

Saberes e partilhas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Maria Eurácia Barreto de Andrade e Sineide Cerqueira Estrela
(Orgs.)

EJAI


Editora UFRB



Saberes e partilhas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos



REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

Danillo Silva Barata

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteado Júnior

EDITORA FILIADA À



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Maria Eurácia Barreto de Andrade
Sineide Cerqueira Estrela
(Orgs.)

Saberes e partilhas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2021

Copyright©2021 by Maria Eurácia Barreto de Andrade e Sineide Cerqueira Estrela

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:

Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica:

Patrícia Souza Lemos

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

S115 Saberes e partilhas na educação de jovens, adultos e idosos / Organizadoras: Maria Eurácia Barreto de Andrade e Sineide Cerqueira Estrela. _ Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021. 352p.; il.

ISBN: 978-65-88622-92-6.

1.Educação – Prática de ensino. 2.Educação de jovens e adultos. 3.Professores – Formação. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Andrade, Maria Eurácia Barreto de. III.Estrela, Sineide Cerqueira. IV.Título.

CDD: 374.012

Ficha elaborada pela Biblioteca Central de Cruz das Almas - UFRB.
Responsável pela Elaboração - Antonio Marcos Sarmiento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).
(os dados para catalogação foram enviados pelas usuárias via formulário eletrônico)

Livro publicado em 12 de novembro de 2021.



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

www.facebook.com/editoraufrb

Apresentação

*Maria Eurácia Barreto de Andrade
Sineide Cerqueira Estrela*

As reflexões e problematizações em torno da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) podem parecer esgotadas pelo número significativo de pesquisas e discussões tensionadas ao longo dos últimos anos. No entanto, longe de ser uma temática dispensável, o campo da EJAI se constitui como atual, necessário e urgente, dado todo movimento de deslegitimação dos estudos realizados no âmbito do Brasil e do mundo e tentativa de apagamento contra legados históricos e invisibilidade da modalidade nas políticas, programas e currículos apresentados.

Este momento convida-nos a ampliar o debate em torno da modalidade e é neste movimento de resistência que o Núcleo Carolina Maria de Jesus - Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora busca nesta obra: entrelaçar diferentes estudos e experiências formativas que negam os ataques e retrocessos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

O Núcleo Carolina Maria de Jesus, vinculado ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), criado no ano 2016, tem origem no Programa de Extensão Tecelendo¹ a partir de seus trabalhos com alfabetização de jovens, adultos e idosos, e o encontro de professoras

1 O Programa de Extensão Tecelendo surgiu no ano de 2008, inicialmente como projeto de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, assumindo a tecelagem artesanal como força metodológica para aglutinação das pessoas em torno de seus processos de significação humana a partir do trabalho, da arte, da leitura e da escrita. Com o passar dos anos e a ampliação do trabalho nas comunidades, o Tecelendo passa a se configurar na condição de Programa de extensão, no ano de 2014, agora assumindo como central a formação de Professores com base na Educação Popular.

da mesma instituição que unem seus esforços e seus estudos em torno da Educação Popular e da Alfabetização. No ano de 2020, o núcleo foi ampliado com a inserção de novos docentes e discentes da UFRB e de pesquisadores, professores e estudantes de instituições na Bahia e no Brasil, bem como de secretarias municipais e estaduais, membros de Movimentos Sociais, Organizações da Sociedade Civil e pessoas da comunidade.

Pelas amplas trajetórias profissionais e de luta, de estudos e pesquisas realizados pelos membros do Núcleo, três linhas de pesquisas estão inseridas, sendo uma delas intitulada “Educação Popular e de Jovens, Adultos e Idosos, Letramento(s) e Diversidades Linguísticas”, e foi a partir das discussões e reflexões no âmbito dos encontros que nasceu a proposição desta obra coletiva, escrita por diversas mãos a partir de olhares outros na dimensão da EJAI. Assim, nos esforços coletivos de novos olhares investigativos sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, afloram diferentes reflexões, apontamentos e provocações que anunciam e denunciam as realidades dos contextos, dos sujeitos, das práticas, das formações e das trajetórias vivenciadas pelos estudantes nos diferentes passos e descompassos.

A presente obra coletiva, “Saberes e partilhas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”, busca contemplar pesquisas na perspectiva da formação e emancipação do sujeito e conta com a colaboração de professores(as) e pesquisadores(as) com resultados de estudos e experiências realizadas nos diversos espaços formativos que contribuem para potencializar as reflexões e fortalecer o debate no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, considerando as políticas, as práticas educativas e os processos de formação docente, sobretudo, neste momento em que a democracia e as conquistas históricas no campo da educação estão sendo duramente ameaçadas.

Nessa perspectiva, o principal foco desta obra foi traçar um panorama dos saberes e das experiências formativas desenvolvidas

nas diversas instituições representadas pelo Núcleo Carolina Maria de Jesus. Assim, contempla estudos atuais do ponto de vista teórico-prático e de formação e espera-se que as reflexões aqui fomentadas possam contribuir para aprofundar a discussão das temáticas em tela e construir novos conhecimentos sobre a educação em nosso país.

A obra está organizada em duas partes, tencionando destacar as afinidades entre os capítulos e sua aproximação em torno das diversas performances que atravessam a modalidade. A parte I: Olhares sobre a formação na EJA é composta por sete capítulos que colocam em discussão os processos formativos que acontecem nos diferentes espaços-tempos, mediados por educadores e educandos, que resistem e acreditam que é possível uma educação popular na perspectiva freireana. É com esta certeza que Íria Vannuci Barbosa da Silva e Andreia Barbosa dos Santos abrem a seção com o primeiro capítulo, convidando-nos a refletir sobre os fios que tecem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) a partir da Educação Popular, problematizando as ações extensionistas desenvolvidas pelo Programa de Extensão Tecelendo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), ressaltando que os fios que tecem a EJA e conduzem as ações da formação de professores no Programa Tecelendo estão relacionados às discussões de classe, raça, gênero, diversidade, territórios e faixas etárias. O segundo capítulo problematiza o movimento feito, as experiências de alfabetização de jovens, adultos e idosos, na extensão popular universitária de duas educadoras: Elisabete Ferreira Delfino e Thaís Costa de Freitas. “EJA: entre experiências, formações e autonomia” fala-nos desse lugar. São reflexões resultantes das vivências e experiências das autoras participantes do Programa de Extensão Tecelendo/UFRB, nos idos de 2010 e 2015. Vivências de formação de professores construídas a partir do movimento de ação/reflexão, ensinar/aprender, educador/educando, saberes/conhecimentos. E, nesse processo de refletir suas memórias permeadas de sentimentos, inquietações,

interações e pesquisas, mostram-nos a grandeza desse exercício e da importância desse caminhar rumo a uma educação emancipadora e transformadora.

A formação inicial do professor está presente no capítulo escrito por Sineide Cerqueira Estrela e Maria Eurácia Barreto de Andrade. As autoras problematizam a experiência vivida durante dois anos, no componente curricular Educação de jovens e adultos, com estudantes de Pedagogia, cujas vivências e vozes dos estudantes apontam que formação de professores, fundamentada na relação ensino-pesquisa e teoria-prática, contribui para reconfigurar conhecimentos e práticas sobre a modalidade da EJA, constituindo-se em uma experiência rica de significados e saberes do ser professor e do ser professor da EJA, quanto aos conteúdos, metodologias, organização do trabalho pedagógico na modalidade, o significado social e político do analfabetismo.

O quarto capítulo, “Formação de professores da EJA: (re) significações na pandemia”, dá visibilidade ao processo de Formação Continuada de docentes que atuam no 1º segmento, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que estão atuando de forma remota neste momento pandêmico no município de Flexeiras/Alagoas. Cléia da Silva Lima e Valéria Campos Cavalcante apontam os desafios postos aos professores e afirmam que as reflexões durante a formação foram além de pensar em aulas, conteúdos, metodologias, currículos, construção de apostilas, esses aspectos estavam entrelaçados a inúmeros outros pressupostos, diminuindo a distância entre estudantes da EJA e professores, com perspectivas concretas para atravessar a pandemia.

Remetendo-se mais especificamente às experiências que inter cruzam o campo da EJA e da Economia Solidária, Maria Lígia Isídio Alves, Uliana Gomes da Silva e Severino Bezerra da Silva procuram compreender como a produção acadêmica do Curso

de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano (Polo I - UFCG – Campina Grande) se configura e permite aproximações entre os conhecimentos e práticas do campo da ECOSOL e da EJA. O estudo revelou-se como possibilidades de ressignificar o campo da EJA em interface com a Economia Solidária, além de suscitar o repensar da escola e suas práticas, contribuindo para a construção de uma EJA no sentido da Educação Popular, em diálogo com as demandas e especificidades dos sujeitos jovens e adultos, suas historicidades e territorialidades.

Os dois últimos textos que encerram esta seção dialogam sobre um tema pouco discutido na educação: o envelhecimento humano. Entretecendo diálogo entre universidade e envelhecimento, chamam a atenção para o papel da universidade para dar visibilidade às necessidades culturais, educativas, sociais e psicológicas desse segmento etário. Assim sendo, Fabíola Andrade Pereira e Neila Barbosa Pereira Osório conta-nos suas experiências com idosos oriundos da Universidade da Maturidade (UMA), revisitando os caminhos percorridos e, nessa tessitura, apresentam-nos a riqueza dessa experiência atravessada pelo pensamento freireano. É a universidade que se entende a serviço do desenvolvimento da pessoa humana em todos os tempos humanos. A experiência formativa *vivenciada pelas autoras* mostra-nos o quão importante é a Universidade para promoção da velhice e a compreensão do envelhecimento humano, viabilizada pelas ações extensionistas.

O estudo de Irlana Jane Menas da Silva, “Prioridade das pessoas idosas em uma UATI (BA)”, contribui por objetivar o levantamento de dados sobre as oficinas que as pessoas idosas mais frequentam na UATI da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por meio da metodologia qualitativa e tipo documental, utilizando-se do projeto inicial da UATI, do Projeto

Político Pedagógico (PPP) e do relatório do ano 2011. A riqueza dessa pesquisa pode ser vislumbrada desde a contextualização da UATI/UEFS e se reveste de importância ímpar quando se vislumbra, a partir dos dados produzidos (interesses da pessoa idosa uatiana na escolha de suas oficinas, sua idade e o bairro em que mora), possibilitar ações de ensino, pesquisa e extensão focalizadas nas necessidades e interesses das pessoas idosas. O estudo revela-nos a esperança da autora, antes coordenadora desta UATI. Esperança materializada na escuta, no acolhimento, “[...] no sonhar junto, fiz da prática a casa onde moravam meus próprios sentidos de saber que estava a envelhecer e podíamos enfrentar o risco de redecorar esta casa com outras cores, ideias, mensagens, roupagens”.

A II parte: “Saberes e Fazer na EJAI” é dedicada aos desafios da organização do trabalho pedagógico. Os seis capítulos aqui reunidos anunciam cenários possíveis desse *que-fazer* político-pedagógico e libertador. O capítulo oito, de autoria de Jaqueline Reis de Andrade e Marcos Paiva Pereira, destaca a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-crítica como tendências balizadoras da organização do trabalho pedagógico na EJAI, e apresenta os cenários possíveis deste *que-fazer* a partir da sua base legal e das concepções pedagógicas críticas, defendendo o trabalho Interdisciplinar baseado em Temas Geradores e o conhecimento cientificamente elaborado através da ciência como possibilidade de produção de conhecimento crítico e emancipador dos sujeitos.

Com o mesmo compromisso político e emancipador, os capítulos nove e dez acolhem as vozes dos sujeitos jovens, adultos e idosos e reiteram a necessidade de políticas públicas para essa modalidade historicamente negligenciada. A pesquisa de Mônica Dantas de Menezes e Maria Eurácia Barreto de Andrade apresenta os impactos decorrentes da aprendizagem da leitura e da escrita na vida pessoal e social dos sujeitos da EJAI e as mudanças implicadas no âmbito

da consolidação da alfabetização e do letramento. Na sequência, o estudo de Hiulli Barreto de Sousa e Maria Eurácia Barreto de Andrade interroga sobre a relevância da leitura e da escrita para a vida cotidiana dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e instiga-nos a compreender esta importância representada nas pinturas, cujas narrativas nos falam dessa importância para a realização de sonhos e como processo de mudança de vidas. São vozes que se somam a tantas outras vozes e demonstram que o trabalho pedagógico na EJA precisa ser pensado a partir das histórias de vida, das experiências desses sujeitos.

Rosiane Souza Santos, Maria Eurácia Barreto de Andrade e Maicelma Maia Souza fazem uma discussão extremamente urgente e necessária em “Educação para as relações étnico-raciais na EJA”. O texto repercute sobre a importância da Lei 10.639/03, o enfoque dado à temática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e a proposta para o 1º segmento da EJA, além de apresentar o que pensam/sabem os sujeitos da EJA acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Quézia Raquel Ribeiro da Silva, Franklin Kaic Dutra-Pereira, Maria Betania Hermenegildo dos Santos e Saimonton Tinôco denunciam a educação bancária presente no ensino de Química e anunciam as potências do trabalho contextualizado, vinculado à realidade dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio da EJA, no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo “concentração de soluções”, com a temática “Bafômetro”. Uma experiência ímpar tendo como protagonistas os bolsistas do Programa Residência Pedagógica que buscam articular os conhecimentos dos jovens e adultos e os conteúdos da química por meio de experimentos e com qualificada mediação.

O texto que encerra a seção, de autoria de Géssica Leal dos Santos e Maria Eurácia Barreto de Andrade, trata das trajetórias de

exclusão social dos estudantes da EJA e os fatores que determinaram ou que contribuíram para a ocorrência dos fenômenos. Um estudo de extrema relevância por trazer as narrativas, as experiências de exclusão desses sujeitos. Sujeitos resistentes, marcados pela dureza da vida, dos problemas sociais, mas que não os impediram de sonhar, de retornar à escola.

Destarte, a leitura desta obra, dentre tantas outras possíveis, possibilita a ampliação do olhar e da compreensão sobre o campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e provoca para a luta em favor de todos(as) aqueles(as) que não tiveram oportunidade do acesso ou permanência nos espaços escolares que é direito básico. É isso que os(as) autores(as) desta obra pretendem: possibilitar ampliação de olhares sobre aspectos relevantes acerca da realidade da EJA. Esperamos que os trabalhos aqui contemplados possam contribuir para os debates que estão na ordem do dia e para estudos outros que busquem soluções e problematizem questões tão necessárias e urgentes para este campo da educação brasileira.

Desta forma, é com grande alegria que apresentamos esta obra, resultado de um trabalho coletivo do Núcleo Carolina Maria de Jesus, especificamente da produção séria e comprometida de cada autor(a). Portanto, as discussões, problematizações e apontamentos aqui provocados não se esgotam e abrem possibilidades outras para a continuidade dos estudos, pois tematizam, de modo peculiar, várias abordagens em torno de um campo que é tão caro para o Núcleo Carolina Maria de Jesus, para o Programa de Extensão Tecelendo e para o Centro de Formação de Professores: a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Desejamos a todos(as) uma agradável leitura!

Sumário

Prefácio

Saberes e partilhas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: que interrogações? Que respostas?

Miguel G. Arroyo..... 17

PARTE I

OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO NA EJA

EJA e educação popular: fios que tecem

Íria Vannuci Barbosa da Silva,
Andreia Barbosa dos Santos..... 31

EJA: entre experiências, formações e autonomia

Elisabete Ferreira Delfino,
Thaís Costa de Freitas..... 53

A formação docente e os desafios para a EJA

Sineide Cerqueira Estrela,
Maria Eurácia Barreto de Andrade..... 77

Formação de professores da EJA: (re)significações na pandemia

Cléia da Silva Lima,
Valéria Campos Cavalcante..... 103

A EJA e a Economia Solidária na formação de educadores

Maria Lígia Isídio Alves,
Uliana Gomes da Silva, Severino Bezerra da Silva..... 125

Entretecendo diálogo entre universidade e envelhecimento

Fabiola Andrade Pereira, Neila Barbosa Osório..... 147

Prioridade das pessoas idosas em uma UATI (BA)

Irlana Jane Menas da Silva 175

PARTE II
SABERES E FAZERES NA EJAI

Organização do trabalho pedagógico na EJAI: cenários possíveis

Jaqueline Reis de Andrade,
Marcos Paiva Pereira 205

Impactos da leitura e da escrita para os estudantes da EJAI

Mônica Dantas de Menezes,
Maria Eurácia Barreto de Andrade 227

Descortinando a lectoescrita na EJAI: pinturas e representações

Hiulli Barreto de Sousa,
Maria Eurácia Barreto de Andrade 247

A educação para as relações étnico-raciais na EJA

Rosiane Souza Santos,
Maria Eurácia Barreto de Andrade, Maicelma Maia Souza 273

O bafômetro na sala de aula na EJA, isso pode?

Quézia Raquel Ribeiro da Silva, Franklin Kaic Dutra-Pereira,
Maria Betania Hermenegildo dos Santos,
Saimonton Tinôco 295

EJA e as trajetórias de exclusão

Géssica Leal dos Santos,
Maria Eurácia Barreto de Andrade 315

Notas conclusivas

Maria Eurácia Barreto de Andrade,
Sineide Cerqueira Estrela 341

Sobre os autores 345

Prefácio

Saberes e partilhas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: que interrogações? Que respostas?

Miguel G. Arroyo¹

Uma coletânea de textos, de análises da educação, da EJA, carregados de interrogações. Que interrogações carregam? Deixemo-nos interrogar como profissionais da educação e da docência. Como profissionais dos cursos de formação de Pedagogia e das Licenciaturas. Deixemo-nos interrogar e, ao aproximarmo-nos destas análises, aprendamos como educadoras e educadores que se deixam interrogar pelos jovens, adultos e, sobretudo, pelos educandos em seus processos e vivências de envelhecimento-amadurecimento humano.

Que méritos destacar?

O primeiro mérito destas análises é lembrar à educação, aos currículos de formação, lembrar à própria EJA que o envelhecimento-amadurecimento humano existe, que os idosos se afirmam sujeitos de educação e exigem ser reconhecidos sujeitos humanos, de direitos humanos. Sujeitos de direito à educação. Que educação? Que profissionais de sua educação?

A Pedagogia, desde sua origem na Paideia, se pensou com a função de entender, acompanhar, fortalecer processos de formação humana da infância. Pedagogia como Pediatria carrega em seu nome a infância: e os outros tempos de outros processos humanos não exigem a atenção profissional da Pedagogia e da Pediatria? A Pediatria avançou e acrescentou a Geriatria, reconhecendo a especificidade profissional de formação do geriatra: acompanhar os

1 Professor titular emérito da FAE-UFMG. Ex-secretário da rede municipal de educação de Belo Horizonte, coordenando a elaboração e implantação da Escola Plural.

processos de saúde de vida do envelhecimento na especificidade desse tempo humano.

Os textos e análises desta coletânea mostram que a Pedagogia, a educação alargaram-se também para entender, acompanhar, fortalecer os outros tempos de formação humana: a adolescência, a juventude, a vida adulta, os idosos, o envelhecimento-amadurecimento humano. Que interrogações vêm para a Pedagogia, especificamente para a EJAI, desse reconhecer o envelhecimento como um tempo humano de direito à educação?

Que formação pedagógica para acompanhar o envelhecimento-amadurecimento humano?

Outro mérito das análises sobre EJAI é reconhecer que os profissionais da educação, da docência se defrontam com experiências novas, específicas de formação, para entender e acompanhar os processos de formação humana em outros tempos de vida além da infância. Cada tempo humano sintetiza processos específicos de formação humana. Que processos específicos de formação humana apresentam-se à educação com a chegada de educandos no tempo humano de envelhecimento-amadurecimento?

Dos currículos da Pedagogia e das licenciaturas exige-se inventar saberes, pedagogias, didáticas. Artes do ofício de entender, acompanhar, fortalecer os percursos tensos de formação humana que chegam à EJAI com os idosos. Que formação específica de educadoras, educadores, docentes do envelhecimento-amadurecimento humano na especificidade da EJAI?

As análises mostram ser um campo aberto, pouco cultivado, que exige artes, pedagogias específicas de cultivar, culturas pedagógicas específicas para o tempo do envelhecimento-amadurecimento humano. A exigir uma Humana Docência (ARROYO, 2000, p. 50) específica para entender, acompanhar, fortalecer tensas identidades, de humanos, de

sujeitos humanos no viver, com justiça na especificidade desse tempo de vida: tempo de envelhecimento-amadurecimento humano que exige outras identidades profissionais, outros currículos de Pedagogia e de Licenciaturas que os formam.

Que formação de que educadoras-educadores-docentes do envelhecimento-amadurecimento humano?

As políticas oficiais priorizam, quase com exclusividade, a formação docente. A nova Base Nacional de Formação do CNE reforça essa formação docente: dominar o que ensinar e como ensinar, avaliar. A BNCC define o que ensinar, aprender, avaliar. Um olhar escolarizante que persiste nas diretrizes nacionais da EJA: corrigir os percursos truncados, incompletos de escolarização, de letramentos na idade certa da infância. A EJA seria a modalidade de ensino a tentar corrigir o analfabetismo, letrar, alfabetizar na idade incerta.

As análises dos textos mostram tentativas de superar essa função escolarizante da EJAI, superar ver os jovens, adultos e idosos como analfabetos a serem alfabetizados, letrados. Superar a organização em turmas de estágios de alfabetização. As análises avançam tencionando essa visão escolarizante tão persistente em todos os níveis, tempos da nossa educação, ensino escolar. Os textos mostram que os percursos escolares exitosos ou truncados são inseparáveis, condicionados pelos percursos, condições sociais, étnico-raciais, de gênero, classe, do viver, sobreviver que os jovens, adultos e idosos levam a EJAI. De crianças, adolescentes, levaram as escolas.

Superar essa visão escolarizada, reducionista exige uma formação que a desconstrua, que alargue a visão dos educandos para além de escolares e alargue a visão dos profissionais para além de docentes. Que reconheça que o **E** de EJA não é **E** de **ensino** de jovens, adultos e idosos, mas é **E** de **Educação** de Jovens, Adultos e Idosos. Educação é mais do que ensino. Reconhecer o envelhecimento-amadurecimento

humano como tempo de humanização exige profissionais que se assumam educadores, profissionais do desenvolvimento humano.

Os jovens, adultos e idosos referente de que formação profissional?

As propostas de formação de educadoras, educadores, docentes da EJA têm como referente superar o olhar escolarizado e avançar para um olhar de formação humana. Dar centralidade a repensar com que olhar ver, entender os educandos, saber quem são, como referente de quem ser como educadores, docentes. Dos outros educandos que chegam à EJA e até os que chegam na Educação Básica, na Educação Infantil surgem as interrogações mais radicais para repensar a docência, a educação. Quando Secretário, indo às escolas, aprendi que as educadoras, os educadores reinventavam suas identidades profissionais, porque os educandos que chegavam às escolas eram outros. Outras imagens da infância, da adolescência, dos jovens-adultos, exigindo outras autoimagens de docentes educadores. Imagens Quebradas (ARROYO, 2004).

As análises se defrontam com a interrogação: quem são esses educandos, essas educandas que chegam à EJA? Não chegam adultos genéricos, mas idosos em vivências tensas de envelhecimento-amadurecimento humano. Como vê-los, como entendê-los para nos ver e nos entender como educadoras, educadores? Quando a educação, da infantil à EJA, perde como referente os educandos em suas vivências, processos de formação humana, a docência, a educação, os currículos de formação se perdem como educação e como profissionais.

Um dos méritos destas análises sobre a formação – que formação, que educação, que docência – é ter como referente que educandos, como vê-los. Como se veem, como vivem e sobrevivem. Ultrapassam essa visão genérica até de adultos e veem esse tempo ignorado,

segregado dos idosos como tempo com sua especificidade de tempo humano – tempo de envelhecimento-amadurecimento humano.

Como entender esse tempo de envelhecimento-amadurecimento humano? A Pedagogia tem dado centralidade a entender a especificidade desse tempo humano? As análises buscam compreensão nas imagens do envelhecimento-amadurecimento humano na diversidade das ciências humanas e das ciências sociais, das Artes, cinema, literatura, música. Fontes ricas onde a Pedagogia aprende com que olhares positivos ver, reconhecer a velhice como um tempo de envelhecimento-amadurecimento humano. Tempo de densidades humanas acumuladas, concentradas.

Desses outros educandos, jovens, adultos, idosos, em tensos processos de formação humana, e até de desumanização, chegam exigências radicais, tensas de outra educação-docência. De outra formação docente-educadora. Tensões de formação que as análises destes textos explicitam.

O envelhecimento-amadurecimento humano matriz de formação humana

As análises desta coletânea enfatizam o reconhecimento dos adultos idosos na EJA não como destinatários de escolarização não concluída. Nem os reconhece como destinatários de formação humana de que careceriam. As análises, ao destacar o vê-los, vivenciam o envelhecimento como humanos, os veem como sujeitos não destinatários de processos de formação humana. Os textos citam Paulo Freire como a nos dizer que com ele reconhecem nos adultos, idosos sujeitos de Pedagogias. Pedagogias dos Idosos? De que pedagogias, processos de um envelhecimento-amadurecimento humano são sujeitos?

Vivências acumulativas de percursos humanos

A velhice acumula vivências de percursos humanos advindos desde a infância e adolescência, acrescidas de vivências de processos humanos na juventude e na vida adulta. Cada tempo humano tem

suas potencialidades de afirmação, de aprendizagens humanas. Potencialidades que vão sendo acumuladas na formação de cada ser humano como humano. O tempo do envelhecimento condensa esse acúmulo de processos, pedagogias de formação humana. O envelhecimento-amadurecimento humano é o tempo condensado do acúmulo de práticas-pedagógicas humanizadoras.

Saberes acumulados de experiências feitas

Paulo Freire insistia na necessidade de não ver os educandos como contas bancárias vazias de saberes, mas reconhecê-los como sujeitos de saberes de experiências feitas. A experiência mostra da vida, dos valores do viver. As experiências de humanização, de humanizar o viver, sobreviver, matrizes de saberes. Cada tempo humano de vivências, experiências produtivas, de letramentos de si, de saberes humanos, saberes de si, do mundo, de ser no mundo, em que mundo vão se acumulando ao avançar no tempo da vida.

Saberes, letramentos de si no mundo, que a vida adulta, o envelhecimento-amadurecimento humano acumula, concentra, sintetiza. Nos povos originários indígenas e na cultura e tradições africanos são os idosos, os ancestrais que condensam os saberes mais humanos a serem cultuados, aprendidos para um humano viver.

Valores acumulados de vivências éticas feitas

Os padrões de poder decretam os outros, a diferença como deficiências de racionalidade, de moralidade, de humanidade. O Nós é síntese dos valores, da moralidade. Uma visão que invade a Pedagogia e as políticas educativas que condenam os educandos populares na condição de sem valores, sem moralidade, sem ética.

Uma carência de valores acumulativa no avançar nos tempos humanos. Os adultos, idosos pensados acumulando essa carência de valores. Os textos e análises desta coletânea sobre a EJA

não aderem a essa visão tão negativa dos coletivos populares que chegam nas escolas e na EJAI. Reconhecem no próprio gesto de Passageiros da Noite em itinerários na EJA. Por vida justa, humana (ARROYO, 2017) reconhecem sujeitos de valores vividos, aprendidos nos diversos tempos da vida e radicalizados, acumulados no viver o envelhecimento-amadurecimento humano com ética.

Identidades culturais reafirmadas no envelhecimento

As análises dos textos sobre os educandos da EJAI destacam atividades diversas de cultura, de artes, dão centralidade ao cultivo da cultura popular, não só da dita cultura nobre. Atividades culturais com adultos idosos não por decretá-los sem cultura, mas porque reconhecidos sujeitos de culturas, de tradições e identidades culturais. Desde a infância, formamo-nos sujeitos de cultura, de identidades culturais, nos convívios com nossos coletivos culturais.

O envelhecimento acumula a diversidade da riqueza cultural vivenciada em cada tempo humano. Os idosos, sobretudo na cultura popular, são cultuados como depositários das tradições culturais de seus coletivos. Cultuados como os mestres, depositários das tradições culturais a serem aprendidas pelas gerações mais jovens, desde a infância.

Possuem o direito de serem reconhecidos síntese da cultura humana. Direito à educação que incorpore e fortaleça o direito à cultura, o direito a saber-se vítima de padrões culturais segregadores, de entender-se vítima de uma história tensa de imposição-segregação cultural (ARROYO, 2017).

Um envelhecimento-amadurecimento humano acumulativo de desumanizações

As análises, ao reconhecerem e destacarem o envelhecimento como humano, perguntam-se que possibilidades e que limites de um

humano viver carregam a EJAI, os educandos adultos idosos: chegam acumulando tensos processos de humanização e até processos de desumanização desde a infância? Chegam como membros dos coletivos sociais, étnicos- raciais, de gênero, classe, segregados, oprimidos, desumanizados em nossa história?

Paulo Freire nos lembra que para esses coletivos oprimidos a desumanização tem sido regra na história. Como entender essas vivências de saber-se oprimidos por históricas segregações desumanizantes? Têm direitos a saberes de seus mestres que fortaleçam seus saberes de experiências de desumanizações feitas. As teorias pedagógicas optam por trabalhar os processos de desenvolvimento humano ignorando os históricos processos de desumanização como realidade histórica que o envelhecimento acumula e condensa. Que exigências para a educação de adultos idosos na EJAI?

O direito a fortalecer suas vivências de que desumanizações?

As análises dos textos desta coletânea lembram das vivências de desumanização que os adultos idosos acumularam em seu injusto, in-humano sobreviver: que vivências e como trabalhá-las? Que exigências para a formação profissional? No livro *Passageiros da noite – do trabalho para a EJA* (ARROYO, 2017), destacamos que as identidades educadoras da EJA vêm sendo reinventadas para entender os itinerários humanos e in-humanos de que chegam os jovens, adultos e idosos. Lembrávamos que o problema de sua humanização, desumanização radicaliza a pedagogia e a docência.

