidade se ampara na Constituição Federal de 1988 e na Lei Maior da Educação Básica de 1996, no Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e na Resolução CNE/CEB n.º 1, constituindo um direito assistido pelo poder local com entendimentos, formas e proposições diferentes. Soma-se à pluralidade da oferta, a gestão municipal ser acometida em todo o país pela descontinuidade de governança e por tensos debates no âmbito da capacidade administrativa equitativa. Tais debates, muitas vezes, são realizados em espaços extra secretarias municipais de educação.

É nesse cenário que se desenvolve o presente estudo com foco em um espaço denominado Mesa Permanente de EJA, a qual é vinculada à ação extensionista UFOP com a Escola, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A Mesa Permanente da EJA (MP-EJA) é um espaço de diálogo entre a universidade e o poder local, composta por gestores dos municípios que compõem a Região dos Inconfidentes, localizada no entorno da UFOP, sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP). A MP-EJA reúne representantes da universidade e dos municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto para tratar das demandas da EJA na região. O presente trabalho buscou compreender em que medidas se articulam as ações entre a gestão municipal e a universidade, referentes à efetivação da EJA, por meio das Mesas MP-EJA e identificar como são pensados

as ações e os possíveis impasses vividos pelos gestores durante a gestão municipal da EJA. Dada a importância da EJA como direito, como seriam as negociações, as estratégias e o compartilhamento de experiências? A fundamentação que embasou o tema da EJA e o poder local encontrou em Haddad (1992) e Azevedo (2002) os caminhos dos anos de 1990 com a municipalização no âmbito educacional, seus efeitos, limites e perspectivas. Com Machado (2016) foi possível entendermos como a EJA começou a ser vista pelas Organizações não Governamentais (ONGs) como uma saída para suprir as lacunas deixadas pelo Estado e pelo município, que passam a ofertar a alfabetização de forma indiscriminada e, ainda, pouco avaliada. Machado (2016) ainda corrobora com os argumentos de Frigotto (2002), explicando que a EJA, ao ser abarcada pelas ONGs, passa a ser tratada como ação filantrópica, regredindo o conceito de direito instituído. Nesse sentido, um espaço de discussão como o da MP-EJA torna-se interessante, na medida que permite lidar, com diferentes pontos de vista, as dificuldades da implantação da modalidade e seus assuntos correlatos na rede municipal. A universidade e a gestão municipal podem enfrentar juntas os desafios encontrados na oferta da EJA e reafirmar o compromisso com o direito de todos à escolarização pública.

Metodologia

O percurso metodológico amparou-se na abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de produção de dados a entrevista semiestruturada, realizadas com gestores municipais da EJA, com o representante da SRE-OP e a observação participativa de encontros da Mesa Permanente. As reuniões aconteceram de forma remota, na plataforma GoogleMeet, quando voltávamos ao convívio social após a Pandemia da Covid-19. Foram entrevistados seis representantes locais e observados quatro encontros da MP-EJA ao longo do ano de 2022, além do coordenador de EJA da SRE-OP, uma vez que os municípios dessa jurisdição não se constituíram sistemas de educação. Os participantes da pesquisa foram os/as coordenadores/as de EJA do poder local dos municípios da região dos Inconfidentes. Os critérios de seleção dos informantes pautaram-se na participação na MP-EJA, disponibilidade para a entrevista e atuação junto às escolas de EJA.

Análise dos resultados

Os dados obtidos foram tratados pela análise de conteúdo de Bardin (1977) e de Franco (2018). Por meio dos temas: tempo de trabalho com a EJA e de participação na MP-EJA, impactos da partilha no espaço extra secretarias municipais de educação e ações desenvolvidas a partir dos diálogos travados na MP-EJA, a pesquisa aponta que a Mesa Permanente de EJA

tem potencial para ser entendida como espaço de colaboração e formação para os gestores, com possibilidade de incidir na organização da modalidade nos municípios e na 25ª SRE-OP. A Mesa Permanente também tem um forte papel na formação dos gestores. Emergiu das entrevistas que esses gestores participam já há certo tempo das atividades e se mostram contemplados com o que vivenciam nesse espaço. Por meio dos relatos, observa-se a formação de uma rede de colaboração entre todas as instituições. Os relatos e registros dão conta de que o programa possui o objetivo de incidir sobre as políticas educacionais de interesse dos municípios, além de trazer discussões e estudos para a Mesa e para os gestores.

Considerações finais

A ação extensionista Mesa Permanente de EJA, vinculada à UFOP com a Escola, apresenta-se como parte importante da formação dos gestores da Região dos Inconfidentes. Essa formação interliga representantes municipais que atuam com as políticas locais e vem sendo observada por eles como momento de ampliar as ações como a construção de novos planos políticos pedagógicos. Neste sentido, e com base nas análises, observa-se que a MP-EJA no território dos Inconfidentes exerce um papel aglutinador em torno da EJA, podendo, inclusive, ser entendida como um grupo colaborativo (FIORENTINI, 2012). Os estudos nesses espaços devem continuar por apresentarem a dimensão político pedagógica.

Referências

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57qR4WBxvqrBSDRgpSBNvXJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal: Edições 70, 1977. 22.
- FIORENTINI, Dário. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 47-76.
- FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**, v. 2, p. 53-68, 2002.
- HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 2-24, out./dez. 1992.
- MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 429-451, 2016.

ALGUMAS NARRATIVAS DE TRABALHADORES (AS) ESTUDANTES DA EJA NAS RODAS DE LEITURA REALIZADAS EM UMA ESCOLA DA ZONA SUL DO RIO DE JANEIRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Monique Azevedo da Silva
SME/RJ

Palavras-chave: roda de leitura; Educação de Jovens e Adultos; política pública.

Introdução

O relato de experiência que deu origem a este trabalho resulta de observações e escutas feitas na sala de aula do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio de Janeiro (PEJA). A EJA é uma modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade considerada regular. Mais especificamente, as narrativas aqui descritas foram desencadeadas através da prática pedagógica “roda de leitura”. Tal proposta teve como base os estudos de Freire (1989, 1999, 1992) ao se referir o diálogo como movimento de emancipação e troca de saberes.

A escola relatada situa-se no bairro Botafogo 2ª CRE¹ (região da Zona Sul e Grande Tijuca), cujos limites abrangem áreas que costumam atrair muitos trabalhadores devido a maior oferta de emprego, onde é constatada a baixa quantidade de escolas com PEJA. Tal fato revela a dificuldade que a classe trabalhadora enfrenta ao procurar uma escola que atenda às suas necessidades e, também, a pouca sensibilidade política do poder público para garantir o direito de todos à educação (SERRA; VENTURA; ALVARENGA; REGUERA, 2018). Assim, este trabalho tem como objetivo desenvolver uma discussão e reflexão a partir das falas desses(as) trabalhadores(as) estudantes acerca da importância do PEJA e demonstrar mais uma vez a necessidade de resistência e existência dessa modalidade de ensino como política pública para cidadãos que já tiveram a escolaridade negligenciada pelo Estado.

Metodologia

Ressalta-se que este estudo é de caráter qualitativo, do tipo relato de experiência (PÁDUA, 2000), apoiando-se no “diário de pesquisa” da autora deste texto que atua como docente e promove a roda de leitura semanalmente com os estudantes de uma turma de PEJA

¹ Coordenadorias Regionais de Educação; regiões divididas administrativamente

I, bloco II (4º e 5º anos Ensino Fundamental). Cabe destacar que as observações descritas no “diário de pesquisa” foram registradas no primeiro trimestre letivo do ano de 2023, com aproximadamente dezoito estudantes de diversas idades, incluindo jovens, adultos e idosos. Partindo de uma perspectiva emancipatória de que não é possível ensinar e aprender sem o diálogo, sem uma comunicação dialógica (GADOTTI, 2013), a roda de leitura foi pensada para convidar docente e estudantes para um mesmo espaço, onde todos(as) são capazes de opinar, levando à reflexão de assuntos presentes na sociedade. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2023)

A roda de leitura é feita semanalmente, em dia determinado junto aos alunos, em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos. Cada estudante escolhe um texto que chamou a sua atenção ao longo da semana. É feita a leitura em voz alta do texto, e é solicitado a dizer o que entendeu, qual é o objetivo, para quê e para quem o texto foi escrito, levando-o à interpretação. Em seguida, a turma é motivada a uma discussão sobre o tema. Todos podem demonstrar suas impressões de acordo com o que foi lido e são promovidos diálogos a partir do assunto da leitura (Diário de Pesquisa, 2023).

Análise dos resultados

Diante dessa prática, foram apresentadas narrativas de trabalhadores(as) estudantes, histórias com pessoas emblemáticas que carregam os testemunhos que atravessam a dinâmica de uma cidade tão diversa. Alguns deles moram em municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro que passam a maior parte do tempo em transportes e em seus trabalhos. Estas “falas”, provenientes destes momentos de leitura e diálogo, podem ser observadas no Diário de Pesquisa da professora.

Um dos estudantes descreve para seus colegas, depois da leitura de um texto sobre “mundo do trabalho” do Material Rioeduca², as dificuldades em manter-se num emprego que garanta a possibilidade dele se alimentar: “Sabe o que eu estive pensando hoje? Que eu sou um escravo. Se eu não trabalhar, vou passar fome. O rico ganha dez, doze mil por mês e se não trabalhar dois meses, não passa fome. Eu, se não trabalhar, não como. Será possível que eu vou ser escravo até morrer?” (DIÁRIO DE PESQUISA, 2023). E acrescenta: “Eu venho pra cá pela passagem de ônibus. Eu uso o cartão para ir trabalhar. A gente tinha que ganhar por baixo três mil reais, não é professora?”.

Outra estudante, de setenta e quatro anos, relatou que foi demitida depois de quinze dias de trabalho. Foi acompanhante de uma senhora de noventa e dois anos durante esses dias. “Professora, eu fui demitida ontem, mas eu vim. Eu moro em Caxias. Peguei trânsito e tiroteio

² Caderno de Apoio Pedagógico distribuído aos estudantes do PEJA trimestralmente ao longo do ano letivo. Totalizando três por ano. <http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>

na Avenida Brasil, mas eu vou continuar estudando aqui, até encontrar uma escola perto da onde moro ou arrumar outro emprego por aqui.” (DIÁRIO DE PESQUISA, 2023).

Após a leitura de um texto sobre legislação trabalhista, alguns estudantes comentam sobre uma determinada aluna: “Professora, a aluna C. é considerada uma escrava. Ela dorme no emprego em um colchão no chão porque o patrão tem um segundo quarto como despensa. Ela tem que dormir no trabalho porque a passagem dela é cara, o patrão não quer pagar a passagem da semana toda porque ela mora em São Gonçalo. Ela chega atrasada aqui porque ele ‘obriga ela’ a colocar a janta.” (DIÁRIO DE PESQUISA, 2023). No entanto, a aluna em questão pondera: “Eles são ‘bonzinho’ pra mim. Eu já trabalho lá há muitos anos. Eu vou na sexta-feira pra casa.” (DIÁRIO DE PESQUISA, 2023).

Considerações Finais

Diante de algumas dessas narrativas, é possível observar que a roda de leitura proporciona um ambiente de acolhimento, escuta, reflexão, onde os estudantes se sentem confortáveis em falar o que poucas vezes são ouvidos. Há que se refletir a importância da oferta pelo Estado da Educação de Jovens e Adultos a sujeitos que veem na escola uma oportunidade de melhorar suas condições de vida e se sentirem pertencentes a uma sociedade por vezes excludente. Ao se propor uma prática pedagógica que tenha um significado, que valorize as suas experiências, considerando as relações de trabalho, sociedade e cultura, está se contribuindo para uma aprendizagem que seja capaz de atender as suas necessidades que pode ter sido um dos motivos de retomada aos estudos.

Referências

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 16.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, M. **O Trabalho Coletivo como Princípios Pedagógicos; Paulo Freire e a Educação Superior**. Revista Lusófona de Educação, 2013.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- SERRA, E., VENTURA, J., ALVARENGA, M., & REGUERA, E. (2018). **Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro**. *Crítica Educativa*, 3(3), 25–41. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.243>

O RETRATO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PETRÓPOLIS: VOZES DISCENTES

Rosane Karl Ramos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Secretaria de Educação de Petrópolis

Palavras-chave: Educação em Petrópolis; Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos; Protagonismo Discente.

Introdução

De acordo com publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE¹) no Brasil, em 2018 havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%, números que revelam a grande lacuna que existe na educação.

Em Petrópolis, estado do Rio de Janeiro, os índices são igualmente perversos. Segundo os dados do Censo 2010, a taxa de analfabetismo nas populações acima de 15 anos no município era de 3,9%, isto é, havia 9.280 pessoas com mais de 15 anos de idade analfabetos. De acordo com o site Programa Cidades Sustentáveis², pouquíssimas dessas pessoas desejam ingressar ou retornar às escolas. Com um histórico de imperialismo e colonialismo muito acentuado, este município caminha com passos tímidos rumo ao cumprimento da meta 9 do Plano Nacional de Educação³. A Rede Municipal de Educação de Petrópolis vem implementando ações afirmativas a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estão trazendo modestos avanços também para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este resumo apresenta os primeiros passos da pesquisa em andamento da autora, a qual faz um breve levantamento histórico da educação em Petrópolis, com o objetivo de mostrar como as relações coloniais entre senhores e escravizados se reproduziram e continuam presentes na implantação das políticas públicas educacionais do município para esta modalidade. Para ilustrar essa hipótese são apresentados fragmentos de entrevistas realizadas com estudantes da modalidade ao longo do 1º. Semestre de 2023, visando fomentar o protagonismo estudantil

¹https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf Acesso: 02/07/23

²<https://2013-2016-indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/RJ/petropolis/taxa-de-analfabetismo-na-populacao-com-15-anos-ou-mais> Acesso: 10/06/23

³ Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

destes que lutam dia-a-dia por seu direito à educação, conforme estabelecido pela Constituição Federal (Art. 205, 1988) e corroborando o pensamento de Costa (2003), que afirma que “[existe] a necessidade tanto de entender melhor aprendizagem e a produção de conhecimento por jovens e adultos não escolarizados, quanto de entender as possibilidades de construção das lógicas desenvolvidas por esses sujeitos, no sentido de instrumentalizar as experiências educativas” (p. 125).