Lembrávamos com Paulo Freire, que chegam com vivências acumulativas de terem sido roubados em suas humanidades. O envelhecimento-amadurecimento humano acumula vivências de humanidades roubadas: com que artes pedagógicas recuperar humanidades roubadas? A EJAI, tempo de fortalecer suas vivências de lutas por recuperar suas humanidades roubadas?

Um envelhecimento-amadurecimento humano acumulativo de resistências humanizadoras

As análises destes textos, com insistência, destacam que à EJAII chegam jovens, adultos, idosos com persistentes vivências de resistências às injustas, opressões, desumanizações que os padrões de poder político, econômico, cultural os impõem e vitimam. O envelhecimento-amadurecimento humano acumula opressões desumanizantes, acumulam também resistências humanizadoras. O traço mais marcante do tempo do envelhecimento-amadurecimento do ser humano é que acumula históricas e persistentes resistências desde a infância, “resistências humanizantes de serem condenados a um sobreviver em espaços periféricos desumanos; e a serem segregados como periféricos a um *apartheid* social-espacial” (ARROYO, 2017, p. 34).

Resistem afirmando-se com direito à cidade, a territórios-espacos de cidadania. Vivências de trabalho que acumularam desde a infância. Trabalho e Infância – exercícios tensos de ser criança (ARROYO, 2015). Resistência por trabalho que continuaram na adolescência, na juventude, na vida adulta. Até no envelhecimento. Vidas marcadas pelo trabalho nem sempre humanizador.

Resistências ao sem-trabalho, a trabalhos in-humanos. Resistências coletivas aos direitos do trabalho que o envelhecimento precariza. Resistências a uma aposentadoria justa, humana, acumulativa no envelhecimento-amadurecimento humano. Como garantir saberes que fortaleçam essas resistências humanizadoras?

O envelhecimento humano acumulativo de resistência afirmativa de identidades étnicas-raciais, de gênero, de classe

Nas escolas públicas, à EJAII chegam educandos marcados por vivências de segregação de etnia, raça, gênero, orientação sexual,

classe. As análises destacam que o envelhecimento acumula essas vivências de segregações racistas, sexistas, homofóbicas, classistas. Segregações desumanizantes persistentes em nossa história política-cultural desde a colonização e persistentes na República.

Porque outros, as diferenças em etnia, raça, gênero são decretadas como deficiências de humanidade, sem direito a serem reconhecidos humanos. O envelhecimento acumula essas desumanizações históricas, mas também acumula históricas resistências afirmativas de identidades.

Como entender, trabalhar, fortalecer resistências humanizadoras contra segregações desumanizadoras? Que formação de docentes, educadoras, educadores para fortalecer essas resistências? Que currículos, atividades pedagógicas que deem centralidade ao direito dos educadores e dos educandos a saberem-se oprimidos, mas resistentes afirmativos de suas identidades étnicas-raciais, de gênero, classe?

O envelhecimento-amadurecimento humano acumulativo de resistência por vida justa

Nas análises, os textos destacam que à EJAI chegam educandos em resistências por justiça. O envelhecimento acumula vivências de injustiças padecidas porque pobres, negros, mulheres. Trabalhadores. Acumula resistências por vida humana justa. O livro *Passageiros da Noite* (ARROYO, 2017) dedica um capítulo, um tema gerador de formação ao direito por vida justa.

Trata-se de reconhecer que os itinerários por EJA repõem os persistentes itinerários por direito a uma vida justa. Itinerários por justiça e dignidade humana que os adultos idosos sobretudo acumulam. Itinerários de resistências às injustiças que os vitimam. Resistências por direito à vida, resistem sabendo-se desde a infância, em vidas ameaçadas, quem os ameaça e porque (ARROYO, 2017). Resistência a serem criminalizados por um Estado justiceiro de quem esperaram

vida protegida. Que formação de educadores, educadoras, docentes e que currículos que garantam o direito dos educandos a saberem-se sujeitos de lutas por uma vida justa? (ARROYO, 2017, p. 99).

Totalidades humanas corpóreas, corpos precarizados, mas resistentes

As análises dos textos não esquecem que à EJAI chegam adultos, idosos, “que trazem nos seus corpos as marcas de seu tempo” (Taiguara. Hoje). Os corpos falam dos sofrimentos, das segregações. O envelhecimento se revela com especial radicalidade nos corpos. O envelhecimento-amadurecimento humano – des-humano – expõe que somos totalidades humanas corpóreas (ARROYO, 2017, p. 263).

Como interpretar as marcas do humano e de desumano que os educandos trazem nos seus corpos de envelhecimento? Como entender e fortalecer corpos resistentes a segregações e preconceitos de etnia, raça, gênero, classe? Haverá lugar na EJAI para corpos com “deficiências”? Como formar educadoras, educadores com outros olhares, outras pedagogias dos corpos? (ARROYO, 2017, p. 274). Como interpretar as linguagens de corpos de envelhecimento, de sofrimento, de medos? Corpos precarizados desde a infância que interrogam nossa ética profissional (ARROYO, 2012).

Aprender com as Artes que nos aproximam de um olhar humano como totalidade. Saberes e partilhas na EJAI, que provocam interrogações e exigem, apontam respostas pedagógicas a serem aprendidas na prática de outra docência que reconheça e reforce o direito dos idosos ao envelhecimento-amadurecimento humano.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: Exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.

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

ARROYO, Miguel G. **Trabalho infância:** Exercícios Tensos de ser Criança – Haverá Espaço na Agenda Pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Corpo infância.** Exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestres:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARTE I:
OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO NA EJAI

EJAI e educação popular: fios que tecem

*Íria Vannuci Barbosa da Silva
Andreia Barbosa dos Santos*

Introdução

A finalidade deste capítulo é refletir sobre fios que tecem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) a partir da Educação Popular. Representa o resultado do trabalho desenvolvido pelo Programa de Extensão Tecelendo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), localizado no município de Amargosa-BA.

O Tecelendo/UFRB atua desde 2008 com formação de professores, alicerçado na perspectiva da educação popular, assumindo o trabalho enquanto princípio educativo. Assim, o trabalho com a Educação de jovens, Adultos e Idosos entrelaça-se com a tecelagem.

Desde o início, a equipe de execução do Tecelendo contava com a participação de professores da UFRB, graduandos e membros da comunidade. Ao final de 2008 o projeto contava com a participação de três integrantes. Aos poucos, foram agregadas novas pessoas, tanto na condição de bolsistas como também de voluntários. O primeiro ano encerrou-se com 13 pessoas na equipe; nos anos de 2018 e 2019 esse número saltou para 29 pessoas.

Em relação a investimentos, cabe destacar que, de 2009 a 2014, o Tecelendo contou com investimentos do MEC, do programa PROEXT. Essa política de fortalecimento da extensão começou a perder forças a partir do ano de 2015, isso fez muitos programas e projetos serem extintos por falta de investimentos públicos.

O Tecelendo conseguiu manter seu funcionamento por meio da construção de processos coletivos e de resistência pautados na Educação Popular. Os processos autogestionáveis foram fundamentais para a existência e resistência ao longo dos anos. No Tecelendo, todas as pessoas são convocadas a se assumirem como coordenadoras, pois acreditamos não ser possível uma ação extensionista com hierarquias verticalizadas e arcaicas, mas é preciso que todos assumam responsabilidades em, pelo menos, três dimensões: formação profissional, formação pessoal e cuidado com o coletivo.

Em relação ao trabalho do Tecelendo no ano de 2009, o número de atendimentos estava baseado em quatro turmas de alfabetização que foram organizadas na cidade. Em 2010, o trabalho começou a ser ampliado, visto que os jovens, filhos de mulheres das turmas de alfabetização, passaram a demandar estudos para ingressar na universidade.

Com essas duas ações, foram surgindo outros projetos e formas de materializar as ações. Além disso, ao longo dos anos, o Tecelendo vem materializando e consolidando a formação de professores a partir da Educação Popular. Esse trabalho começou a ganhar corpo como um dos principais projetos a partir dos anos de 2013 e 2014.

Com o transcorrer dos anos, o Programa Tecelendo/UFRB fortaleceu os processos de formação dando ênfase a grupos de estudos. Um desses, o grupo de estudos “Paulo Freire”, em suas edições semestrais, conduziu reflexões tanto internamente, com a equipe, como com os demais discentes do Centro de Formação de Professores, a partir de pontes com componentes optativos e/ou obrigatórios.

Com isso, o número de atendimentos diretos do Programa ampliou-se consideravelmente, visto que a ação do Tecelendo abriu três frentes de trabalho distintas: 1. Alfabetização e pós-alfabetização de jovens, adultos e idosos; 2. Organização em processos “gestionáveis” e geração de trabalho e renda a partir da Economia Solidária; 3. Formação de professores a partir da Educação Popular.

Tratar de Educação de Jovens, Adultos e Idosos a partir da Educação Popular significa tratar de entendimentos acerca de processos históricos e nossas construções enquanto viventes dentro desses processos. Nessa perspectiva, no momento seguinte trataremos da Educação Popular e alguns diálogos com a EJA. Importante considerar que os fios que conduzem as ações da formação de professores no Programa Tecelendo e o diálogo que estabelece com a EJA estão relacionados às discussões de classe, raça, gênero, diversidade, territórios e faixas etárias.

Esses elementos que nos constituem e ao mundo são fundantes nos nossos processos reflexivos e nas ações, em especial, aqui, a formação de educadores. A Educação Popular como concepção de educação convida-nos a um mergulho em nossa história e a partir dos nossos processos de historicização, para que possamos nos reconhecer na condição de seres humanos inacabados, mas, sobretudo, para que não desprezemos nossas constituições sociais, nossas distinções de viver o mundo enquanto mulheres e homens em todas as nossas diversidades, nossas ancestralidades, nossas raças, nossas etnias, nossas territorialidades e fases das nossas vidas.

Somos vida que pulsa em um planeta rodeado de irmãos mais velhos e mais novos. Nossa existência não é única e nem mais importante do que as demais. Também não somos insignificantes, por mais pequeninos que sejamos neste Universo desconhecido. Existimos e resistimos a tempos e adversidades. A Educação Popular é, então, esse lugar de onde pensamos o mundo e a EJA. Fios que nos constituem e contribuem para que possamos materializar processos educativos propositivos e respeitosos às formas de existência no mundo que não estão alicerçadas em processos de exclusão e opressão à vida humana e não humana.

Esta reflexão está tecida em três fios centrais: as concepções de Educação Popular, a EJA enquanto espaço de existência e

resistência de mulheres e homens, negras e negros da classe trabalhadora e camponesa em processos de emancipação.

No momento a seguir, trataremos das concepções de Educação Popular, localizando aquela com a qual mais nos identificamos e na qual reconhecemos se pautar o trabalho do Tecelendo.

Educação Popular: concepções históricas

Estabelecer reflexões acerca da Educação Popular, de suas concepções, de suas práticas e movimentos históricos é tarefa complexa. No entanto, é fundamental sistematizarmos algumas compreensões e dialogarmos com a história e as práticas que avançam pelas fronteiras de nosso país e da América Latina. Assim, desafiemo-nos a apresentar uma breve abordagem da Educação Popular enquanto possibilidade de construção de pensamento e ação coletiva.

O Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS)² defende a Educação Popular “como um caminho político-pedagógico [...] um processo que exige envolvimento co-responsável de cada participante na construção, apropriação e multiplicação do conhecimento” (CEPIS, 2012, p. 34). E acrescenta que “educação popular não é um discurso acadêmico sobre um método, um produto acabado, uma receita simples ou mágica. Também não se confunde com dinâmica de grupo, ou instrumento tático e atrativo para animar pessoas e grupos” [...] (CEPIS, 2012, p. 35).

Nessa perspectiva, a Educação Popular assume uma complexidade que envolve uma dimensão teórica, pedagógica, política, social e ideológica. Nesses termos, é possível considerar “como um processo coletivo e permanente de produção e socialização do conhecimento que capacita educadores e educandos a ler criticamente a realidade para transformá-la” (CEPIS, 2012, p. 37).

² Trabalho realizado pelo Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae - CEPIS, 2ª edição, São Paulo/Dezembro de 2012.

Neste sentido, pensar a Educação Popular implica necessariamente tecer uma abordagem histórica, na tentativa de compreender sua disposição teórica e metodológica.

Paludo (2006, p. 55), ao apresentar alguns elementos importantes sistematizados pelo “Movimento de Educação Popular”³, por volta do final do século XIX e início do século XX, destaca “a apresentação da Educação Popular, ao mesmo tempo como prática e como teoria, isto é, como uma concepção educativa”. Na condição de “prática”, a Educação Popular relaciona-se ao ato de educar através das diversas práticas educativas orientadas por uma “intencionalidade transformadora”. E como “teoria”, a autora destaca que “a Educação Popular é apresentada como uma pedagogia, como uma Teoria da Educação, que está sempre em processo de revisão e (re) elaboração e que se alimenta da reflexão sobre o ato de educar visando (re) orientá-lo”.

Enquanto teoria, Carlos Rodrigues Brandão (2012, p. 46-7) destaca que “[...] a Educação Popular constitui uma nova teoria de educação e de concepção das relações a partir da cultura e das articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular na perspectiva de transformações das estruturas opressoras”. E é nessa perspectiva que ela ganha a dimensão de “instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber”, afastando-se de ser tão somente uma atividade de sala de aula, de escolarização popular. Busca a construção de variadas ações metodológicas e práticas educativas criativas.

É importante destacar, então, que a Educação Popular constituiu-se ao longo da história em contrapartida às concepções tradicionais de educação, denominadas Educação Bancária por Paulo Freire.

3 Destacado por autores como Conceição Paludo (2006).

Nesse contexto, Paludo (2001, p. 65 apud RIBEIRO, 2010, p. 60-61) afirma que alguns elementos neste processo são fundantes. Entre eles, “a indissociabilidade entre o político e o pedagógico; o marco ontológico; o marco ético expresso no compromisso com a transformação social; o marco epistemológico, uma vez que o conhecimento é socialmente produzido pelos seres humanos [...]”. Estes são elementos que constituem, a nosso ver, alguns dos fios que tecem a Educação Popular como uma teoria de educação marcada por um movimento de resistências de mulheres e homens.

Um movimento tecido no bojo da necessidade de libertação das opressões, das segregações, dos preconceitos, dos racismos, dos regimes autoritários e ditatoriais. A América Latina vivenciou por diferentes décadas efervescências sociais, políticas, econômicas, ideológicas e educacionais que incidiam em movimentos de resistências. Também foi marcada por uma conjuntura fruto de processos de globalização e políticas neoliberais.

Paludo (2012, p. 282) destacou o trabalho desenvolvido por Florestan Fernandes (2009) ao analisar o desenvolvimento sociocultural, político e econômico dos países latino-americanos. De acordo com a autora, Fernandes afirmou que as “sociedades passaram do colonialismo para o neocolonialismo e para o capitalismo dependente sem que se alterassem as condições que as tornam dependentes”. No âmbito dessa dependência, de acordo com os autores, está a exploração, a apropriação de riquezas, da força de trabalho.

Uma dominação que se dá de maneira profunda em três principais níveis: “o ideológico, o societário e o político”. E como as pessoas são envolvidas? Brandão ajuda-nos a compreender quando afirma o seguinte:

Existimos dentro de um mundo social onde senhores do poder, através do Estado, decidem e definem para os “outros” (para nós) o que querem

que seja a relação entre eles e os “outros” (nós). Vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva, mas é o lugar de obedecê-las (BRANDÃO, 2012, p. 04).

Podemos considerar que as normas, as regras, os jeitos de viver e ver o mundo, as pessoas, o meio ambiente, a maneira de se relacionar com a natureza e com outro são construções sociais e históricas orientadas, essencialmente, por relações de poder. Por não serem neutras, estas relações contribuem na fundamentação da organização social, no estabelecimento de regras, normas e modos de vida, bem como na orientação e organização do trabalho.

Portanto, uma educação que propõe o rompimento teórico e prático com a opressão e as formas de exploração não pode ignorar ou diminuir a busca permanente pela ruptura com os sistemas colonizadores. Para Freire (2015, p. 168, 169), “o que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...]. Não pode reduzir-se nem ao verbalismo nem ao ativismo”. E afirma que esse “que fazer” não tem condições de acontecer “[...] sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação”.

Neste sentido, na perspectiva da Educação Popular que tem sido apresentada neste estudo, é imprescindível considerar os sujeitos no processo de transformação como “sujeitos autênticos”. Enquanto mulheres e homens capazes de reconstruir a história. E como sujeitos sociais, históricos, políticos e ideológicos, uma educação que se funda na formação humana e na transformação da realidade opressora não pode prescindir deste conhecimento.

Do contrário, trata-se de corroborar a ideia do destino dado, da naturalização da segregação social. Seria negar os processos de transformações e mudanças pelos quais o mundo passou ao longo dos períodos históricos. As diversas formas de organização e evolução do

ser humano, os diversos tipos de culturas, as mais variadas relações culturais ensinam-nos sobre o potencial de transformação do mundo.

Este princípio da transformação não pode prescindir da busca permanente pela construção de outras relações sociais, culturais, ambientais, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas e históricas. Estas precisam estar alicerçadas em concepções de vida, de mundo, de mulher, de homem, entre outros, que primam por valores de libertação e não de submissão, opressão e exclusão.

Para autoras como Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996) e Marlene Ribeiro (2010), um aspecto fundante à Educação Popular é a luta de classe. Em um enunciado sobre o processo histórico da Educação Popular, Aranha destaca que nas chamadas “sociedades primitivas, a questão da educação popular não se coloca por não haver ainda divisão de classes. O saber, portanto, se acha difuso, não existindo um saber da elite que se contraponha a um saber popular” (ARANHA, 1996, p. 78).

Entretanto, a referida autora acrescenta que “à medida que surge a hierarquia social, o saber se tornou esotérico acessível apenas aos membros da classe que detém o poder”. Corroborando com este pensamento, Ribeiro (2010, p. 47) afirma que “do mesmo modo que a expressão campo às lutas históricas do campesinato, a educação popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de Educação Popular”.

Embora problematize a construção de conceitos da Educação Popular e proponha uma reflexão dos limites e dos sentidos contraditórios dos termos educação e popular, a autora afirma que um dos aspectos fundantes na conceituação da Educação Popular “é o corte de classe”. “O que caracteriza a educação popular é que a mesma não se aplica às classes que detém o poder econômico-político” (RIBEIRO, 2010, p. 47). Para Ribeiro (2010, p. 47), “o caráter

de classe que marca educação popular é definida por Freire (1987, p. 86) como uma prática política entendida e assumida na prática educativa que responde à questão ‘a favor de que e de quem se faz política, de que a educação jamais prescinde?’⁴.

Compreendemos que a educação popular não pode se abster do debate de categorias históricas da constituição de nossa sociedade brasileira e latina, e por estarem na base dos processos de opressão precisam ser tomadas como pontos fundantes nos processos de Educação Popular, são elas debates de raça, gênero, diversidade, território e faixa etária. A Educação Popular reconhece que ao se situar como “educação como prática de liberdade” percebe-se enquanto Pedagogia do Oprimido e esse Oprimido não pode ser homogeneizado em apenas uma categoria, a da classe trabalhadora.

Somos, sim, pertencentes a um extrato da sociedade, negras e negros, mulheres e homens que se constituem dentro de infinitas possibilidades, camponeses com ou sem terra, moradores das grandes cidades, nas periferias urbanas das pequenas cidades, somos filhas e filhos em uma multiplicidade de experiências que se somam ao longo da nossa vida. Este capítulo, como dissemos anteriormente, se propõe a refletir sobre os fios que tecem Educação de jovens, Adultos e Idosos (EJAI) a partir da educação popular e entre esses fios estão as questões de classe, raça, gênero e território.

EJAI: fios que se entrelaçam

Embora não tenhamos a pretensão de aprofundar, neste momento, a discussão acerca de quem são os sujeitos da EJAI em uma dimensão mais ampliada, consideramos necessário apresentar alguns indicadores que nos ajudam a identificar esses sujeitos, ainda hoje, em uma conjuntura sociopolítica e sanitária que marca o início da década de 20 do século XXI.

4 A autora citou Freire (1991, p. 45).

As reflexões tecidas foram orientadas com base em dados do Censo Escolar 2019 e 2020 divulgados pelo INEP⁵. As informações dão conta do quantitativo de jovens e adultos matriculados no Brasil nos respectivos anos. E mais especificamente, olharemos as informações referentes ao ano de 2019 que nos levam a identificar como os sujeitos da EJAI se declaram quanto à cor/raça. Permiten-nos, ainda, identificar a idade em que deixaram o ensino regular, a condição econômica enquanto estudavam, incluindo a renda mensal e até mesmo a motivação para o exercício de atividade remunerada durante o período de estudo.

Esses dados compõem um recorte baseado nas informações disponibilizadas pelas pessoas inscritas no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁶ no ano de 2019. Nesse sentido, consideramos importante apresentar, inicialmente, as informações acerca dos números de pessoas inscritas conforme as questões de gênero (Tabela 1).

Tabela 1 - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) 2019 e o Censo Escolar 2019 e 2020.

UF	Nº de Inscritos* (as)	Sexo	
		Feminino	Masculino
Brasil	2.973.386	1.540.795	1.432.591
Comparativo de Matrículas – Censo Escolar 2019**			
Etapa de Ensino - EJA	Quantidade de Matrículas	3.220.280	
Comparativo de Matrículas – Censo Escolar 2020**			
Etapa de Ensino - EJA	Quantidade de Matrículas	2.952.704	

Fonte: *ENCCEJA (2019). ** INEP data/mapa da coleta (2020).

5 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC).

6 Sinopses Estatísticas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (2019).

É importante percebermos que ao tratar da Educação de Jovens, Adultos e Idosos estamos conversando com uma modalidade de Educação que possui em sua constituição uma natureza cheia de contradições. Historicamente essa modalidade constituiu-se sobre as bases da necessidade colonial de “ensinar jovens e adultos as letras básicas” para que pudessem, assim, contribuir de forma produtiva ao processo de exploração colonial. Dessa maneira, veremos indígenas e afrodescendentes vivenciando de formas distintas os processos catequéticos de uma educação que pouco se importava com os desejos das pessoas e vinha atender aos interesses coloniais em nossas terras.

Já nas décadas mais recentes (a partir de 1930), com o impulso dos processos de industrialização do Brasil, veremos em nossa história a Educação de Adultos servindo aos interesses capitalistas. Nessa perspectiva, a formação para o trabalho ganha forma e força e, vivenciaremos, assim, além das grandes campanhas de alfabetização para a capacitação de eleitores, a educação técnica voltada à capacitação de mão de obra para as indústrias do sudeste brasileiro (concentradas no eixo São Paulo e Rio de Janeiro).

No cerne desse debate, emergiram, portanto, os interesses antagônicos da classe dominante, composta basicamente por famílias detentoras de grandes propriedades rurais, comerciantes, industriais e banqueiros. Já a classe trabalhadora exige-nos olhar cuidado, visto que não existe uma unicidade padronizada de trabalhadores. É fundamental destacarmos a importância da complexidade e da relevância de reconhecermos os debates de raça e gênero como cerne das organizações estruturantes de nossa sociedade brasileira. Assim, encontraremos os(as) afrodescendentes, os(as) imigrantes empobrecidos(as), que também atendem ao chamado da ideologia do “progresso” nas grandes capitais. Não temos o interesse de aqui nos aprofundarmos na composição complexa desse conjunto, mas

sim salientarmos que, em sua maioria, as pessoas que compõem a EJA no Brasil fazem parte de um grupo que historicamente teve negado o direito de acesso à educação.

O que nos interessa aqui é percebermos que a base que compõe a classe trabalhadora no Brasil possui diversos tons de Negro, é entoada pelos diversos sotaques dos interiores do país, com predominância dos sotaques nordestinos e é embalada e alimentada nos colos das mulheres, essencialmente negras e pardas, há muitas gerações.

Nesse processo, foi negado o direito aos trabalhadores desse país à “Educação como Prática de Liberdade” até meados dos anos de 1960, quando fruto de diversos questionamentos acerca da educação tradicional, educação bancária, como chamou Paulo Freire, emerge com maior vigor uma concepção de educação voltada a adultos, que possui em seu cerne o vigor de uma educação dos oprimidos, construída com os sujeitos e suas realidades. A seguir, podemos ver como isso que apresentamos se revela até os dias atuais.

A Tabela 1 indica números que dão conta desse quantitativo ainda significativo de pessoas jovens, adultas e idosas que estão na condição de retorno à escola. No total de 3.220.280 pessoas matriculadas na rede pública de ensino em 2019, notamos que mais de 2,9 milhões de pessoas continuaram matriculadas no ano de 2020. A redução foi mínima, de pouco mais de 260 mil pessoas. Isso ajuda-nos a pensar sobre alguns aspectos importantes da EJA no Brasil.

Dentre os importantes aspectos a serem pensados, destaca-se o direito à escola durante a fase de criança ou adolescência. Para a pesquisadora Furtado (2009, p. 17), “um educando da EJA carrega na sua historicidade marcas profundas da sua vida escolar, que poderão estar associadas a inúmeros fatores. O primeiro deles é a falta de políticas públicas para assisti-lo ainda criança”. Entretanto, esse processo histórico tem suas raízes ainda mais profundas.

Paiva (2015, p. 193), por sua vez, afirma que “a educação de adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. Como sabemos, através do ensino das crianças os jesuítas buscaram atingir também seus pais”. A autora afirma, ainda, que esse processo de alfabetização era “instrumento de cristianização e aculturação dos nativos”.

Isso nos permite considerar o recorte político e social que historicamente marca a educação e a educação de jovens e adultos no Brasil. Além disso, os números de pessoas matriculadas na EJA nos anos de 2019 e 2020 (Tabela 1) representam, ainda hoje, década de 20 do século XXI, a continuidade de um processo de manutenção do extrato social. São mais de 2,9 milhões de pessoas que ainda compõem os contextos da EJA. São mulheres e homens que, excluídos do acesso e da permanência à escola, retornam ou acessam pela primeira vez esse espaço, nas mais diversas condições.

Para Santos (2007 apud PAULA, 2011, p. 47), “trajetórias educacionais irregulares, marcadas por interrupções e reingressos em idade mais avançada, acrescida da responsabilidade de garantir sua sobrevivência e de suas famílias”, representam uma realidade vivenciada por “milhões de jovens e adultos que se ressentem de uma política atenta às suas necessidades de escolarização”. E os dados dos anos de 2019 e 2020 mostram-nos que a redução no número de pessoas jovens e adultas que se matricularam na Modalidade EJA foi de pouco mais de 260 mil pessoas.

Portanto, podemos considerar que a herança de reparação e a necessidade da garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos é fortemente presente no Brasil. São milhões de mulheres e homens que “precisam ser reconhecidos (as) como sujeitos de direito, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, e ausência do Estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado [...]” (CAPUCHO, 2012, p. 23).

E essas pessoas jovens, adultas e idosas também têm “identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia” (ARROYO, 2005, p. 30). O autor afirma ainda que

As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida essa dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente, teremos que assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (ARROYO, 2005, p. 30).

Os números apresentados na Tabela 2, adiante, ajudam-nos a tecer reflexões nesse sentido. Embora as pessoas que se declararam brancas somem pouco mais de 1,0 milhão, as que se declararam pretas, indígenas, pardas e amarelas somam um total de pouco mais de 1,8 milhão pessoas. Portanto, corroborando com Arroyo (2005), consideramos importante superar a visão individualizada sobre a EJA, uma vez que essas pessoas compõem o que o autor chama de “sujeitos coletivos de negação de direitos” (ARROYO, 2017, p. 114).

Tabela 2 – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, 2019: Quem são os sujeitos da EJA e como se declaram (cor/raça)?*.

UF	Nº de Inscritos* (as)	Cor/Raça					
		Preta	Indígena	Parda	Amarela	Branca	ND**
Brasil	2.973.386	390.436	17.427	1.363.838	53.381	1.051.992	96.312

Faixa Etária/Anos de Idade					
EJA I	Jovens	1ª fase/ adulta	2ª fase/adulta	3ª fase/ adulta	Idosos
	17 – 23	24 – 35	36 – 45	46 – 60	61 – 70
	977.564	1.102.043	538.177	292.567	17.917

Fonte: ENCCEJA, (2019). *Tabela adaptada para este trabalho. ** Não declararam.

Os dados que estamos utilizando para suscitar algumas reflexões compreendem um recorte da EJA no Brasil com base no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) do ano de 2019. Esses números indicam, entre outros elementos, um importante aspecto que se refere ao retorno desses sujeitos à escola em busca de uma certificação. Foram quase 3,0 milhões de pessoas inscritas no ENCCEJA 2019 que demandaram essa certificação escolar. E isso pode estar relacionado com as transformações do mundo do trabalho.

Essa relação pode ser analisada com mais profundidade a partir da Agenda para o Futuro da Educação de Adultos⁷. No tema V dessa Agenda são apontados elementos como a globalização e a tecnologia enquanto impactos importantes na vida “individual e coletiva de mulheres e homens”.

Outros elementos destacados foram a dificuldade de encontrar trabalho, o aumento do desemprego, a necessidade da produção de requerer mão de obra qualificada, o desenvolvimento de novas habilidades para atender o mercado de trabalho e a capacidade de adaptação dos sujeitos da EJA.

Observamos, portanto, um direcionamento que coloca a educação de jovens e adultos como uma das bases de desenvolvimento socioeconômico e como um mecanismo de qualificação da mão de obra de uma parcela significativa da classe trabalhadora. Assim, podemos considerar que uma categoria fundante nesse processo de reflexão da EJA é o trabalho. Nesse sentido, é importante lembrar duas questões relevantes que nos ajudam nas problematizações. A primeira se refere às condições de trabalho das pessoas jovens e adultas.

⁷ Resultado dos compromissos em defesa da educação de adultos, assumidos com a Declaração de Hamburgo em 1997 na Alemanha. O Tema V da Agenda refere-se à educação de adultos e às transformações do mundo do trabalho (SOUZA, 2000, p. 186).

Das 2.973.386 pessoas da EJA inscritas na ENCCEJA 2019, conforme tabela 1, pouco mais de 2,5 milhões têm uma renda mensal entre R\$954, 00 (novecentos e cinquenta e quatro reais) e R\$2.862,00 (dois mil oitocentos e sessenta e dois reais). Entre os motivos para exercerem atividade remunerada durante o estudo está a necessidade de ajudar em casa e sustentar a família. Embora essa informação não seja uma novidade, consideramos necessário tencionar reflexões acerca dos processos sociais, políticos, culturais, históricos, pedagógicos e ideológicos da EJA. Estamos na década de 20 do século XXI e os números de pessoas jovens, adultas e idosas matriculadas anualmente no Brasil, desde o ano de 2016, ainda ultrapassa os 3,0 milhões de pessoas.

E a segunda questão é o debate suscitado por Freire (1989) sobre o trabalho manual e o trabalho intelectual. De acordo com Freire (1989, p. 39),

os homens e as mulheres trabalham, quer dizer, atuam e pensam, [...] trabalham porque se tornaram capazes de prever, de programar, de dar finalidade ao próprio trabalho, [...] os trabalhadores das fábricas e os trabalhadores da roça são intelectuais também.

E isso passa por uma concepção de educação e de ser humano que nos remete ao nosso quefazer, como destaca Paulo Freire (1982, p. 42): “toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo”. A construção das concepções de educação e de seus fins pode ser considerada a partir de “*a que e a quem*” ela servirá. Como “prática social” a educação pode se constituir em “uma arma de controle” ou em “prática da liberdade”.

Em uma sociedade de classes que divide mulheres e homens a partir do acúmulo de bens, do acesso ao conhecimento formal institucionalizado, do trabalho “manual e intelectual”, dos tipos de saber, de sujeitos que ensinam e dos que aprendem, dos

que produzem e dos que consomem, é possível considerar que a educação não é apenas um processo individual e coletivo. Ela se constitui em um modo de organização da vida.

Corroborando com estas problematizações, Paulo Freire (1987), ao tecer reflexões sobre concepções de educação, afirma que sendo a educação uma manifestação “exclusivamente humana”, ela pode ser “libertadora” ou “opressora”. Considerando “a educação um que fazer permanente, ela se refaz constantemente na práxis – reflexão-ação-reflexão para transformação da realidade”.

Em relação à faixa etária, os números são ainda mais preocupantes, visto que a população jovem entre 17 e 23 anos apresenta um índice elevadíssimo de Certificação na EJA. Isso nos mostra que há um movimento de expulsão desses jovens do ensino Médio, ainda que a eles deveriam ser garantidas a entrada e permanência. Porém, ao que temos vivenciado, a juventude, principalmente, tem procurado acelerar seus estudos a partir da matrícula na EJAI, como uma forma de ingressar mais rapidamente no mundo do trabalho.

Considerações finais

Por meio deste estudo buscou-se refletir sobre os fios que tecem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) a partir da Educação Popular. É resultado do trabalho desenvolvido pelo Programa de Extensão Tecelando da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), localizado no município de Amargosa-BA.

Ao longo dos anos, construímos um processo de Educação Popular que contempla as discussões relacionadas aos filhos e filhas da classe trabalhadora que, em razão de uma organização social excludente, não tiveram acesso à escolarização, ou ainda, tiveram

acesso a uma escolarização precária e tão somente uma formação para atender ao mercado de trabalho.

Ao recorrer à concepção de educação assumida oficialmente pelo Estado brasileiro, identificamos o seguinte quanto a seus fins: Art. 205 da Constituição Federativa do Brasil de 1988 - “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho” (BRASIL, 2006, p. 148).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante, no Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. E quanto aos princípios e fins da Educação Nacional acrescenta: Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005, p. 07).

E o Plano Nacional da Educação – PNE 2014/2024, em suas metas 8, 9 e 10, estabelece:

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência

deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. E, oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Destacamos a legalidade da educação visto que ela é fruto de lutas históricas. A Educação Popular em sua trajetória de luta conseguiu avançar os debates acerca da Educação de interesse da classe trabalhadora em detrimento de um projeto de educação que visou inicialmente a formação de “eleitores” e cujo foco principal hoje é a formação para o mercado de trabalho.

Reconhecemos que há muito no que avançar. Consideramos um passo fundamental a tomada de consciência de Classe atrelada às lutas históricas dos povos originários e Africanos escravizados em todo o país. Além disso, é fundamental compreendermos que na base desse debate estão ainda as discussões de gênero. A revolução está sendo feita por mulheres pretas e nem nos importa se será televisionada! Vidas Negras importam. Mulheres Pretas, Vivas e Revolucionárias sempre, nas favelas gerindo famílias sozinhas, nos ônibus lotados às 4h da manhã, nas feiras livres, nos comércios, nas escolas, nas empresas. Estamos por toda parte e atentas, mais do que nunca, às diversas formas de violência.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Editora Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 318).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>. Acesso em 02 de dezembro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/mapa-da-coleta>. Acesso em 02 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Coleção Saraiva de Legislação. 38. ed., atualizada, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2015.

CEPIS, **Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapiente**. Concepção de Educação do CEPIS. 2. ed. São Paulo/Dezembro de 2012.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. Editora: UFPB, 2009.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular: dialogando com redes latino – americanas, (2000 – 2003)**. In: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Orgs: Pedro Pontual e Timothy Ireland. Brasília, 2006.

PAULA, Cláudia Regina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. 1. ed. Curitiba: Ipbex, 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Programa de Extensão Tecelendo. **Relatório Anual de Atividades**, 2017.

EJAI: entre experiências, formações e autonomia

*Elisabete Ferreira Delfino
Thaís Costa de Freitas*

Introdução

Na estrada do ensinar/aprender muitos são os percalços, as incertezas, os desvios, os medos, as alegrias, os anseios e as indagações. Nesse terreno desconhecido enveredamo-nos pelos ventos que nos instigam, pelas estradas dos saberes e dos conhecimentos. Brisas de trocas e compartilhamentos, rajadas de ar que nos fazem buscar compreender os processos, correntes de pensamentos, os quais nos fazem refletir: quem somos? O que almejamos? O que imaginamos?

Adentrar essa atmosfera é buscar elucidar as possibilidades e trajetórias da nossa formação. É ter um olhar mais sensível pelos caminhos que atravessamos no decorrer do nosso percurso formativo, na condição de pessoa e profissional.

Refletir essas experiências e narrativas na formação de professores na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é compreender nossas subjetividades, nossas vivências, é buscar entender a tessitura envolvida no processo de ensino/aprendizagem que vivenciamos enquanto educandas/educadoras, uma vez que, como enfatiza Paulo Freire:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um

conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

Nesse ínterim, compreendemos as singularidades desse processo, sujeitos que formam e se formam nesse percurso. Jovens, adultos e idosos que têm suas experiências, seus desejos e histórias que se entrelaçam numa estrada de conhecimentos e saberes.

O presente capítulo relata reflexões resultantes das vivências e experiências das autoras deste trabalho, as quais participaram do Programa de Extensão Tecelendo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formações de Professores (CFP) no município de Amargosa/Bahia entre os anos de 2010 e 2015. Procuramos explanar questões referentes a: EJAI, formação de professores e autonomia.

A cidade de Amargosa localiza-se a 232 quilômetros de Salvador e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no último censo de 2010 tinha uma população de 34.351 habitantes dividida entre a sede, distritos e comunidades rurais em seu entorno. Atualmente o IBGE estima que o número de habitantes chegue a 37.441, segundo dados de 2020. Amargosa está entre a Mesorregião do Centro Sul e a Microrregião de Jequié, ela faz parte do Vale do Jiquiriçá, portanto, está em uma área de transição e por este motivo apresenta características culturais marcantes do Recôncavo da Bahia.

O Programa de Extensão Tecelendo foi criado no ano de 2008, dois anos após a chegada da UFRB no município. Surgiu como projeto de extensão com o objetivo de atuar na alfabetização de jovens, adultos e idosos da cidade de Amargosa. Está fundamentado na Educação Popular como teoria de educação, embasado no trabalho enquanto princípio educativo, utilizando a tecelagem como

possibilidade de geração de renda e como uma metodologia que cria situações desafiadoras e possa permitir aos educandos interiorizar seus aprendizados de leitura e escrita. Tem como centralidade metodológica a ação, reflexão, ação e seus referenciais teóricos são os estudos de Paulo Freire, Myles Horton, L. S. Vigotsky, João Francisco de Souza, Carlos Rodrigues Brandão e Magda Soares.

É importante destacar que entre os anos de 2009 e 2010 o Tecelendo organizou-se em turmas de alfabetização que aconteciam nos horários matutino, vespertino e noturno, três vezes por semana. Além disso, no ano de 2010 foi criado um grupo de estudos para o ENEM, que atualmente é intitulado GEPE e naquele ano acontecia apenas duas vezes por semana, para não chocar com a turma de alfabetização.

A partir do ano de 2011 houve uma reformulação nas atividades do então projeto, na perspectiva de suprimir possíveis rivalidades entre pessoas que assumiam uma identidade de grupo muito restrita e descolavam-se da dimensão do Tecelendo como um grande grupo. Dessa forma, o então projeto decidiu coletivamente por se organizar no formato de oficinas oferecidas pelas educadoras, os educadores, as educandas e os educandos, na perspectiva de atender à reivindicação por diversidade das atividades e uma possibilidade maior de as pessoas poderem se misturar e se conhecer, propiciando trocas mais amplas e mais generosas.

É dentro da construção desta intensa experiência de alfabetização de jovens, adultos e idosos, na extensão popular universitária, que se desenrolam as vivências e a formação docente das autoras deste trabalho.

EJAI e a formação de professores

Debater a Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa refletir sobre a ideia de retorno/continuação/iniciação dos estudos. Abordar

essa temática é trazer a luz quem são os homens e mulheres que compõem essa tessitura diversa. A EJA enquanto modalidade é definida como dever do Estado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96.

Com o aumento da expectativa de vida no Brasil surge a necessidade de olhar para outra parcela da população que está cada dia mais presente no contexto social, econômico, político, histórico e educacional. Compreendemos que a EJA foi demarcada como políticas e campanhas de caráter emergencial, uma vez que era entendida como uma forma de reparação, compensação dos erros cometidos pelo sistema no âmbito educacional dos jovens, adultos e idosos que não tiveram chances de aprender quando crianças, impedindo-os de exercer plenamente sua autonomia e cidadania.

De acordo com o Tábuas Completas de Mortalidade, divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019) a expectativa de vida dos brasileiros aumentou para 76,3 anos em 2018. Nesse ínterim, a inserção dos idosos na educação de jovens e adultos passou a compor a EJA, a qual tem seu compromisso fundado e afirmado pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA), VI CONFITEA e o Estatuto do Idoso.

Nessa conjectura, a V CONFITEA, que aconteceu em Hamburgo/Alemanha em 1997, em seu segundo ponto, elucida:

2. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de

adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (V CONFITEA, 1997, p. 01).

Nesse entrelaçamento de compreender os idosos enquanto parte constituinte da educação de jovens e adultos e reconhecendo que a educação acontece ao longo da vida e como Freire enfatiza: somos seres inconclusos e inacabados. Dessa forma, compreendemos que

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão se reconhece a si mesma e implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhes são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção de conhecimento. Como a linguagem se anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele (FREIRE, 2016, p. 54).

Com essas linhas, compreendemos que Freire ressalta que a educação acontece no decorrer da vida e a aprendizagem é parte vital dos seres humanos, pois estamos em constante processo de formação ao passo que entendemos que somos seres inconclusos, incompletos e inacabados. A VI CONFITEA, por sua vez, contempla a inclusão dos idosos na Educação Básica, ao refletir que a educação acontece ao longo da vida, ou seja, que ela ocorre todo o tempo e a idade não é um fator decisivo que dita quem aprende ou não, destacando que os idosos têm seu direito assegurado de estudar/aprender, independente da sua faixa etária (BRASIL, 2009).

Nesse cenário, o Estatuto do Idoso, Lei 10.741/2003, demarca os direitos dos idosos e o dever do Estado, trazendo a tela em seu capítulo 5, referente à Educação, Cultura, Esporte e Lazer:

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 23. A participação dos idosos em atividades culturais e de lazer será proporcionada mediante descontos de pelo menos 50% (cinquenta por cento) nos ingressos para eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer, bem como o acesso preferencial aos respectivos locais.

Art. 24. Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados aos idosos, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público sobre o processo de envelhecimento.

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual (BRASIL, 2003, p. 19).

É importante destacar, aqui, que o Tecelendo atua na Educação de Adultos, constituindo-se como um espaço formal, porém não escolar, que conta com uma estrutura e uma organização distintas da escola no que “diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto” (AFONSO, 1992, p. 86-87).

Ser um espaço não escolar realmente deu-nos condições de trabalhar com maior flexibilidade os conteúdos, sempre considerando os contextos vividos pelos educandos, na busca de trazer esses contextos para dentro da sala de aula, de maneira que pudessem

se perceber parte integrante desses contextos, dessa sociedade e identificar que a educação, a alfabetização é para a vida e não somente para uma parte dela.

Pensar o público da EJA é contemplar uma diversidade de faixas etárias, classes sociais, raças, credos, gêneros. Um público marcado por inúmeros preconceitos: sociais, políticos, econômicos e históricos; baixa autoestima dos educandos; metodologias; práticas pedagógicas; financiamentos; políticas públicas e currículos que não contemplam a diversidade da educação de jovens, adultos e idosos.

Ao adentrar essa realidade, deparamo-nos com uma relação entre educandos/escola/ambientes-não-escolares que são pincelados numa tela de amor/ódio por esses espaços, pois ao mergulhar nessa estrada os sujeitos buscam aceleração dos processos educacionais, formas de qualificação para o mercado de trabalho e ingresso aos ambientes de ensino.

Por outro lado, a luta de educadoras e educadores pela profissionalização do magistério/docência é uma constante e, apesar dos avanços, a formação de professores no país por vezes retoma com força as questões técnicas ou tecnicistas, como na conjuntura atual que vivemos, na qual o importante é despolitizar o profissional da educação e formá-lo meramente para o mercado de trabalho.

Contrapondo-se às questões tecnicista da formação de professoras e professores, o Programa de Extensão Tecelendo tem se constituído ao longo de sua caminhada como um ambiente de formação de professoras e professores que tem seu trabalho alicerçado na autonomia, na solidariedade, na amizade, no amor, no respeito, no empoderamento, na responsabilidade, no cuidado, no diálogo, na alegria e na humanidade.

Traz em sua proposta o movimento em direção à emancipação dos sujeitos, educandos(as) e educadores(as), tendo como sustentáculo a condição primeira de dignidade do ser humano,

“o trabalho”, e é através dele que aglutina as demais peças que compõem a cidadania plena: saúde, educação, segurança, lazer etc. Nesta perspectiva, move-se no sentido da valorização dos sujeitos a partir da promoção das dimensões profissional, histórica, social, familiar, econômica, espiritual, emocional, política, cultural, corporal e artística.

Relatos, caminhos e trajetórias

Refletir nossas experiências implica mergulhar num rio de lembranças que se deslocam de acordo com nossas emoções, conhecimentos, saberes, vivências e desejos. Compreender as configurações e ações dessas águas é navegar na nossa práxis procurando entender como elas se deslocaram no processo de autonomia tendo seguido os fluídos da formação de professores na EJAI.

Essas águas navegadas muitas vezes são perenes, intermitentes ou efêmeras, tudo isso está diretamente ligado às intervenções desenvolvidas, às metodologias utilizadas, às práticas adotadas, às respostas recebidas e ações refletidas.

Rememorar e refletir nossas experiências não é um processo fácil, mas é extremamente necessário para compreendermos nossas ações, pensamentos e atitudes que formam as educadoras que hoje somos.

Nesse instante, faremos uma imersão nas nossas experiências, enquanto educadoras do Tecelendo, procurando mergulhar nas perspectivas, direções tecidas durante este trabalho e também nos achados frente às formações e vivências.

Quando dialogamos com essas experiências percebemos que elas são regadas por nossos saberes que trazemos na bagagem, os quais serão utilizados para iniciar e compartilhar essa viagem. Com isso, quando mergulhamos nas nossas atividades elas vão sendo formadas com a inquietação desses instantes e as projeções

dos conhecimentos científicos sendo apreendidos no decorrer do processo formativo. Dessa forma, a formação de professores no sentido da autonomia vai sendo formada a partir de diversos pares: ação/reflexão, ensinar/aprender, educador/educando, saberes/conhecimentos.

Pensar a autonomia nesses processos formativos significa dialogar com as bonitezas de Paulo Freire, pois em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2016) demonstra-nos diversas formas de alcançar/compreendê-la, seja por meio das subjetividades, da pesquisa que é extremamente necessária para o trabalho docente, a qual tem a tarefa de condução e dos caminhos utilizados durante a caminhada e os temas que são escolhidos para esse trajeto de formação.

Algo marcante dessa caminhada é a lembrança vivida e que nos marca até hoje que o processo de ensino/aprendizagem é conduzido pelos sujeitos envolvidos no processo, compreendendo a importância dos educandos(as) e educadores(as) nesse processo que por muitas vezes são marcados por incompreensões, incertezas e angústias. Todavia, que são sujeitos plurais e de realidades diversas que protagonizam essa estrada, entendendo assim a importância de uma educação problematizadora marcada/pautada na dialogicidade.

[...] Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem *formar* é uma ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém [...] (FREIRE. 2016, p. 25).

Embebidos nos pensamentos de Freire e pensando os fundamentos e princípios de uma educação problematizadora, somos convidados a retirar os pensamentos viciados nos estereótipos do que

é ensinar/aprender, nos bordões que muitas vezes descaracterizam as raízes do pensar/formar. Dessa maneira, mergulhamos mais profundamente no cerne de uma educação emancipadora que tem o diálogo como uma das principais linhas para refletir seu pensamento crítico. Desse modo, Freire (2014) ressalta-nos que:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo **amor** ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. [...] Não há, por outro lado, diálogo, se não há **humildade**. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. [...] Não há também, diálogo, se não há uma intensa **fé nos homens**. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. **Pensar crítico**. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (FREIRE, 2014, p. 110-114).

Nessa conjectura, seguindo os caminhos do que foi expresso até aqui, buscamos entender as nossas experiências no caminho da nossa formação, ressaltando uma caminhada de autoaceitação, autoconhecimento e aprendizagens. Destacamos que adentrar as primeiras salas, caminhar pelo espaço e refletir sobre os primeiros encontros com os sujeitos que formam o Programa de Extensão Tecelando causa-nos certa estranheza, pois estamos “acostumados” com os formatos de uma sala de aula escolar, ou seja, mesas, cadeiras, quadros, gizes) todas essas coisas que estão no novo imaginário do que é uma sala de aula, ou um ambiente escolar.

Mas, deixemos de lado esse imaginário, permitindo-nos vivenciar esse ambiente em sua plenitude, sendo nossa força motriz nossa curiosidade, nossa vontade de experienciar novas vivências e experiências. Desse modo, vamos mergulhando nesse ambiente

cheio de faíscas de esperanças, fagulhas de ansiedade, centelhas de perspectivas de adentrar esse “novo espaço” formativo.

Mergulhados na perspectiva de Freire (2016) de que “somos seres inconclusos e inacabados” vamos sendo instigados a pensar oficinas/atividades para a composição de um novo semestre com um olhar mais cuidadoso e amoroso pelos educandos, lembrando sempre de onde estamos, quem são os educandos? Buscando compreender e fazer o elo entre a realidade por esses vivenciada, seus saberes e os conhecimentos científicos.

Com isso, vamos adentrar a realidade das Unidades Básicas de Saúde (UBS) do município de Amargosa. No primeiro instante, a vontade de fazer a diferença, de buscar temas atuais, de chamar a atenção, faz com que nos precipitemos nesse quesito. E juntamente com a coordenação vamos percebendo que os temas não foram pensados pelos educandos, não foram nascidos no processo, mas sim era algo pensando e articulado, exclusivamente, pelos educadores e educadoras.

Dessa forma, fomos deixando de lado os princípios e fundamentos estudados e dialogados, sendo necessário relembrarmos as bonitezas das tessituras das obras de Freire, no caso em questão “a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado, do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2016, p. 98).

Absorvidos nessa nova perspectiva, compreendemos que é crucial o entendimento do lugar onde estaremos inseridos, os sujeitos com os quais dialogaremos e a região em que esta UBS está localizada, no caso em questão na Santa Rita. Uma das primeiras coisas que fizemos foi compreender o papel de uma Unidade de Saúde e com isso entendemos que são um local de: promoção e proteção à saúde, diagnósticos, reabilitação e tratamento, objetivando uma

atenção maior e com mais impactos na vida das pessoas (BRASIL, 2020).

A Unidade Básica de Saúde (UBS) é o contato preferencial dos usuários, a principal porta de entrada e centro de comunicação com toda a Rede de Atenção à Saúde. É instalada perto de onde as pessoas moram, trabalham, estudam e vivem e, com isso, desempenha um papel central na garantia de acesso à população a uma atenção à saúde de qualidade (BRASIL, 2020).

Em seguida, fomos conhecer melhor o bairro e conversar com o enfermeiro e funcionários da UBS que nos informou que muitas vezes esses sujeitos frequentam a unidade como uma forma de sair de casa, de conversar com outras pessoas, de certa forma uma “fuga das suas realidades”. Nessa conjectura, compreendemos que um ponto crucial seria um ouvir mais sensível para suas histórias, suas demandas, o de explicar o real papel de uma unidade de saúde, e tendo como aporte teórico os direitos humanos fundamentais tomando como referência os direitos sociais que se encontram previstos no art. 6º da Constituição Federal (CF) que tem como objetivo a redução das desigualdades sociais, ou seja, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2016, p.11).

Como resultado da interação com esses sujeitos, pensando suas expectativas, vivências e sonhos surgiu o Festival de Educação Arte e Cultura (FEAC), uma proposta pensada individualmente, a partir da interação com os sujeitos da UBS e as indagações que surgiram com essa atividade. Dessa forma, a ideia foi apresentada ao coletivo, a qual foi muito bem aceita e colocada em prática, como uma forma de demonstrar que a educação pode acontecer em todos os lugares, que pode e deve ser prazerosa e também uma forma

de que a comunidade demonstrasse seu talento, suas poesias, suas tessituras, suas composições.

O FEAC aconteceu na Escola Municipal Vivalda Andrade de Oliveira, no bairro da Santa Rita entre os dias 26 e 28 de julho de 2013, o qual contava com apresentações musicais, concurso de danças, exposição de fotos, espaço alternativo – com diversas oficinas de pintura, tecelagem, entre outras e apresentações de grupos teatrais. Foi um momento de diálogo e aproximação com a comunidade e diversos aprendizados, compreendendo que “a educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2005, p. 96).

Nossa reflexão segue na direção das oficinas, ou melhor, da reorganização das atividades do Tecelendo no ano de 2011, quando deixa de se organizar em turmas e passa a realizar suas atividades no formato de oficinas. Este processo aqui apresentado de forma breve é bem mais complexo do que este breve olhar pode revelar, porém não é o foco deste trabalho no momento. Ainda assim, ele nos fez defrontar com questões de ordem pessoal, ética, pedagógica, social, entre outras. Essa movimentação moveu-nos a apontar questionamentos que acreditávamos merecer um pensar cuidadoso, de modo a contribuir com as ações do Tecelendo, bem como com a reflexão da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Naquele momento, decidimos oferecer uma “Oficina de Meditação” e quando pensamos nesta proposição, logo fomos pesquisar sobre meditação e encontramos várias práticas e técnicas, com objetivos parecidos, mas ao mesmo tempo diferentes. Dessa forma, nossas perguntas foram: o que nós queremos com a meditação? Porque ela surgiu em nosso imaginário, com qual objetivo?

Observamos no trabalho com as turmas de alfabetização, algumas vezes, uma certa dificuldade em realizar atividades, em se relacionar

com o outro e consigo mesmo. Porém, a turma do vespertino em especial chamou nossa atenção. Era uma turma composta por mulheres, senhoras, donas de casa, que queriam aprender a ler e a escrever, mas também chegaram ao Tecelendo interessadas pela tecelagem.

As estudantes, desde o início, relatavam traços depressivos, uma que já não saía de casa há muito tempo, outra que estava sempre acompanhada pela filha nas aulas e nós nem entendíamos o porquê, outra que tomava remédios e, às vezes, ficava agressiva, entre outros vários relatos. Em reunião de avaliação dos trabalhos realizados com a turma, fomos surpreendidos pela fala das estudantes que deixavam claro para nós que o fato de estarem no Tecelendo desenvolvendo todas as atividades e convivendo em grupo transformou suas vidas.

A que não saía de casa voltou a sair e a reconquistar sua autonomia do ir e vir e passou a vestir roupas com cores mais alegres, menos fechadas, roupas que refletiam o que ela estava sentindo. Aquela que ia para as aulas sempre com a filha, revelou-nos que não podia sair de casa sozinha, pois tomava remédios fortes e tinha medo de perder a memória, de se perder ou até mesmo de cair na rua, mas que naquele momento não precisava mais da companhia da filha, pois já se sentia segura em caminhar sozinha pelas ruas.

Esses e outros relatos feitos durante essa avaliação juntamente com o momento de reorganização estrutural do então projeto deram-nos a oportunidade de pensar que poderíamos realizar um trabalho no qual as pessoas pudessem se voltar para dentro de si mesmas, no qual elas tivessem a possibilidade de sair do constante estado de embrutecimento e pudessem olhar para elas mesmas, com um olhar sensível, na busca por reavivar a sensibilidade e na busca por nos humanizarmos.

Aquelas mulheres, ao saírem de casa, terem outras atividades que não aquelas mecânicas de todos os dias, estarem junto com outras mulheres também donas de casa, com problemas semelhantes,

compartilhando suas angústias, passaram a olhar para elas mesmas e, aos poucos, começaram juntas a caminhar na perspectiva da mudança, quiçá da transformação.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2014, p. 79-81).

Foi o que percebemos com essa turma em específico, elas passaram a negar essa mulher abstrata, isolada, solta, desligada do mundo, assim como nos revela Freire, e passaram a se compreender a partir das nossas experiências vividas em grupo e de suas experiências com o mundo, com a sociedade na qual estavam inseridas.

Esta foi a mola que nos impulsionou a criar e concretizar a primeira Oficina de *“Meditação e reflexão: desvelando o cotidiano”*, com o objetivo de contribuir com a alfabetização, de nos aliarmos a ela através do *“ler o mundo”* a partir da reflexão de nossas vidas, de como lutamos para superar as adversidades que nos assolam, ou seja, doenças, falta de dinheiro, falta de moradia e outras tantas preocupações que nos angustiam diariamente.

Nesta primeira oficina, que aconteceu no primeiro semestre de 2011, procuramos trabalhar a reflexão e discussão sobre o cotidiano a partir da sensibilidade, para tanto, utilizamos cheiros, cores, sons, toques e vídeos, de forma a aguçar os cinco sentidos: tato, olfato, paladar, visão e audição.

Importante destacar que a oficina acontecia em um período de duas horas, uma vez por semana. As aulas eram iniciadas com o momento da meditação com duração de vinte minutos, logo em seguida era realizada a socialização das experiências vividas por cada participante naquele momento. Por conseguinte, fazíamos as atividades do dia voltadas sempre para o tema de discussão, no caso da primeira oficina estávamos tratando dos cinco sentidos relacionados com o cotidiano. Ao término da discussão realizávamos mais dez minutos de relaxamento e finalizávamos a aula.

No decorrer da oficina foram observadas algumas situações interessantes com relação ao comportamento das participantes. Algumas educandas mostravam-se bem retraídas e quietas, porém, depois de algum tempo em grupo se soltavam, expressavam confiança, sendo visível nos momentos de socialização das experiências vividas durante o desenvolvimento da atividade, uma desenvoltura maior nos discursos que inicialmente não existia.

Este fato levou-nos a refletir que ao longo do processo, ao qual chamamos alfabetização, os educandos imergidos em uma sociedade que os oprime e os rebaixa a condição de sujeitos e fracos, ao se perceberem como seres incompletos, são impulsionados à procura de conhecer, de aprender e assim movimentar a sua existência, fazendo-se como seres históricos que são. Percebemos que a mudança em si não acontece individualmente, mas em conjunto, com o outro, provocando em um dado momento a mudança da sociedade:

[...] Na verdade, enquanto aprofundamento da *prise de conscience* do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado.

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos

a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 2016, p. 53-54).

Na perspectiva de encontrar elementos que nos possibilitassem a compreensão da realidade a partir da existência humana, a Oficina de *“Meditação e reflexão: desvelando o cotidiano”* ao trabalhar a reflexão sobre a nossa existência através de atividades que estimularam os sentidos e da prática da meditação, buscou, nesse momento inicial de sua existência, voltar o nosso olhar para dentro de nós mesmos, ensaiando uma compreensão de nós no mundo em que vivemos.

No que diz respeito a minha experiência e aprendizados com a “Oficina de Meditação”, que foi desenvolvida entre os anos de 2011 e 2013, o ano mais significativo neste sentido foi 2013. No desenrolar de um grave contratempo pessoal, pelo qual passei neste ano, fiquei muito inquieta, ansiosa, tive crises de pressão alta e somente naquele momento me dei conta de que havia em minhas mãos uma ferramenta que poderia contribuir com o meu reestabelecimento.

Foi nesse momento que percebi o quão incoerente estava sendo em minha caminhada docente, dentro de uma perspectiva de Educação Popular. Como eu poderia cobrar do outro algo que eu mesma não estava fazendo? Freire, a respeito da prática docente, afirma-nos o seguinte:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]

Ensinar inexistiu sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 2016, p. 25-26).

Essa máxima de Freire é fácil de ler e ter na ponta da língua, porém viver esse processo e aprender com ele não é nada simples, ao estar à frente da oficina, organizando, planejando as atividades, refletindo sobre elas juntamente com as educandas e os educandos, nos colocávamos numa via de mão única, ou seja, sem perceber nos posicionamos como aquele que sabe, aquele que detém o conhecimento, quando na realidade estávamos o tempo todo ensinando e ao mesmo tempo aprendendo. Afinal, as práticas realizadas na oficina contribuíam também para que nós educadoras e educadores pudéssemos, em momentos controversos, nos acalmar e equilibrar para enfrentar as adversidades impostas pela vida.