Metodologia

A pesquisa vem sendo elaborada a partir do levantamento bibliográfico-histórico da educação no município de Petrópolis e de suas políticas educacionais; do levantamento de dados sobre a EJA no sistema e-Cidade⁴ (a partir de 2018) e do Censo Escolar; e de revisão de literatura sobre a educação de jovens e adultos nos últimos cinco anos. O trabalho de campo vem sendo desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes da modalidade, convidados a participar da pesquisa diretamente pela autora ao longo do 1º semestre de 2023. As entrevistas são individuais, registradas em áudio e realizadas nas escolas onde estudam.

Análise dos resultados

A análise preliminar indica que a educação e o ensino em Petrópolis, no passado, eram privilégios de uma elite social, cultural e econômica, e o processo de democratização do ensino foi muito lento e parcial. Apenas em 1937 a Prefeitura Municipal de Petrópolis estabeleceu as diretrizes para a instrução pública, entre as quais os conteúdos das disciplinas por série, os horários de funcionamento das escolas, os critérios de avaliação, as regras para os cursos noturnos, entre outros (Netto, 2005). Contudo, os públicos de cada instituição e turno de aulas eram distintos, e a então elite, predominantemente constituída por pessoas brancas, tinha acesso a um ensino cuja qualidade era reconhecida, enquanto os filhos das classes trabalhadoras, predominantemente pretos, tinham um acesso mais restrito a essa qualidade.

Esse quadro parece ainda se refletir na EJA contemporânea, ilustrado por relatos dos entrevistados. Para Simone⁵, de 32 anos de idade, estudar à noite traz muitos desafios, como conciliar o trabalho e as necessidades da família, para além das dificuldades cognitivas. Já para Carlos, 43 anos, o maior desafio é vencer o preconceito dos próprios colegas mais jovens, que

⁴ O e-cidade destina-se a informatizar a gestão dos municípios brasileiros de forma integrada. <https://softwarepublico.gov.br/social/e-cidade/sobre-o-software>

⁵ Todos os nomes usados aqui são fictícios para garantia do anonimato dos entrevistados.

o veem como “um velho sem ter o que fazer” (etarismo entre colegas de escola). E Gustavo, 27 anos, afirma que o fato de ser negro o impediu de estudar quando mais jovem e agora as dificuldades só aumentaram.

Considerações Finais

A EJA no município de Petrópolis é resultado de séculos de dominação colonial, dominação essa física, simbólica e sobretudo do imaginário social (Taylor, 2004) coletivo e individual de seus habitantes. As políticas públicas voltadas para a EJA, quando implementadas no município, sofreram adaptações, releituras, ressignificações, como ocorre com todo texto político (Ball, 1998). Esse processo é um *continuum* que acompanha a educação pública municipal. Porém, neste ano de 2023, pós-pandemia e pós um governo federal que buscou o desmonte da educação em geral, a EJA tenta respirar os ares da mudança de paradigma, de imaginário e de horizontes. Ao serem implementadas ações visando uma educação antirracista no município, com maior diversidade e buscando equidade, com professores e gestores cada vez mais conscientes e atentos para as questões atuais que afetam a todos, as perspectivas de uma mudança efetiva na EJA se mostram mais próximas. Que os ventos soprem a favor de todos os estudantes, mas com especial rajada nos estudantes da EJA, para que possam ter a educação que o Estado lhes falhou em algum momento de suas trajetórias. Que possamos trabalhar pela justiça social e pela justiça educacional na EJA.

Referências

BALL, Stephen. Big policies/Small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, 34:2, 119-130, 1998.

NETTO, Jeronymo Ferreira Alves. **Algumas considerações sobre o ensino municipal em Petrópolis**. Instituto Histórico de Petrópolis, 2005. Disponível em: <https://ihp.org.br/?p=4203>
Acesso: 20/06/2023.

COSTA, R. P. “Memórias de um raizeiro”: conhecimento e cultura na Educação Popular e na Eja. IN: SALES, R.; COSTA, R. P. [Orgs.] **Educação de Jovens e Adultos: diálogos contemporâneos**. São Carlos: Pedro& João Editores, 2023.

TAYLOR, C. **Modern social imaginaries**. Durham: Duke University Press, 2004.

GRÊMIO ESTUDANTIL: FORMAÇÃO POLÍTICA DISCENTE

Mona Lisa Fouyer
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Grêmios Estudantis; Gestão Democrática; Formação Política.

Este trabalho surgiu com a intenção de apresentar algumas análises sobre as possibilidades existentes, para a formação política de estudantes, em representações como os Grêmios Estudantis. Trata-se de uma pesquisa em andamento e tem apontado inicialmente que, este tipo de órgão colegiado, pode constituir-se em mais um dos mecanismos existentes para o fortalecimento da Gestão Democrática nas escolas públicas. Autores como Berg (1998), Gui (2003), Fouyer (2017) e Mogan (1997) tem dialogado com a temática apresentada. A produção de dados está sendo materializada, com abordagem qualitativa, através de questionário e grupo focal com 12 (doze) gestores escolares do município de Mangaratiba (RJ). Os resultados parciais têm externado o desejo de que a participação juvenil se concretize, neste espaço de socialização, com potencial formativo para o exercício da democracia.

O interesse a respeito dessa temática foi motivado na primeira reunião realizada com os gestores escolares do município de Mangaratiba (RJ), em janeiro de 2023. Por atuar como Diretora da Gestão Escolar, na Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer, havia planejado realizar uma jornada com várias formações continuadas para este grupo específico. O primeiro passo foi elaborar um questionário com a finalidade de que esses dirigentes registrassem as reais necessidades que enfrentavam nas escolas e, diante disso, sugerissem os temas para serem contemplados nestes encontros formativos.

Após verificar todos os registros do questionário supramencionado percebi que vários gestores escolares, que atuam diretamente com estudantes inseridos no 2º (segundo) segmento do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos se posicionaram a respeito dos Grêmios Estudantis. Ao analisar esses dados percebi que almejavam aprofundar conhecimentos sobre a implementação, o público-alvo, o estatuto, os processos de representatividade e de eleição deste tipo de colegiado.

Vale ressaltar, que no município de Mangaratiba (RJ), através da Lei Municipal Nº 1.039, de 24 de agosto de 2017, os Grêmios Estudantis foram instituídos. Este documento determina este tipo de representação juvenil e que a organização, funcionamento e atividades

sejam regidos por estatuto com aprovação em Assembleia Geral. Insere ainda, que os dirigentes e representantes devem passar por processo eleitoral direto e secreto. É importante destacar que, após 6 (seis) anos da criação desta normativa municipal, é a primeira vez que iniciamos ações capazes de implementar este tipo de política pública educacional nesta localidade.

Diante do exposto, surgiram as seguintes interrogações: o que estava despertando, neste grupo de gestores escolares, o desejo de saber sobre a criação e atuação do Grêmios Estudantil? Havia influência do corpo discente neste processo? Essas escolas apresentavam experiências com outros órgãos colegiados e queriam expandir este tipo de prática?

Com base nas questões apresentadas, o grupo focal foi estabelecido como o próximo caminho metodológico a ser percorrido. Diferentemente do que é afirmado por Mogan (1997), os participantes se conhecem e esse fator tem contribuído para favorecer a identificação e interação entre os membros do grupo (Gui, 2003).

Berg (1998) está sendo a referência teórica que tem guiado a pesquisa:

Problemas da pesquisa	Entender os motivos propulsores para implementar os Grêmios Estudantis nas escolas.
Características do grupo	Total de 12 (doze) gestores que atuam em escolas com discentes do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (diurno e noturno).
Relação entre a pesquisadora e membros	A pesquisadora é Diretora da Gestão Escolar (Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer) e atua com o fortalecimento da Gestão Democrática em Mangaratiba (RJ).
Preparo para as questões propostas	As questões estão sendo elaboradas com base nos apontamentos do questionário: a implementação, o público-alvo, o estatuto, os processos de representatividade e de eleição deste tipo de colegiado.
Ouvir atento para temas não previstos	Registro desse tipo de relato/reflexão/análise.
Contribuição restrita do facilitador	Direcionou-se para a temática abordada evitando opinar. Contribuições restritas, pois, a intenção é que o grupo se manifeste.
Assistente de pesquisa	Não há assistente de pesquisa. A pesquisadora tem registrado e gravado as conversas com a autorização dos participantes.
Análise de conteúdo	Tem revelado um ideário sobre protagonismo juvenil externando potencialidades para o exercício da democracia.

Ao todo 3 (três) encontros fazem parte do planejamento com este grupo focal. É importante ressaltar a realização de 1 (um) desses momentos. Em análise parcial foi possível perceber que esses gestores escolares vislumbram a participação dos estudantes com ações dialógicas. Nesta perspectiva, a tomada de decisão” emerge como uma forma de representar a possibilidade de solidificar práticas de vivência e aprendizado da democracia” (Fouyer, 2017, p. 40) promovendo protagonismo juvenil, dentro e fora do espaço escolar, de forma mais humana, consciente, transformadora.

Referências

BERG, B. L. **Métodos de Pesquisa Qualitativos para as Ciências Sociais**. 3ª ed. MA (EUA): Allyn & Bacon, 1998.

FOUYER, M L. **O papel dos Conselhos Escolares na consolidação da Gestão Democrática: um estudo no município de Mangaratiba (RJ)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

GUI, R. T. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**. V.3 n.1 Florianópolis jun.2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007 Acesso 01 junh. 2023.

MANGARATIBA. Lei Municipal Nº 1.039, de 24 de agosto de 2017. Dispõe sobre o Grêmio Estudantil no município de Mangaratiba e dá outras providências. **Diário Oficial de Mangaratiba**, 2017.

MORGAN, D. L. **Grupos Focais como Pesquisa Qualitativa**. Londres: Publicações SAGE, 1997.

SALAS DE ACOLHIMENTO COMO POLÍTICA EM EJA

Evaldo Lemos Rodrigues Junior

Jaqueline Peixoto

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Acolhimento; Projovem Urbano.

Introdução

O presente texto busca analisar o começo de uma longa caminhada rumo à efetivação de uma política pública, importante para EJA, necessária e pouco fomentada, de inclusão social. São as Salas de Acolhimento, espaço de cuidado noturno que se apresenta como resposta à demanda recorrente de permanência escolar de um número significativo de estudantes, mulheres em sua maioria, nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. O estudo tem como eixo teórico as obras e os pensamentos do educador Paulo Freire, que conduz o trabalho a partir do diálogo e da concepção do que é acolher. Discutiremos inicialmente algumas inquietações que caracterizam o cenário atual e nos remetem ao debate recorrente à modalidade, evidenciado pelos índices de evasão e infrequência, procurando compreender suas causas e possibilidades para atenuá-las. Conjugam-se a essa análise a expectativa de que as reflexões aqui presentes subsidiem ações similares de implantação das Salas de Acolhimento visando à permanência escolar, considerando a importância que este atendimento possui para os(as) estudantes que são privados(as) do direito à educação por não terem com quem deixar seus filhos e suas filhas enquanto estudam.

Metodologia

Neste trabalho, é realizado um estudo de caso de abordagem qualitativa em 06 escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que ofertam o ProJovem Urbano¹. A pesquisa se estrutura combinando a revisão bibliográfica já existente sobre o tema, análise da documentação oficial do Programa e entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores(a) buscando compreender a relevância e necessidade das Salas de acolhimento.

Análise dos resultados

¹ O ProJovem Urbano é um Programa do Governo Federal que tem como finalidade principal a formação integral e a inclusão social de jovens entre 18 e 29 anos, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã.

Luciana², 25 anos, é mãe de três crianças com idades entre dois e sete anos. Há algum tempo vinha tentando voltar a estudar, mas o cuidado com as crianças e a casa a impediam de ter frequência significativa às aulas, uma vez que seu companheiro trabalha por plantão e, muitas vezes, não se dispõe a ficar com os filhos(as) à noite para que ela possa concluir o ensino fundamental. A realidade de Luciana perfaz a de muitas jovens mulheres matriculadas na EJA do município do Rio de Janeiro. No caso dela foram 3 tentativas, entre as suas gravidezes, que levaram a frustrações por não conseguir percorrer esse caminho de conclusão de uma etapa em sua vida, até que, em abril de 2022, por intermédio da escola, conheceu o Projovem Urbano, que oferecia um serviço complementar trazendo a solução para sua retomada aos estudos: a Sala de Acolhimento.

A partir destas narrativas, que foram muitas no transcorrer da efetivação do Programa na Rede, foi possível realizarmos algumas conclusões sobre as relações entre acolhimento, acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, estamos diante de mais um desafio da EJA: pensar condições para que, sobretudo as mulheres, não precisem escolher entre cuidar de seus filhos ou concluir seus estudos. Foi observado que nas 06 escolas que implementaram o programa, as Salas de Acolhimento representam a diferença entre ficar na escola ou desistir de estudar e colaboram para o resgate do direito à educação de jovens que desejam transformar suas realidades através dela.

O aumento da participação feminina no mercado de trabalho e a ampliação dos direitos da mulher nas esferas públicas e privadas demandam por espaços e políticas sociais que colaborem com a criação de redes de apoio aos pais e mães no que diz respeito ao acolhimento de suas crianças. Dialogando com a 2ª Conferência Nacional da Juventude, ocorrida em 2011, a criação de espaços que atendam filhos e filhas de jovens estudantes da EJA é uma reivindicação indispensável.

Considerações Finais

Trazendo as narrativas de “acolhimento” e “cuidado”, comum às falas de Paulo Freire, para as professoras que atendem nesse espaço³, as Salas de Acolhimento se afastam do modelo de creche tradicional e o trabalho por elas realizado ultrapassa o ato de receber, se tornando uma preocupação mediante a necessidade do outro.

² Nome fictício para preservar a identidade da estudante em questão.

³ No caso dessa edição são professoras concursadas da Secretaria Municipal de Educação (SME) que atuam na educação infantil durante o dia.

Vale pontuar que algumas lacunas são observadas desde a implantação do Programa, visto que o Projovem surge na tentativa de constituir-se como política pública direcionada ao desenvolvimento integral dos jovens, mas não queremos aqui tecer críticas a sua estrutura, que não é, no momento, objeto deste estudo. Ressaltamos que a implementação das Salas de Acolhimento trouxe à tona o debate a respeito da concretização eficaz de uma política pública capaz de responder, em parte, os anseios de uma parcela significativa de estudantes da EJA, onde esses espaços se tornam instrumentos que viabilizam o direito à educação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis no s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **Manual do Educador do Projovem Urbano: Orientações Gerais**. SECAD/MEC. 2012b

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GUINÉ-BISSAU E A SUA IMPORTÂNCIA NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Euclides André Musdna Malú
Estudante de mestrado no PPGEdu/UNIRIO
Morida Djedju
Estudante de mestrado no PPGE/UFMS

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação de jovens e adultos; Direito à educação.

Introdução

Na contemporaneidade, o desenvolvimento e as políticas públicas são dois elementos que andam juntos à procura de soluções viáveis com efeitos práticos no bem-estar da população. Nesse sentido, as políticas públicas tornam-se extremamente importantes quando se trata das decisões do governo, no que tange à criação de uma sociedade mais justa e equitativa. Historicamente a educação mostrou-se sempre como um instrumento indispensável na preparação de qualquer sociedade face aos problemas que lhes são iminentes.

Partindo do reconhecimento da importância do aprendizado de conhecimentos científico na contemporaneidade, principalmente para jovens e adultos, a falta desse aprendizado constitui um grande problema que precisa ser combatido seriamente por todos, principalmente pelo Estado. Neste trabalho, busca-se evidenciar o estado da educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau e a importância das políticas públicas de educação de jovens e adultos (EJA) na garantia desse direito legitimado na Constituição da República do país, em seu artigo 49º e no artigo 35º da Lei de Base do Sistema Educativo. Nessa busca para entender o estado da EJA no país, parte-se das seguintes indagações: quais são os motivos da elevada taxa de analfabetismo ainda na Guiné-Bissau? Por que a Educação de Jovens e Adultos não é assumida politicamente pelo Estado? Quais os desafios da inclusão de jovens e adultos no desenvolvimento das políticas públicas educacionais?

Metodologia

Adotamos o conduto metodológico qualitativo centrado na análise bibliográfica tendo em conta o próprio caráter do trabalho que busca analisar a importância das políticas públicas de alfabetização e educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau, a partir de uma perspectiva do ponto de vista do direito educacional. Segundo Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa é o método usado para estudar os fenômenos sociais que se dão a partir da relação do indivíduo com a sociedade, ou seja, as experiências vividas, as relações sociais, o funcionamento organizacional e os problemas sociais que ali ocorrem.

Análise dos resultados

A Guiné-Bissau é um país com um longo histórico de analfabetismo. Durante o período colonial, a educação foi um privilégio para poucos, e mais de 90% da população era analfabeta em 1973.

Após a independência, o governo implementou políticas públicas para combater o analfabetismo. Paulo Freire, um educador brasileiro, foi convidado a ajudar na criação de um método de alfabetização baseado no diálogo e na conscientização política. A criação da Direção Geral de Alfabetização e Educação Não-Formal (DGAENF) também foi um marco importante na luta contra o analfabetismo.

A Constituição da República da Guiné-Bissau, no seu artigo 49º, diz que “todo o cidadão tem direito e o dever da educação”. Tal afirmação significa que a educação de jovens e adultos também é um direito que assiste essas pessoas enquanto cidadãos que, na “idade certa”, não tiveram a oportunidade de estudar, ou por algum motivo tiveram que abandonar a escola. Na maioria das vezes, estes jovens, por falta de políticas educacionais e sociais sérias, são condenados a subempregos e baixos salários, reforçando assim a continuidade da desigualdade social e a pobreza. De acordo com os dados do último Recenseamento Geral da População e Habitação (2009), a taxa de analfabetismo geral é estimada em 46,1%, sendo que destes, 63,2% são do sexo feminino e 41,8% do sexo masculino. Apesar disso tudo, a Lei de Bases do Sistema Educativo compreende a EJA como um subsistema, permanecendo relativamente marginal e carente de financiamento.

Portanto, o direito à educação de jovens e adultos não se reduz apenas ao aprendizado da escrita e da leitura do texto, ou seja, à alfabetização. Esta é uma visão já superada, mas que na Guiné, na prática, ainda não parece ser. Vieira (2004), salienta que:

A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde. (Vieira, 2004, p. 85-86).

Considerações finais

É fundamental a criação das políticas públicas sérias para a educação de jovens e adultos que possam fomentar o combate à pobreza, implantar a cultura de paz e eliminar as diversas formas de exclusão, considerando os diferentes grupos sociais e entre os sexos; garantir o grau de participação democrática de todos como foi recomendada na agenda da África na Conferência preparatória da VI CONFINTEA, 2009 pois, como aponta Freire, "o analfabetismo não só ameaça à ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça." (Freire, 1990, p. 11).

Esses problemas não serão superados se a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade para todos não for assumida politicamente pelo Estado e pela sociedade civil. Os problemas da EJA não podem e devem ser resolvidos com ‘arranjos’, com projetos de curto prazo que não permitam a essas pessoas darem continuidades nos estudos. Combater o analfabetismo e os problemas sociais que dela emanam exige políticas sérias e articuladas.

Referências

- BARROS, Miguel de. A Sociedade Civil face ao processo de democratização e desenvolvimento na Guiné Bissau (1991-2011). **Africana Studia**, n. 18, p. 71-82, 2012.
- INE. **III Recenseamento geral da população e habitação: educação e a escolarização**. Instituto Nacional de Estatística. Bissau. 2009.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo Pereira. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Paz e Terra, 1990.
- VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau**. 1996.
- GUINÉ-BISSAU. **Lei de Bases do Sistema Educativo**, 2010.
- STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

A METALINGUAGEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DAS PESQUISAS QUE ABORDAM SOBRE AS POLÍTICAS PARA A EJA DE ENSINO MÉDIO

Júlia Marcelino da Silva
Universidade Federal Fluminense
Clarice Flores
Universidade Federal Fluminense

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; ensino médio; produções científicas.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se a parcela da população que não teve a oportunidade de concluir a sua educação básica, na idade socialmente convencionada, no ensino regular. As Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 e a Resolução CNE/CEB 1/2000 reconhecem a EJA como uma modalidade que busca reparar, equalizar e qualificar, contribuindo para promover a igualdade no acesso à educação. Esses documentos estabelecem a obrigação de oferecer a EJA e criar políticas públicas voltadas para os estudantes da classe trabalhadora, reafirmando o compromisso do Estado nesse sentido. Assim, a EJA é definida pela legislação educacional como modalidade da educação básica nos níveis fundamental e médio, preferencialmente articulada com a educação profissional. Todavia, o desafio histórico continua sendo “o de romper com o caráter compensatório e assistencialista na educação de jovens e adultos trabalhadores (VENTURA, 2011, p.93)

O presente trabalho é fruto de pesquisa de Iniciação Científica das autoras, no âmbito de um projeto que investiga sobre a oferta e as características da Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro¹. Assim sendo, este texto situa um estudo a cerca das pesquisas – teses e dissertações – sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio na modalidade EJA, produzidas no período de 2012 e 2022. O trabalho terá como suporte teórico a análise histórico-crítica a partir dos conceitos elaborados por Karl Marx (2004) e Antonio Gramsci (2008), discutindo as questões da EJA a partir de seus nexos com a sociedade e as classes fundamentais que a constituem.

Metodologia

¹ Trata-se da pesquisa coordenada pela prof^a Jaqueline Pereira Ventura, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Atualmente, com uma bolsa PIBIC do CNPq e uma da Faperj.

Para alcançar o objetivo geral de localizar e analisar a produção científica sobre Ensino Médio na EJA no âmbito das pesquisas disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram utilizados os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

Em um primeiro momento, as produções científicas foram mapeadas na base de dados da BDTD no site de endereço eletrônico: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Esta é uma importante base de dados devido ao acesso amplo e coletivo das teses e dissertações que são produzidas nas instituições públicas de ensino superior no país. Nela, foram utilizadas as seguintes palavras chaves para a busca: “Educação de Jovens e Adultos” e “Ensino Médio”. Logo depois as produções foram resumidas seguindo uma ficha de sistematização e, por fim, ficam prontas para serem analisadas conforme os seus principais dados.

Análise dos resultados

Discorrer sobre o que as pesquisas sobre as políticas para a EJA no ensino médio afirmam e o que concluem contribui para entender o tema e poder colaborar para desvelar os sucessos e/ou as dificuldades da EJA; seja pelo compromisso ou pela negligência do Estado para com a modalidade. Consideramos que as produções científicas podem apresentar-se como um parâmetro revelador sobre o que ocorre na EJA e o que os estudos vem se debruçando para buscar compreender. Tais produções podem acusar um progresso ou um retrocesso da forma de tratar esta modalidade educacional.

Neste estudo, foram localizados ao todo 20 produções científicas entre elas, teses e dissertações, na qual esta primeira foi mais recorrente, em que ao compará-los os dados encontrados em relação aos disponíveis na BDTD percebe-se uma desproporção visto que há 2.354 produções acerca do tema EJA na plataforma. Na análise dos trabalhos encontrados, observa-se um padrão em respeito aos: Processos de certificação do aluno através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), como também o da transição do Ensino Médio regular para o Ensino Médio da EJA.

Percebe-se nas pesquisas as dificuldades e obstáculos enfrentados pela modalidade, seja no quesito de despreparo profissional posta aos docentes da EJA, seja por um currículo fragmentado, um aumento da evasão escolar, uma desvalorização que é dada a EJA pela própria agenda governamental ou pela combinação de todas essas mazelas. Além disso, é importante ressaltar que nas produções científicas observa-se um fenômeno marcado pela migração, ou mesmo expulsão, de jovens a partir dos 15 anos para a EJA, o que acarreta o processo de

“juvenilização” e reconfiguração do público dessa modalidade educacional. A entrada desses jovens está relacionada às profundas desigualdades sociais existentes no Brasil, que os inserem precocemente no processo produtivo capitalista que, ao venderem sua força de trabalho, são explorados pela classe burguesa. Essa realidade os força a abandonar o ensino regular como forma de buscar sobrevivência na sociedade brasileira capitalista. Chama a atenção que de todos os dados coletados o estado não aparece em nenhuma menção.

Dessa forma, torna-se evidente que a EJA ocupa um espaço secundário na educação, na política de educação pública assim como o preterimento de produzir trabalhos mais direcionados às políticas públicas e seus efeitos na modalidade. Ou seja, de forma mais sucinta: pouco se prevê política pública para EJA/EM no Rio de Janeiro nos trabalhos acadêmicos.

Considerações Finais

Destacamos a relevância dos resultados obtidos. Constatou-se que ainda é reduzido o número de produções acadêmicas que se debruçam sobre a EJA no recorte da análise da política educacional de nível médio. No entanto, a baixa produção acadêmica sobre assunto em relevo pode indicar a dificuldade no acesso às tais informações resultando na falta de análises e pesquisas voltados para EJA no ensino médio, evidenciando uma realidade de desmazelo com os assuntos voltados à modalidade, que pode indicar um reflexo da própria negligência estatal para/com a EJA.

Ainda há desafios e obstáculos enfrentados pela EJA e entre elas as reduzidas produções acadêmicas sobre a concepção da política de ensino médio na Educação de Jovens e Adultos, principalmente, no Estado do Rio de Janeiro. Além disso, as produções acadêmicas sobre a EJA para além das já conhecidas, revelam, também, a migração precoce de jovens para a modalidade, como resultado das profundas desigualdades sociais e da exploração da classe trabalhadora pelo capitalismo. Portanto, diante do cenário apresentado, é imprescindível continuar a proposta da pesquisa para que se chegue em resultados satisfatórios a fim de divulgá-los.

Referências

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução, Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Líber Livro/Niterói: Eduff, p. 57-97, 2011.

O FETICHE DA CERTIFICAÇÃO ENCCEJA E A EXCLUSÃO DOS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DA ESCOLA EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DA VIDA

Nadia Batista Corrêa
FFP-UERJ

Palavras-chave: ENCCEJA; Fetiche da mercadoria; Superexploração do trabalho.

Introdução

O presente texto apresenta dados preliminares de pesquisa de doutorado em andamento cujo tema é o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). A pesquisadora faz parte do grupo de pesquisa PPEJAT – Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora da FFP/UERJ, coordenado pela professora Dra. Marcia Alvarenga. A relação dessa política pública com as contradições do modo de produção capitalista dependente no contexto atual constitui o cerne da pesquisa.

Metodologia

O trabalho de pesquisa utiliza dados disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), notadamente os microdados do ENCCEJA 2020, e empreende análise teórica a partir de autores marxistas.

Análise dos resultados

A demolição dos direitos dos trabalhadores, duramente conquistados a partir dos embates de classe, é um processo analisado por Antunes (2020). O autor aponta o aumento dos sobrantes disponíveis para formas de trabalho precarizadas e o quanto a ideologia do empreendedorismo está imbricada nesse processo. O desemprego aparece entre as informações do público inscrito no ENCCEJA 2020: 862.074 inscritos afirmam não exercer nenhuma atividade remunerada, ou seja, 54% dos candidatos ao exame (INEP, 2020).

Ao mesmo tempo em que avança sobre os direitos dos trabalhadores, o neoliberalismo avança sobre o campo educacional. Nesse contexto, fetiches com o ENCCEJA consolidam-se enquanto política reafirmada pelo poder público: o fetiche da mercadoria implica em um processo no qual “os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos” (MARX, 2010, p. 94). As mercadorias, ao assumir um valor-de-troca que supera o valor de uso, por não serem

compreendidos enquanto produção humana, passam a relacionar-se com as outras mercadorias, com outros produtos o trabalho humano, como se fossem independentes dos seus produtores.

O ENCCEJA representa esse processo na educação contemporânea, quando o valor de troca do certificado ultrapassa sua essência, qual seja, de representar conhecimento adquirido no espaço escolar e tempo de escolarização. Resultado de relações de superexploração (MARINI, 2000), o exame, e mais do que reconhecer competências, contribui para a exclusão dos trabalhadores do direito à educação escolar presencial. Dessa forma, esconde as relações sociais presentes em sua constituição. As informações obtidas até o momento mostram que a certificação atende a estudantes jovens e escolarizados: 1.391.112 inscritos na edição 2020 do exame, ou 86%, indica que já frequentou a escola. A maior parte deixa a escola no final do ensino fundamental ou durante o ensino médio.