Dessa forma, o trabalho com a *“Oficina de Meditação”*, através dos vários relatos de seus participantes, sobre os benefícios trazidos por suas técnicas e seu momento de diálogo, nos ensinou que nós também éramos participantes da oficina, que nós também estávamos aprendendo e também poderíamos nos beneficiar com as técnicas desenvolvidas por ela, obtendo uma qualidade de vida melhor e não mais mantendo-nos no caminho da incoerência ou do embrutecimento, pois não participávamos da oficina para transferir conhecimentos.

Por fim, apesar de todas as dificuldades, medos e angústias enfrentados no caminho, eu diria ainda que a *“Oficina de Meditação”* foi a possibilidade de nos voltarmos para dentro de nós mesmos, integrando-nos enquanto mente, corpo e espírito, na busca pelo autoconhecimento que pode nos propiciar o entendimento da nossa relação com o processo de aquisição da leitura e da escrita. Segundo Freire e Horton,

Alguém criticou as oficinas da Highlander, dizendo: “Tudo o que vocês fazem é sentar lá e contar histórias”. Bem, se ele tivesse me visto na primavera plantando meu jardim, ele teria dito: “Aquele sujeito não sabe jardinagem, ou como plantar legumes. Não vejo nenhum legume. Tudo o que vejo é ele botando uma sementinha no chão. Ele é um falso jardineiro porque não planta nada. Eu o vi e não havia nada lá”. Bem, ele fez a mesma coisa em relação à observação da oficina. Eram apenas sementes sendo preparadas para começar, e ele pensou que era o processo total. Para mim, é essencial que você comece onde as pessoas estão. Mas se você começar onde elas estão e elas não mudarem, então não vale a pena começar porque você não irá a lugar algum. Portanto, ao mesmo tempo que eu insisto em começar onde as pessoas estão, é porque esse é único lugar de onde elas podem começar. Mas eu posso começar de outro lugar. Eu posso começar de onde estou, mas elas têm que começar de onde elas estão. No entanto, se você não tem alguma visão do que deve ser ou no que elas podem se transformar, então você não tem meios de contribuir com nada para o processo [...]. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 113).

Dessa forma, tudo o que fizemos naquele momento foi lançar as possibilidades, plantar sementes que podem ou não germinar e crescer ao ponto de se tornar uma árvore frondosa e centenária, cujos frutos possivelmente não serão colhidos por mim ou pelas educadoras e educadores do Tecelendo, e isso nada mais é do que o processo da Educação.

Considerações finais

As experiências até aqui explanadas convidaram-nos e convidam-nos a refletir acerca dos movimentos navegados pelos afluentes do nosso processo formativo. Navegar nessas águas é percorrer os leitos, margens, foz e nascente que nos conduziram nessa jornada.

Refletir sobre ensino/aprendizagem, formação de professores e autonomia na EJA é compreender os cursos desse movimento tão intenso e transformador. Nos afluentes dessa trama enxergamos enquanto educadoras e educandas em constante processo de formação, aprendizagens, autoaceitação e transformação.

Mergulhar nesse processo significa compreender as influências que nos perpassam através das emoções, uma vez que por vivenciar uma educação que comunga da ideia de que a aprendizagem acontece ao longo da vida e de que somos protagonistas da nossa caminhada somos marcados por uma diversidade de classes sociais, etnias, credos, gêneros, faixas etárias, culturas, histórias, sentimentos, em um estado de constante troca com os outros atores dessa tessitura.

A discussão apresentada aqui, as experiências compartilhadas e as trocas vivenciadas com o movimento de pensar nossas memórias conduzem-nos ao mergulho na compreensão de que essas discussões e sentimentos não se esgotam nessa escrita, mas sim que são propulsores para demonstrar a necessidade de pensar/refletir os processos vivenciados e a valorização de uma educação que caminha na direção da transformação pessoal e profissional.

Desse modo, compreendemos que o movimento de educador/educando se firma no entendimento de que estamos trabalhando com sujeitos e nos formando nesse processo, nas linhas de que ao mesmo tempo em que estamos ensinando estamos aprendendo. Nessa conjectura, Boff (1999) nos elucida que trabalhar com a educação de jovens, adultos e idosos não pode ser entendida simplesmente como um objetivo, pois os objetivos são criados para objetos e estamos trabalhando com homens e mulheres que têm histórias, contextos e vozes. Sendo enfatizado por Boff ao evidenciar que,

[...] os “objetos” não são objetos em si. São feitos objetos pela razão, pois ela os isola de seu meio, os separa de outros companheiros de existência e os usa para seus interesses. A “objetividade”

é uma projeção da razão. Os ditos “objetos”, na verdade, são sujeitos que têm história, acumulam e trocam informações e pertencem à comunidade cósmica e terrenal (BOFF, 1999, p. 94).

Nesse processo, em que estivemos todos envolvidos e nos alfabetizando uns aos outros, em muitos momentos surgiram os movimentos de resistência, procurando modelos, tentando nos manter em nossos lugares confortáveis. Mas o intenso fluxo do Tecelendo convida-nos à mudança, coloca-nos frente a frente com nós mesmos e é inevitável o enfrentamento de nossos limites, que devagar e gradativamente vai nos transformando, o que nos lembra, segundo Souza, “o cerne do pensamento de Paulo Freire: as probabilidades que podem ter os processos educativos de contribuir com a construção da humanidade do ser humano [...]” (2007, p. 117).

Contemplados por essas fagulhas, compreendemos que estamos falando de educadoras que tiveram seus processos formativos construídos numa trama que engloba diversos sentimentos e inquietações, mas que foram sendo lapidados com a interação, pesquisas e dando a devida importância a cada momento vivenciado. Entendemos que diversas ações foram pensadas e refletidas, inúmeros esforços foram unidos para que pudéssemos chegar nesse momento. Nessa conjectura, Freire (2018) ressalta que:

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no “parentesco” entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim se desvelar a razão de ser fundamental do modo como experimentamos em cada momento (FREIRE, 2018, p. 39).

Dessa forma, a discussão compartilhada até aqui é uma maneira de fomentarmos o debate acerca da formação de professores, autonomia e a EJAI, convidando os atores sociais a

serem protagonistas dessas reflexões e caminhando na direção de uma educação emancipadora e transformadora.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António Joaquim; Store, Stephen R. (orgs.) **A sociologia na escola**. Professores, educação e desenvolvimento. Biblioteca das ciências do homem. Porto: Edições Afrontamento, 1992. p. 86-87.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal**. Senado Federal, Brasília, 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto do Idoso**. Lei 10.741, de outubro de 2003. Brasília.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA) / Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Unidades Básicas de Saúde (UBS)**. Disponível em: <https://sjcdh.rs.gov.br/unidades-basicas-de-saude>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 1996.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico Amargosa**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CONFITEA V. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CONFITEA VI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14239-confitea>. Acesso em: 05 nov. 2020.

Expectativas de Vida do Brasileiro. Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/26103-expectativa-de-vida-dos-brasileiros-aumenta-para-76-3-anos-em-2018.html#:~:text=A%20expectativa%20de%20vida%20dos,longevidade%3A%2079%2C9%20anos>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores – Ensinar e aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. In: **Estudos Avançados**, N. 15, v. 42. 2001. p. 259-268. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate Entre Projetos de Formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

Unidade de Saúde Básica. Disponível em: <http://pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana/ubs-unidade-basica-de-saude>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular**: Quê? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

A formação docente e os desafios para a EJA

*Sineide Cerqueira Estrela
Maria Eurácia Barreto de Andrade*

Introdução

Há mais de 70 anos, a profissionalização do professor para atuar na EJA tem sido pauta de reivindicações e discussão e, hoje, apesar da legislação brasileira tê-la garantido, ainda se constitui um desafio para os cursos de formação de professor.

Ao analisar a história da educação de jovens e adultos no Brasil, verificamos que a discussão em torno da problemática da formação já se fazia sentir no I Congresso Nacional de Educação de Adultos (lançado em 1947, no Rio de Janeiro), com as intensas críticas à I Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil⁸ e à ação de voluntariado para alfabetizar. Recomendavam-se ações educativas específicas nos diferentes níveis e a preparação adequada para se trabalhar com adultos. Essas críticas foram retomadas e aquecidas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958, ao denunciarem a falta de preparação específica dos professores para assumirem as turmas de alfabetização e a ausência de métodos e conteúdos adequados a essa população.

Contudo, essas vozes não foram em vão e atravessaram o tempo, encontrando acolhida na LDB 9394/96, em seu artigo 61, ao afirmar que a formação de profissionais da educação deve atender às características de cada fase de desenvolvimento do educando

⁸ Projeto nacional lançado em 1947 e idealizado por Lourenço filho, inspirado nos princípios do método Laubach, cujas verbas para sua implementação se extinguíram no decorrer do processo e, com isso, suas ações ficaram dependentes de doações e voluntários, conforme observam Soek, Haracemiv e Stolzs (2009).

(BRASIL, 1996), e ampliou-se no Parecer CEB/CNE 11/2000⁹, ao defender que essa preparação deve garantir, além das exigências formativas para qualquer professor, a complexidade diferencial da EJA e rechaçar a ação de voluntariado: “[...] 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). O documento em tela acrescenta que se trata de preparar o profissional para construir projetos pedagógicos a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação.

Percebe-se, à vista das ponderações, que a EJA goza de direitos legais, que perpassam pela garantia das especificidades, conteúdos diferenciados, com métodos e tempos tencionados ao perfil deste estudante, ou seja, as “[...] licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA [...]” (BRASIL, 2000, p. 58).

Para além da legislação vigente, pesquisa realizada por Andrade e Estrela (2019) junto aos estudantes do curso de Pedagogia corrobora a necessidade de formação específica para atuação na EJA, com saberes técnico, pedagógico/andragógico e científico, o que, nas vozes dos sujeitos investigados, é condição para que as pessoas jovens, adultas e idosas conquistem a emancipação, reescrevam suas histórias, dando “sentido às letras e vida à palavra escrita” (ANDRADE; ESTRELA, 2019, p. 2).

Esses dados mantêm estreita relação com os resultados de um estudo realizado com alfabetizadoras de jovens e adultos que apontaram os saberes dos processos de ensino e aprendizagem específicos para EJA e os saberes da alfabetização e do letramento

9 Mais informações podem ser encontradas no VIII - Formação docente para a educação de jovens e adultos do referido documento.

como basilares à alfabetização de jovens e adultos. Ou seja, as alfabetizadoras se ressentem da ausência de tais saberes em sua formação inicial e atribuem a essa lacuna a dificuldade em organizar a prática alfabetizadora na EJA (ESTRELA; ANDRADE, 2019).

Infere-se, com as pesquisas anunciadas, que as leis não têm sido suficientes para modificar o cenário da EJA e são indicadoras da necessidade da problematização da alfabetização para a modalidade e torna atual a discussão da profissionalização do professor para uma atuação melhor qualificada.

Com efeito, o presente estudo – A formação docente e os desafios para a EJA¹⁰ – versa sobre a formação inicial do professor no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a partir da experiência prática realizada e as aprendizagens construídas durante dois semestres, no contexto do componente curricular Educação de jovens e adultos, com estudantes do II semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública, tendo como objetivos basilares: compreender como uma experiência de formação de professores/as, fundamentada na relação ensino-pesquisa e teoria-prática pode contribuir para reconfigurar a alfabetização de jovens, adultos e idosos e identificar, nas vozes dos estudantes em formação, os significados e saberes construídos nesse processo. No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa.

Destarte, espera-se que os achados deste estudo contribuam para aquecer o debate e fomentar novos estudos e problematizações acerca da temática em questão e que possa suscitar o repensar das práticas e metodologias formativas utilizadas nos cursos de Pedagogia, a fim de propiciar uma formação significativa para os discentes.

¹⁰ Trabalho apresentado e publicado nos anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, realizado em 2020, revisto e ajustado.

Trilha metodológica

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é caracterizada como de natureza qualitativa, por tencionar compreender o significado atribuído pelos(as) estudantes matriculados(as) na disciplina Educação de Jovens e adultos (EDU 290), do II semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, de modo que podemos caracterizar também como uma pesquisa de campo. A produção dos dados ocorreu a partir dos relatos compartilhados durante as aulas, com a intenção de pôr em questão a pesquisa, o aprofundamento teórico e a prática vivenciada nos espaços do projeto de alfabetização¹¹, observações participantes e a análise de documento (plano de ensino) e cartas feitas à professora (registrando reflexivamente a vivência nas turmas de alfabetização: pesquisa, planejamento, execução de aulas). Para a análise dos dados, optamos pela análise de conteúdos, pois concordamos com Franco (2012 *apud* BASTOS; DANTAS; SANTOS, 2018, p. 18) que o ponto de partida da análise de conteúdos é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, coerente com a técnica. Assim sendo, valorizamos todo o material a ser analisado.

Formação docente e EJA

Quando se intenta refletir sobre a formação de professores, estamos cientes de que estamos dialogando com um campo de estudo complexo, multifacetado e rico de possibilidades, por abarcar a formação inicial e a continuada. Estas modalidades vêm ganhando destaque na academia, nos eventos nacionais e internacionais e na legislação educacional, sobretudo nas últimas décadas. Contudo,

¹¹ Projeto de extensão de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, numa parceria entre universidade e empresa empregadora.

em todos esses espaços há consenso em torno da valorização e o reconhecimento do papel do professor na construção de uma educação referenciada socialmente.

No bojo dessas reflexões, cabe investigar: o que se entende por formação de professor? Antes, porém, de enveredarmos por esse campo, buscaremos elucidar o significado da palavra “formação”. Numa versão dicionarizada, a palavra formação é um substantivo feminino, que significa ato ou efeito de formar, constituir algo. Por outro lado, Dantas e Cardoso (2019) admitem não ser fácil definir esse termo, por conta da variedade de significados que a comporta. Contudo, Dantas (2015) assim informa:

Entendo a formação como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiência ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade (DANTAS, 2015, p. 81).

A conceituação acima contribui de forma significativa ao definir a formação como um processo plural e contextualizado, que acontece e se relaciona às nossas experiências de vida; ademais, é um processo permanente e rico de aprendizado, pois possibilita ao sujeito “[...] (auto) enxergar-se, (auto) ressignificar-se, é um processo íntimo ao sujeito, e que, conseqüentemente, constitui/consolida a sua identidade [...]” (DANTAS; CARDOSO, 2019, p. 27).

Corroboramos com as autoras, uma vez que o ato de formar efetiva-se pela reflexão e interação com as experiências, conhecimentos, saberes e práticas que acontecem em variados espaços e a partir deles nos reconfiguramos e nos transformamos enquanto pessoas, profissionais e seres sociais.

À vista dessas considerações, importa aqui a formação inicial de professores, com conhecimentos e saberes necessários à atuação

na EJA, respeitando tanto os tempos humanos como a diversidade sócio-histórico-cultural. Tarefa das mais urgentes, sobretudo quando ainda persistem as desigualdades sociais expressas no mapa do analfabetismo brasileiro e torna-se muito preocupante quando, apesar das normatizações na área, ainda são feitas severas críticas aos cursos de Pedagogia e sua dificuldade em preparar um profissional à altura do valor social e político dele esperado para fazer frente às demandas atuais.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) delatam os cursos oferecidos no Brasil, por negligenciarem a dimensão prática, metodológica, em benefício do que se aponta como suposta superioridade de conteúdos teóricos derivados das ciências humanas, ao passo em que amparam as suas críticas nas ponderações da educadora Eunice Durham: “[...] Os cursos de Pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar” (DURHAM, 2008 *apud* BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 17).

Com isso, defendemos a relação ensino/pesquisa e teoria/prática na formação do professor. Uma formação alicerçada em saberes docentes, agenciados no processo de reflexão baseado na experiência prática de alfabetização de jovens e adultos e dos conteúdos trabalhados na sala de aula, ou seja, no componente curricular, num movimento dialético. Do nosso ponto de vista, estar em contato com o campo de atuação, vivenciando a docência e a pesquisa, corrobora para que o futuro professor possa “pensar certo” o ato pedagógico, a partir do confronto entre o vivido e o proposto para a EJA.

Neste sentido, as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. Uma

metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático. Além disso, o docente introduzido na pesquisa [...] poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 58-59).

Nesse sentido, defendemos que o ensino e a aprendizagem de qualidades se “baseiam na e se exercem” por meio da pesquisa e da articulação teoria/prática refletida. A formação inicial precisa possibilitar que os estudantes experienciem o ato reflexivo. É por meio da “[...] reflexão sobre as suas concepções, práticas e comportamentos que se torna possível a formação [...]” (DANTAS; CARDOSO, 2019, p. 29).

A formação inicial de professores precisa partir de situações concretas de ensino e aprendizagem, com sujeitos reais (com suas marcas, suas histórias, resistências e saberes), para vivenciarem os desafios políticos e pedagógicos e compreenderem que:

[...] não se ensina a ler e escrever sem conhecer a história do sujeito, suas aspirações, seus saberes e valores. Não se ensina a ler e escrever sem compreender os mecanismos de motivação ou de resistências que balizam a dinâmica da aprendizagem. Não se ensina a ler e escrever sem levar em conta a postura do aluno diante do mundo e do trabalho [...] (LEITE; COLELLO; ARANTES, 2010, p. 195-196 *apud* ESTRELA; ANDRADE, 2019, p. 3).

As provocações de Leite, Colello e Arantes (2010) se revestem de ímpar importância, pois situam o alfabetizando no centro do processo de alfabetização. Para alfabetizar é preciso, sem dúvida nenhuma, conhecer as histórias, anseios, saberes e valores dos sujeitos, assim como conhecer as motivações para aprender e sua atitude diante do trabalho e mundo. Esta assertiva é enriquecida pelas provocações lúcidas de Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Segundo o

autor, para alfabetizar é preciso ter conhecimentos profundos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, além dos conhecimentos sobre as técnicas e métodos de ensino da leitura e escrita, como também das “[...] manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência [...]” (FREIRE, 1999, p. 90).

Os conhecimentos anunciados tanto por Freire (1999) como por Leite, Colello e Arantes (2010) convergem para o entendimento de que a EJA possui um campo epistemológico distinto que garante suas particularidades assim como sua complexidade e conhecimento (ABREU; LAFFIN, 2019), aos quais os professores em formação e os experientes não podem negligenciar.

Uma formação atenta às bases políticas e epistemológicas da EJA impõe conhecer as particularidades que atravessam essa modalidade, a condição de não crianças, que possuem conhecimentos acumulados, são membros de determinados grupos culturais, estão no mundo do trabalho, são sujeitos com pouca escolarização ou foram excluídos da escola, vítimas das desigualdades socioeconômicas históricas. São, portanto, trabalhadores(as), produtores(as) de cultura, que se apropriam de formas diferenciadas da linguagem (oral e escrita) por meio de relações sociais e dialógicas (SOUZA, 2019).

[...] Significa entender que a ausência de escolaridade formal não os transforma em seres de capacidades inferiores, mas sim em pessoas que foram obrigadas a forjarem outras lógicas para darem conta de situações de vida, portanto, construindo saberes fora da escola (SOUZA, 2019, p. 27).

As ponderações de Souza (2019) dão-nos o direcionamento para o tratamento didático na área, conforme esclareceu Brasil (2000). Significa dizer que não se pode “infantilizar” a EJA no que tange à seleção de métodos, conteúdos e materiais didáticos, visto que eles levam para a sala de aula as experiências acumuladas tanto na esfera social quanto na cultural, “saberes da experiência feita”

(FREIRE, 1987 *apud* SOUZA, 2019). São estes saberes o ponto de partida e chegada da prática pedagógica, ratificando sempre que:

A EJA é um conjunto de práticas, saberes, posições políticas e sujeitos caracterizados por interesses sociopolíticos no ensejo de abolir a desigualdade social, promovendo a inserção dos jovens, adultos e idosos no mundo letrado pela escolarização e a ascensão da classe trabalhadora (ABREU; LAFFIN, 2019, p. 68).

À assunção desse posicionamento epistemológico e político defendemos a pesquisa e a relação teoria/prática para qualificar a formação de professor a fim de atuar na alfabetização de jovens, adultos e idosos e profissionalizar o ensino.

Reflexões sobre a experiência feita

Sabemos que a educação como prática política está comprometida com um determinado tipo de sociedade, de homem e de conhecimento, com isso queremos afirmar que a prática educativa e a prática política são faces de uma mesma moeda. Para Paulo Freire, “[...] A prática (e a teoria) educativa não contém apenas ‘aspectos políticos’, porquanto se revela política integralmente nos seus mínimos instantes e detalhes” (SCOCUGLIA, 2018, p. 29).

Com esse posicionamento, desenvolvemos o Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos, em duas turmas do II semestre do curso de Pedagogia, cuja ementa apontava o direcionamento dos “[...] propósitos do Projeto Político Pedagógico do Curso na sua relação com os saberes necessários à formação inicial dos pedagogos num determinado tempo histórico” (BASTOS; DANTAS; SANTOS, 2018, p. 19).

A ementa do componente curricular em tela consta que os saberes necessários à formação do professor para atuar na EJA são: “A educação do trabalhador da educação de jovens e adultos no

Brasil, alfabetização e letramento; movimentos populares e propostas de educação de jovens e adultos”. Tais saberes se relacionam aos objetivos explicitados no plano de ensino, conforme segue:

Oportunizar discussões políticas e legais da Educação de Jovens, Adultos e idosos, as bases teórico-metodológicas necessárias ao exercício da prática pedagógica: alfabetização e letramento. Discutir o significado e a importância do componente curricular EDU 290 na formação do pedagogo.

Conhecer o processo de constituição da educação de jovens, adultos enquanto área específica de investigação, resgatando as diferentes concepções e práticas nos diversos momentos da história até os dias atuais.

Dimensionar os conhecimentos de fundamentos e de práticas pedagógicas relacionadas à formação de jovens, adultos e idosos em espaços escolares e não-escolares.

Incentivar, através de práticas investigativas, a busca do conhecimento e a articulação teoria/prática.

Realizar pesquisa exploratória sobre temas específicos ligados aos jovens, adultos e idosos (PLANO DE ENSINO DO COMPONENTE EDU 290).

A partir das intencionalidades educativas do componente curricular, os conteúdos foram selecionados e, conforme pode ser observado adiante, esclarecem a dimensão político-pedagógica do que ensinar e aprender ante os propósitos acima transcritos:

A educação do trabalhador (Visão panorâmica da Educação de jovens, adultos e idosos; Os sujeitos da EJA; A educação de jovens e adultos na legislação e na política educacional brasileira). Seminário temático: Paulo Freire: obras e contribuições para a educação de jovens e adultos. Tendências da educação de jovens e adultos no Brasil. Movimentos populares e propostas de educação de jovens e adultos. Afetividade nas relações professor-aluno. Concepções e práticas de alfabetização de jovens e adultos. Alfabetização e letramento: O aprendizado do sistema de escrita alfabética: contribuições de

Freire, Ferreiro e Vygotsky. Alfabetizar letrando e a organização do trabalho pedagógico na EJA. O texto como unidade básica do processo de ensino-aprendizagem. Planejamento e avaliação na EJA. Práticas pedagógicas nas classes de Educação de jovens e adultos. Pesquisa (PLANO DE ENSINO DO COMPONENTE EDU 290).

Com os desafios acima transcritos, o componente Educação de Jovens e Adultos foi ganhando corpo na medida em que os estudos e problematizações feitas na sala de aula davam sustentação e suscitavam reflexões acerca da experiência com a pesquisa-formação nos espaços da EJA, sempre no movimento ação-reflexão-ação transformadora, a partir do aprofundamento do pensamento filosófico-pedagógico e político de Paulo Freire, por reconhecermos sua atualidade política e ética, mas com seu método “recriado”, contextualizado com as contribuições de Magda Soares, Emília Ferreiro, entre outros, sem perder de vista, é claro, os princípios basilares presentes no projeto político de Freire.

Nessa tessitura, o componente curricular foi se desenvolvendo a partir da problematização do analfabetismo e de uma visão panorâmica da educação do trabalhador (histórico, sujeitos implicados, os movimentos populares e as propostas de alfabetização), dando destaque ao legado de Freire, ao mesmo tempo em que os (as) estudantes em formação vivenciavam uma experiência prática em turmas de alfabetização de jovens e adultos, com o propósito de investigar, de perceber os muitos desafios postos para alfabetizar jovens e adultos trabalhadores, conhecendo os sujeitos reais em ação e suas histórias, as dificuldades, as motivações para estarem aprendendo a ler e escrever nesse momento de suas vidas. O que os impediu de estudar? O que esperam com esses aprendizados? Com esse propósito, as estudantes (E1)¹², (E2) e (E3) constataram que:

12 Nesse estudo estamos identificamos os(as) estudantes matriculados(as) no componente curricular com a letra “(E)” (Estudantes) e alfabetizandos(as) com a letra “(A)”. Ambos seguidos de um número natural, para preservar o anonimato.

Por diversas questões, aquele grupo que está sendo alfabetizado foi privado da educação em período de idade regular, ou abandonaram a escola para trabalhar, ou para cuidar da família ou simplesmente por nunca ter tido a oportunidade de frequentar a escola regular. Muitos estão ali porque querem se tornar médicos, subir de cargo na empresa, aprender a ler a bíblia, saber ensinar a atividade de casa do filho, enfim, todos têm objetivos e veem a educação como uma possibilidade de alcançá-los (E1).

A1 me confessou que tem vontade de passar no vestibular da UEFS e me disse que logo, logo estaria estudando na universidade, eu o incentivei, e disse que era capaz, mas, ao mesmo tempo me senti surpreendida com a sua vontade de vencer e de conquistar (E2).

É notório o ambiente de cordialidade que se encontra ali instalado, uma disputa de sentimentos define aquela tarde, por um lado “a dor da negação dos direitos” e de outro a esperança de uma melhor qualidade de vida (E3).

Analisando as narrativas anteriores, percebemos que as histórias dos jovens e adultos se repetem. As questões sociais e econômicas dificultam a permanência dos estudantes nas escolas, como também, muitas vezes, é a escola que exclui esse sujeito; constatou-se, ainda, que as motivações também se cruzam e apontam para o valor que os alfabetizados atribuem à educação para a transformação de suas vidas. Esse desejo de aprender para conseguir atingir as metas apontadas é tão forte que eles permanecem no projeto e enfrentam as mais diversas dificuldades com sorriso e entusiasmo, como constatou (E1):

A empresa sempre disponibiliza lanches e passagens para os alfabetizados, prática voltada para a permanência deles, mas, ainda assim, há problemas, como por exemplo: a escala do aluno A é do lado oposto do curso e o carro que sai, não retorna a empresa com eles, ou seja, ou vão a pé para economizar essa passagem para voltar para casa, ou pegam o ônibus e no fim do dia pagam uma passagem do seu próprio dinheiro, o que para alguns, acaba mexendo no orçamento no final do

mês. Mas ainda havendo esses empecilhos, eles estão lá sempre alegres, esbanjando sorrisos a cada palavra aprendida, ou simplesmente ao fato de aprender assinar o próprio nome, ou de aprender a calcular quantos anos seu colega é mais velho do que ele [...] (E1).

Além de tomar conhecimento das dificuldades apontadas anteriormente, a possibilidade de poder conhecer, dialogar, escutar os alfabetizando e poder traçar o perfil do grupo, a partir do seu próprio olhar, fazia com que os(as) estudantes desvelassem aquela realidade e percebessem que as histórias de vida desses trabalhadores se cruzam com as leituras feitas, tomando consciência de que o analfabetismo é fruto das injustiças sociais que atravessam a história da educação brasileira e as estatísticas apontam os negros como as maiores vítimas. Por outro lado, essa primeira etapa do curso (estudos da EJA e primeira imersão no campo) possibilitou, também, a compreensão e a reflexão sobre os muitos desafios postos para alfabetizar jovens e adultos trabalhadores, como os narrados por (E4, E5 e E6), entre outros, e que eram problematizados na sala de aula da universidade:

[...] perguntei se queria tentar ler, mas ele deu um sorriso e disse que não. Lembrei-me do trabalho com a palavra geradora “dinheiro” e tentei fazer com que ele percebesse pelo menos as sílabas iniciais, mas ele não compreendeu nem o “di”. Depois começamos a conversar e ele me falou que nunca teve contato até então com uma sala de aula, quase contou toda a vida pessoal dele pra mim [...] (E4).

Alguns têm mais facilidade com as atividades de Português e nenhum entrosamento com a Matemática, em equações básicas, mas também é possível ver o oposto; um estudante que realize contas mentalmente de forma rápida, mas tenha dificuldade em assinar o próprio nome. Essas dificuldades e potencialidades vão sendo exploradas para melhor desenvolvimento do grupo, num clima de cooperação (E5).

A partir da leitura dos textos e das oficinas apresentados pela professora para nos auxiliar

com a identificação dos níveis de compreensão da escrita, eu pude perceber que (A2) está em nível alfabético que caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas, quando se compreende a organização e o funcionamento da escrita e começa a perceber que cada emissão sonora, pode ser representada, na escrita, por uma ou mais letras (E6).

Com esses desafios e na certeza da educação como um bem e a alfabetização como um ato político, a segunda parte da proposta do componente curricular focou no estudo das obras de Paulo Freire e na organização do Seminário temático intitulado “Paulo Freire: obras e contribuições para a educação de jovens e adultos”, todo ele protagonizado pelos(as) estudantes (que se fizeram sujeitos desde o início do componente). A referida proposta cumpriu quatro etapas, a saber: 1) Organização das equipes e seleção das obras¹³ que cada grupo tinha interesse em se aprofundar, leituras e discussão do livro escolhido por cada grupo, seguida de fichamentos individuais e produção de pôsteres em grupo. 2) Apresentação oral do livro, na sala de aula, com duração de 20 minutos, finalizada com debates e avaliação formativa feita pelas equipes e professora, seguida de autoavaliação feita pela equipe que estava apresentando. 3) Seleção dos membros de cada equipe que ficariam responsáveis pela realização da roda de conversa e os responsáveis pela apresentação dos pôsteres (das obras estudadas), escolha das comissões para organização do seminário e construção dos combinados didáticos¹⁴.