Aos poucos, aqueles que não podem dedicar-se à escola presencial, inviável para parte da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009), aderem ao fetiche da certificação. Ao reafirmar a pertinência do conceito de classe em uma perspectiva marxista, Antunes cria o novo conceito para designar a morfologia da classe trabalhadora contemporânea. Segundo ele, o conceito amplia a noção de classe relacionada ao proletariado industrial e passa a incluir os trabalhadores do setor de serviços, os desempregados, trabalhadores rurais e outros.

Por esse caminho, a escola pública, voltada para os filhos da classe trabalhadora, perde, aos poucos, espaço para a certificação. O quadro abaixo apresenta números de aprovados no ENCCEJA 2020, inclusive aqueles que frequentam escolas regulares:

Quadro 1. Candidatos aprovados no ENCCEJA 2020

Área do conhecimento	Total de aprovados (ensino fundamental e ensino médio)	Total de aprovados que afirmam estar frequentando a escola regular
Ciências da Natureza	309.899	30.034
Ciências Humanas	287.825	26.010
Matemática	347.486	27.111
Linguagens e Códigos	276.146	25.530
Aprovados em todas as áreas	190.739	19.032

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do ENCCEJA 2020 (INEP, 2020)

Os dados mostram que estudantes regularmente matriculados em escolas estão realizando as provas e parte deles, provavelmente, deixa os bancos escolares. Mesmo aqueles situados na primeira coluna, que não estão frequentando a escola, são jovens e adultos que poderiam frequentar escolas da EJA, mas pelas necessidades de uma sociedade na qual a necessidade de sobreviver sobrepõe-se à possibilidade de permanecer no espaço escolar, optam pela opção mais rápida de concluir a escolaridade básica.

Entre os candidatos inscritos no ENCCEJA 2020, a principal causa para o abandono escolar foi a “falta de tempo para estudar” e, em seguida, “necessidade de trabalhar para ajudar a família” (INEP, 2020). O conceito de superexploração parece adequado nesse sentido. As três características da superexploração do trabalho, de acordo com Marini (2000) são a intensificação do trabalho, aumento da jornada de trabalho e redução do fundo de consumo do trabalhador. Esses elementos aparecem entre os candidatos ao ENCCEJA: a maioria começa a trabalhar antes de completar os 18 anos e a renda familiar de parte significativa é de até 1 salário mínimo (INEP, 2020). Assim, a superexploração caminha junto com o ENCCEJA e contribui para o esvaziamento das salas da EJA.

Considerações finais

A pesquisa está em andamento, contudo, permite constatar a consolidação do ENCCEJA e das certificações enquanto políticas para a EJA. A adesão dos trabalhadores superexplorados, que precisam deixar a escola e aderir ao ENCCEJA, aos poucos, constitui elemento que contribui para o esvaziamento das escolas de ensino presencial, conforme se verifica nos dados preliminares apresentados.

Referências

- ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. Ed. Boitempo (2ª. ed. ampliada), São Paulo, 2020.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- MARINI, R. M. **Dialética da Dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Organização e Apresentação de Emir Sader**. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: Claczo. 2000.
- INEP. **Microdados do ENCCEJA 2020**. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-statisticas/encejea>.

ANÁLISE DA DINÂMICA DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO NO PERÍODO DE 2011 A 2022

Juliana Helena da Silva Vieira
UFRJ

Jennyfer Nathalia Oliveira de Almeida
UFRJ

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Desigualdades socioeducacionais; Geografia da Educação.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Além de ser destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional durante a infância e a adolescência, essa modalidade representa também uma reparação histórica com a população negra e com as pessoas de baixa renda que não dispuseram da possibilidade de se escolarizar devido às desigualdades territoriais e educacionais que, segundo Santos (1987), precisam ser consideradas no contexto da formação socioespacial brasileira. Como direito garantido a essa parcela da população, a EJA exige oferta regular em condições físicas e estruturais adequadas e professores capacitados para acolher, orientar e lecionar para esse público.

O presente trabalho está inserido em pesquisa voltada para o estudo das políticas de EJA na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ). A abordagem teórica da pesquisa considera que esse foco espacial contribui para a compreensão sobre como as políticas educacionais influenciam e são influenciadas pela produção do território e suas desigualdades (CATELLI Jr., DI PIERRO, GIROTTO, 1919). Essa abordagem localiza este trabalho no campo da geografia da educação, área de pesquisa em ascensão no Brasil com um grande potencial para uma melhor compreensão da educação brasileira em seus múltiplos aspectos. Nesse viés, o principal objetivo do presente trabalho é identificar o modo como ocorre a dinâmica das matrículas da EJA através de uma série histórica que abrange o período de 2011 até 2022, na RMRJ.

Metodologia

Para realizar esse estudo quantitativo, a metodologia utilizada é a coleta de dados da Sinopse do Censo Escolar (INEP) do período em questão com informações ligadas ao número

de matrículas para cada ano de registro, em todas as redes de ensino de todos os municípios da região e em todos os níveis de instrução.

Num primeiro momento foram feitas tabelas referentes aos anos contendo cada município e as diferentes categorias, porém, depois das análises, foi verificado que a escala não era interessante para observar as alterações da dinâmica da RMRJ. Com isso, foi preciso agrupar os dados por ano para uma melhor proporcionalidade e resultados. Após a sistematização dos dados, fez-se a observação dessa dinâmica dessas para cada município da região comparando ano por ano as diferentes modalidades dos indicadores de escolaridade da população.

Análise dos resultados

Por meio da série histórica produzida, obteve-se resultados parciais que apontam para uma instabilidade das matrículas de estudantes da EJA na região metropolitana. Dada uma análise mais geral dos municípios, observa-se um padrão em relação a toda a RMRJ a partir de uma queda significativa das matrículas da EJA entre os anos de 2011 a 2014. Tal fenômeno se dá pelo fechamento de turmas e, conseqüentemente, de escolas que oferecem a modalidade, que não parece seguir critérios sociais pautados no direito à educação básica, mas uma decisão tomada a partir de metas econômicas, sendo o ensino fundamental que impulsiona tal queda expressiva. Para melhor visualização dos dados, foi elaborado um gráfico com os dados da RMRJ (Figura 1).

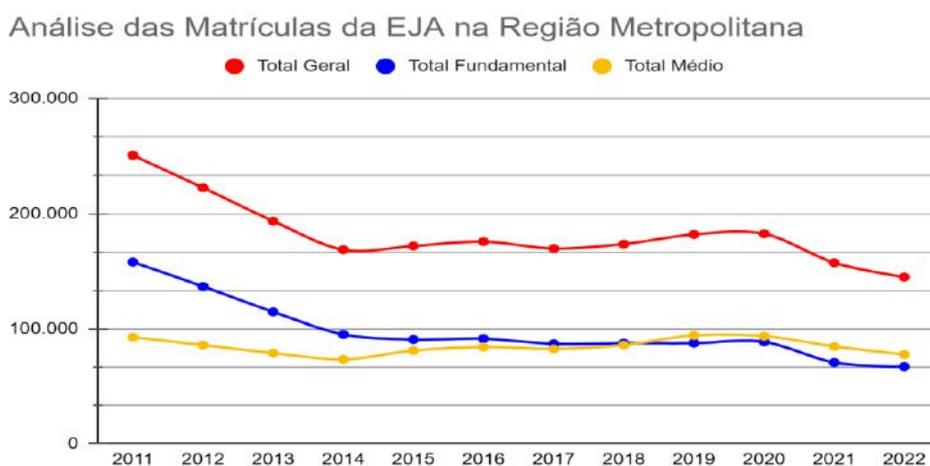


Figura 1: Série histórica das matrículas da EJA na RMRJ (2011-2022). Elaborado pelas autoras.

Para melhor aprofundamento da pesquisa, três municípios foram selecionados para um diagnóstico e abordagem mais enfática, sendo eles São Gonçalo, Rio de Janeiro e Itaguaí.

Ao investigar o município de São Gonçalo, percebe-se que, durante os 11 anos que

foram propostos para a pesquisa, ocorreu uma queda significativa no total geral das matrículas: de 23.015, em 2011, para apenas 10.283, em 2022. O município do Rio de Janeiro, por ser o mais populoso, é o que apresenta a maior demanda potencial para a EJA e ainda atende estudantes de outros municípios. As matrículas verificadas demonstram que os números absolutos caíram expressivamente em 11 anos, saindo de 99.269 para 65.785. Nos anos de pandemia da COVID-19, no total geral de 2020 para 2021, ocorreu uma queda de mais da metade, de 79.027 para 38.474 e, em 2022, para 65.785. Já em Itaguaí, observa-se um comportamento do número de matrículas oposto ao padrão que segue a RMRJ, pois houve um aumento, de 2011 a 2015, de 2.832 para 3.174. No período pandêmico, assim como em todos os municípios da região metropolitana, tem-se uma diminuição desses números, porém, ainda assim, não é de forma tão brusca. Se em 2011 tinha-se 2.832 matriculados, em 2022 observa-se um número de 2.539. A questão que se instala, portanto, é sobre o motivo de Itaguaí ter ido na direção contrária dos outros municípios da RMRJ.

Considerações Finais

Como resultados parciais, é possível verificar que os municípios não são homogêneos e essa modalidade de ensino tem uma alta demanda em função do elevado número de pessoas com baixa escolaridade. Observa-se também que a diminuição das matrículas no período de 2012 a 2014 se deu, principalmente, devido ao fechamento de escolas da rede estadual para o Ensino Fundamental, que na grande maioria dos municípios é ofertado somente pela rede municipal. Entre 2017 e 2020, houve um ligeiro aumento no número de matrículas na RMRJ, mas, devido à pandemia de Covid-19, verificou-se uma queda nos números seguintes. Sendo assim, precisa-se observar e questionar onde estão as políticas públicas para mitigar a evasão da EJA e quais mecanismos serão utilizados para fazer essa parcela da população voltar a estudar.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2011 - 2022**. Brasília: INEP, 2022.
- CATELLI Jr., R.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTO, E. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudo. Aval. Educ.**, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019. <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/5734>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. Rio de Janeiro: Nobel, 1987.

CARACTERÍSTICAS SOCIOESPACIAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO JOVEM E ADULTA

Gustavo Azevedo Martins
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Palavras-chave: Região Metropolitana; Escolaridade Populacional; Análise Espacial.

Introdução

O trabalho aqui apresentado está inserido em pesquisa que tem como tema central as dimensões socioespaciais presentes nas políticas públicas de elevação da escolaridade da população jovem, adulta e idosa que vive na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ). Considera-se que a análise geográfica contribui para a compreensão dessas políticas públicas, uma vez que as características socioespaciais da RMRJ podem interferir nas políticas de oferta presencial de Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Instituída em 1974, a RMRJ conta atualmente com 22 municípios, é caracterizada pelo alto contingente populacional e, apesar de ser a região com a segunda colocação no ranking nacional em produção econômica (RIO DE JANEIRO, 2019), apresenta fatores como desigualdades socioeconômicas, mobilidade urbana precarizada, violência urbana, concentração de renda, etc. Como forma de compreender melhor essas e outras características, o presente trabalho tem como objetivo apresentar os primeiros levantamentos, a sistematização de dados populacionais de municípios da RMRJ em tabelas e sua relação com o território através de material cartográfico. O autor deste trabalho é estudante bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa onde atua fazendo a coleta e a organização desses dados socioespaciais que, em um primeiro momento, se referem à população urbana e rural, ao rendimento, aos indicadores de cor ou raça e de nível de escolaridade da população.

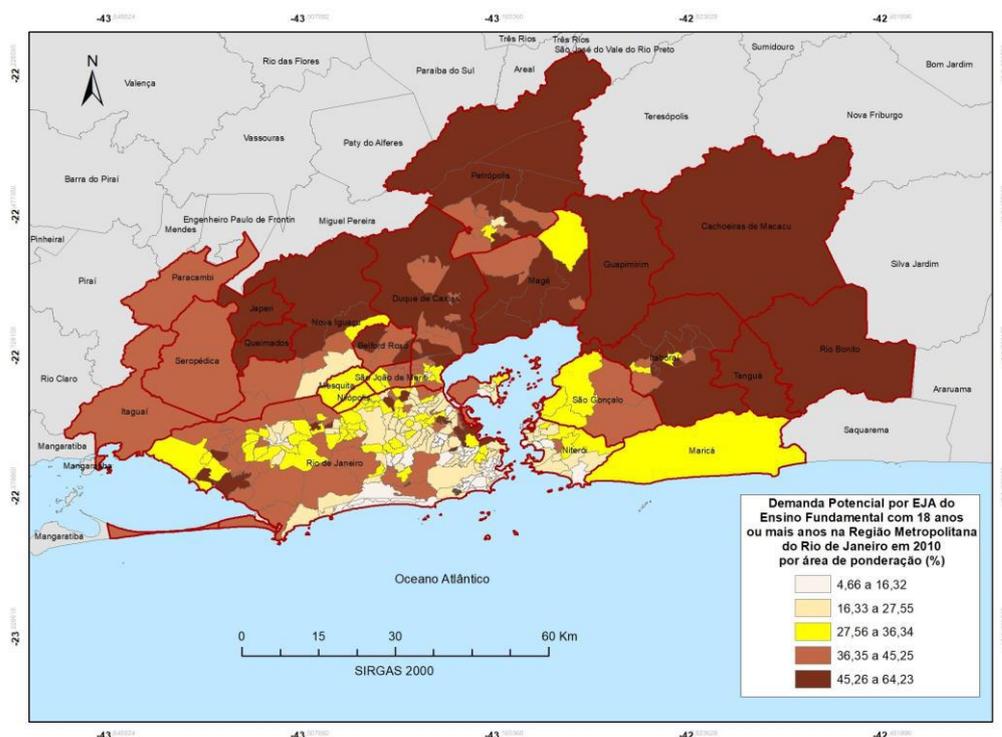
Metodologia

O trabalho se apoia em uma abordagem quantitativa em que as informações são coletadas a partir de estatísticas públicas acessíveis em instituições como IPEA, IBGE, Casa Fluminense, CEPERJ, e eventual sistematização e organização dessas informações em planilhas e análise de material cartográfico. Como a pesquisa gira em torno das dimensões

espaciais de políticas públicas, o conceito de território usado (SANTOS, 1994) se configura em ferramenta essencial para o seu desenvolvimento, pois o uso de determinado território pode ser analisado através da dinâmica e dos conflitos socioespaciais que o caracterizam, bem como pelas políticas públicas nele implementadas. As políticas de atendimento à demanda por EJA, por exemplo, se relacionam com alguns desses conflitos pelos direitos básicos da população, pois nem sempre os trabalhadores e trabalhadoras com baixa escolaridade são atendidos da melhor maneira em sua necessidade de concluir a educação básica (FERNANDES & ALVARENGA, 2021). Assim, acredita-se que as abordagens teórico-metodológicas adotadas podem contribuir para a compreensão dos graus de interação da política educacional de EJA com a dinâmica espacial da RMRJ, principalmente no que se refere ao desenvolvimento urbano e à produção de desigualdades socioespaciais.