13 Obras selecionadas: Educação como prática da liberdade (1989); Pedagogia do oprimido (2005); Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1979); Educação e mudança (1989); A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (1996); Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1999); Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1999); Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000).

14 Ficou acordado que tudo seria construído de forma colaborativa e as comissões (de convites, cartazes e folders, de cerimonial, de atividades culturais, lanches, de decoração etc.) prestariam esclarecimentos semanalmente acerca do andamento dos preparativos, sempre aberta às críticas e sugestões, e a produção de pôsteres (com orientações e normatizações propostas pela professora) apresentados com antecedência à professora, para análise e os ajustes que se fizessem necessários.

4) Finalmente, a culminância da proposta: apresentação do seminário.

Com esse senso de coletividade e colaboração, o seminário foi realizado alternando atividades culturais e sessões de pôsteres e as rodas de conversa. Esse momento contou com a participação da comunidade, professores, estudantes das licenciaturas. As abordagens e debates promovidos ao longo do seminário sobre o pensamento filosófico/pedagógico/político de Paulo Freire deu visibilidade à EJA, desdobrando-se na experiência prática vivenciada no campo de atuação (alfabetização de jovens e adultos trabalhadores), suscitando um novo olhar para esta modalidade e os sujeitos implicados na alfabetização e a compreensão de que: “A atividade docente da qual a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza [...] ensino e pesquisa não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e alegria [...]” (FREIRE, 1999, p. 160). É preciso amar, exercitar a escuta, acolher o outro e organizar a prática pedagógica a partir do conhecimento dos sujeitos, suas vivências e necessidades, saberes da docência aprendidos pelos(as) estudantes e traduzidos na fala de (E7):

Para mim tudo isso foi uma experiência maravilhosa e me fez relacionar também a teoria com a prática, da sala de aula da universidade para a sala de aula da Alfabetização, dos textos trabalhados em sala, ao estudo de Paulo Freire [...]. Como quando Paulo Freire diz em Pedagogia do Oprimido que é preciso amor para ter o humanismo de não só falar, mas também parar para ouvir o outro e de ter uma reciprocidade em sala de aula para saber a vivência do aluno e assim aplicar uma aula que gere aprendizado de acordo com sua realidade (E7).

Com essa certeza e acreditando na importância da reflexão e do exercício prático dos saberes da docência propostos por Freire (1999), iniciou-se a terceira etapa do componente: a atuação na prática de alfabetizar jovens e adultos. Com o olhar renovado, ampliado, os(as) estudantes encontravam-se diante, mais uma vez, dos alfabetizandos

cujas características punham em confronto as concepções sobre alfabetização e as práticas alfabetizadoras: “[...] A turma foi dividida em dois grupos, o de alunos pré-silábicos e os silábicos, eu e (E9) ficamos responsáveis por dar o suporte necessário ao grupo de pré-silábicos, onde auxiliamos três pessoas (A2, A3, A4)” (E8).

O desafio de diagnosticar as dificuldades e construir uma proposta de trabalho a partir das necessidades apresentadas, como as narradas acima por (E8), instigava a ampliação das leituras e planejamento das intervenções, relacionando o conhecimento dos alfabetizando reais e suas necessidades com as possibilidades e aprendizagens construídas no componente curricular Educação de Jovens e adultos, como podemos perceber no fragmento seguinte, quando (E10) analisa o nível de escrita do alfabetizando e constata uma oscilação entre o silábico e o alfabético e alude sobre o tipo de intervenção/ajuda a ser feita:

Pode-se observar que o aluno já possui uma hipótese silábico-alfabética. Ele encontra um tanto de dificuldade de estabelecer relações com as unidades sonoras e acaba omitindo algumas sílabas e letras. É que pode ser visto como exemplo nas palavras: “banana” em que ele escreve “bana” omitindo a segunda sílaba “na” que é a mesma da terceira [...] A proposta das atividades a seguir é de auxiliar a dificuldade ortográfica do aluno, dando segurança para ele descobrir [...] (E10).

Nessa tessitura e cientes de que todos nós somos capazes de aprender, as propostas de intervenção foram desenvolvidas, avaliadas e ressignificadas pelos estudantes, de forma colaborativa e intermediadas pelas oficinas¹⁵. Essa experiência possibilitou não só a compreensão e “recriação” do método Paulo Freire frente às necessidades que se abriam a partir da avaliação do nível de escrita

¹⁵ Temas das oficinas oferecidas no componente curricular em apreciação: O aprendizado do sistema de escrita alfabética, Alfabetização e letramento, Alfabetizar letrando e a organização do trabalho pedagógico na EJA.

dos alfabetizandos e dos estudos sobre alfabetização e letramento, mas, também, permitiu que os(as) estudantes colocassem em ação os princípios e saberes implicados na prática pedagógica, conforme ensinou Freire (1999): afetividade, interação humana, alegria, escuta, diálogo, amorosidade, compromisso, respeito aos saberes. Esse aprendizado revestiu-se de significado, conforme as narrativas abaixo evidenciam:

Prezada professora Sineide Estrela

Por meio desta carta venho contar minha experiência no Projeto de alfabetização [...]. As primeiras visitas foram bastante edificantes para o meu desenvolvimento na matéria e para o meu conhecimento com a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Foi uma experiência nova e muito boa para mim, [...] trabalhei diretamente com o aluno (A5). [...] O nível de escrita dele é a alfabética, então, com essas informações resolvi trabalhar com a leitura de um poema sobre Liberdade¹⁶. Conversamos sobre se somos livres [...] Ele teve um bom desempenho na tarefa, a única dificuldade para ele era em diferenciar as letras maiúsculas das minúsculas, mas logo expliquei a ele e, em seguida, o mesmo mostrou um resultado positivo que ajudou não só no aprendizado do aluno, mas também na minha em relação a como são os métodos usados pelo aluno para identificar as letras e formar as palavras (E11).

Antes da visita aconteceu toda uma preparação em sala de aula, cujo assunto era aprendizagem e letramento. Ao chegarmos [...] fiquei responsável por auxiliar a discente Dona (A6). Percebi em Dona (A6) um pouco de nervosismo que chegava a suar muito, tentando acalmá-la pedi que ela se mantivesse calma e que conseguiria alcançar o seu objetivo [...] Ela concluiu a sua atividade [...] Foi uma experiência fantástica ter ensinado Dona (A6) [...] pró, cada chamado por ela foi uma emoção muito grande para mim. [...] (E12).

16 Somos livres, de Nildo Lage: Somos livres.../Quando as leis/Usam o seu poder/Para fazer justiça.../Defender o bem comum.../Somos livres/Quando a educação nos proporciona estrutura/Para transformarmos a nossa realidade.../Somos livres.../Quando adquirimos consciência/Para administrarmos a nossa própria liberdade....

Entender quando um alfabetizando precisa ser amparado em seus medos e dificuldades, podendo ajudá-lo para que ele se sinta fortalecido, como está claro no fragmento acima, permite ao estudante obter autonomia e entender a alfabetização como um ato de criação, de conhecimento como sublinhou Freire em seu belíssimo livro *A importância do ato de ler*:

[...] o fato de ele necessitar da ajuda do educador como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem (FREIRE, 1996, p. 11-12).

Na esteira dessa constatação e das narrativas dos(as) estudantes, todas elas recheadas de significados, superação e empoderamento apontam para uma prática que foi assumindo contornos em direção à especificidade política e epistemológica que se faz necessária na modalidade. As cartas escritas¹⁷ foram instrumentos de alto valor como narrativas¹⁸ de formação (auto) reflexivas, do olhar crítico acerca de todo o processo, da interpretação, do conhecimento e (re) significação da experiência, ou seja, elas serviam para “[...] clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação que afetam/afetaram os sujeitos da narração e que, reflexionados no momento narrativo, vão se revestindo de novo significado mais ampliado e esclarecido para o narrador” (ABRAHÃO, 2011 *apud* FREITAS; GEDHIN, 2015, p. 117).

Com efeito, a experiência aqui reflexionada possibilitou, dentre outros pontos, a tomada de consciência acerca dos desafios da docência na EJA (E13), conhecer os sujeitos reais e o valor que

17 As cartas escritas para a docente da disciplina, com a finalidade de serem ferramentas autorreflexivas de todos os processos vividos.

18 As narrativas foram constituídas de “recordações-referências” (que apelam para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores) (JOSSO, 2004, p. 40 *apud* FREITAS; GEDHIN, 2015, p. 117).

estes atribuem ao aprendizado da leitura e da escrita e a necessária relação entre teoria e prática na formação (E14), dar significado ao aprendizado construído e, sobretudo, ter a clareza de que quem ensina aprende e quem aprende também ensina, como constatou (E15) ao relacionar os estudos do livro *Pedagogia da autonomia* com a experiência prática vivenciada. Nas vozes das estudantes:

Essa experiência foi fundamental para a minha formação, pois me mostra desde já as realidades que possivelmente encontrarei futuramente, me preparando para ser uma profissional de competência e qualidade (E13).

A visita ao projeto foi marcante pra mim porque pude ver de forma clara, quem são e quem faz parte da Educação de Jovens e Adultos. Pude relacionar todo o conteúdo estudado durante o semestre com esses sujeitos que não tiveram a oportunidade de uma educação formal. Mas, mesmo com um olhar de cansado, devido ao dia de trabalho, eles não perdem a oportunidade de estarem ali, na sala de aula, com um sorriso no rosto (E14).

Por fim, gostaria de concluir esta carta com os meus sinceros agradecimentos e parabenização a Sr^a. Professora Sineide, que se empenhou e disponibilizou essa incrível jornada de aprendizagem para todos seus alunos do segundo semestre de Licenciatura em Pedagogia [...] E deixo meus agradecimentos, também, para todos que estão envolvidos no Projeto, assim, também, como os próprios alunos que estão em sala para aprender, mas de certa forma também para nos ensinar (E15).

Alude-se que todos os momentos vivenciados no decorrer do componente curricular, desde a apreciação do plano de ensino, as leituras e reflexões, pesquisa, o seminário, passando pela atuação no projeto de alfabetização, relatos orais, o planejamento colaborativo, oficinas em sala de aula, acompanhamento dos alfabetizando, (avaliando, intervindo, replanejando), a socialização e reflexão das experiências vividas, assim como a experiências das narrativas escritas

(cartas) e relatórios, foram bastante significativos para reconfigurar a EJA e contribuir para a profissionalidade do professor. Com base nessa experiência, pudemos perceber avanços significativos na direção da tão necessária pesquisa na prática docente, a unidade teoria e prática e o conhecimento das especificidades inerentes à alfabetização nessa modalidade da educação básica.

A relação entre a formação docente e a inserção no campo de trabalho, a possibilidade de conhecer os sonhos e as muitas dificuldades para permanecer no projeto, os desafios para alfabetizar jovens e adultos que tiveram suas vidas marcadas pela exclusão foram, sem dúvida nenhuma, um aprendizado de grande significado para as duas turmas, portanto, a análise dos conteúdos das falas dos estudantes permite-nos inferir que a formação inicial de professor (componente curricular Educação de Jovens e Adultos) articulada a uma experiência prática (projeto de alfabetização) pode contribuir para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem e para a reconfiguração do campo da EJA, mediante a ação e reflexão.

Inferese ainda que a experiência vivida criou condições para que os(as) estudantes em formação percebessem a complexidade que envolve o ensino da leitura e da escrita para jovens e adultos, que se relacionam cotidianamente com a leitura, bem como criou as condições para que eles pudessem reavaliar as suas concepções, redefinindo “[...] o conceito de alfabetização e o que significa estar alfabetizado na sociedade contemporânea letrada. O domínio do sistema linguístico é ferramenta indispensável para o exercício da cidadania [...]” (POSSAS, 1999, p. 29 *apud* ESTRELA; ANDRADE, 2019, p. 13).

Nessa perspectiva, vale mencionar o relato da estudante (E12):

O senhor (A7) é mais extrovertido e está em um nível mais avançado, já sabe escrever o seu nome completo e, com orgulho, ele ressalta que

no início do curso não sabia nada e diz que agora sim ele pode assinar os seus documentos sem a necessidade do uso da digital (E12).

Percebe-se com essa narrativa que o aprendizado da leitura e da escrita é indispensável para o exercício da cidadania (POSSAS, 1999), e que a alfabetização, como já assinalou Freire (1996), é um ato político e de transformação da realidade, portanto, valem as indagações: o que queremos com a formação do professor e, em especial, do professor para atuar nas turmas de alfabetização de jovens e adultos? Quais experiências de formação podemos lhe proporcionar? Formar para quê? A favor de que e de quem?

Enfim, foi uma experiência muito enriquecedora e gratificante para mim, pois nunca tive contato com estudantes de EJA! [...] preciso saber o significado das palavras e ajudá-los a serem sujeitos do próprio conhecimento [...] espero de coração que eles possam se tornar cidadãos alfabetizados e críticos e com muito conhecimento e na certeza de que a educação pode libertá-los da condição de oprimido e fazê-los capazes de compreender que eles podem mudar sua própria história, a realidade em que vivem e lutar por um país mais justo (E16).

A assunção das reflexões feitas por (E16) e presentes nas narrativas dos(as) estudantes das duas turmas aqui analisadas vai de encontro à importância atribuída à experiência vivenciada e aos muitos significados construídos ao longo do processo e que validam a pesquisa na formação do professor, a necessária articulação teoria/prática e a atualidade dos princípios freireanos para a educação e, de modo especial, para a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores.

Considerações finais

O estudo focou na formação inicial do educador e a EJA, a partir da experiência prática realizada durante dois semestres, no contexto do componente curricular Educação de jovens e adultos, com

estudantes do II semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública, procurando compreender como uma experiência de formação de professores(as), fundamentada na relação ensino-pesquisa e teoria-prática, pode contribuir para reconfigurar a alfabetização de jovens, adultos e idosos e identificar, nas vozes dos estudantes em formação, os significados e saberes construídos nesse processo.

Os resultados obtidos apontaram para a importância de privilegiar o trabalho formativo pautado na pesquisa e na relação teoria/prática, além de compreendê-lo como um momento de produção de conhecimento e de aproximação da docência e da reconfiguração da alfabetização de jovens e adultos, pois constatamos que os(as) estudantes adquiriram um saber prático, construído no dia a dia do espaço de alfabetização, diagnosticando, planejando, confrontando conhecimento, percebendo que “[...] A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (FREIRE, 1999, p.161). Tais saberes estiveram presentes nas narrativas dos(as) estudantes e possibilitam-nos inferir que se trata de um aprendizado que eles irão levar para vida. *“Nunca vou esquecerlos, as histórias carregadas... do sorriso [...] de acreditar nos sonhos [...] eles vão chegar lá [...] vão reconstruir sua história e mudar a sua realidade [...] obrigada professora pela disciplina [...]”* (E17).

Através do diálogo, conheceram as histórias de vida, os sonhos. Observando, intervindo, acompanhando os alfabetizando experienciaram a alegria de aprender, mas também experimentaram sentimentos de angústia, medo, dificuldades em participar de um seminário aberto à comunidade e enfrentar os desafios da docência em EJA. Nesses espaços, os(as) estudantes assumiram-se como sujeitos e produtores de conhecimentos, enxergando e ajudando os alfabetizando a se enxergarem também como tal: senhores de sua história. Uma história que emociona e que nos convida a enxergar a alfabetização como um bem, um direito que é de todos.

[...] O texto da formatura foi criado com a ajuda de todos e depois foi apenas formalizado, o texto emociona (todas nós choramos e fomos consoladas pelos alunos), ao fim tiramos uma foto com todos e agradecemos pela tamanha importância que eles representam à sociedade, agradecemos também por eles não desistirem e terem persistido na sua alfabetização, mesmo com as dificuldades enfrentadas e os parabenizamos, pois ali todos estavam saindo alfabetizados ou semialfabetizados (E18).

Com essa experiência narrada e carregada de emoção, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir e vivenciar os saberes implicados no ato pedagógico, expresso em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, estudado, debatido no componente em tela:

Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e que deve fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber [...] ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 1999, p. 140).

Essa assertiva tem sido o mote para a nossa militância político-pedagógica. Desse modo, acreditando nessas ponderações e apostando na experiência prática aqui reflexionada e nos dados colhidos com os sujeitos empíricos, sugerimos que a formação inicial de professores, fundamentada na relação ensino-pesquisa e teoria-prática, contribui para reconfigurar conhecimentos e práticas sobre a modalidade da EJA, constituindo-se em uma experiência rica de significados e saberes do ser professor e do ser professor da EJA, quanto aos conteúdos, metodologias, organização do trabalho pedagógico na modalidade, o significado social e político do analfabetismo.

Referências

ABREU, Anderson Carlos Santos; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Bases epistemológicas no campo da pesquisa em educação de jovens e adultos. *In*: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: políticas, direitos, formação e emancipação social. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 62-73.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de; ESTRELA, Sineide Cerqueira. Formação de Professores Alfabetizadores da EJA(I): os saberes implicados. *In*: VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. **Anais** [...]. Salvador (BA), 2019. p. 1-12. Disponível em: [https://www.event3.com.br/anais/vialfaeeja/218011-formacao-de-professores-alfabetizadores-da-eja\(i\)--os-saberes-implicados/](https://www.event3.com.br/anais/vialfaeeja/218011-formacao-de-professores-alfabetizadores-da-eja(i)--os-saberes-implicados/). Acesso: 30 de mar. 2020.

BASTOS, Maria de Fátima Sudré de Andrade; DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson reis dos. A (in) visibilidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do pedagogo. *In*: DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson Reis dos; CONCEIÇÃO Ana Paula Silva da (orgs.). **Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 15-32.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Se ocupa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

DANTAS, Tânia Regina; CARDOSO, Jackeline Silva. Tecendo saberes e a formação de professores (as): reflexões com a educação de jovens e adultos. *In*: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: políticas, direitos, formação e emancipação social. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 23-35.

DANTAS, Tânia Regina. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. *In*: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (orgs.). **Políticas e práticas na alfabetização de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 79-113.

ESTRELA, Sineide Cerqueira; ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. Alfabetização de jovens e adultos e os saberes docentes: notas para o debate. *In*: VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. **Anais [...]**. Salvador (BA), 2019. p. 1-13. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vialfaeeja/218029-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-e-os-saberes-docentes--notas-para-o-debate/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 3. reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água. 6. ed. 1995.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, p.111-131, jan./jun. de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929/1966>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GARCIA, Regina Leite. A formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática. *In:* GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da Professora Alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2015. p. 13-43.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A educação popular nos arquivos da ditadura militar:** o método Paulo Freire, a justiça fardada e as reações conservadoras [livro eletrônico]. Campina Grande – PB: EDUEPS, 2018.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia M. C; STOLTZ. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos.** Curitiba: Positivo, 2009.

SOUZA, Marta Lima de. Alfabetização de jovens e adultos: negações, resistências e desafios. *Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização.* v.1, n.11 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAIf, 2019. p. 15-31.

Formação de professores da EJA: (re)significações na pandemia

*Cléia da Silva Lima
Valéria Campos Cavalcante*

Introdução

A Formação de Professores vem ganhando espaço nos principais campos de discussão sobre a importância da formação cidadã e crítica na sociedade contemporânea. Porém, com o surgimento da Pandemia causada pela COVID-19 (Novo Corona vírus), questões atuais surgem no compasso das diferentes abordagens para as aulas não presenciais, a necessidade de se repensar a Formação para Professores da EJA. Considerando essa questão, buscamos refletir sobre o processo de Formação Continuada de Professores da EJA, desenvolvido neste momento pandêmico no município de Flexeiras.

Destacamos que o isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, sendo assim, modificaram-se as relações sociais, as práticas cognitivas, devido à ausência da presença física, no caso da educação. Neste sentido, promoveu-se na Educação desconstruções, quanto à forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente.

Diante da nova realidade, a Secretaria de Educação do município organizou a formação dos docentes que atuam no Ensino Fundamental - 1º segmento, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos fundamental, que estão atuando de forma remota. O intuito inicial da proposta de formação elaborada trazia conceitos, teorias e estratégias para que os educadores pudessem atuar de maneira remota, discutindo o processo de acompanhamento das turmas e formas de não abandonar os estudantes e o ensino aprendizagem

dos alunos da EJA, neste momento pandêmico, compreendendo Formação Continuada como um processo que permite qualidade, quantidade, dignidade de ensino e aprendizagem à formação do educador (FUSARI, 1998).

A concepção de Formação Continuada de Professores da EJA, no município de Fleixeiras é compreendida como forma de valorização do trabalho docente. Entendemos que o processo de Formação Continuada permite que o docente reconstrua situações, revendo sua prática. Desse modo, a cada momento vivido na formação continuada os professores podem significar e (res)significar o seu saber sobre a prática pedagógica. “Tudo isso envolve a (des)construção e (des)naturalização de valores, crenças e propósitos associados àquilo que está a ser, ou não, (res)significado” (DESGAGNÉ, 2007, p. 23).

Apontaremos, neste texto, os desafios postos aos professores, o acompanhamento das turmas por meio de apostilas, em plena pandemia. Esta forma de trabalho trouxe resultados, em pequenas proporções, mas foram significativos do ponto de vista da aprendizagem dos alunos em atividades remotas. Mudaram sobretudo os planejamentos dos professores que, por meio do uso de diferentes abordagens e diferentes recursos tecnológicos, avançaram no processo de interação com os estudantes, tendo um poder de atuação significativo.

Finalmente, esperamos que este texto provoque um repensar na Formação Continuada dos docentes que atuam na EJA, refletindo sobre os conceitos e teorias referentes às especificidades da prática pedagógica por meio das atividades não presenciais da modalidade em questão.

Formação de professores na pandemia

No tocante à Formação Continuada dos Professores da EJA, compreende-se que é um direito do educador, previsto na legislação,

no entanto, embora haja documentos legais que assegurem a formação docente dos educadores da EJA, e mesmo existindo um certo consenso presente nas discussões teóricas e na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para professor da Educação de Jovens e Adultos, é recorrente, no Brasil, e em especial em Alagoas, a ausência de políticas específicas para formação de professores da referida modalidade (SOARES, 2006).

Buscamos a concepção de uma formação que valorizasse os professores da EJA, contribuindo para que os docentes se reconhecessem como produtores de conhecimentos. Nessa perspectiva, a formação proporcionou a todos os envolvidos a compreensão de que o conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa. Portanto, refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar as vicissitudes da ação docente (SANTOS; FREITAS; CAVALCANTE, 2016).

A Formação de Professores da EJA, em momento de distanciamento social, provocou nesses atores uma busca por estratégias diferentes, para poderem dialogar com os estudantes e melhorar a abordagem para o ensino remoto, entendendo que é a partir do pensar e fazer a produção do conhecimento (ALVES, 2011) que esses sujeitos conseguiram perpassar as dificuldades. Considerando o período da pandemia, compreende-se que as dificuldades de diálogo com os estudantes da EJA ampliaram-se, principalmente com os estudantes que vivem em áreas rurais, que limitam o acesso à internet, ou mesmo os que vivem em áreas urbanas, mas que não possuem celulares, ou dados móveis que comportem aulas remotas.

Esse novo olhar da Secretaria Municipal de Educação para a Formação Continuada dos Professores do município, em tempos de pandemia, requer um currículo pensado na prática do cotidiano dos sujeitos que frequentavam a escola em tempos normais. Nesse sentido, requer compreender que “a questão do currículo nem sempre é entendida pelas diferentes tendências teóricas da educação como

central nessa relação educativa que acontece no espaço escolar” (BARCELOS, 2012, p. 29). Visto que, no momento de distanciamento social, os sujeitos não têm acesso ao espaço que tanto lhe faz falta.

Destarte, não podemos tratar o assunto com invisibilidade. Sabe-se que o processo de Formação Continuada precisa ser contínuo, onde possa articular os saberes dos professores, suas habilidades com a modalidade, suas práticas em busca da construção de novos e diferentes saberes para o professor repensar a prática, reorganizar e produzir conhecimentos.

Para melhor compreensão sobre a importância de formação continuada e conseqüentemente a melhoria na qualidade da EJA, fundamo-nos em Freire (1987, p.43-44), quando ressalta:

[...] por isso é que, na formação 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 é reflexão crítica tem, tem de ser de tal modo que quase se confunda com a prática (1987, p. 43-44).

Diante dessa realidade, entendemos que não bastava discutir apenas aspectos teóricos e conceituais, neste momento pandêmico de caos social, mas, sobretudo, trazer reflexões sobre as condições pedagógicas que pudessem impulsionar o diálogo com os estudantes. Entendendo que os estudantes de Fleixiras, em sua grande maioria, retornam à escola reconhecendo que o aprendizado alcançado anteriormente não lhes garantiu a independência e a inclusão social desejada, os quais se caracterizam por trabalhadores, homens, mulheres, negros, homossexuais, entre outros, que não tiveram oportunidade ou que não lograram êxito em seus estudos quando crianças ou adolescentes.

Devido a fatores familiares, econômicos ou sociais, muitos acabam ausentando-se da escola, tornando-se pessoas marcadas pela exclusão escolar, pelo fluxo de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais profundadas e rápidas, sendo, portanto, esses

sujeitos, com as suas mais diversas identidades, o grande público que frequenta a EJA.

Conforme expõe Arroyo (2017, p. 106),

A EJA e seus jovens e adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só do direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas a negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como sujeitos de direitos humanos. É promissor que os profissionais nas escolas, junto aos educandos, organizem seminários e tema de estudo vinculando direitos humanos a educação, que afirmem essa dimensão ignorada, negada: reconhecê-los sujeitos de direitos. Logo a EJA e as escolas atuam como tempos de afirmação de direitos humanos (2017, p. 106).

Dentro deste contexto, a implementação do processo de ensino-aprendizagem requer dos professores conhecimento e habilidades para uso de diferentes gêneros, dependendo de sua proposta para atender ao ensino remoto, proposto pela SEMED. Seguimos, para tanto, aquilo que já nos ensinava Freitas, Santos e Moura (2007, p. 14): “o ensino-aprendizagem nessa perspectiva utiliza os gêneros como pretexto para temáticas que são significativas e muito próximas da realidade do aluno de EJA, e não para o ensino de gramática pela gramática”.

Diferente do momento presencial, a atividade de formação docente aconteceu de forma remota, pela impossibilidade de acesso presencial nos espaços da escola, seguindo as recomendações de isolamento social dos órgãos de saúde do Estado e do Município. Nos momentos formativos buscamos discutir com os professores estratégias de ensino que pudessem contribuir diretamente com o processo de aprendizagem, para que os estudantes se percebessem participantes do processo de escolarização, que antes tinha o viés presencial, mas que agora, por conta do período de isolamento social, passou a ser não presencial.

Assim, podemos afirmar que o processo formativo tornou-se rico de interações, trocas de saberes pedagógicos e científicos possibilitadores do estabelecimento da relação teoria e prática, uma vez que:

A institucionalidade das práticas de educação de jovens e adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica [estabeleceram], nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se [acumulem] um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo de formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação continuada (RIBEIRO, 1999, p. 189-90).

Para nortear as atividades não presenciais, houve uma preocupação muito pertinente pelos formadores da Secretaria de Educação relacionada ao processo de Formação Continuada dos professores em exercício da EJA. Tentamos, portanto, romper com aquilo que já apontava, em 2005, Freitas (2005) quando denunciava que a Formação Continuada não deveria ser compensatória, uma vez que os professores carecem de uma formação básica para ensinar, seja em termos de fundamentos, planejamento e metodologia específica para o desenvolvimento da prática pedagógica com jovens e adultos, considerando que houve sérias mudanças nesses aspectos.

Do ponto de vista da necessidade atual, entende-se o compromisso social do município em manter as atividades remotas para/com os estudantes da EJA, e ainda amenizar o sofrimento de alguns professores que mergulharam numa nova maneira de ensinar, sem a devida formação e planejamento prévio. Pela ausência de acesso para muitos estudantes da EJA, conforme relato dos próprios professores, durante a formação, o grupo decidiu acompanhar os alunos por atividades remotas, e/ou por meio de apostilas, para os que não possuíam o acesso à internet.

Em nossos encontros semanais ficou perceptível a ampliação do entendimento dos professores sobre as limitações e empecilhos de suas ações docentes, neste momento de pandemia, sobretudo diante das dificuldades de acesso e compreensão dos estudantes. Muitos perceberam nas formações que a análise das turmas favoreceria possibilidades e perspectivas de construção de conhecimentos do cotidiano escolar, só que de uma forma diferente e com possibilidade de acompanhamento não presencial.

Nos encontros de formação precisávamos compreender “a nova realidade” dos estudantes, não apenas para nos adaptar, mas com intuito de não nos congelarmos diante das mudanças ocorridas, constituindo uma forma de ressignificar a prática docente na/com a EJA.

Sendo assim, nunca nos distanciamos daquilo Freire (1996, p. 64) afirma:

Não é possível respeito aos educandos, a sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (1996, p. 64).

Buscamos, portanto, fundamentos em Santos, Ferreira e Maneschy (2020, p. 750) que nos expõem novas possibilidades e ferramentas pedagógicas diante das dificuldades de aprendizagens: “Para alunos com dificuldades de aprendizagem, muitas práticas de diferenciação pedagógicas podem ser mobilizadas: jogos didático-pedagógicos, do tipo *serious games* (videogames sérios), por exemplo, têm bons efeitos, na aprendizagem da leitura e escrita”.

Para o grupo de professores em formação, semanalmente eles exerciam o ato de repensar a ação pedagógica e construir as apostilas para os estudantes, tudo isso foi acompanhado de reflexão/

ação, havendo forte articulação entre as atividades propostas, antes da pandemia e durante a pandemia, o passado em sala de aula e o presente com aulas não presenciais.