Análise dos resultados

Foram analisados 3 mapas que apresentam a distribuição de população na RMRJ a partir de diferentes temas (perfil racial, rendimento mensal e demanda potencial por EJA/EF). Foi possível perceber um comportamento coincidente, onde áreas que predominam a presença de população preta mais parda e com menos rendimento mensal também tem uma demanda potencial por EJA/EF elevada, de forma que as desigualdades educacionais acompanham as desigualdades sociais.



Essas áreas aparecem no tom mais claro do mapa acima: grande parte da cidade de Niterói; Zona Sul (exceto áreas que correspondem a localidades mais populares, como Rocinha e Vidigal), região da Barra da Tijuca e entorno imediato e região central da cidade do Rio de Janeiro, Centro de Petrópolis, parte nobre ao sul de Nova Iguaçu, etc. apresentaram um perfil racial majoritariamente branco e com elevado rendimento mensal, o que também resulta em demanda potencial por EJA reduzida nessas áreas.

Considerações Finais

Observamos que ao cruzar os levantamentos obtidos e sistematizados com a linguagem cartográfica, foi perceptível uma relação entre questões socioeconômicas e raciais com as de demanda potencial por EJA no ensino fundamental, podendo ser observada uma distribuição espacial no contexto metropolitano fluminense, de forma que as áreas de ponderação com perfil racial mais branco e com a renda mais elevada em 2010 eram também as áreas com a demanda potencial por EJA/EF menos elevada.

Referências

FERNANDES, M. V. R., & ALVARENGA, M. S. de. (2021). **Poder local e EJA: suas relações com as políticas públicas em São João de Meriti**. Revista Educação E Emancipação, 14(3), p.628–649. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p628-649>

RIO DE JANEIRO. Fundação CEPERJ. **Cadernos Estudos Regionais e Metropolitanos: o caso da metrópole fluminense**. Ano 1, número 1. Rio de Janeiro: CEPERJ, 2019. Disponível em: <http://www.fesp.rj.gov.br/Conteudo.asp?ident=93>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SANTOS, M. O Retorno do Território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec / Anpur, 1994, p. 15-20.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO SUL FLUMINENSE

Eliana Nóbrega de Oliveira

UERJ

Eliana de Oliveira Teixeira

GPECult/UFF

Sandra Regina Cardoso de Brito

GPECult/UFF

Palavras-chave: EJA; Direito à Educação; Políticas públicas de EJA.

Introdução

Neste trabalho, analisamos a situação da EJA na Região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC) entre os anos de 2017 e 2022 e do Relatório Final do Projeto Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos na Região Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro, elaborado por Julião (2017).

Considerando que a educação, como direito público subjetivo (BRASIL, 1988), está longe de ser realidade e, com base nos dados levantados, propomos discutir a oferta da EJA como política pública, no território Sul Fluminense, tendo por base a experiência das autoras como profissionais da educação do município de Angra dos Reis e integrantes do Fórum EJA Sul Fluminense em diálogo com estudos de pesquisadores do campo como Paiva (2006); Julião (2017); Julião e Ferreira (2018), Serra, Ventura, Alvarenga e Regueira (2017).

A EJA é fruto de interdição ao direito à educação para uma parcela da população e constitui-se como espaço de resistência e luta pela superação das desigualdades educacionais e sociais. Neste sentido, salientamos como fundamental o levantamento de indicadores educacionais de cada território, a socialização dos seus resultados através do Fórum EJA Sul Fluminense para observação das possibilidades de violações a este direito fundamental bem como de políticas públicas comprometidas com a garantia do direito constitucional.

Metodologia

Tendo como base uma metodologia quantitativa a principal fonte de dados da pesquisa é o Censo Escolar, monitorado pelo Ministério da Educação (MEC) através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados utilizados foram compilados em

tabelas que vêm permitindo examinar a oferta da EJA nos municípios de Angra dos Reis, Mangaratiba, Itaguaí, Rio Claro, Paraty, Seropédica e Itatiaia, sob diferentes aspectos.

A escolha dos municípios deu-se por dois parâmetros: 1 - os municípios que constavam na pesquisa realizada por Julião (2017) - Angra dos Reis, Itaguaí, Mangaratiba e Paraty; e 2 - municípios que aderiram ao debate sobre a EJA na região, a partir do Fórum EJA Sul Fluminense.

Análise dos resultados

Os achados da pesquisa evidenciam que, a exemplo do que ocorre nacionalmente e no estado do Rio de Janeiro, as matrículas de EJA nos municípios pesquisados têm sofrido, ao longo dos anos, um decréscimo significativo, fato já denunciado, antes da Pandemia de COVID-19 por educadores e pesquisadores como Julião (2017) e Serra, Ventura, Alvarenga e Regueira (2017).

Dos municípios pesquisados, Mangaratiba foi o que evidenciou maior regularidade nas matrículas registradas entre os anos pesquisados: 553 em 2017, 583 em 2018, 499 em 2019; 509 em 2020; 425 em 2021 e 433 em 2022. Paraty apresentou leve aumento nos anos de 2019 e 2020, seguido de leve queda, mas ainda mantendo o número levemente acima do registrado no início da série histórica: 121 em 2017 e 124 em 2022. Angra dos Reis e Seropédica foram os municípios que apresentaram a queda mais acentuada entre os anos de 2021 e 2022, ou seja, após a Pandemia de COVID-19: de 1.833 para 1.511 e de 953 para 654, respectivamente.

Os dados desagregados por cor ou raça e idade revelam uma majoritária presença dos jovens na modalidade de ensino, reafirmando a já presente discussão no campo sobre a “juvenilização da EJA”. Da mesma forma, a presença de estudantes negros é maior que a de estudantes brancos, configurando a necessidade de luta permanente contra o racismo e as desigualdades educacionais e da ratificação do papel da EJA, também, como indutora da política pública de educação para as relações etno-raciais.

Os dados também revelaram a inexistência de matrículas de EJA articulada à educação profissional na região e o reduzido ou inexistente número de matrículas na EJA articulada à modalidade Educação do Campo, temas diretamente relacionados às Metas 8 e 10 do Plano Nacional de Educação e pertinentes quando tratamos do direito à educação no território Sul Fluminense do Estado.

Um olhar preliminar sobre os dados obtidos na pesquisa nos faz refletir sobre a necessidade de aprofundar o debate realizando um diálogo com a realidade local de cada município, para interrogar o que cada número pode nos revelar sobre as necessidades e realidades locais. Nesse sentido, ressaltamos que os resultados da pesquisa serão compartilhados nos encontros do Fórum EJA

Sul Fluminense e demais espaços possíveis com vistas a promover debates e suscitar, no interior de cada município, a reflexão a respeito das políticas públicas de EJA em desenvolvimento.

Considerações Finais

Compreendemos que a desigualdade educacional está intrinsecamente relacionada à desigualdade social histórica do nosso país e com base nesta premissa registramos a importância de nos pautarmos na garantia legal do direito de todos, todas e todes à educação regulamentada pelos principais marcos legais e normativos para a EJA no país nas últimas décadas pós Constituição.

Dentre as várias interrogações que emergem desta pesquisa, está: até que ponto a pandemia pode explicar ou não a diminuição de matrículas na EJA? As políticas de EJA articuladas à educação profissional e à educação do campo têm sido alvo de avaliação e planejamento das gestões? Os planejamentos das políticas educacionais têm levado em conta a diversidade etno-racial, geracional, de gênero de seus sujeitos e as especificidades dos territórios? O que se tem feito para a garantia do acesso e da permanência do jovem, do adulto e do idoso na escola?

Enfim, há ainda muitas questões a serem debatidas com base nos dados levantados e na experiência no campo das políticas públicas de EJA de cada território em foco e consideramos que o Fórum EJA Sul Fluminense pode ter um papel crucial nesse processo.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1988.

INEP/MEC. **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília: Inep, 2018.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2019.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2021

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2021**. Brasília: Inep, 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2022**. Brasília: Inep, 2023.

PAIVA, Jane. **Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos**. Anais da 29 Reunião Anual da ANPED. GT 18. Caxambu, 2006.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Relatório Final do Projeto Diagnóstico da educação de jovens e adultos na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro**: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política. Universidade Federal Fluminense, Niterói- RJ, 2017.

SERRA, Ênio; Ventura, Jaqueline; Márcia Alvarenga; Emilio Reguera. **Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro**. Crítica Educativa, Sorocaba, SP, v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez.2017.

DEMANDA E OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

Roana Vaqueiro de Moraes Barbosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Geografia da Educação; Política Pública em Educação; Desigualdades Socioeducacionais.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um canal propício para o enfrentamento de históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação e injustiça. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) levantou a necessidade de consolidação da EJA como política pública de Estado a partir da formação adequada de educadores da modalidade e garantia de acesso, permanência e êxito, além de estabelecer metas como elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, igualar a escolaridade média de pessoas negras e não negras e a elaboração de planos locais que atendam demandas específicas de cada localidade em seu contexto sócio-cultural-espacial (MACHADO e COSTA, 2017).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a cobertura escolar dessa modalidade no que se refere à oferta e diagnosticar a situação educacional da população entre 18 e 29 anos residente no município de Nova Iguaçu (RJ) em relação à conclusão do ensino fundamental a fim de obter dados de demanda potencial. A abordagem teórica da pesquisa considera a importância dos aspectos espaciais para a compreensão do fenômeno educacional, uma vez que os diferentes contextos estabelecidos pelas relações socioespaciais fornecem características à educação (OLIVEIRA, 2023).

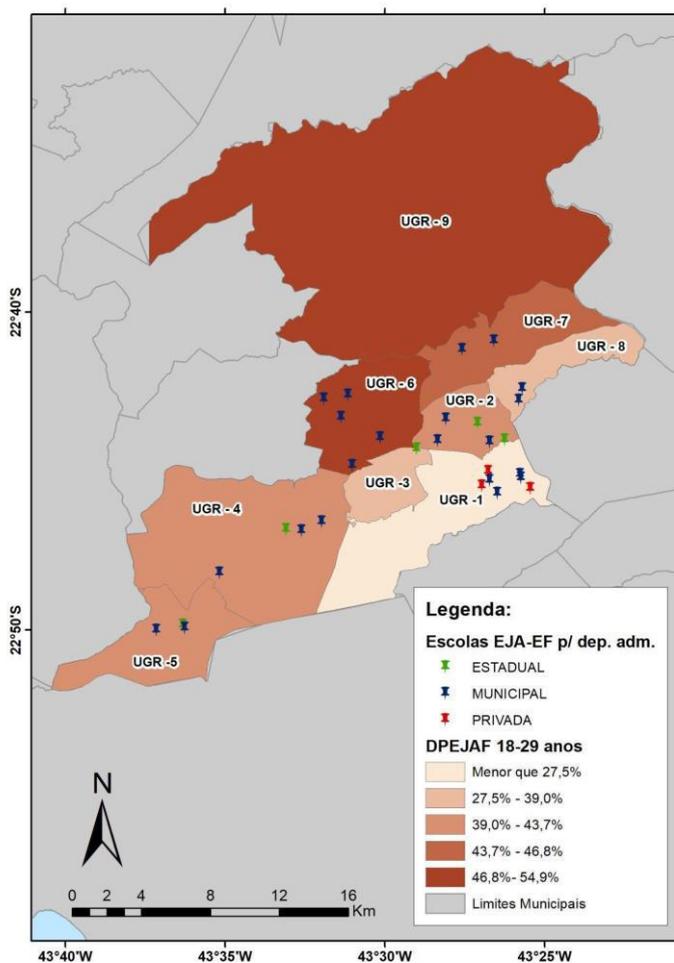
Metodologia

Em termos metodológicos, é uma pesquisa quantitativa que prevê o levantamento e mapeamento de dados estatísticos do Censo Demográfico de 2010 (IBGE) e do Censo Escolar de 2021 (INEP) referentes às pessoas com baixa escolaridade e às matrículas e escolas de EJA de diferentes dependências administrativas.

Análise dos resultados

O município de Nova Iguaçu, localizado na Baixada Fluminense, possui uma área de 524,04 km², possui 69 bairros, e esses bairros são divididos em 9 Unidades Regionais de Governo (URG's). O objetivo dessas URG's é garantir à população o acesso aos serviços básicos (saúde, educação, transporte) e descentralizar o centro do município, onde temos a maior concentração de pessoas e serviços. Quanto à população, o município possui um número absoluto de 796.258, onde predominam pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, cerca de 62,6%.

Dessa forma, em primeiro momento, com os dados levantados, foi elaborado um mapa de demanda potencial e oferta por URG. Após análise desse mapa (Figura 1), foi possível dar destaque a duas Unidades Regionais de Governo inversamente proporcionais. A primeira delas, a URG 1 - Centro, com a menor demanda potencial e com a maior oferta de escolas com EJA, e a segunda, a URG 9 - Tinguá, com a maior demanda potencial e com nenhuma oferta.



Fonte: INEP (2021), IBGE (2010). Elaborado pela autora.

Com os dados de matrícula levantados pelos microdados do INEP também foi possível produzir uma tabela que nos mostrou que apesar da grande quantidade de escolas que ofertam a EJA localizadas na URG -1, as menores médias de alunos por turma pertenciam a essas escolas. Em contrapartida, as turmas com maior quantidade de alunos se concentravam em escolas próximas à URG-9, uma vez que não há oferta nesta região. Isso se dá, pois os bairros presentes na URG-1 (Centro) são bairros com melhor infraestrutura e melhores condições socioeconômicas, enquanto os bairros da URG-9 (Tinguá) estão classificados com carência infraestrutural e maiores desigualdades de acordo com a Tabela de Classificação dos bairros de Nova Iguaçu. (POSE et. al., 2011)

Considerações Finais

Como resultados, conseguimos identificar e compreender a distribuição espacial das escolas que oferecem o ensino fundamental para jovens e adultos pelos bairros do município. Observamos que existe uma desigualdade evidente dentro do próprio município. O atendimento da EJA é desproporcional e há uma forte concentração não só da oferta no Centro do município, mas também do maior investimento dos serviços básicos.

Referências

MACHADO, M.M.; COSTA, Claudia Borges. Constituição da Educação de Jovens e Adultos no Estado ampliado. In: **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2017, p. 54-91.

OLIVEIRA, João Victor Pavesi. O espacial no fenômeno educacional: uma retrospectiva das relações educação-espço. In: GIROTTO, E.; SERRA, E.; GOMES, M. V. **Geografias da Educação no Brasil: história, dinâmicas contemporâneas e perspectivas de futuro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2023. (no prelo)

POSE, Florinda de Souza Torreira; PERDOMO, Joanna Pereira; ALMEIDA, Mariana Velasco Gomes de. Desconexões do sistema de transportes no município de Nova Iguaçu/RJ: Busca por respostas e prováveis constatações acerca da problemática. **Revista Geográfica da América Central**, Costa Rica, EGAL, p (1-15), Julho, 2011.

OFERTA E DEMANDA DA MODALIDADE EJA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS (RJ): UMA ANÁLISE ESPACIAL

Filipe Jesus dos Santos – UFRJ

Palavras-chave: Análise Espacial; Política Educacional; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

O presente trabalho tem como tema central a dimensão espacial das políticas públicas em vigor para o Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Petrópolis, integrante da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. O trabalho busca analisar a relação entre a demanda potencial pela EJA e a oferta dessa modalidade de ensino no território do município. O principal objetivo é compreender de que forma a distribuição espacial das escolas de nível fundamental que oferecem EJA atende às necessidades da demanda por matrículas na rede municipal de ensino do município, principal dependência administrativa responsável pela oferta de Ensino Fundamental. Assim, se de acordo com Teramatsu (2020, p.50), “as políticas educacionais são compreendidas como eventos geográficos”, e no que tange a área de estudo, “não se diferem, ao menos conceitualmente, de outras políticas setoriais” Teramatsu (2020, p.45).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa quantitativa baseada em dados oriundos de estatísticas oficiais que permitem revelar o nível de escolaridade da população estudada e a demanda potencial pelo Ensino Fundamental na EJA (EJA-EF), além da localização das escolas públicas de EJA.

O levantamento de dados de escolaridade da população de Petrópolis foi realizado a partir do Censo Demográfico (IBGE, 2010) e o mapeamento das escolas que oferecem EJA-EF em todas as dependências administrativas foi feito com base no Censo Escolar (INEP, 2022). Os dados populacionais e as características socioespaciais do município foram mapeados através do Sistema de Informações Geográficas (SIG) e as informações são analisadas comparando-se a necessidade de atendimento ao direito à educação e a política territorial de cobertura escolar pelo poder público.

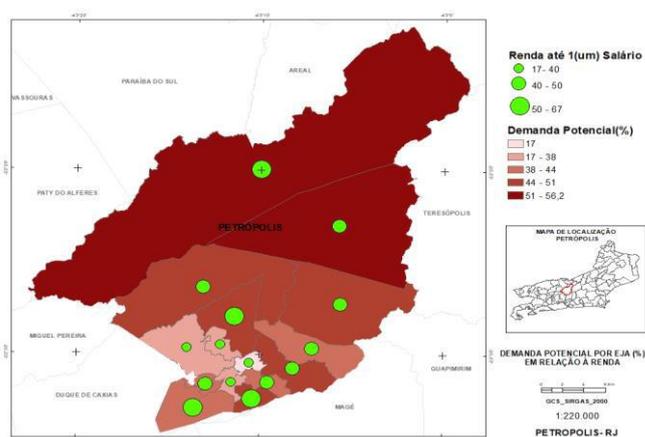
Análise dos resultados

Ao analisar a escolaridade da população, identificamos que a maior demanda por EJA-EF se localiza no entorno imediato ao Centro do município e nas áreas mais distantes. Acreditamos que a maior parte desta população se localiza nas encostas com maior suscetibilidade a deslizamentos, devido à ocupação irregular por autoconstrução.

“O município de Petrópolis tem população aproximada de 307 mil habitantes (IBGE, 2021) e é localizado na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, apesar de pertencer à jurisdição administrativa da RMRJ. Por muitos anos, a cidade se tornou dormitório para aqueles que só encontravam opções de emprego na capital do estado, enquanto migrantes ainda chegavam, movidos pelo sonho da pujança industrial. Nessa fase, as ocupações desordenadas se alastraram pelo município [sobretudo, nas encostas íngremes e nas margens dos rios]”. (Gregório, 2009, p.1).

“O avanço das ocupações sobre as áreas remanescentes de Mata Atlântica preocupou as classes mais esclarecidas e os moradores de segunda residência (dentre estes, personalidades importantes do mundo artístico, político e econômico do país) que criaram um movimento em prol da preservação de tais áreas. No início dos anos 80, o movimento ambiental de Petrópolis conseguiu a aprovação do decreto de criação da primeira Área de Proteção Ambiental Federal do Brasil – a APA-Petrópolis”. (Gregório, 2009, p.2)

“Esse processo favoreceu o aumento do faturamento da prefeitura através da arrecadação de impostos urbanos (IPTU) e do comércio local através do consumo por parte dos moradores de fim de semana. Portanto, o que se percebe, a priori, é que, na maioria das vezes, tais políticas têm beneficiado mais os grupos privilegiados (classes média e alta), principalmente no tocante à valorização dos lotes nas áreas verdes para satisfazer um novo capital das classes mais favorecidas – ‘o verde’, enquanto espaço de raridade”. (Gregório, 2009, p.2)



Aproximadamente 43% da população com 18 anos ou mais não possui instrução ou tem ensino fundamental incompleto. A população de maior escolaridade está localizada na área central da cidade com o entorno imediato do Centro apresentando quantidade significativa de pessoas com baixa

escolaridade. Os distritos mais distantes do Centro (Itaipava, Posse e Pedro do Rio) são as áreas com maior população de baixa escolaridade.

Embora a área Central seja a que concentra a população de maior renda e tem a menor demanda potencial por EJA, o total de matrículas na área central é maior que nas áreas

periféricas. Nas áreas onde se tem maior demanda por EJA é menor a oferta de vagas e matrículas.

Considerações Finais

Os resultados preliminares indicam que a localização das escolas ofertantes da EJA-EF privilegia a área urbanizada do município com predominância das escolas na parte central da cidade em detrimento das áreas periféricas e rurais. Além disso, a baixa escolaridade verificada em alguns bairros tem se mostrado fator insuficiente para que a população jovem e adulta procure por vagas escolares e o padrão de localização das escolas parece colaborar para a execução de uma política educacional excludente e segregadora, pois tende a não atrair os potenciais alunos da EJA de volta aos bancos escolares. Ao levantar e analisar dados sobre as áreas com pouca ou nenhuma oferta de EJA-EF, verificamos que o maior predomínio de escolas dessa modalidade na área central leva os estudantes dessas localidades a estudar na área central do município. Os próximos passos da pesquisa incluirão a realização de trabalho de campo na área central do município, com a visita a uma das escolas de EJA-EF. Com isso, além de verificar a localização das escolas de EJA e estabelecer sua relação com as características socioespaciais (mobilidade urbana, suscetibilidade a deslizamentos de terra etc.), faremos levantamentos das características de moradia da população de baixa renda localizada no entorno imediato do Centro.

Referências

GREGÓRIO, R. S. Petrópolis "Cidade Imperial": da representação do espaço aos espaços de representação. In: **XII Encontro Latino-americano de Geografia**, 2009, Montevideo. XII EGAL - Caminhando em uma América Latina em transformação, 2009.

TERAMATSU, G. Políticas públicas educacionais são eventos geográficos: uma contribuição à geografia da educação. In: STRAFORINI, R.; CABRAL, T. M.; CECIM, J.; FREITAS, A.; TERAMATSU, G. (Orgs.). **Políticas educacionais e ensino de geografia: sentidos de currículo, práticas e formação docente**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2020.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Resultados Gerais da Amostra por áreas de ponderação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA E DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Emilio Reguera Rua
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ana Cláudia Carvalho Giordani
Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Rio de Janeiro; Oferta e Demanda educativas.

Introdução

Este trabalho objetiva investigar o descompasso entre a demanda e a oferta por escolarização de jovens e adultos trabalhadores no município do Rio de Janeiro.

Como pressuposto da pesquisa, acredita-se que a reflexão geográfica possibilite realizar análises relativas ao nível de escolarização da sociedade e sua relação com as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da cidade do Rio de Janeiro, metrópole brasileira que apresenta grandes desigualdades socioespaciais em sua organização territorial.

Nessa direção, o objetivo geral centra-se em compreender o descompasso no território usado da oferta e da demanda por EJA no município do Rio de Janeiro. A intenção é analisar de que forma a produção do espaço urbano condiciona a distribuição da população jovem e adulta com pouca escolaridade como na oferta de cursos de EJA pela rede municipal de ensino.

Os objetivos específicos se configuram em ações que identificam o contexto geográfico e educacional no qual se dão as políticas públicas em questão. Assim, se pretende: (i) decodificar o indicador social Demanda Potencial por Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (DPEJAF) da população carioca no censo demográfico de 2010; (ii) entender as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos implementadas pela rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e; (iii) produzir mapeamentos e analisar a oferta e demanda por EJA na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Para tanto, com base no campo de encontro entre a Geografia e a Educação (Geografia da Educação) é analisado o resultado do indicador educacional DPEJAF e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), a partir da categoria território usado, categoria cunhada por Milton Santos, dentro de uma concepção de educação como direito social e humano.

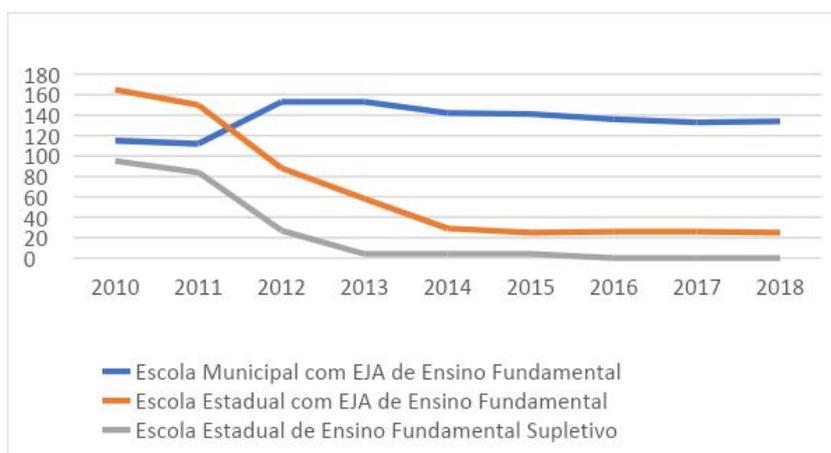
Metodologia

Como metodologia, foram utilizadas tabulações e mapeamentos relacionados ao DPEJAF e às desigualdades socioespaciais do município do Rio de Janeiro para observar como o território usado não é apenas uma categoria operante, mas nos ajuda a compreender a estruturação da distribuição espacial do fenômeno da demanda e da oferta por Educação de Jovens e Adultos no referido município.

Análise dos resultados

Apontaremos aqui os principais descompassos entre a oferta e demanda educativas pela EJA no município do Rio de Janeiro. Para tanto, utilizamos o gráfico 1 como indicativos na queda do número de escolas estaduais e municipais que ofertam a EJA de EF no município do Rio de Janeiro para o período em tela (2010-2018)

Gráfico 1 – Evolução do número de escolas estaduais e municipais que ofertam a EJA-EF no município do Rio de Janeiro

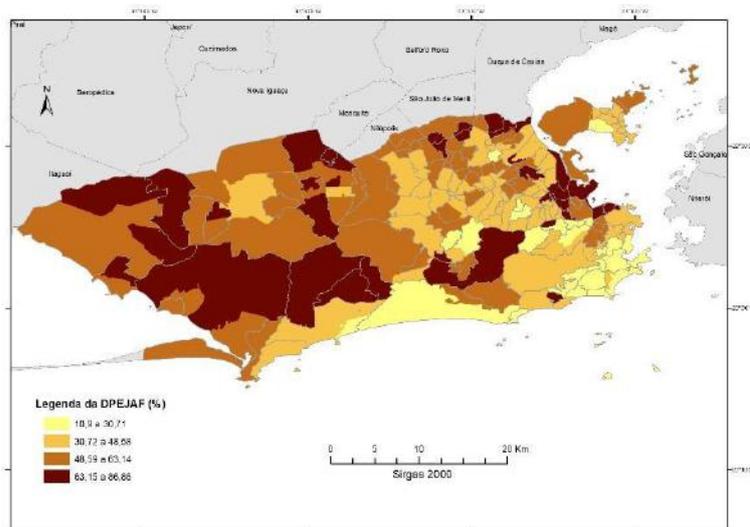


Fonte: INEP, 2010-2018

Pari passu à involução de matrículas ofertadas no referido período, podemos observar pelo mapa a seguir a demanda por EJA e a necessidade de busca ativa e chamada pública nos territórios municipais em que o DPEJAF se encontra em níveis elevados.

Como é possível observar no mapa 1, há uma distribuição desigual em relação ao indicador DPEJAF no município do Rio de Janeiro. Essas desigualdades socioespaciais, expressas numa *proxy*, no caso, o indicador mencionado, nos forneceu a proporção dessa desigualdade na distribuição territorial da demanda potencial por educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental.