Uma prática comprometida com indivíduos possuidores de saberes, como afirma Freire (1992, p. 36-37): “Decência e boniteza de mãos dadas. [...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”. Assim, compreende-se que a experiência vivida pelos professores, e por nós formadores, nos encontros de formações semanais, não esteve ligada às metodologias utilizadas para acompanhamento das turmas, ou cobranças, mas estava centrada no direito dos professores a compreender e ressignificar seu processo formativo, diante da nova realidade que se apresentava.

Mediante o exposto, fomos entendendo também que apenas a inserção na escola não garante a prática reflexiva para a formação do professor (MIZUKAMI et al., 2002), pois é preciso construir uma cultura de formação na qual os professores possam, de fato, ter condições para o estudo, a reflexão e o planejamento de outras aulas de leitura. Assim sendo, reafirmamos a necessidade da construção de um conceito de formação docente, neste momento pandêmico, que relacionasse a formação do educador ao processo de aprendizagem discente:

[...] que considere os saberes e as competências docentes como resultado não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens relacionadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (MIZUKAMI et al., 2002, p. 31).

Ademais, para além do processo pandêmico, o contexto contemporâneo nos desafiou cada vez mais para o uso das tecnologias, um dos temas mais discutidos no início das formações, conforme aborda Arruda (2020, p. 259) quando defende a importância

de ressaltar: “[...] que o contexto contemporâneo apresenta opções e possibilidades bem diferentes de emergências pandêmicas do passado. Uma delas diz respeito à disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação - sobretudo a Internet”.

Ampliando práticas em formação

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação foi constituída a partir de uma base transdisciplinar, segundo a qual os sujeitos da EJA, educador e educando, são elementos do processo formativo. Para construção das apostilas dos educandos pelos professores, era preciso enxergá-los como eles são, sujeitos das diversidades, inteligentes, que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita sem estar adequadamente instrumentalizados para isso, resolvendo problemas, trabalhando e vivendo; estes sujeitos que frequentam as salas de EJA sinalizam necessidades objetivas e têm desejo subjetivo, o de independência e autonomia. Moura (2001, p. 155) assim informa:

Fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem natural do sujeito é estabelecer como objetivo da escola criação de um ambiente onde a partilha constrói significados. A decorrência de se aceitar esta afirmação como verdadeira é que fazem a escola, cabe o planejamento de atividades de ensino mediante as quais, professores e alunos possam ampliar, modificar e construir significados.

Nessa ótica, no que se refere ao modo como organizamos o trabalho não presencial com os jovens e adultos, o professor teve que contribuir com atividades para que os sujeitos pudessem executá-las para se tornarem usuários autônomos da linguagem e não apenas depositários.

Para o educador da Educação de Jovens e Adultos, a prática educativa não presencial é acima de tudo um desafio, este transforma

a educação em um elemento singular em meio ao acolhimento de tantas pluralidades e descobertas. E para o sujeito docente, nesse contexto de pandemia, representa um novo ser e fazer da docência, propiciando reflexões, ações coerentes com as exigências do novo cenário educativo e com a realidade e público que ainda este ano não frequentou a sala de aula. Mesmo assim, a “imprevisibilidade acaba por não permitir a estados e municípios terem uma visão mais precisa sobre quando será possível um retorno total à educação presencial” (ARRUDA, 2020, p. 262). Estendo ainda mais nosso fazer pedagógico por meio das formações para garantir permanência dos alunos no sistema de aula remota.

Percurso metodológico

O percurso metodológico é de natureza qualitativa (TRIVIÑOS, 2008), e percorre por um estudo de caso, por consistir na observação detalhada de um contexto, de uma realidade específica. Lakatos e Marconi (2005, p. 108) enfatizam que o método monográfico ou estudo de caso “[...] pode, também, em vez de se concentrar em um aspecto, abranger o conjunto das atividades de um grupo social particular [...]. A vantagem do método consiste em respeitar [...], ao estudar, em primeiro lugar, a vida do grupo na sua unidade concreta”, no caso deste estudo, uma turma de professores em formação continuada da EJA - 1º Segmento, pertencente à rede municipal de ensino, objetivando ter melhor precisão nos resultados.

A formação docente aconteceu com 15 professores da EJA que trabalham com várias disciplinas e de forma interdisciplinar, utilizando o Google Meet (plataforma do Google que permite reuniões por vídeo conferências). Nas interações com os professores não houve como desvincular a formação da/na EJA dos aspectos inerentes às exigências atuais e a complexidade que envolve as

questões contemporâneas marcadas pelo cotidiano pandêmico, sem possibilidade de executar atividades com seus alunos, podendo provocar um aumento exponencial de uma possível desistência de metade da turma.

Inicialmente, foi necessário possibilitar que os professores da EJA procurassem compreender o momento pandêmico vivenciado, para que eles pudessem construir novas formas de atuar de maneira ativa no cotidiano dos estudantes, por meio de acompanhamento e apostilas disponibilizadas.

Os encontros ocorreram nos dias de sexta-feira, das 9h às 11h, no turno da manhã; eram discutidas as formas de organização das apostilas, além de refletir sobre o processo de formação dos educandos da EJA no município, momento importante por exigir uma perspectiva diferenciada enquanto sujeitos de transformação social, dentro e fora das salas de aulas. Para o professor, é necessário entender quem são esses sujeitos da EJA, para viabilizar um trabalho educativo mais coerente com suas necessidades e peculiaridades.

Desse modo, o acompanhamento com as apostilas veio contribuir com o desenvolvimento e aproximações em tempo de distanciamento dos estudantes, proporcionando ao professor refletir sobre a construção do conhecimento a partir do uso da linguagem utilizada pelos alunos nas respostas. Isso nos instigou ao grande desafio das aulas não presenciais com alunos da EJA, ainda mais quando nos deparamos com uma realidade dos estudantes que moram no campo, completamente distinta do que é vivenciado pelos estudantes que moram na zona urbana.

Nesse sentido, tivemos que repensar/refazer planejamentos e ações para nos aproximar dos estudantes, indo até as suas casas, e abrindo algumas escolas para entregar os materiais, conforme mostra a Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Aluno respondendo o impresso em casa, com e sem ajuda.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Abaixo, na Figura 2, estão as imagens das apostilas sendo entregues aos estudantes nas escolas.

Figura 2 – Apostilas sendo entregues aos estudantes.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Os professores, a cada quinze dias, faziam a entrega das apostilas na escola, seguindo todas as recomendações sanitárias. Durante a entrega eles explicavam as atividades a cada aluno, que saía satisfeito da instituição e retornava quinze dias depois para entrega do material respondido em casa e para pegar uma nova apostila.

Figura 3 – Entrega do material impresso na casa do aluno.



Fonte: Elaboração própria (2020).

O *feedback* foi muito positivo, pois os estudantes que participaram conseguiram ressignificar as atividades escolares nos tempos de pandemia. Nesse caso, consideramos que houve aproximações entre a escola e a realidade dos estudantes.

Materiais didáticos para EJA

Inicialmente gostaríamos de fazer a distinção entre livro didático e material didático. Entendemos que materiais didáticos sempre existiram desde a criação das instituições próprias para instrução; pode-se dizer, de forma variada, que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. Podem ser caracterizados como textos ou conjunto de textos utilizados em sala, livros, além dos diversos materiais empregados no espaço escolar para fins de aprendizagem.

Os livros didáticos/escolares, segundo Batista e Rojo (2003), podem ser classificados em quatro tipos: os **manuals ou livros didáticos**, obras produzidas para orientar no ensino de alguma disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdo do currículo, seguindo uma progressão, sob a forma de

atividades ou lições, organizados de modo que podem ser utilizados tanto coletivamente em sala, como individualmente em casa.

O desenvolvimento dos materiais aqui discutidos surgiu a partir da necessidade de implementação de atividades remotas para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, encaminhando adaptações para diminuir o distanciamento e ampliando novos olhares para o processo de ensino e aprendizagem em tempos de isolamento social.

Para construção do material didático que seria entregue aos estudantes, partimos do princípio de que os estudantes da EJA são sujeitos das diversidades, que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita, sem estar adequadamente instrumentalizados para isso, resolvendo problemas, trabalhando e vivendo. Estes sujeitos que frequentam as salas de EJA sinalizam necessidades objetivas e têm desejo subjetivo, o de independência e autonomia, compreendendo que:

[...] A experiência escolar, social da EJA e da docência nunca foi carregada de luminosidade de futuro nem sequer de desconstrução de passados tão pesados. [...] EJA. [...] Suprir-reparar percursos truncados escolares. As tentativas desses passageiros de fazer dessa volta à escola uma experiência que redefina percursos sociais e humanos tão brutalmente entrelaçados às estruturas, aos padrões de poder e de trabalho, de propriedade-apropriação da terra, da renda, tão sexista, classistas, racistas. [...] (ARROYO, 2017, p. 08).

Nessa ótica, no que se refere ao modo como se organizam as atividades não presenciais, os professores da EJA elaboraram atividades para que os sujeitos pudessem executá-las, no intuito de se tornarem usuários autônomos da linguagem e não apenas depósitos. Seguimos na concepção de Educação Dialógica de Freire (1987, p. 34) quando nos indica o rompimento com a Educação bancária, ou seja: “A educação se torna um ato de depositar, em que

os educandos são os depositários e o educador o depositante [...] na visão bancária da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada ‘saber’”.

Isso nos instigou ao grande desafio das aulas não presenciais com alunos da EJA em tempos de pandemia, ademais quando nos deparamos com uma realidade dos estudantes trabalhadores que não possuíam acesso as tecnologias, principalmente por questões sociais.

O que conseguimos? Reflexões

Esta experiência vivenciada por nós e aqui refletida possibilita-nos pensar sobre a relevância de cursos de formação continuada que façam os professores ressignificarem práticas, fazeres pedagógicos em seus espaços. Nos encontros formativos uma série de condicionantes eram discutidos semanalmente: didáticas, dificuldades, metodologias, formas de avaliação, livros, material didático a ser produzido. Era necessário ainda discutir a particularidade de cada fase e prática pedagógica, acrescidas das especificidades inerentes a cada componente curricular para que as propostas sugeridas e discutidas nos encontros pudessem contribuir efetivamente com as transformações necessárias para concretização de saltos qualitativos nos processos de ensino e aprendizagem por meio de apostilas.

Os resultados apontam que as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos não foram diferentes do ponto de vista de conectividade, mas surgiram muitas possibilidades nas diferentes práticas e vivências entre os professores e os alunos no contexto de pandemia. As dificuldades podem ser superadas, se do ponto de vista do que foi apresentado nos relatos e devolutivas dos alunos for possível superar o quantitativo que esteve presente nos períodos pesquisados.

Além do mais, do ponto de vista dos alunos que permaneceram, apresentar e explorar as atividades de suas vivências nos permitiu trazer para o ambiente de aprendizagem momentos significativos, de olhares diferentes da mesma realidade. Desse modo, a atividade remota, nesse caso específico, para os estudantes da EJA que permaneceram, ajudou refletir a vida por meio de vidas vividas, compreendendo, pois, que: “[...] a teoria pedagógica se revitaliza sempre que se encontra com os sujeitos da própria ação educação. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana” (ARROYO, 2014, p. 28). A formação requer do sujeito reflexão contínua sobre sua segurança em relação ao ato de ensinar, para isso a interação com o outro é essencial para a formação humana e se percebe como partícipe do processo.

Nessa perspectiva, citamos Freire (1996, p. 91) quando afirma que: “É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se”. O fato dos sujeitos, seja professor, seja aluno, aceitarem rever-se dentro do seu contexto de aprendizagem proporciona compreender que nunca é tarde para ensinar ou aprender, pois “o novo paradigma emergente sobre o envelhecer prioriza a oportunidade de uma aprendizagem em todas as idades para atualização e crescimento pessoal” (MACHADO; BEHAR, 2013, p. 224). Esse crescimento pessoal faz com que os professores consigam perceber os limites postos no seu processo de formação, mas que não se conforme com a negligência que é escancarada pelo Estado em relação ao processo contínuo de formação docente.

No contexto pandêmico, é pertinente levar em consideração o compromisso da escola em atender seus alunos, seja virtual ou presencialmente, de forma esporádica para pegar algum material, como, por exemplo, as apostilas. É também compromisso da escola, segundo Barros (2019, p. 72), “[...] ter um olhar voltado para práticas historicamente oferecidas pela escola, como também perceber,

observar e avaliar o fazer pedagógico, através das relações sociais que se dão a partir das práticas educativas extraescolares”.

Importante salientar que “o uso das tecnologias como recurso didático apresentam possibilidades de transformar as práticas pedagógicas dos professores” (HARACEMIV; ROSS; SILVA, 2019, p. 135), que precisam inserir novas abordagens de ensino e compartilhar saberes no fazer pedagógico, mas essa realidade ainda está por vir, pois, mesmo diante da pandemia, “ainda faltam estruturas nas escolas e formação para que os docentes as utilizem de forma criativa em suas aulas” (HARACEMIV; ROSS; SILVA, 2019, p. 135), e possa contribuir de forma significativa para a superação dos limites postos no seu cotidiano.

No entanto, os limites postos para esse período podem trazer reflexões pertinentes ao modo como devemos enfrentar o novo momento de ensino e aprendizagem. Arruda (2020, p. 258) direciona-nos a perceber que nosso processo formativo pode lograr espaços significativos no contexto atual por proporcionar estratégias para elaboração de apostilas e sua distribuição para os alunos da EJA no município.

A reflexão sobre a temática da formação continuada de professores da educação de jovens e adultos em tempos de pandemia permitiu-nos refletir sobre as diferentes abordagens teórico-metodológicas para o ensino remoto, sendo a melhor maneira de socializar as experiências dessa formação docente, no contexto da pandemia, vivenciadas pelos professores em momento de construção do conhecimento.

Dessa maneira, compreendemos que para se realizar as práticas de aulas da/na EJA, sejam remotas ou presenciais, deve-se refletir sobre diferentes abordagens, compreendendo “a EJA é um conjunto de práticas, saberes, posições políticas e sujeitos, caracterizados por interesses sociopolíticos no ensejo de abolir a desigualdade social” (ABREU; LAFFIN, 2019, p. 68). Ressaltando que as desigualdades na modalidade só aumentaram nesse período

de pandemia, tornando-se escancarado o distanciamento entre as classes sociais, sobretudo ao acesso a tecnologias.

Neste sentido, é essencial que continuemos defendendo a EJA nos espaços e nos tempos marcados pelas desigualdades postas pelo Estado, continuar sempre, portanto, a esperar (FREIRE, 1992), “promovendo a inserção dos jovens, adultos e idosos no mundo letrado pela escolarização e a ascensão da classe trabalhadora” (ABREU; LAFFIN, 2019, p. 68). Conforme nos afirma Paiva (2015, p. 17), “a aproximação possível de pesquisadores [ou podemos destacar professores] que, embora em um mesmo campo temático, não tinham até então partilhado de formulações cooperativas, o que poderá ser pensado para um futuro próximo”. Sendo assim, entendemos que essa formação continuada teve a missão de diminuir as distâncias, apresentar perspectivas concretas para atravessar a pandemia.

Assim, a partir das discussões com os professores sobre as necessidades de cada turma, as ações produtivas e coletivas de produção dos materiais didáticos para o público da EJA, foi possível perceber que a maior parte dos professores conseguiu não abandonar as turmas. Tivemos, inicialmente, dificuldades na distribuição do material aos alunos, mas posteriormente houve êxito, quando, juntos, resolvemos ir de casa em casa entregar aos estudantes que não compareceram à escola o seu material.

Ressaltamos que os aspectos pedagógicos vividos no processo de formação docente foram essenciais para que os professores da EJA, que estão no chão virtual da escola, reflitam o seu fazer diário, mesmo que por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Considerações finais

Este texto traz como objeto de reflexão a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente a apresentação de um processo de formação de professores em tempo de isolamento social,

específica para o educador que atua na modalidade, no município de Flexeiras/Alagoas. Compreendemos que a formação de professores da EJA requer um olhar atento às demandas da formação na contemporaneidade, assim, a formação carece de uma ação que desafie o corpo docente a perceber a temporalidade de seu saber, permitindo a ele um diálogo entre seus saberes e a realidade social dos sujeitos da EJA, buscando, assim, um fio condutor entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos de mundo que permeiam a política de formação de professores, em especial, para educação de jovens e adultos.

No contexto de formação continuada, o professor constrói no coletivo saberes da docência que são compartilhados; no momento dessa formação, entendemos que o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção. Porém, nem todo professor tem essa formação de maneira contínua, sendo apresentada em momentos de emergência, como é o caso atual, em que todos passam pelo isolamento social.

Desta forma, os desafios para desenvolver atividades remotas são muitos, mas é preciso que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam colaborar para que ocorra de maneira satisfatória. Além do mais, a formação continuada faz-nos mergulhar na nossa prática e perceber que podemos transpor o planejamento de aula físico para o meio de apostilas, que é o principal interesse para esse período pandêmico.

Percebemos que a formação continuada, realizada no município de Flexeiras-Al, aqui descrita, tenha aproximado ainda mais os professores que trabalham na mesma modalidade, acreditando que juntos construímos um campo de diálogo que fortaleceu as interações e compreensões sobre o campo da EJA.

Referências

ABREU, Anderson Carlos Santos de; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Bases epistemológicas no campo da pesquisa em educação de jovens e adultos. *In*: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.). **Educação de jovens e adultos**: políticas, direitos, formação e emancipação social. Salvador: EDUFBA, 2019.

ALVES, Nilda. **Formação de Professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite**: do trabalho para EJA: itinerário pelo direito a uma vida mais justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 4 out. 2020.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos**: currículos e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROS, Abdizia Maria Alves. **A formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos**: uma demanda (re)velada. Maceió: Edufal, 2019.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes, ROJO, Roxane (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, 15 ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. O papel da Didática na formação dos (as) educadores (as) de jovens e adultos. *In*: MOURA, Tania Maria de Melo. (org.). **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; SANTOS, Maria Francisca Oliveira; MOURA, Tania Maria de Melo. **O livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos**. Maceió: Fapeal, 2007.

FUSARI, José Cerchi. Formação de professores: o papel do estado, da universidade e do sindicato. *In*: ENDIPE, **Anais IX Encontro...** Águas de Lindóia: São Paulo, 1998.

HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; ROSS, Paulo Ricardo; SILVA, Paulo Vinicius Tosin da. A produção intelectual e os artefatos tecnológicos no tempo e espaços da EJA. *In*: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.). **Educação de jovens e adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MACHADO, Leticia Rocha; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências necessárias para os alunos idosos na educação a distância. *In*: BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EduUFScar, 2002.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 2001.

PAIVA, Jane. De parangolés e giros na EJA (Prefácio). In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (org.). **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

SANTOS, Adriana Cavalcanti, FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz, CAVALCANTE, Valéria Campos. Formação Inicial e Continuada do Professor da EJA: Práticas e saberes gerados entre universidade-escola. **Revista Teias**, v. 17 (2016): Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; FERREIRA, Diego; MANESCHY, Patrícia. Concepções críticas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 735 - 763, 2020. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4786>>. Acesso em: 5 out. 2020.

SOARES, Leôncio (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

A EJA e a Economia Solidária na formação de educadores

*Maria Lígia Isídio Alves
Uliana Gomes da Silva
Severino Bezerra da Silva*

Introdução

Dialogar acerca da produção do conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Economia Solidária (ECOSOL), considerando suas particularidades enquanto processo formativo perpassado por aproximações e especificidades, levamos ao encontro da construção de um projeto societal pautado na cidadania, direitos humanos, justiça social, humanização e solidariedade, que através da Pedagogia do Oprimido anuncia-se como outro mundo possível frente ao mundo da opressão, exclusão e desigualdades.

Em contrapartida, verifica-se a estrutura de opressão histórica e totalizante que tem impactado os processos educativos e, conseqüentemente, a forma como os sujeitos experienciam o mundo através das concepções que constroem deste ou deixam de construir sobre sua realidade a partir da violação de direitos necessários à condição de uma vida digna.

Pensar a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento sustentável de seus territórios apresenta-se como um desafio atual. A partir disso, emergem processos com o intuito de colocar em diálogo campos dos conhecimentos por vezes considerados estanques, mas que se interrelacionam e se retroalimentam a partir dos fazeres e saberes dos sujeitos que os constituem e materializam suas práticas. Frente a essas perspectivas, salienta-se a necessidade de adentrar

e ressignificar as formações escolares. Com base nesse movimento, apresentar-se-ão experiências que inter cruzam o campo da EJA e da Economia Solidária, a saber: o Curso Especialização em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária.

O Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano foi uma iniciativa promovida pela Universidade Federal de Campina Grande em parceria com a Incubadora Universitária de Empreendimentos Econômicos Solidários durante o ano de 2013.

Trata-se de uma das ações de formação desenvolvida através do Ministério da Educação (MEC), a partir de efetivas parcerias entre a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), fruto de um dos editais para apoio a atividades de formação de professores da EJA em Economia Solidária e construção de materiais didáticos – Resolução Nº 51/2008 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) que fomentava formações de professores.

O Curso de Especialização em EJA com ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano apresentou, dentre seus motivos de criação, a necessidade de difundir a temática ECOSOL na EJA. Para tanto, foi desenvolvido nos sete *campi* da UFCG (Campina Grande; Sumé; Cajazeiras; Cuité; Patos; Pombal e Sousa)¹⁹ viabilizando aos envolvidos espaços de reflexão acerca de suas práticas como educadores e gestores no campo da EJA em diálogo com o campo da Economia Solidária, tendo em vista que o propósito compreendia “[...] ampliar a compreensão dos educadores sobre as possibilidades de novas formas de inserção dos sujeitos da EJA ao mundo do trabalho” (MORAIS, 2015, p. 7).

19 O Curso de Especialização chegou a formar 190 especialistas em EJA e ECO-SOL na Paraíba.

Os Trabalhos de Conclusão do Curso desenvolvidos pelos alunos da Especialização, resultaram na elaboração de uma coletânea publicada com o título “Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária”, a qual apresenta sete volumes com aproximadamente 21 artigos cada. Tais artigos apresentam experiências e reflexões dos atores e comunidades envolvidas acerca das relações entre educação e trabalho associado, em direção à educação problematizadora, com o intuito de contribuir com a autonomia dos educandos e educadores. As produções acadêmicas resultaram em publicações, objetivando:

Promover a integração dos conhecimentos e práticas da ECOSOL na EJA, na Paraíba, através da articulação entre os diversos atores envolvidos em atividade de formação e produção de material pedagógico de apoio didático de EJA/ECOSOL, como forma de possibilitar aos educandos da EJA e a comunidades a apropriação de novas formas de geração de trabalho e renda de maneira sustentável (MORAIS, 2015, p. 7).

Com base em tais abordagens, apresenta-se a seguinte questão norteadora: como a produção acadêmica do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano (Polo I - UFCG - Campina Grande) se configura e permite aproximações entre os conhecimentos e práticas do campo da Economia Solidária e da Educação de Jovens e Adultos?

Especificamente, as produções do Polo I - UFCG - Campina Grande totalizam 17 artigos/Trabalhos de Conclusão do Curso, que apresentaremos, nas linhas a seguir, na tentativa de explicitar os enfoques, perspectivas temáticas, sujeitos, territórios, adotando ainda possíveis contributos teóricos e metodológicos para pensar a EJA em diálogo com a Economia Solidária.

O objetivo geral incide em compreender como a produção acadêmica do Curso de Especialização em Educação de Jovens e

Adultos com ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano (Polo I- UFCG – Campina Grande) se configura e permite aproximações entre os conhecimentos e práticas do campo da ECOSOL e da EJA.

E desdobram-se nos seguintes conhecimentos específicos: identificar os objetivos e enfoques temáticos das produções acadêmicas analisadas; reconhecer nas produções os diferentes sujeitos das práticas educativas; identificar territórios e espaços sociais das práticas educativas populares estudadas; identificar perspectivas teóricas e metodológicas que embasam as produções analisadas; reconhecer como a EJA e ECOSOL são abordadas/ concebidas nas produções analisadas; e por fim, apontar possíveis contributos teóricos e metodológicos para pensar os processos formativos no campo da EJA sob uma perspectiva contextualizada em diálogo com a Economia Solidária.

As reflexões apresentadas ao longo do artigo, metodologicamente, encontram-se respaldadas na abordagem qualitativa. Recorreu-se a procedimentos, como: aprofundamento teórico com revisão bibliográfica e a pesquisa documental, tomando como base o volume 01 da coletânea, produção acadêmica do Curso de Especialização em EJA com ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano (Polo I - UFCG - Campina Grande).

Durante o processo de produção, ancoramo-nos em proposições e leituras baseadas em perspectivas de autores como: Freire (2011), Coraggio (2012), Lavelle e França Filho (2004), Morais (2015), Singer (1998; 2002), Singer e Souza (2000), Brasil (2007), Souza, Peixoto Filho e Holanda (2011), Wanderley (2010), dentre outros.

EJA, Educação Popular e ECOSOL

No campo da Educação de Jovens e Adultos algumas questões são colocadas como emergentes e ao mesmo tempo inviabilizadas pelas abordagens utilitárias que historicamente

perpassam propostas e práticas de escolarização consideradas hegemônicas. Destarte, provocar debates e reflexões sobre temáticas que atravessam as esferas da vida humana torna-se necessário, sobretudo em se tratando de construirmos uma sociedade ética e politicamente comprometida com a diversidade, cidadania, direitos humanos e inclusão social.

Assim sendo, o debate da Economia Solidária mostra-se importante no sentido de desenvolvermos processos formativos na EJA na perspectiva da Educação Popular, em diálogo com processos educativos pautados na problematização, libertação, humanização, emancipação, inclusão socioeconômica, justiça e solidariedade em prol da transformação da realidade, fortemente marcada pela alienação, exclusão, exploração, desigualdade e agressão ao meio ambiente.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsa palavra, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2011, p. 108).

O desafio é criar espaços de partilha de experiências, tomando como ponto de partida os saberes e fazeres que se constroem junto aos territórios através dos sujeitos em suas práticas produtivas, sociais, econômicas, culturais e políticas.

Nesse movimento de construção compartilhada, aproximamos da Educação Popular como pedagogia libertadora e das transformações sociais, que busca denunciar as segregações, desigualdades e injustiças que inviabilizam a emancipação dos sujeitos e processos, e anunciar a educação como prática para a liberdade, revelando possibilidades históricas para que os oprimidos possam vir a *ser mais*. “[...] Esta busca do *ser mais*, porém, não pode

realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na *solidariedade dos existires*, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2011, p. 105, grifos nossos).

A essência da Educação Popular como perspectiva teórica e metodológica constitui-se mediante a defesa de que nenhuma atividade educativa pode ficar no campo do pessoal ou individual, porque é basilar reconhecer o ser humano como um ser social, e toda atividade educativa deve encontrar caminhos alternativos de ação coletiva e comunitária.

A interface entre a proposta de pensar a EJA conectada com a Economia Solidária germinará das vias da Educação Popular, à medida que concebemos ser através dos princípios e práticas de Economia Solidária que faz possível colaborar com o delineamento de uma sociedade comprometida com a cidadania, justiça social, dignidade humana e qualidade de vida. Integrar pautas de estudos, problematizações, debates, processos educativos e formativos apresenta-se como necessidade.

A Economia Solidária precisa ser concebida como um processo criativo de viver, de lutar e se organizar, tendo em vista que

A Economia Solidária constituiu-se o fundamento básico de uma globalização humanizadora, de um desenvolvimento sustentável socialmente justo, voltado para a satisfação racional das necessidades de cada um e de todos os cidadãos. [...] Representa uma grande esperança de transformação do modo como produzimos e reproduzimos nossa existência no planeta (SOUZA; PEIXOTO FILHO; HOLANDA, 2011, p. 10).

Nesse movimento reflexivo de compreensão da Economia Solidária, em termos de fundamentos e princípios, recorreremos à perspectiva histórica que apresenta a Economia Solidária como sistema organizativo alternativo que contraria a alienação e exploração do trabalho humano, prática recorrente no modo de

produção capitalista, sobretudo a partir da expansão do trabalho assalariado que favorece a preponderância da ideologia capitalista (em termos de produção e comercialização) que fortalece os princípios da competição, desumanização do sujeito, produzindo formas de marginalização e desigualdades nas diversas esferas sociais.

À vista disso, a Economia Solidária se constrói na contramão do modo de produção capitalista. Desse modo, organiza-se como *outra forma de fazer economia* através de relações econômicas, ambientais e sociais alicerçadas na cooperação, no respeito, na legitimação do trabalho como processo de produção e transformação histórica, na validação dos saberes e da criatividade popular em prol de um desenvolvimento que não reduza o valor da vida a mercadorias, ganhos materiais e consumo, mas que reconheçam que a qualidade de vida e o *Bem-Viver* se constroem na solidariedade e nos valores humanos, éticos, políticos e sociais.

Nessa direção, a Economia Solidária ganha sentido por se antepor às dimensões da globalização hegemônica (econômica, política, social e cultural), sobretudo a dimensão econômica preponderante – capitalista –, uma vez que considera necessária a demanda incorporada à “[...] *globalização contra-hegemônica*, instala-se a Economia Solidária com a expansão do cooperativismo, formas de propriedade comunitária e autogestionária, orçamento participativo, empresas geridas por trabalhadores, políticas de desenvolvimento sustentável [...]” (WANDERLEY, 2010, p. 13, grifos do autor).

Nesse movimento contra-hegemônico se situam a Economia Solidária e a própria Educação Popular, impulsionando articulações que pautem a necessidade de desenvolver os processos educativos que reconheça o mundo da vida (objetivo-subjetivo e das relações sociais), *trabalho como princípio educativo* e ponto de partida à organização coletiva, de modo a superar as *situações-limites* da

desigualdade social a partir da busca por um desenvolvimento local sustentável, justo, solidário e democrático.

Os princípios da Economia Solidária apresentados na Cartilha da Campanha Nacional de Mobilização Social são processos indissociáveis, dentre esses: Autogestão, Democracia, Cooperação, Centralidade do Ser Humano, Valorização da Diversidade, Emancipação, Valorização do Saber Local, Valorização da Aprendizagem, Justiça social na produção e Cuidado com o Meio Ambiente²⁰.