Mapa 1 - Demanda Potencial por Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro acima de 14 anos



Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010
Nota: Mapa elaborado e organizado por Emilio Reguera Rua

Considerações Finais

Este trabalho encontra-se na interface entre a Geografia e a Educação. Seu objetivo principal foi compreender o descompasso da oferta e da

demanda por EJA no município do Rio de Janeiro. A intenção foi analisar de que forma a produção do espaço urbano condicionou a distribuição espacial da população jovem e adulta com pouca escolaridade, bem como a oferta de EJA pela rede municipal de ensino. Para atingir a esses objetivos, foram identificadas ações que se configuram em vetores que apontam os contextos tanto geográfico quanto educacional nos quais ocorrem as políticas públicas em questão.

Assim, pretenderam-se: a) decodificar o indicador social Demanda Potencial por Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (DPEJAF) da população carioca no censo demográfico de 2010; b) entender as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos implementadas pela rede municipal de ensino do Rio de Janeiro; c) produzir mapeamentos e analisar a oferta e demanda por EJA na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Referências

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Dados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INEP. **Censo Escolar 2010-2019**. Dados do universo. Brasília: INEP, 2010-2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 14 set. 2020.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994.

OS CURSOS DE PRÉ-VESTIBULARES POPULARES COMO INÉDITOS-VIÁVEIS PARA EGRESSOS DA EJA

Alex Luiz de Oliveira Vieira

UERJ/ FFP - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPEJAT/ Bolsista CAPES

Marcia Soares de Alvarenga

UERJ /FFP - Universidade do Estado do Rio de Janeiro / PPEJAT/FAPERJ

Palavras-chave: Inéditos-viáveis; pré-vestibulares-vestibulares populares; Direito à Educação.

Introdução

O presente trabalho integra parte da problematização de pesquisa em Programa de Pós-Graduação situado em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro. Tem-se por objetivo abordar os pré-vestibulares populares (PVP) como um “inédito-viável” (FREIRE, 2013) para jovens e adultos oriundos das classes populares acessarem o direito à educação no ensino superior. A questão-problema que encaminha a escrita deste trabalho aponta que os PVPs têm se mostrado uma ação político-pedagógica no âmbito da sociedade civil, que se configura como uma expressão da problemática das desigualdades de acesso ao Ensino Superior e ganha maior visibilidade com a ampliação do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (ZAGO, 2009). Organizados pelos movimentos sociais de caráter popular, os PVP se mostram potentes tanto para jovens do Ensino Médio de origem popular, quanto para jovens e adultos considerados, nos termos da legislação vigente, sujeitos da EJA. Para tanto, nos perguntamos sobre os limites e possibilidades de os pré-vestibulares se constituírem como “inédito-viável”, tal como tensiona Paulo Freire na perspectiva da educação libertadora.

Metodologia

A pesquisa se ancora no referencial da teoria crítica pela qual Paulo Freire (2013) formula a dialética entre “inéditos-viáveis” e “situação-limite”. Nesta perspectiva, entendemos que os PVPs materializam-se como móvel de um percebido destacado das desigualdades educacionais e da qualidade da oferta da educação para as classes populares. Em relação aos procedimentos de pesquisa, os autores recorreram às fichas de inscrições dos candidatos ao

curso foco da investigação, identificando, no período de 2017-2018, a presença de egressos da EJA.

Análise dos resultados

A problemática ensejada pelo enlace EJA e PVP vislumbra caminhos que fortaleçam saber o que, ainda, não sabemos sobre egressos da EJA e suas inserções em cursos PVPs em todo o território nacional, sendo propostos por atores sociais distintos, o que confere natureza distinta em termos de objetivos e representação de interesses na oferta dos PVPs.

Na emergência dos novos atores sociais (SADER, 1988), os PVPs difundiram-se por todo o Brasil, por meio da atuação de militantes do Movimento Negro – principalmente, do núcleo organizacional da rede do Pré-Vestibular Comunitário para Negros e Carentes (PVNC), criado na Baixada Fluminense. Como movimento social no campo da Educação, tiveram início no final da década de 1980 e início da de 1990 e emergem com novos atores sociais na conjuntura de redemocratização e da Constituição Federal. É importante destacar o caráter diversificado dos PVPs, a começar pelas diferentes nomenclaturas adotadas como Pré-Vestibulares Populares (ou Sociais), Comunitários e Alternativos.

A composição social dos PVP é heterogênea, havendo convergência de níveis socioeconômicos e origens de modalidades escolares, como a EJA. Argumentamos que os PVPs expressam movimento crítico à negação histórica do direito à educação das classes populares que repercute nas condições da oferta e prioridades nas agendas dos poderes públicos (FÁVERO, 2011), vindo a elevar obstáculos para jovens e adultos darem continuidade à escolarização e de acesso ao ensino superior. No âmbito dos PVPs, o desafio que se coloca é o de se apropriar de um projeto pedagógico a superar o embate entre a “conscientização política e o treinamento para o Vestibular” (SANTOS, 2008) devendo acentuar o caráter do projeto pedagógico em inalienável relação com o projeto de sociedade que aprofunde a educação em seus nexos com a democracia e justiça social. Os PVPs referem-se a um movimento social de caráter político e pedagógico, o que o aproxima à perspectiva de “inédito-viável” formulada por Paulo Freire como expressão da crítica à educação desigual e socialmente marcada por classes antagônicas. Nesse aspecto, os PVPs constituem-se em potencial para jovens e adultos egressos da EJA como um “inédito” forjado pela “situação-limite” na sociedade capitalista.

Em trabalho realizado por Santos (2021), a autora localizou 353 unidades de cursos PVPs no estado do Rio de Janeiro. Nas regiões da Baixada Fluminense e o Leste Fluminense estão concentradas 84% dos PVP, totalizando o quantitativo de 296 unidades. Na cidade de São

Gonçalo/RJ foram mapeados 19 PVPs. Um desses é organizado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, desde o ano de 1994, sendo considerado um dos primeiros na região e vem sendo desenvolvido no âmbito do programa da extensão universitária. No levantamento realizado sobre o perfil dos ingressantes, no período de 2017 a 2018, dos 85 inscritos no curso, apenas 11 (onze) haviam concluído o Ensino Médio na modalidade EJA. Tal fato corrobora problemáticas que têm sido enfrentadas por pesquisadores da área ao analisarem o fenômeno de retração de matrículas na EJA nas redes públicas de ensino, antes e depois da pandemia.

Considerações Finais

Conclui-se que o tema sobre egressos da EJA em PVPs, não se fez, ainda, presente para debate com pesquisadores deste campo de conhecimento, o que nos permite indagar sobre problemáticas que decorrem do acesso, da permanência e da conclusão do Ensino Médio na modalidade EJA e a visão que egressos têm do direito ao Ensino Superior.

Compreendem-se os PVPs como “inéditos-viáveis” para superação das “situações-limites”, uma vez que egressos da EJA passam a evidenciar sua situação como negação de direitos mobilizando possibilidades para uma ação transformadora, ainda não tentada, por isso inédita, mas plenamente possível, por isso viável.

Referências

- FÁVERO, O. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: J. SOUZA e S.R. SALES (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU, 2011, p. 29-48.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, A. C. **Pensando estratégias para o enfrentamento da evasão em pré-vestibulares populares**: um estudo de caso na Maré – Rio de Janeiro/RJ”. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2021.
- SANTOS, R. E. N. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, J. C. et al. (orgs). **Cursos pré-vestibulares comunitários**: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.
- ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. In: **Revista Contemporânea de Educação**, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585>. Acessado em 14/7/2023.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Oswaldo Oliveira
SME/RJ e PPGedu-UERJ
Rosa Malena Carvalho
UFF e PPGedu-UERJ

Palavras-chave: Educação Física escolar; Educação de Jovens e Adultos; formação continuada.

Introdução

Neste momento, essa pesquisa está em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Partimos do pressuposto que a qualificação profissional faz parte de uma política pública de educação atenta as especificidades encontradas na modalidade da educação básica que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto na preparação de professoras e professores nas atuações pedagógicas, quanto no atendimento aos estudantes com demandas específicas.

A partir da inserção na EJA do município do Rio de Janeiro, identificamos a necessidade de colaborar para proposições de uma prática de formação continuada de professores/as que atuam na Educação Física escolar da EJA. Com base na trajetória desenvolvida nesse contexto, definimos a seguinte questão como problema desta pesquisa: por qual(quais) motivo(s) as formações continuadas desenvolvidas para professores e professoras de Educação Física da EJA, no município do rio de Janeiro, deixaram de acontecer desde o fim de 2019?

Como objetivo geral, espera-se identificar respostas para o fato de ter sido efetivada a interrupção das formações continuadas, abrangendo especificamente a EJA e a Educação Física escolar, no município do Rio de Janeiro. E como objetivo específico, apontar quais particularidades na atuação docente com a EJA, que foram abordadas em formações docentes entre 2008 e 2018, podem contribuir nas práticas pedagógicas desenvolvidas por esse elemento curricular.

Neste sentido, dialogamos com autores/as que pesquisam a importância de uma política de formação docente específica na atuação com a EJA; o reconhecimento desta modalidade como direito; políticas de formação docente, na educação de jovens adultos e idosos; a

Educação Física escolar na EJA. Entre os/as autores/as estão: Leôncio Soares, Jane Paiva, Paula Cabral, Samira Vigano e Suraya Darido.

Metodologia

O diálogo entre a experiência durante os anos de atuação na EJA, com materiais de autores/as que reforçam a importância de formações específicas dentro desta modalidade, e ainda com os registros¹ realizados pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) da SME/RJ, acerca do desdobramento do projeto piloto de implementação da Educação Física escolar na EJA desse município.

Desta maneira, para seguir este caminho a pesquisa com os cotidianos é a metodologia utilizada (OLIVEIRA; PEIXOTO; SUSSEKIND, 2019), possibilitando estabelecer diálogo entre as narrativas das experiências na atuação em turmas de EJA, desde 2008, com autores e autoras que pesquisam a relevância de formações continuadas para docentes que desenvolvem suas práticas em EJA.

Análise dos dados

Compreendendo a amplitude no conceito de EJA a pesquisa se remete exclusivamente ao envolvimento junto a estudantes do ensino fundamental, uma vez que o autor principal está inserido na rede municipal de educação, atuando neste segmento da escolarização. Nos encontros estabelecidos durante os cotidianos escolares com os jovens, adultos e idosos, concordamos com Cabral e Vigano (2017), quando afirmam que este público “[...] é composto por pessoas, na maioria dos casos, economicamente empobrecidas, negras e moradores de periferias, ou seja, a EJA tem classe social, cor e espaço” (p. 202).

Assim, nos interessa a aproximação com as ideias que inspiram a educação popular, que reconheçam as diversidades dos sujeitos, corpos de jovens, adultos e idosos, que partem de suas próprias culturas e das relações que estabelecem com outras e o contexto. A busca pela EJA faz parte do direito à alfabetização, ao acesso a todos os tipos de conhecimentos, assim como a formação ao longo da vida.

O Parecer nº 11/2000 registra um destaque, no tópico VIII, sobre a formação do/da docente para atuação na EJA:

Com maior razão, 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. Assim este profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com

¹ Estes registros compõem documentos da GEJA/SME/RJ que serão estudados ao longo da pesquisa.

esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000, p. 56).

Esta é uma das possibilidades de abordagem na formação docente, para a atuação em EJA. A interação cotidiana a partir dos diálogos estabelecidos em cada encontro pode contribuir para gerar vínculos importantes entre estudantes e professores/as, uma vez que as proposições nas aulas poderiam surgir através da escuta cuidadosa, resultante destes diálogos.

Nas aulas com turmas de EJA, uma reação entre alguns jovens, adultos e idosos, trabalhadores e trabalhadoras, chama a atenção, quando fazem o seguinte comunicado: “hoje não poderei fazer a ginástica porque estou cansado/a, com dor...”. O curioso é que estas falas vêm antes mesmo de que fosse apresentada a proposta para os encontros daqueles dias. Sinal de que a atividade docente precisa continuar esclarecendo com que concepção de Educação Física escolar se faz aproximação.

A concepção da cultura é uma em que é possível identificar esta aproximação nas práticas pedagógicas do autor, e segundo Darido (2012), esta se apresenta relacionada à cultura corporal.

Considerações finais

A pesquisa aqui brevemente apresentada, se aproxima do momento de Qualificação, a ser realizada ainda nesse mês de agosto de 2023. Posteriormente, em diálogo com as observações feitas pela banca, pretendemos estabelecer indicações para uma política pública de formação continuada, no âmbito do município do Rio de Janeiro.

Referências

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, maio 2000.

CABRAL, Paula; VIGANO, Samira de Moraes Maia. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, PB, v. 2, n. 1, p. 201-220, jul. 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. **Caderno de formação**: formação de professores – didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E COMPARTILHAMENTO DE SABERES DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DO PROJETO RONDON

Andrea Oliveira
PUC-Rio
Ana de Almeida Ribeiro
PUC-Rio

Palavras-chave: Política Pública; Extensão Universitária; Projeto Rondon.

Introdução

Tal como ensina Mészáros (2008), o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de produção e reprodução, como para a mudança consciente dos próprios indivíduos. Portanto, o Estado, via universidades, tem o dever de ofertar aporte crítico de forma a estimular a consciência dos atores universitários sobre a realidade social.

Nessa lógica, o estudo busca compreender a contribuição da extensão no processo formativo de jovens estudantes numa perspectiva autônoma, crítica e de justiça social em meio aos desafios enfrentados pela reconstrução e fortalecimento da educação nacional brasileira.

Metodologia

Relato decorrente da experiência vivenciada no Projeto Rondon por duas coordenadoras de uma equipe de oito jovens estudantes de diferentes cursos da PUC-Rio, durante o mês de julho de 2019, no estado do Piauí. Através de uma revisão bibliográfica, buscou-se compreender como a extensão e a formação universitária podem contribuir para fortalecer e aprimorar a educação de jovens e adultos (EJA) no contexto atual. Conduzida por abordagem qualitativa está alicerçada numa perspectiva crítica e reflexões apresentadas, como opção de caminho analítico, a partir dos conceitos apresentados por Paulo Freire.

Desenvolvimento e Análise dos resultados

Um dos instrumentos oferecidos pela extensão é a capacidade reflexiva que possibilita aos envolvidos construir responsabilidade e autonomia. Assim sendo, conforme discorre Paulo Freire (1979), a extensão não é apenas uma transferência de conhecimento da academia para a comunidade, mas um processo de diálogo e construção conjunta que contribui para a

construção de indivíduos conscientes o suficiente para observar problemas sociais, questões políticas, éticas e de cidadania, analisá-los e inferir criticamente, e não apenas alunos receptores e reprodutores de ideias e conceitos.