Imbuídos pelos princípios da Economia Solidária, a ideia é que os empreendimentos solidários se desenvolvam por meio de parcerias e apoios por parte de associações, cooperativas, universidades, sindicatos, igrejas e movimento de mulheres etc., aglutinando diferentes organizações da sociedade civil; ao invés de isolamento, os trabalhadores se organizam e se dispõem, ou são envolvidos pela necessidade de trabalhar coletivamente.

A autogestão aliada à cooperação configura-se em princípios constituintes da Economia Solidária. Nesse sentido, a *cooperação* é apresentada como mecanismo de resistência através da organização social e econômica, por meio da qual o trabalho coletivo (sem chefe) mostra-se como estratégia de enfrentamento que ultrapassa a restrição ao lucro, e se preocupa em estabelecer uma lógica de produção autogestionada, capaz de diminuir a agressividade e crueldade, permitindo-nos viver de forma ecológica e socialmente sustentável. Assim sendo, os princípios da Economia Solidária se revelam enquanto elementos fundamentais para materialização da diversidade e inclusão na EJA através do trabalho e a geração de renda.

20 BRASIL. **Economia solidária, outra economia acontece**: Cartilha da Campanha Nacional de Mobilização Social. Brasília: MTE, SENAES, FBES, 2007. 36p. Disponível em: http://www.easycoop.com.br/web/emanager/documentos/upload/_impresso3_cartilha_32pg_web.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

O trabalho e a geração de renda, construídos a partir da Economia Solidária possibilita estabelecer relações solidárias, permitindo aprender *com e através* dos outros, construindo alternativas de geração de trabalho e renda de forma colaborativa a partir das demandas e condições reais dos sujeitos e seus territórios, incentivando o desenvolvimento local e das pessoas, o fortalecimento da economia local tomando a justiça e inclusão social como finalidade.

Considera-se que a Economia Solidária é perpassada por alternativas que estimulam a formação de estratégias organizativas populares, nas quais os trabalhadores/as, de modo especial os educandos/as da EJA poderão protagonizar suas histórias, fortalecer suas identidades, participando efetivamente da luta para a (re) construção de sua realidade social e seus territórios através do trabalho na busca por direitos sociais que garantem a cidadania plena assumindo a educação e o *trabalho como princípio educativo*.

EJA e ECOSOL em diálogo

No quadro 1, seguinte, são listadas produções acompanhadas da autoria e do ano, as quais dão conta da temática em debate.

Quadro 1 – Produções acadêmicas e suas respectivas autorias.

	Título dos artigos	Autores/as	Ano
1.	A Economia Solidária e os catadores do CAVI: uma necessidade de voltar à escola	QUEIROZ, Maria de Fátima Ramos de. LIMA, Maria de Oliveira.	2015
2.	Análise do potencial econômico solidário em turma de Educação de Jovens e Adultos na Escola Santino Luís de Oliveira, Sítio Bravo, Boa Vista-PB	MACÊDO, Cláudia Ricardo de. CAVALCANTI, Maria do Socorro Lopes.	2015

3.	A necessidade da formação dos catadores e catadoras para gestão do empreendimento CAVI	MORAIS, Sergio Ricardo Alves. LIMA, Norma Maria de Oliveira.	2015
4.	Aprendendo, fazendo e colorindo a cidadania: uma nova perspectiva da Economia Solidária na EJA	SILVA, Ana Paola da. VITAL, Adriana de Fátima Meira.	2015
5.	Cooperação e Solidariedade: o Programa Cooperjovem em turmas da EJA na Escola Municipal Maria Minervina de Figueiredo em Campina Grande-PB	SILVA, Monaliza. CAVALCANTI, Maria do Socorro Lopes.	2015
6.	Cooperativismo e evasão escolar: formação para a vida	ROMERO, Maria Aparecida Rodrigues. CAVALCANTI, Maria do Socorro Lopes.	2015
7.	Economia Solidária: uma nova perspectiva no Ensino de EJA na Escola Municipal Stellita Cruz no município de Campina Grande-PB	OLIVEIRA, Eliane Guimarães da Silva. LIMA, Norma Maria de Oliveira.	2015
8.	Educação e Trabalho: práticas que contribuem para formação da pessoa humana enquanto sujeitos de transformação social no Projovem Urbano de Campina Grande-PB	ALMEIDA, Bruna Nascimento de. SILVA, Luiz Antonio Coêlho da.	2015
9.	Educação Popular e Economia Solidária: relato de experiência de um projeto para prática pedagógica no espaço escolar	SOUZA, Jociano Coêlho de. SILVA, Luiz Antonio Coêlho da.	2015
10.	Empreendimentos Econômicos Solidários e Inserção Social: o caso das mulheres catadoras de materiais recicláveis do Centro de Artes em Vidro no Município de Campina Grande-PB	ALBUQUERQUE, Alderiza Veras de. CAVALCANTI, Maria do Socorro Lopes.	2015
11.	Fundos Rotativos Solidários: uma contribuição para a promoção da autogestão comunitária	SILVA, Manoel Roberval da. LIMA, Severino José de.	2015
12.	Letramento na Educação de Jovens e Adultos: descobrindo possibilidades em aliança com Economia Solidária	ALVES, Dayse Auricéa da Silva. FERREIRA, Sônia Maria Lira.	2015

13.	O cordel como instrumento facilitador do conhecimento sobre Economia Solidária no Ensino da Educação de Jovens e Adultos	SOUSA, Jaidete Dias de. LIMA, Norma Maria de Oliveira.	2015
14.	O trabalho na formação e Inclusão Social dos Jovens e Adultos da EJA	SILVA, Sebastião. CAVALCANTI, Maria do Socorro Lopes.	2015
15.	Práticas de Economia Solidária na Educação de Jovens e Adultos: uma reeducação socioeconômica	BESERRA, Erivânia. LIMA, Norma Maria de Oliveira.	2015
16.	Princípios da Economia Solidária no Livro Didático da EJA	FERNANDES, José Enilson. LIMA FILHO, Gilvan Dias de.	2015
17.	Tecnologia Social na EJA: ensino para coexistência sustentável dos agricultores associados da comunidade Maracajá II	BARROS, Marta Oliveira. LIMA, Norma Maria de Oliveira.	2015

Fonte: Elaboração própria (2020)²¹.

Tomando como base as produções acadêmicas supracitadas, buscar-se-á contextualizá-las, compreendendo os seguintes aspectos: objetivos das pesquisas; sujeitos pesquisados; metodologia da pesquisa; território ou espaço social pesquisado; perspectivas teóricas que orientam os estudos; e, por fim, como a EJA e ECOSOL são abordadas/concebidas nas produções analisadas?

No que concerne aos objetivos das pesquisas, nota-se que o primeiro artigo de trabalho intitulado *A Economia Solidária e os catadores do CAVI: uma necessidade de voltar à escola* (QUEIROZ; LIMA, 2015), apresenta como objetivo de pesquisa: investigar a necessidade dos catadores do CAVI de voltarem a frequentar a escola regular, tendo em vista o aprimoramento da organização solidária.

21 Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados no seguinte acervo: MORAIS, Crislene Rodrigues da Silva. Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária - Polo I - Campina Grande. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2015.

Já o segundo trabalho, denominado *Análise do potencial econômico solidário em turma de Educação de Jovens e Adultos na Escola Santino Luis de Oliveira, Sítio Bravo, Boa Vista-PB* (MACÊDO; CAVALCANTI, 2015), apresenta os seguintes objetivos: analisar o perfil socioeconômico dos alunos da turma da EJA, investigar o nível de interesse da turma e o potencial da comunidade em atividades que envolvam a economia de base solidária e também verificar as ações necessárias para o desenvolvimento econômico e solidário para a comunidade e para os alunos.

O terceiro artigo, intitulado *A necessidade da formação dos catadores e catadoras para gestão do empreendimento CAVI* (MORAIS; MORAIS, 2015), objetiva: identificar as dificuldades enfrentadas pelos catadores e catadoras da Associação de Catadores e Recicladores de Vidros e outros Materiais – CAVI, no que se refere à necessidade de instrução/formação do grupo na constituição e gestão do empreendimento.

O quarto artigo, sob o título *Aprendendo, fazendo e colorindo a cidadania: uma nova perspectiva da Economia Solidária na EJA* (SILVA; VITAL, 2015), tem como objetivo: apresentar a arte da pintura com tinta de terra – tecnologia social de elevado valor ecológico, ambiental, econômico, cultural e social – como oportunidade de geração de trabalho e renda numa turma de EJA.

O quinto artigo versa sobre *Cooperação e Solidariedade: o Programa Cooperjovem em turmas da EJA na Escola Municipal Maria Minervina de Figueiredo em Campina Grande-PB* (SILVA; SILVA, 2015). A pesquisa assume como objetivo a tentativa de materializar/ trazer para o campo da EJA a cooperação e solidariedade a partir de Programas que integrem conceitos de Economia Solidária no campo educacional, de modo a difundir a noção de valorização das relações sociais e da cooperação como a base da sociabilidade.

Trata-se de uma experiência junto ao Programa Cooperjovem, desenvolvida pela Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) que se dedica a disseminar a cultura cooperativista nas escolas, compreendendo que a educação é o instrumento universal para proceder às mudanças na sociedade.

A pesquisa apresentada através do artigo intitulado *Cooperativismo e evasão escolar: formação para a vida* (ROMERO; CAVALCANTI, 2015) objetiva demonstrar através da análise de índices anuais de alunos evadidos o efeito positivo do projeto cooperativista em sala de aula no sentido de um combate ao fenômeno da evasão na EJA.

O sétimo artigo, intitulado *Economia Solidária: uma nova perspectiva no Ensino de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Stellita Cruz no município de Campina Grande - PB* (OLIVEIRA; LIMA, 2015), resulta da pesquisa que objetivou investigar a prática pedagógica nas salas de Educação de Jovens e Adultos.

O oitavo artigo, sobre *Educação e Trabalho: práticas que contribuem para formação da pessoa humana enquanto sujeitos de transformação social no Projovem Urbano de Campina Grande-PB* (ALMEIDA; SILVA, 2015), apresenta resultados da pesquisa que objetivou analisar a atuação do programa Projovem Urbano na Escola Municipal Dr. José Tavares localizado na Zona Leste da cidade de Campina Grande-PB, quanto à mudança de perspectiva de vida de jovens que vivem à margem da sociedade, e conseqüentemente são desprovidos de alguns direitos sociais.

O nono artigo intitula-se *Educação Popular e Economia Solidária: relato de experiência de um projeto para prática pedagógica no espaço escolar* (SOUZA; SILVA, 2015). Objetiva apresentar uma experiência de prática pedagógica da Educação Popular no contexto da Economia Solidária, que utilizou o espaço escolar como meio de

articulação entre escola e a comunidade. Através de uma experiência pedagógica busca-se investigar como a escola pode contribuir enquanto meio de articulação e disseminação de valores e atitudes relacionados à Economia Solidária como meio de prática pedagógica contextualizada, bem como refletindo acerca da importância de novas concepção e práticas de Educação Popular, considerando os princípios de Economia Solidária.

O décimo artigo, intitulado *Empreendimentos Econômicos Solidários e Inserção Social: o caso das mulheres catadoras de materiais recicláveis do Centro de Artes em Vidro no Município de Campina Grande-PB* (ALBUQUERQUE; CAVALCANTI, 2015), é resultado da pesquisa que teve como objetivo: investigar as experiências vivenciadas por mulheres do grupo CAVI como alternativa popular de trabalho e renda e instrumento de inclusão social.

O décimo primeiro artigo, o qual versa sobre *Fundos Rotativos Solidários: uma contribuição para a promoção da autogestão comunitária* (SILVA; LIMA, 2015), objetiva estudar os Fundos Rotativos Solidários no contexto do Agreste da Paraíba.

O décimo segundo artigo trata sobre *Letramento na Educação de Jovens e Adultos: descobrindo possibilidades em aliança com Economia Solidária* (ALVES; FERREIRA, 2015). Resulta do estudo que objetivou contribuir para um trabalho de apropriação da linguagem escrita no âmbito social, imerso por práticas de letramento associadas às contribuições de ordem político-econômica da Economia Solidária.

O décimo terceiro artigo discute sobre *O cordel como instrumento facilitador do conhecimento sobre Economia Solidária no Ensino da Educação de Jovens e Adultos* (SOUSA; LIMA, 2015). Objetiva propagar a Economia Solidária através do cordel como expressão da cultura popular, local e regional junto aos educandos da EJA.

O décimo quarto artigo aborda sobre *O trabalho na formação e Inclusão Social dos Jovens e Adultos da EJA* (SILVA; CAVALCANTI,

2015). A pesquisa tem como objetivo: analisar a partir da sociedade capitalista se a educação oferecida aos jovens e adultos traz contribuições para o processo de emancipação dos sujeitos mediante sua inclusão no mundo do trabalho e para a construção de uma sociedade pautada na solidariedade, justiça e humanização (SILVA; CAVALCANTI, 2015).

No décimo quinto artigo que trata sobre as *Práticas de Economia Solidária na Educação de Jovens e Adultos: uma reeducação socioeconômica* (BESERRA; LIMA, 2015). A pesquisa objetiva estimular a participação de Jovens e Adultos em Empreendimentos solidários, ao mesmo tempo em que se propõe a contribuir com a inserção social dos educandos da EJA no mercado de trabalho, desenvolvendo autonomia socioeconômica dos sujeitos envolvidos, caracterizando o perfil socioeconômico dos mesmos (BESERRA; LIMA, 2015).

O décimo sexto artigo intitula-se *Princípios da Economia Solidária no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos* (FERNANDES; LIMA FILHO, 2015). Consiste em uma pesquisa que objetivou identificar como a questão do trabalho é abordada no livro do componente curricular história, procurando analisar se as condições de trabalho são problematizadas, bem como perceber se existe crítica às relações de trabalho ao atual modelo produtivo (capitalista neoliberal) e se há proposta para os paradigmas das questões de trabalho na contemporaneidade, e se estes fatores aproximam-se dos princípios da Economia Solidária (FERNANDES; LIMA FILHO, 2015).

Por último, o décimo sétimo artigo, intitulado *Tecnologia Social na EJA: ensino para coexistência sustentável dos agricultores associados da comunidade Maracajá II* (BARROS; LIMA, 2015), resulta da pesquisa que investiga a importância das tecnologias sociais frente à realidade dos Agricultores da comunidade do Maracajá

II, que busca identificar as iniciativas de Economia Solidária e como implantaram a reorganização da produção e do cultivo da terra de maneira sustentável, como também motivar os professores a interagir com a realidade desses alunos, através da troca de saberes.

No tocante aos *sujeitos partícipes das pesquisas* supracitadas, compreendem educandos/alunos/estudantes²² e professores/educadores da EJA, estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regular e Ensino Médio da EJA; catadores e catadoras associados/as; agricultores/as, lideranças comunitárias e Agentes Comunitários de Saúde.

Em *termos metodológicos*, as pesquisas realizadas situam-se, prioritariamente, na abordagem qualitativa, envolvendo pesquisas de natureza exploratória, descritiva, bibliográfica, documental, pesquisa de campo do tipo participativa e estudos de casos.

Para coleta de dados e registros foram adotados, dentre os vários mecanismos, instrumentos e técnicas, os seguintes: observação, entrevistas semiestruturadas, questionários, formulários, conversas informais, levantamentos, leituras e análises documentais e/ou bibliográficas, anotações em Diário de Campo, vivências de pinturas com tinta de terra e palestras educativas.

As pesquisas foram desenvolvidas junto a vários *territórios* geográficos e espaços sócio-políticos, dentre esses, destacam-se: as comunidades rurais e urbanas; escolas públicas municipais e estaduais, especificamente turmas de EJA; associações e cooperativas de agricultores familiares, catadores e recicladores de vidros e outros materiais; organizações comunitárias ligadas a polos sindicais e agricultura familiar, como o Polo da Borborema e organizações com experiências de Educação Popular.

22 Ao longo da leitura dos artigos identificamos a menção aos termos educandos/alunos/estudantes como sinônimos para se referir ao público-alvo da EJA ou etapa de ensino regular.

No tocante ao *referencial teórico e autores mais utilizados* nos estudos, identificamos alguns, dentre esses: Freire (1970; 1978; 1994; 1995; 1996; 2000; 2001; 2005; 2002; 2003; 2006; 2008; 2011; 2013), Singer (1999; 2000; 2002; 2003; 2004; 2005), Brandão (1986; 1995; 2006; 2008), Arroyo (2001; 2003; 2005; 2006; 2011), Gadotti (1989; 2000, 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011), Marx (2006; 1988; 1996), Schiochet (2011; 2013), Icaza e Tiriba (2003), Gaiger (1998), França Filho (2002), Chauí (2001; 2010), Di Pierro (2010), Boff (2011), Saborin (2001), Bourdieu (2013), Frigotto (2001), Adorno (2006) Gutierrez (1999), Veras Neto (2002), Di Pierro, Moll (2004), Perrenoud (2005), Veiga (2001), Gohn (2009), Candau (2007), Paiva (2005), Soares (2010), Ribeiro (2012), Habermas (1997), Barcelos (2006), Kruppa (2005), Pinto (2010), Sacristã (2000), Marcuschi (2008), Ianni (2013), Marcuse (1994), (2001), Torres (1994), Melo Neto (2006) e Scocuglia (2010).

Uma das indagações que levantamos pauta-se em compreender: *como a EJA e ECOSOL são abordadas/concebidas nas produções analisadas?* Diante disso, evidenciou-se que para tratar da EJA os autores recorreram a teóricos como: Freire (2003; 2008), Gadotti (2000; 2001; 2007; 2010), Chauí (2001), Arroyo (2001), Di Pierro (2001; 2010), Moll (2004).

Na maioria dos trabalhos a EJA é situada enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, mas percebe-se a recorrente preocupação em ultrapassar a concepção de EJA como formação meramente escolarizante de quem teve suas trajetórias educacionais interrompidas. A EJA é concebida como um direito humano, uma ação afirmativa e também como um processo educativo de cunho político, tomando como base os pressupostos do educador Paulo Freire em diálogo com as perspectivas teóricas e metodológicas da Educação Popular. Assim sendo, a EJA apresenta-se pela direção propositiva de assumir e se construir como uma nova concepção e prática política

e pedagógica pautada na dialogicidade, cooperação e solidariedade em busca da transformação da realidade dos educandos partícipes do processo.

Já a Economia Solidária foi abordada nas produções e experiências sistematizadas a partir das conjecturas de autores do campo, destacando: Singer (2002; 2003; 2005), Kruppa (2005), Schiochet (2013), Gaiger (1998), Laville e França Filho, (2004), França Filho (2002), Coraggio (2012), Gutiérrez (1999), dentre outros.

A Economia Solidária contraria a lógica excludente do sistema capitalista que determina hierarquicamente a relação entre os dominadores na posição superior e dominados na condição de explorados. É situada como alternativa ao modo de produção capitalista em que o homem é explorado e sua *força de trabalho* se dá em nome do lucro.

Um dos autores que perpassam as reflexões fundantes sobre a Economia Solidária no Brasil é Paul Singer (2002). Para Singer (1998, 2002), a Economia Solidária é uma alternativa socialista ao capitalismo e deve se desenvolver por dentro da própria formação capitalista, lutando contra as desigualdades impostas pelo sistema capitalista. “A ‘Economia Solidária’ surge como modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho” (SINGER; SOUZA, 2000, p. 13, grifos do autor).

A Economia Solidária é uma resposta às desigualdades impostas pelo capitalismo. Neste caso, há uma identificação do que se critica no capitalismo, ou seja, a concentração de renda e propriedade; o desemprego; a desigualdade etc.; além disso, traz à tona as possibilidades de desenvolvimento desta alternatividade a partir de iniciativas sustentáveis, justas, solidárias pautadas na humanização.

Trata-se de outro modo de produção cunhado em princípios e desafios a serem vivenciados pelos trabalhadores e empreendimentos de Economia Solidária, dentre esses, situam-se a solidariedade, a autogestão, a cooperação, a propriedade coletiva mediante as atividades econômicas de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito, ultrapassando a esfera privada, de modo a pensar o bem viver coletivo. Esse processo aproxima-nos de uma perspectiva que aborda a Economia Solidária considerando a multidimensionalidade.

Ou seja, as iniciativas de Economia Solidária não se limitam à esfera do privado, ou à reprodução simples da vida, dirige-se no sentido da “reprodução ampliada” das condições de vida em sociedade (CORAGGIO, 2012).

Nesta perspectiva, as ações de Economia Solidária compreendem tanto as questões voltadas à subsistência imediata e/ou a geração de renda, quanto demandas relacionadas a condições e qualidade de vida mais gerais, o que significa “[...] inscrever tal iniciativa também no âmbito de uma reivindicação por direitos, implicando, desse modo, uma abertura da sua ação sobre um espaço público” (LAVILLE; FRANÇA FILHO, 2004, p. 165).

Para os autores, as iniciativas de Economia Solidária avançam sobre uma situação restrita da economia popular ao inserir suas demandas em uma dimensão mais ampla de reprodução ampliada, inserindo-se então no espaço público. Tal processo requer um processo de reeducação contínua para a cooperação e troca mútua, colaborativa e reciprocidade.

Nesse ínterim, a Educação Popular apresenta-se como processo importante para a constituição dos sujeitos, coletivos e empreendimentos econômicos solidários, assim como para a formação destes, tendo em vista que se trata de uma educação construída em diálogo e a partir dos sujeitos e territórios, baseando-se nos saberes e fazeres comunitários no sentido da valorização da identidade local,

inclusão em diversos aspectos. Assim sendo, a Educação Popular prepara o terreno para a transformação da realidade opressora recorrendo a práticas reflexivas e natureza político-pedagógica a partir de relações pautadas no diálogo e problematização (FREIRE, 2011).

Considerações finais

Analisar essas produções fruto do Curso Especialização em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano (Polo I-UFCG-Campina Grande), levou-nos a estabelecer aproximações entre os conhecimentos e práticas do campo da Economia Solidária e da Educação de Jovens e Educação de Jovens e Adultos, à medida que revelou-nos possibilidades no sentido de ressignificar o campo da EJA na perspectiva contextualizada, sobretudo em interface com a Economia Solidária.

Tal movimento permitiu-nos repensar a escola e suas práticas, contribuindo para a construção de uma EJA no sentido da Educação Popular, em diálogo com as demandas e especificidades dos sujeitos jovens e adultos, suas historicidades e territorialidades. Além de anunciar através de vivências e experiências formativas e educativas de cunho político, econômico, social e cultural imbuídas de lutas e resistências frente ao modelo totalizante e excludente de produção capitalista.

Assim sendo, torna-se imprescindível pontuar as formas de resistências que vêm sendo construídas, as quais se configuram em movimentos de luta contra a lógica hegemônica que fortalece as estruturas das relações de trabalho no mundo contemporâneo, legitimando a exploração da mão de obra humana e o desmonte dos direitos trabalhistas e sociais.

As tensões produzidas por esse modelo de sociedade supracitada, as quais sobrepõem continuamente a força econômica sobre o ser humano só serão reconstruídas em direção a outro

paradigma de sociedade quando comprometido com a cidadania, justiça social, dignidade humana, tendo nesse processo a Economia Solidária como colaboradora, pois a Economia Solidária coloca-se como uma das iniciativas organizativas no âmbito social, político e econômico.

Destarte, pauta-se a necessidade de validar as lutas que desmascaram o individualismo, as formas de exclusão e desigualdade, reivindicando uma sociedade em prol do desenvolvimento sustentável, justo e solidário, para além dos silenciamentos e determinações capitalistas e neoliberais.

Por fim, em se tratando da diversidade e inclusão na EJA na perspectiva da Educação Popular, salientamos a precisão das relações de trabalho e a geração de renda se desenvolverem como práticas formativas políticas pelo viés da Economia Solidária, contrariando os determinantes da estrutura capitalista, vindo a efetivar as possibilidades de construir outro projeto de sociedade e entender que outra forma de economia acontece alicerçada no respeito, cooperação, justiça social, legitimação do trabalho como transformação histórica da humanidade, evidenciando a importância dos saberes locais e da inventividade popular em defesa de um desenvolvimento que não reduza o valor da vida a mercadorias. Mas que reconheça que equilíbrio vital se constrói pautado na solidariedade e nos valores humanos, éticos, políticos e sociais, objetivando um desenvolvimento sustentável, justo e democrático, contribuindo para a construção do *Bem-Viver*.

Referências

CORAGGIO, José Luis. *¿Qué es lo económico y que es otra política?* In: LIANZA, S; CHEDID, F. (org.). **A economia solidária na América Latina**: realidades nacionais e políticas públicas. SOLTEC/Pró-reitoria de extensão UFRJ, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAVILLE, Jean-Louis; FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. **Economia Solidária**: uma abordagem internacional. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2004.

MORAIS, Crislene Rodrigues da Silva. **Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária**- Polo I- Campina Grande. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2015.

SINGER, Paul Israel. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. SP. Contexto, 1998.

SINGER, Singer; SOUZA André Ricardo. **A Economia Solidária no Brasil**: A Autogestão Como Resposta ao Desemprego. São Paulo: Contexto, 2000.

SOUZA, Inês Maria Fornari, PEIXOTO FILHO, José Paulino, HOLANDA, Lua. **Anotações sobre Economia Solidária**. Faculdade Frassinetti do Recife- FAFIRE. Diretoria Adjunta de Extensão e Ação Comunitária- DAEAC. Recife, FAFIRE, 2011.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular - Metamorfoses e Veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

Entretecendo diálogo entre universidade e envelhecimento

*Fabíola Andrade Pereira
Neila Barbosa Osório*

Introdução

Ao escrever as primeiras linhas deste escrito, nos dirigimos ao leitor para expor as razões que nos motivaram a tecê-lo. A primeira consiste em chamá-los para dialogar sobre um tema ainda pouco discutido na educação: o envelhecimento humano. A segunda, para compreendermos que a Universidade, enquanto instituição promotora do conhecimento, tem tido um papel importante nessa discussão, posto que suas ações têm, ao longo dos anos, ajudado a dar visibilidade às necessidades culturais, educativas, sociais e psicológicas desse segmento etário, a fim de percebermos que o mundo, hoje, tomou ciência de que é possível aprender e conviver com o idoso.

Para tanto, faremos uso da experiência educativa obtida com idosos oriundos da Universidade da Maturidade (UMA) no Estado do Tocantins, de forma específica àquela realizada no *campus* universitário de Tocantinópolis, entre os idos de 2009 a 2013. É por meio desta experiência profissional, transformada em 2016 numa tese de doutorado e atualmente num produto de pós doutorado que temos nos encontramos e, desde então, tentado recuperar trajetórias, fundamentar práticas e construir novos espaços de partilhas e reflexões.

Universidades da terceira idade

A literatura aponta que a preocupação com a formação educacional continuada dos idosos somada à busca por alternativas

de melhores condições de vida, e ainda à necessidade de que este sujeito possa estar continuamente preparado para acompanhar as transformações ocorridas no mundo, acarretam a necessidade de se criar espaços que sejam vistos como alternativas educacionais. Nesse sentido, destacam-se as Universidades Abertas à Terceira Idade que no contexto que ora pontuamos consolidam-se como alternativas educativas, dando à velhice maior expressividade. Portanto:

uma resposta social porque combate o isolamento e a exclusão social dos mais velhos, [...], incentiva a participação dos seniores na sociedade, divulga os direitos e oportunidades que existem para esta população e reduzem o risco de dependência, uma vez que é tida enquanto um polo de convívio para essa população com as diferentes gerações (JACOB, 2003, p. 04).

São “Programas educativos de caráter universitário e multidisciplinar voltados a adultos e idosos” (CACHIONI, 2008, p. 207), e têm como pressuposto principal a noção de que as diferentes atividades desenvolvidas nesse espaço visam à promoção da saúde, do bem-estar psicológico e social e à cidadania dessa clientela genericamente chamada terceira idade.

Sabe-se, no entanto, que atualmente existe uma gama de programas e projetos dessa natureza espalhados em todo o mundo. A primeira experiência da qual temos conhecimento, surgiu em Toulouse, na França, no ano de 1973, e teve como criador e idealizador Pierre Vellas, que cogitou a ideia de que a universidade poderia melhorar a vida das pessoas idosas. O objetivo era garantir um espaço aos idosos, tirando-os do isolamento e proporcionando-lhes saúde, interesse pela vida e bem-estar, objetivando modificar sua imagem frente à sociedade (CACHIONI; NERI, 2012).

A ideia disseminou-se no mundo de forma considerável posto que a França e os Estados Unidos foram os países considerados pioneiros na criação de oportunidades educacionais para os idosos. A

experiência de ambos fez eclodir em todo o mundo o crescimento das Universidades da Terceira Idade, configurando, assim, dois modelos e/ou estilos (o francês e o inglês) que são aceitos por vários países e conhecidos em todo o mundo. Cada modelo apresentava variações determinadas por características de cunho político, histórico e cultural.

A proposta de trabalhar com idosos ganhou o mundo configurando-se como experiência inovadora e seu impacto propiciou aos mesmos não somente um cabedal de conhecimentos, mas, sobretudo, contribuiu com a valorização deste segmento da população, permitindo também à universidade o papel de (re) pensar o fenômeno do envelhecimento a partir de diferentes áreas do conhecimento (Sociologia, Psicologia, História, Antropologia, Pedagogia, entre outros), ultrapassando os limites do campo científico (Cinema, Música e Literatura) e transpondo o fosso que separa a universidade e a sociedade.

Cachioni e Neri (2012) destacam em seus estudos que as duas propostas se adaptaram ao longo dos tempos aos diferentes contextos, sejam eles nacionais ou institucionais. Assim afirmam que o modelo francês tem predominância em países como a Espanha, França, Alemanha, Suíça, Bélgica, Japão, Argentina e Brasil entre outros, enquanto o modelo Inglês impera na Grã-Bretanha, Austrália, Estados Unidos e Nova Zelândia.