Nessa perspectiva, a extensão, imperativo expresso no princípio da indissociabilidade¹ com o ensino e a pesquisa e regulamentada pela Resolução MEC/CNE/CES nº 7 de 2018 na forma de componentes curriculares para os cursos de graduação, além de apresentar potencialidades para sensibilizar a universidade para os problemas sociais, enquanto atividade produtora de conhecimento, objetivando contribuir para melhorar a capacidade técnica e teórica dos jovens estudantes, contribui na construção de um pensamento crítico, tornando-os capazes de ofertar subsídios a elaboração das políticas públicas para a educação.

Isso posto, o Projeto Rondon, ação interministerial do Governo Federal coordenada pelo Ministério da Defesa, em parceria com Governos Estaduais, Municipais e Instituições de Educação Superior (IES), por meio de ações que promovem a inclusão, formação de educadores e a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, torna-se ferramenta importante para a articulação entre a universidade e a sociedade, expoente na formação de jovens universitários para a cidadania.

Nesse sentido, após sua reformulação em 2005, quando rompeu com o viés assistencialista e de prestação de serviços, transformando-se num projeto de extensão com foco na atenção básica, o Rondon, assim como as políticas públicas em EJA, busca por soluções que promovam a inclusão educacional com a participação ativa de jovens estudantes universitários, do governo e de outras instituições envolvidas na área da educação.

Embora não seja uma política pública em si, mas possuir relação de complementaridade e colaboração mútua, o Projeto Rondon contribui para que jovens estudantes tenham a oportunidade de vivenciar as demandas e realidades de diferentes comunidades. As oficinas, reuniões, dinâmicas e outras atividades desenvolvidas resultaram em ações consequentes, o que pode gerar *insights* e propostas de ações efetivas para melhorar a oferta de qualidade da EJA em todo o país. Ou seja, tais ações podem contribuir para a melhoria dessas políticas e para a promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

Nessa lógica, o Projeto Rondon se relaciona diretamente às IES brasileiras já que ambos compartilham o propósito de fortalecer a construção do conceito de cidadania no jovem

¹ Artigo 207 da Constituição Federal de 1998 - “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

universitário, este também público hoje da educação de jovens e adultos, por intermédio da experiência de extensão. Por seu turno a extensão fortalece as políticas públicas de EJA através do diálogo com a comunidade, da formação de professores, da produção de conhecimento, do desenvolvimento de materiais e metodologias, e da promoção da cidadania e inclusão social. Essas contribuições são essenciais para melhorar a qualidade do ensino na EJA e garantir que as políticas públicas sejam mais efetivas na promoção da educação para jovens e adultos.

Assim, a experiência evidencia que as ações integradas do Projeto Rondon ao priorizarem regiões do Brasil onde se verificam retardatários os índices de instrução, de utilização dos recursos financeiros e, também, sanitários, compilados em índice de desenvolvimento humano, suficientemente descritos no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, fomentam estratégias eficazes que envolvem o fortalecimento da EJA, a promoção da extensão e a formação adequada dos profissionais envolvidos para superar os desafios presentes e contribuir para a reconstrução da educação nacional brasileira.

Considerações Finais

Mediante uma educação universitária de qualidade, os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades de pensamento crítico, capacidade de análise e reflexão sobre a prática educacional. Isso permite que eles se tornem profissionais autônomos, capazes de tomar decisões controladas, adaptadas estratégias de ensino e aprendizagem às suas necessidades e contribuir para a transformação social através da educação.

Assim, através da extensão e formação universitária é possível fortalecer e aprimorar a qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos, garantindo o direito à educação e segurança para a promoção da igualdade social, sendo necessário que o Estado, as universidades e demais atores envolvidos trabalhem em conjunto para desenvolver políticas e práticas educativas efetivas, que valorizem a diversidade e considerem as especificidades da educação de jovens e adultos.

Referências

- BRASIL. **Resolução MEC/CNE/CES nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CONCURSOS PÚBLICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Leôncio José Gomes Soares
UFMG
Fernanda Aparecida Rodrigues Silva
UFOP
Adenilson Souza Cunha Junior
UESB
Geovania Lúcia dos Santos
UNIFAL
Ana Paula Ferreira Pedroso
UEMG
Maria Victoria González Peña
UFMG
Rafaela Carla e Silva Soares
UFMG
Laura Alves Andrade
UFMG
Gabriela Lorryne Santos Medeiros
UFOP

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Superior; Concurso Docente.

Introdução

A pesquisa, financiada pelo CNPq, tem como tema central o provimento de vagas nas universidades públicas brasileiras para o atendimento à formação de professores da EJA, com um recorte temporal entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 a 2022. O acesso à Educação Básica foi regulamentado pela CF de 1988 (BRASIL, 1988), posteriormente complementada por um conjunto de normativas - LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) e o PNE (2014-2024), as quais contribuem para que a EJA seja efetivada pelas instituições públicas de ensino como um direito de todos. O público, sujeito de direito (ARROYO, 2017), com 15 anos ou mais de idade, que não frequentou uma escola ou que interrompeu seus estudos, é estimado em uma população de aproximadamente 80 milhões de pessoas, - uma em cada três pessoas no Brasil sem a conclusão da Educação Básica. O total das matrículas da EJA, segundo o QEdu de 2022, era em torno de

2,6 milhões. Logo, a oferta de EJA não chega a cobrir, sequer, 5% da demanda potencial. Consta-se certo represamento do atendimento a esse público que requer políticas de acesso, de permanência e de qualidade que, além de atenderem ao direito à educação, possam motivar o prosseguimento dos estudos. Além da chamada pública, da abertura de turmas e de escolas, da formulação de currículos que atendam as especificidades dos sujeitos (SOARES, L.; SOARES, R., 2014), da elaboração de recursos didáticos apropriados, há que dar atenção à formação específica de educadores para trabalharem com esse público, tarefa atribuída às universidades. Perante ao exposto, indaga-se: De que forma as universidades públicas vêm se organizando para a oferta dessa formação docente? Como as instituições têm provido as vagas de formadores de professores para a EJA? Que perfis de docentes, para provimento do cargo, têm sido requeridos a partir dos editais de concurso para a área?

Metodologia

A equipe de pesquisa é interinstitucional. Por meio da análise de dados quantitativos e qualitativos realizou-se uma busca ativa aos documentos oficiais, emitidos pela União, pelos Estados e Municípios brasileiros, bem como, solicitou-se informações às instituições presentes na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da União (Fala.BR). Ademais, foi necessário complementar informações por meio do método de coleta de dados “bola de neve”, em que conseguimos identificar outros docentes a partir de uma mesma fonte. Sobre a técnica da bola de neve, Coleman (1958) explica que “esta técnica de amostragem é como a de um bom repórter que rastreia as ‘pistas’ de uma pessoa para outra” (COLEMAN, 1958, p. 29). As próximas etapas da pesquisa preveem questionário, entrevista com os docentes localizados e um seminário.

Análise dos resultados

Os dados produzidos até o momento têm possibilitado um mapeamento da presença da EJA nas universidades públicas brasileiras. Segundo o INEP (2018), temos um total de 112 instituições distribuídas nos níveis federal, estadual e municipal. Este levantamento foi feito a partir das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia observando-se os componentes curriculares da área de EJA. De forma preliminar, sugerimos uma categorização do perfil dos docentes aprovados em concursos nas universidades públicas investigadas: selecionados especificamente para a EJA; selecionados para áreas que tangenciam a EJA; selecionados para áreas não relacionadas à EJA, com atuação na área.

Considerações Finais

Os resultados até aqui alcançados apontam para uma presença, ainda que tímida frente à potencial demanda para EJA, de formadores voltados para trabalhar com o público específico de jovens, adultos e idosos nas IES. A presença de professores concursados para a área nos cursos de Pedagogia impacta na configuração do campo e nas políticas de formação de professores da EJA. A continuidade da pesquisa busca um aprofundamento na temática e a catalogação de dados até então não reunidos e analisados.

Referências

ARROYO, Miguel. **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 de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

COLEMAN, James. **Relational analysis**: The study of social organizations with survey methods. Human Organization, v. 17, n. 4, p. 28-36, dez. 1958.

FUNDAÇÃO LEMANN. QEdu. **Censo Escolar. 2022**. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil>.

SOARES, LJG; SOARES, RC e S. **O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos**: constituição e organização dos programas de EJA. Arquivos de Análise de Políticas Educacionais, [S. l.] , v. 22, pág. 66, 2014. DOI: 10.14507/epaa.v22n66.2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1331>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SEMINÁRIOS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: SITUAÇÕES LIMITES OU INÉDITO VIÁVEL?

María Victoria González Peña

Pós-doutoranda/FaE-UFMG

Leôncio Jose Soares Gómes

Professor/FaE-UFMG

Palavras-chave: Formação; EJA; Política educativa.

Introdução

A realização dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNFEJA) constituíram espaços para discutir questões, propor acordos, e reflexões sobre a formação específica desses educadores. No entanto, pouco se escreveu sobre sua história e organização e desde sua última realização até hoje não se vislumbra sua continuidade. O trabalho apresentado tem como objetivo geral refletir sobre a história e organização dos SNFEJA desenvolvidos no Brasil, no período de 2006 a 2015.

A pesquisa aborda os avanços, limitações, desafios e contribuições na formação de educadores de EJA. Também, as possíveis causas da não continuidade dos seminários. A organização revela lugares de realização e ausência de outros, composição dos participantes e tendências organizativas. A quantidade de trabalhos apresentados, diversidade de temáticas, autores, instituições e organizações envolvidas.

Ademais, segundo algumas estatísticas do censo do IBGE (2022), são vigentes as palavras “As demandas pela EJA se dão como um grande desafio para o Brasil, revelando que a EJA não tem como acabar...” (Soares, 2019, p.24).

O anterior exige que o corpo docente que atua sobre a EJA esteja devidamente preparado, e para isso é necessário formá-los de forma específica, flexível e focada na diversidade que caracteriza aos sujeitos neste campo educacional.

Metodologia

A metodologia utilizada por meio do mapeamento, análises dos livros produzidos nos três primeiros seminários, da síntese do IV junto com as comunicações publicadas, do relatório e

trabalhos apresentados do V e das entrevistas com participantes, organizadores e coordenadores, permitiram obter as informações necessárias para a produção dos resultados que são apresentados.

Análise dos resultados

Entre os principais resultados é abordado como e por que surgem os seminários, lugares e regiões onde foram realizadas, experiências formativas em varias regiões do Brasil e ausências de realização dos SNFEJA no Norte e Nordeste do país. Os objetivos para os quais foram criados, diversidade temática, limitações e escasso tratamento de outras, mesmo como dispersão nos focos de atenção, como e quem os organizaram a composição dos participantes e quais tendências organizacionais foram evidenciadas em seu desenvolvimento.

A pesquisa destaca alguns avanços na realização dos seminários, entre eles: a construção de bases teórico-metodológicas para o perfil dos educadores da EJA, permitindo-lhes enfrentar desafios e trajetórias de formação, bem como uma troca de experiências entre formadores e educadores, e a necessidade de levar em consideração a diversidade dos sujeitos da EJA.

Quando do perfil do educador de EJA se trata, o professor Arroyo (2006), expressa a necessidade de formar educadores com base teórica sólida (...), incorporar a herança acumulada, ter em conta as especificidades de ser joven-adulto popular e tomar como base a fidelidade a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da EJA.

Também aponta algumas limitações, entre elas: a existência de experiências limitadas que abordam o ensino- metodologias de aprendizagem e avaliação, bem como questões de gênero, diversidade sexual, educação especial, atendimento ao idoso, etnia, raça, entre outros.

Nesse sentido, também se coincide com a professora Di Pierro (2011), quando expressou a necessidade de realizar mais pesquisas sobre a formação de educadores da EJA relacionadas com o perfil social e identidade profissional, os conhecimentos necessários para a docência e as políticas públicas de promoção da formação acadêmica e continuada.

A pesquisa distingue como possíveis causas para garantir a continuidade dos SNFEJA, a ausência de entidades líderes e critérios de participação na sua realização, em articulação com outros espaços de debate deste campo educativo a fim de reafirmar a finalidade da formação, de quem, como, quando e por que formam.

Como resultados das entrevistas expressam um sentimento latente e manifesto em relação às políticas públicas voltadas para a formação específica de educadores da EJA, e significam a

falta de apoio governamental, o que não favorece o diálogo entre educadores, formadores, gestores e o próprio governo, só alcançado nos primeiros seminários.

As opiniões também reflitam como situações limites e sonhos possíveis: Fortalecer os Fóruns de EJA e que voltem a ter uma organicidade nesta luta concretizando que o desafio atual é continuar articulado local, regional e nacionalmente como movimento.

Considerações Finais

O contexto sociopolítico atual no Brasil favorece a necessidade de promover espaços de diálogo que contribuíssem a reafirmar demandas de políticas educativas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) neste caso, a tão anelada formação específica de educadores da EJA.

A pesquisa em desenvolvimento reconhece que além das contribuições científicas e experiências docentes analisadas nos SNFEJA existem temáticas tratadas de forma dispersa e pouco sistematizadas. O panorama qualitativo e quantitativo no Brasil justifica a realização dos seminários pelo que se significa a necessidade de concretização de políticas educativas em torno à formação específica de educadores da EJA.

A trajetória no campo da EJA, inspirada no pensamento e legado de Freire, tem significados de uma educação democrática e emancipatória, para a qual é possível continuar defendendo idéias que materializem a utopia e inéditos viáveis necessários para formar educadores comprometidos com a transformação social a partir da articulação entre instituições formadoras com estruturas governamentais e organizações sociais, em consonância com os tempos de reconstrução da educação nacional no Brasil.

Referências

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

DIPIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: LOCH, Jussara; FERRER, Everton (org.). **III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, 2011. p. 166-177. Disponível: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf. Acesso, 19 abr. 2020.

IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso, 3 de julho, 2023.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**: direito, acesso e permanência. Revista Presença pedagógica em sala de aula, Belo Horizonte, 152 ed., ano 23, p. 18-24, maio 2019.