Importa salientar que nesse contexto (1960 e 1970) o Brasil passava por uma importante transformação no setor previdenciário e nas políticas voltadas à aposentadoria, o que culminou na criação do Ministério da Previdência e Assistência Social por meio da Lei de nº 6.036, de 1º de maio de 1974, na qual seria desmembrado aquele período do Ministério do Trabalho e Previdência Social. Outro ponto a ser destacado diz respeito à criação também das associações de aposentados.

Estas passaram a se manifestar em prol dos interesses da categoria, tornando evidente “a orfandade política na qual os aposentados se encontravam, e a capacidade de luta desse grupo, que culminou em vitória do movimento e maior visibilidade dos idosos brasileiros” (CACHIONI; NERI, 2012, p. 34). Assim, recuperar esses acontecimentos torna-se necessário, uma vez que entendê-los tem sido um dos grandes desafios às políticas públicas e sociais voltadas para essa população, até porque esse segmento etário tem apontado para a necessidade de ser pensado enquanto um coletivo e para tal precisa construir uma identidade comum.

No Brasil, a primeira experiência com o ensino específico para os idosos deu-se em 1963. Essa experiência foi desenvolvida pelo Serviço Social do Comércio (SESC) em São Paulo, através da criação da Escola Aberta para Terceira Idade, um projeto direcionado para o público mais qualificado em termos educacionais e que visava à preparação para a aposentadoria. Sobre essa experiência, Teixeira aponta:

O SESC foi o órgão pioneiro no Brasil a sistematizar programas de atendimento à terceira idade. Nos anos 70, técnicos do SESC – São Paulo, ao retornarem de um intercâmbio da Universidade de Toulouse (França), onde conheceram programas para terceira idade, entre eles a Universidade Aberta para Terceira Idade, bem como os novos fundamentos teóricos que apoiavam as atividades educativas e culturais para este segmento, fundaram a primeira Escola Aberta para a Terceira Idade. Tais experiências podem ser consideradas como os embriões dos programas de Universidade da Terceira Idade do modo como hoje estão constituídas (TEIXEIRA, 2003, p. 126).

Em 1983 surgiu a primeira UnATI, a Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina, realizada no âmbito da extensão gerontológica. Essa experiência surgiu por intermédio da criação do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI),

em março de 1982, ano em que a Assembleia Geral da ONU realizou a I Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, fato que tornaria a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a primeira instituição de ensino superior no Brasil a aderir ao movimento Universidade Aberta à Terceira Idade.

Nesse mesmo ano, em parceria com o SESC, surgiu a Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica/Campinas, a primeira a ser divulgada nacionalmente (JACOB, 2003). Após isso, intensifica-se, cada vez mais, a criação de programas e projetos de ensino e extensão universitários voltados para os idosos. Momento em que a extensão universitária voltada para a terceira idade conhece seu apogeu, sobretudo quando se observa a multiplicação dos programas destinados à educação desses sujeitos (CACHIONI; NERI, 2012, p. 40), instaurando aquilo que ficou conhecido como um movimento em prol do envelhecimento. Tais programas e projetos de extensão mudam quanto à nomenclatura que receberam de acordo com as instituições de que fazem parte; como exemplo cita-se a Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI) vinculada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade da Terceira Idade em Caxias do Sul, a Universidade da Maturidade no Tocantins, entre outras.

Universidade enquanto instituição interdisciplinar

O papel ativo das universidades trouxe à tona a necessidade de compreender o envelhecimento humano sob diferentes ordens. Concebido enquanto um campo de investigação em crescente ascensão, o envelhecimento gera – face à realidade brasileira e aos dados empíricos e censitários disponíveis – um lugar de realce, suscitando uma pluralidade de compreensões.

A literatura aponta que até o início dos anos de 1990 o tema da velhice – considerada ainda um tabu – era um campo muito restrito.

Estudos indicam que a acepção preconceituosa acerca do tema dá espaço a uma ampla divulgação do conhecimento científico e, nesse sentido, o campo da Gerontologia descortina-se como um novo e promissor espaço de atuação. Assim, frente à aceleração do ritmo de envelhecimento da população brasileira é imperativo tomar medidas criativas e de vanguarda que permitam à sociedade a compreensão de tal fenômeno.

A universidade enquanto instância promotora do saber tem por compromisso a transformação da sociedade. Ela tem estado sensível a tal questão e constitui-se, nos dias atuais, um espaço balizador na produção do conhecimento (teórico e empírico) nesse campo, pois propicia, por intermédio do saber científico produzido, um retrato multifacetado da velhice à luz das várias áreas/disciplinas. A UFT/ Universidade Federal do Tocantins, por meio do GIPEEIAH – Grupo de Pesquisa em Educação Intergeracional e altas Habilidades e o Pro-Gero /Grupo de Estudos sobre Envelhecimento Humano, do qual fazemos parte é exemplo real dessa assertiva. Nessa direção, Néri afirma:

Vários estudos vêm contribuindo para essa sensibilidade. [...] nas últimas décadas aumentou a consciência de que está em curso um processo de envelhecimento populacional. Isso se deu em parte por causa do aumento da visibilidade dos idosos, e por causa dos investimentos de algumas instituições sociais na divulgação de informações sobre o envelhecimento e na criação de oportunidades sociais para os idosos (NÉRI, 2011, p. 13).

A percepção da autora recebe especial atenção quando reconhece a relevância da socialização de informações sobre o tema; nesse sentido, o “Congresso Brasileiro de Geriatria e Gerontologia parece simbolizar a importância que o envelhecimento ganhou em nossa sociedade” (PRADO; SAYD, 2004, p. 58). Somado a isso, destaca-se o papel e a contribuição ativa da universidade, pois ela tem sido um ambiente favorável embebido de significação simbólica

para a realização de atividades educativas e para a divulgação do conhecimento científico produzido sobre o tema que, por sua vez, vem nos últimos tempos apresentando incrementos importantes, apesar de ainda serem poucas as publicações que nos trazem informação de abrangência nacional (PRADO; SAYD, 2004), principalmente quando buscamos compreender o envelhecimento em diálogo com educação.

Ao falarmos da universidade enquanto ambiente embebido de significação quer-se dizer que é no interior desse espaço que observamos uma grande incidência de programas e projetos (sobretudo aqueles oriundos de práticas extensionistas). Estes, em sua essência, vêm tentando buscar compreender o fenômeno do envelhecimento, posto que esse novo grupo passa a fazer parte – de maneira cada vez mais ampla – da sociedade brasileira, “um grupo social que rapidamente se configura e para o qual não existe tradição brasileira em colocá-lo como foco de atenção de diferentes especialistas” (WITTER; BASSIT, 2012, p. 19).

Diante desses balizamentos o compromisso social da universidade reafirma-se quando consegue, através de suas ações, a fim de promover e garantir os valores democráticos a todos os sujeitos independentemente de suas idades. Nesse sentido, a extensão apresenta-se como uma prática acadêmica que busca interligar a universidade nas mais variadas atividades, sejam elas relacionadas ao ensino e à pesquisa, de forma que haja uma ligação com as demandas oriundas da sociedade e, nessa direção, enquanto um momento de vivência poderá ser um eixo importante em prol das mudanças que se quer instaurar.

Dessa maneira, novos esteios estão sendo instaurados em busca de melhor organização universitária que procure minimizar o distanciamento existente entre prática e teoria, bem como das práticas manuais e intelectuais. Assim, destaca-se que a concepção de extensão defendida no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão aponta que:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (BRASIL, 2015, p. 01).

Sobre tal conceito, Melo Neto (2012) tece críticas pontuais quando destaca que o texto debatido neste Fórum concebe a ideia de que “o propósito é que as ações extensionistas enriqueçam a universidade e a comunidade com a troca de saberes”, onde a extensão é compreendida como um trabalho interdisciplinar. O autor assevera ainda parecer estarmos diante de uma universidade ou de uma prática alternativa à tradição universitária, isso porque nem a forma nem a metodologia como ocorreram esses movimentos foram satisfatoriamente discutidas. Todavia ele pontua:

O conceito explicitado não caracteriza o trabalho e sua finalidade, nem questiona o direcionamento dos produtos e ações de extensão. Além do mais, por um viés político, propõe manutenção da sociedade nas bases estabelecidas, procurando integrar tudo que favoreça a visão integradora da sociedade. [...], o conceito continua permeando da compreensão funcional da sociedade. Não se discutem princípios como liberdade e emancipação, e muito menos os caminhos para se chegar à indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão, enfatizando, tão somente, a funcionalidade da sociedade que precisa ser integrada (MELO NETO, 2012, p. 44-45).

Nesse contexto, defende-se não somente o papel integrador de segmentos da sociedade nesse espaço, posto que a inserção dos mesmos, crianças, jovens, adultos e idosos, no âmbito da universidade não se constitui apenas enquanto uma oportunidade educativa e/ou social.

O ambiente da universidade deve constituir-se enquanto uma possibilidade de diálogo e participação como seus pares na construção do seu processo de inclusão social em todos os espaços (educativos ou não), com vistas a assegurar o verdadeiro sentido do fazer acadêmico, e consolidar elementos emancipadores, visando ao desenvolvimento do pensamento crítico dos seus participantes/ integrantes.

Função social e educativa

Como vimos, a universidade tem sido considerada nos últimos tempos um espaço privilegiado e propício à produção do conhecimento e à formação dos indivíduos. Ela tem encontrado na extensão a ferramenta viável e essencial para a construção de um canal de comunicação entre a academia e a comunidade e por meio da tríade (ensino, pesquisa e extensão) que a sustenta tem procurado consolidar sua função social e educacional no trato com as emergências do presente (e aqui a ênfase é dada ao envelhecimento e à velhice). Convém pontuar que ela tem ampliado seu espaço não somente para o ingresso desse “novo” público, mas sobretudo para travar um debate sobre a perspectiva de se aprender ao longo da vida.

É preciso considerar que pensar o envelhecimento e acolher os idosos em programas educativos é em si uma necessidade social que a universidade tem filtrado para si, seja por meio da oferta de programas e projetos destinados a esse público, seja pela produção

e disseminação do conhecimento relacionado a essa temática, fato que tem apontado para a urgência de ultrapassarmos a visão compartimentada da vida, no qual era dada à criança e ao adolescente somente a tarefa e o direito de aprender e a seus velhos apenas o direito de se aposentar e de se tornarem inativos.

De posse dessas observações preliminares, pode-se ponderar que o papel social e educativo das Universidades da Terceira Idade aponta para uma dimensão ainda mais importante. Experiências dessa natureza potencializam nos espaços da universidade, a discussão sobre a Educação Intergeracional, compreendida nesse contexto enquanto estratégia importante e significativa na promoção do envelhecimento ativo e além disso serve como instrumento para qualificar a graduação e a pós-graduação. Assim, é mister pontuar que a função educativa e social possui um cunho muito maior. A universidade tem o papel não só de acolher e disseminar o conhecimento produzido acerca desse público ou dessa temática. Se há uma defesa da educação sem limites de idade e aprendizagem ao longo da vida, há de se considerar que após os cursos as universidades deveriam também começar a pensar em algo que fosse sobreposto a isso, haja vista que as pesquisas atestam que uma vez vivenciando esses espaços a ausência deles na vida dos sujeitos acarreta uma série de complicações (solidão, depressão). O tempo antes preenchido pelas diversas atividades desenvolvidas volta a ficar vazio e um novo ciclo se inicia, o que para alguns torna a “morte cada vez mais próxima”.

Vê-se que em relação aos programas e projetos destinados aos idosos a experiência brasileira é diversa. As universidades públicas têm conseguido chegar a diversas localidades e alcançar um número cada vez maior de idosos que buscam este ambiente para ressignificar suas vidas. Assim, ao imprimir o caráter da universalidade ao saber e ao agir dos homens a universidade possibilita a estes a retomada de seu pertencimento social.

Acredita-se com isso que a universidade tem sim de contribuir no sentido de tentar superar essas dificuldades por intermédio dessas experiências, porém pode-se ponderar também que grande parte o faz de forma assistencialista. Defendemos ser necessário que as práticas propostas venham de fato democratizar o conhecimento, práticas que valorizem os saberes e experiências do idoso, núcleo central da existência humana. Esse núcleo se traduz no inacabamento e na inconclusão do homem, pois “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979, p. 27). Assim, se o que há em curso é uma “revolução gerontológica”, vemos a necessidade da velhice e do processo de envelhecimento começarem a ganhar centralidade nos currículos das licenciaturas de uma maneira em geral.

A universidade deve se preocupar e precisa oferecer diferentes atividades educativas que possibilitem uma melhoria na qualidade de vida, visto que o sujeito que a procura é um ser incompleto e encontra nos processos educacionais oferecidos, pressupostos para suprir sua constituição pessoal inacabada.

Sabe-se que o processo de envelhecimento da população brasileira traz à tona um problema de grande importância. É notória a ausência de políticas públicas e ações que visam à melhoria das condições de vida desse segmento da população. É sabido também que envelhecimento é tratado de forma diversificada nas diferentes regiões do país e isso se dá em razão de vários fatores: sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais, como apontado em outros espaços. Porém, com o advento das UnATIs, vemos um avanço significativo nesse sentido.

A experiência da UMA/Universidade da Maturidade no Tocantins constitui um celeiro de pesquisa para as mais diversas áreas e segue, desde sua concepção, inspirando ações e práticas no âmbito social e educacional.

A UMA no Tocantins

No Tocantins a oferta de cursos voltados para o público idoso se expressou inicialmente por meio da Universidade da Maturidade (UMA) em Palmas, capital do estado, onde fica a coordenação geral do Programa e a sede administrativa. Nesta que foi considerada uma experiência piloto no estado, as atividades tiveram início no ano de 2006 com 50 alunos (cujas idades são superiores aos 45 anos) e cuja média de inscrição chegou a 350.

Para fins de entendimento, convém pontuar que a estrutura organizacional da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que atualmente tem 17 anos de implantação, comporta 07 *campi* distribuídos em todo o território estadual, a saber: Palmas, Porto Nacional, Gurupi, Miracema do Tocantins, Arraias, Araguaína e Tocantinópolis no extremo-norte do estado. Os dois últimos, passaram a integrar a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), criada pela Lei de nº 13.856 de 8 de julho de 2019.

Em 26 de fevereiro de 2006, a UMA/UFT é concretizada oficialmente e institucionalizada no âmbito da Universidade Federal do Tocantins como uma ideia inovadora, pois apresenta ao público tocantinense uma proposta pedagógica voltada à melhoria da qualidade de vida e, além disso, parte do princípio de que a intergeracionalidade é fator fundamental, uma vez que suas ações buscam não só inserir o acadêmico idoso na universidade, mas, sobretudo, propicia momentos de interação desses com os graduandos dos mais variados cursos, e isso se traduz na convivência saudável das diferentes gerações e no respeito ao outro reduzindo, a nosso ver, possíveis estereótipos. Isso porque na visão de Witter e Bassit (2012) o envelhecimento favorece o questionamento sobre as condições de vida de diferentes grupos sociais, que “contribuem para o entendimento desse processo face às transformações culturais das sociedades contemporâneas, bem como

quanto ao conhecimento e valorização daqueles que envelhecem” (WITTER; BASSIT, 2012, p. 20-21).

A UMA/UFT, considerada em 2012 pela Fundação Banco do Brasil, uma referência em Tecnologia Social, tem buscado, durante 15 anos, através de sua proposta, acolher homens e mulheres com 45 anos ou mais, proporcionando a eles/elas reflexões que tratam da temática do envelhecimento humano pelo viés da Gerontologia Social e Educacional. Dentro de um enfoque interdisciplinar traz um currículo dinâmico e flexível, pois esta (interdisciplinaridade) “deve ser, igualmente, o fio condutor da formação de recursos humanos no campo, entre eles os professores de Universidades da Terceira Idade” (CACHIONI; NERI, 2012, p. 03).

Após essa experiência piloto que obteve resultados satisfatórios, a proposta, aos poucos, foi sendo disseminada em várias localidades do estado. A princípio só as cidades onde havia *Campi* da UFT (Arraias, Gurupi, Porto Nacional, Miracema e Tocantinópolis) compartilharam a experiência (com exceção de Araguaia que implantou seu polo posteriormente).

Após isso, novas cidades manifestaram interesse e foram incorporando a ideia através de seus projetos, fazendo com que a preocupação com a velhice e com o processo de envelhecimento rompesse as fronteiras do silêncio e do desconhecimento de norte a sul no estado.

De certo a presença desses polos nas localidades mencionadas, sobretudo aquelas que compartilham com a presença de um *campus* da Universidade Federal do Tocantins, tem soado de maneira positiva, e a prova cabal dessa assertiva se dá pelo fato de percebermos que tanto a velhice quanto o processo de envelhecimento têm ganhado um lugar de realce em todo o estado do Tocantins, tanto na universidade quanto em outros espaços, inclusive inspirando a elaboração de outros projetos destinados a esse público, a exemplo

do GATI - Grupo de Apoio da Terceira Idade que desde implantando no Campus de Tocantinópolis em 2017, se consolidando como a segunda experiência exitosa desenvolvida no curso de Pedagogia²³

A UMA em Tocantinópolis

Localizada no extremo-norte do estado do Tocantins, a cidade de Tocantinópolis está situada no Bico do Papagaio, região assim conhecida por sua forma geométrica. O Bico do Papagaio é composto por 25 municípios (Aguiarnópolis, Ananás, Angico, Araguatins, Augustinópolis, Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Cachoeirinha, Carrasco Bonito, Sampaio, Darcinópolis, Esperantina, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia do Tocantins, Nazaré, Palmeiras do Tocantins, Praia Norte, Riachinho, Santa Terezinha do Tocantins, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins, Sítio Novo do Tocantins, Tocantinópolis e São Bento do Tocantins), e abrange uma área de 15.852,60 Km².

Situada à margem esquerda do rio Tocantins, com uma área de 1.083,600 km², Tocantinópolis possui 22.845 habitantes atualmente. A cidade conta hoje com 2.198 idosos (1.163 mulheres e 1.035 homens). Estima-se que deste total, 902 não são alfabetizados. Arelados a esses dados, alguns fatores, como a falta de alternativas para ocupar os idosos na época, foram fundamentais para que a direção do *Campus* conjugasse esforços com a coordenação estadual e a prefeitura municipal para trazer a experiência da UMA/UFT a essa localidade.

Estes três segmentos juntos foram naquele momento fundamentais para que o polo da UMA em Tocantinópolis fosse uma realidade.

23 O GATI constitui um projeto de extensão vinculado ao curso de Pedagogia da UFT de Tocantinópolis. Busca acolher os idosos atendidos nos mais diferentes projetos desenvolvidos no âmbito da UFT e da prefeitura municipal. Tem por intuito ser não só um espaço de acolhida ao Idoso oriundos de outros espaços/projetos (UMA, CRAS, AMI entre outros), mas sobretudo é concebido como um espaço socioeducativo e intergeracional que contribui com a qualidade de vida dos idosos Tocantinopolinos.

Era necessário propiciar aos idosos tocantinopolinos um espaço que lhes preenchesse o ‘tempo ocioso’, bem como cursos que lhes assegurem o direito à educação, direito previsto não só na constituição brasileira, mas também na lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 que dispõe sobre o estatuto do idoso, uma educação que o compreenda enquanto um “ser de busca”, um ser “inconcluso, inacabado e incompleto”, portanto apto a aprender ao longo de sua vida.

Acredita-se que esta visão perfila um novo entendimento do que significa o ato de envelhecer, haja vista que em 2009 foi dado o pontapé inicial para a implementação da primeira turma da UMA no *campus* de Tocantinópolis, a segunda deu início às suas atividades no ano de 2011. Um movimento que envolveu não só a comunidade acadêmica, mas também a comunidade local e que passaria a atender um público diferenciado de pessoas (lavradores, domésticos, artesãos, pescadores, professoras aposentadas, empresários locais, religiosas, poetisas, poetas) dos mais variados níveis de formação (básica, média e superior).

A proposta pedagógica da UMA/UFT é construída em torno de cinco eixos: o entendimento do ato de envelhecer; de educação, que traz como elemento central as reflexões sobre educação permanente; a concepção de Pedagogia Social; de aprendizagem; e a concepção de ensino. O primeiro postula que o sujeito velho é visto como um ser humano com possibilidades e limites, um ser em permanente construção, apto a adquirir mais conhecimento e uma maior compreensão da vida pelas experiências, dando e buscando sentido e significado ao que faz. Nesse processo, a concepção de educação defendida dá sentido ao viver e ao conviver, dentro de uma perspectiva de educação permanente sustentada pela construção, atualização e aquisição de novos conhecimentos, pela promoção da saúde, pelo crescimento cultural, pela inserção participativa e política na sociedade e pela qualificação da ocupação do tempo.

Sobre essa concepção convém salientar que embora nos dias atuais o termo seja utilizado para se referir à educação ao longo da vida, a educação permanente é mencionada por fundamentar a maioria dos projetos e programas educacionais voltados aos idosos no âmbito das Universidades da Terceira Idade, sendo, portanto, sinônimo de “culturalização ou de socialização, significados que correspondem à ideia de que o ser humano é programado pela cultura e se desenvolve em sociedade” (TODARO, 2008, p. 63). Isso porque no âmbito destes projetos/programas a Educação permanente é um princípio pedagógico por meio do qual se indica que o processo educativo é contínuo, ao longo da vida dos indivíduos e em todas as suas circunstâncias, supõe ações constantes de capacitação, atualização e aperfeiçoamento (FONSECA, 1984; GIUBILEI, 1993 *apud* CACHIONI, 1998, p. 26).

A Pedagogia social, outro eixo que tem dado sustentação à proposta pedagógica da UMA/UFT, é entendida nesse contexto como ciência. Essa compreensão fundamenta e normatiza a ação educativa orientada especificamente para a educação social e para o bem-estar social integral das pessoas, grupos ou comunidades, em qualquer contexto e ao longo de sua vida.

A aprendizagem, por sua vez, constitui-se enquanto um processo de (re) construção e (re)apropriação de conhecimentos, de habilidades e de atitudes. Ela conduz a um novo significado da própria experiência vivida e a uma transformação pessoal de cada sujeito envolvido, sendo assim uma possibilidade para todos e em qualquer tempo. O ensino busca criar situações intencionais nas quais os alunos que participam da UMA/UFT são levados a aprender em uma perspectiva de continuidade, fato que ultrapassa as barreiras iniciais do processo de alfabetização e se estende por outros espaços.

Assim como as demais experiências espalhadas no país, a UMA/UFT, atua de forma livre para criar grades curriculares e

determinar o tempo de duração, de maneira que esses cinco eixos se constituem como balizas e alimentam o curso que tem duração de 360 horas, distribuídas em 3 semestres letivos (18 meses). Na experiência de Tocantinópolis, a matriz curricular abarcou disciplinas que procuraram trabalhar questões ligadas ao campo da Educação Gerontológica (Fundamentos de Gerontologia, Atividade Física e Envelhecimento, Direito do Idoso, Informática na Maturidade, Dança, Cuidadores de Idosos, Psicologia Social do envelhecimento humano, educação e qualidade de vida entre outras), sendo estas ministradas por um conjunto de profissionais vinculados à prefeitura municipal nas áreas da educação e da saúde (pedagogos, enfermeiros, assistentes sociais, educadores físicos, fonoaudiólogos e psicólogos) e também à universidade (coordenação local e estudantes do curso de Pedagogia).

A plasticidade curricular da Universidade da Maturidade ajudaria a construir uma alternativa ao currículo escolar que perpassaria pela conscientização, promoção e preservação dos contextos, espaços e tempos locais, além dos saberes, culturas, tradições e experiências. E que principalmente, favoreceria a apropriação por parte dos sujeitos estudantes da lógica escolar, suas regras e nuances (PAULA, 2007, p. 08).

No curso que os capacita como Educadores Políticos Sociais do Envelhecimento, os idosos procuram ressignificar a outra metade de suas vidas, pois o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser constituem a base de todo processo que conduz à aprendizagem. Essas aprendizagens são fundamentais e serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento.

Perfil dos sujeitos

Nesta experiência verificamos que, embora a 1ª turma da UMA em Tocantinópolis tenha inicialmente conseguido inscrever mais de 100 alunos, apenas 60 conseguiram chegar até o final do curso.

Deste total, 07 eram do sexo masculino e 53 do sexo feminino. Esse dado torna-se relevante uma vez que idade e sexo são considerados variáveis antecedentes poderosas do desenvolvimento e do envelhecimento, pois sintetizam influências genético-biológicas e socioculturais (NERI, 2007).

Justifica-se que a desistência dos 40 alunos inscritos no projeto se deu em função de que grande parte ainda mantinha vínculo empregatício e por não terem sido naquele momento dispensados pelos seus superiores, além de que os mesmos procuraram na UMA/UFT a chance para cursar o Ensino Superior, fato que não seria possível uma vez que as ações destinadas para os idosos não são regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC), e por isso não possuem caráter oficial de graduação.

O público atendido pela UMA constitui-se de forma bastante diversificada, são senhores e senhoras (pais, mães, tios, tias, avós e avôs) que buscavam naquele espaço mais liberdade e autonomia para pensar e agir, e assim ampliar seu potencial como seres humanos. Um grupo culturalmente diversificado, com diferentes idades, profissões e anseios. São homens e mulheres maiores de 45 anos que procuram ressignificar a outra metade de suas vidas, em uma oportunidade, muitas vezes, 'única' de se (re)encontrar, (re) descobrir-se enquanto pessoa.

Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, esses senhores e senhoras configuram tipos humanos diversos, homens e mulheres que vão para a universidade em busca de novas companhias, com crenças e valores já constituídos e com a esperança de aprender ainda mais, sobretudo, aprender sobre si mesmos. São pessoas que viveram ou ainda vivem no mundo do trabalho, com responsabilidades econômicas, familiares, com princípios éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente, da realidade cultural em que estão inseridos. Sujeitos com belezas peculiares, não

só nas aparências, mas também nos costumes, nos modos de ser, nos tempos de vida, nos traços culturais, nas preferências culinárias ou musicais.

Currículo e perfil dos professores

Nessa direção, convém pontuar que as atividades da UMA se desdobram em 03 semestres letivos. A primeira grade curricular presente do projeto político-pedagógico da UMA/UFT foi feita com base na realidade de Palmas, onde se deu a experiência piloto. A flexibilidade de tal projeto leva em consideração diferentes cenários que prospectam um bem comum e nisso implica aos demais projetos elaborados por cada polo, abertura para que com base em sua realidade local seja construído seu próprio currículo, que em nossa visão deve ser liberto de qualquer grade que possa negar o espírito humanizador de processo educativo.

Assim, preocupado com esta questão e baseado na premissa freireana que sustenta o Programa UMA/UFT, a coordenação local de Tocantinópolis buscou traçar um diagnóstico sobre a cultura local, a fim de conhecer o reflexo das atividades desenvolvidas no polo na experiência de vida dos senhores e senhoras que fariam parte desta primeira experiência, para, assim, juntamente com a equipe diretiva da época (direção e equipe pedagógica), construir um currículo que fosse marcado pelo pressuposto conhecimento e leitura de mundo, pois entende-se que o homem independente da idade cronológica é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura (FREIRE, 1979, p. 08). Nesse sentido, concordamos com Scocuglia (2005) quando afirma:

A ideia de que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos

epistemológicos que alicerçam construção curricular, entre outros, devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, a saber: educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não) (SCOCUGLIA, 2005, p. 84).

Assim, em Tocantinópolis o currículo se consolidou em função da realidade local, inclusive levando em consideração o corpo docente existente, tendo em vista que as atividades neste polo contaram em um primeiro momento com profissionais voluntários de diferentes áreas e nível de formação (do Ensino Médio ao Doutorado). Outrossim, para a experiência de Tocantinópolis, a grade curricular contou com um formato diferenciado conforme pode ser visto no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Matriz curricular da UMA/UFT de Tocantinópolis.

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Gerontologia • Direito do Idoso • Noções de Informática na Maturidade • Dança Sênior • Psicologia da Aduldez 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Gerontológica • Língua Inglesa • Atividade Física e Envelhecimento • Cuidadores de Idosos • Informática • Educação Sexual na Terceira Idade 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerontologia Social • Qualidade de Vida e Envelhecimento Estágio Supervisionado • Artes na Terceira Idade • Projetos Sociais

Fonte: Elaboração própria (2015).

A necessidade de realizar um trabalho inter e multidisciplinar levou em consideração não só os aspectos cognitivos no processo educativo, mas, sobretudo, os aspectos afetivos, físicos e sociais. E para isso foi ofertado pela UFT a esses profissionais um curso de Gerontologia em nível de Pós-Graduação, uma área que constitui hoje um novo campo de atuação profissional, pois se aplica a solucionar problemas que afligem não só as pessoas, mas, sobretudo, os grupos sociais, dentre eles os idosos.

O curso de Pós-Graduação em Gerontologia ofertado pela UFT em parceria com a prefeitura municipal surgiu como uma medida emergencial e visava dentre outras questões o enfrentamento da crise que se instaurou devido à ausência de profissionais habilitados para trabalhar com o público atendido pela UMA naquele polo, posto que o *campus* de Tocantinópolis da UFT não dispunha de profissionais em número suficiente.

Convém destacar que esse curso buscou preparar tais profissionais para aprimorarem seus saberes nesse novo campo do conhecimento que se descortina a cada dia: Gerontologia. Em razão das novas exigências sociais, este campo de atuação tem comportado numerosas interfaces com áreas de aplicação e de prestação de serviços, o que permite classificá-la como campo multiprofissional além de ser encarada por muitos como novo mercado de trabalho.

Desta feita, o trabalho voluntário marcou essa experiência, fato que acarretou uma permuta constante de professores e, conseqüentemente, na consolidação de grupos de trabalhos. Esta estratégia se deu para que os alunos não sofressem prejuízos em relação aos conteúdos e assim pudessem concluir exitosamente com as atividades previstas no projeto.

Dentre as diversas experiências vivenciadas, destaca-se a feita coletiva de um livro denominado *Memórias Tocantinopolinas: reconstruindo fatos da história local*, editado pela PUC de Goiás, cujo objetivo foi,

[...] trazer à tona as velhas lembranças dos mais ilustres moradores tocantinopolinos que através da UMA passaram a fazer parte da academia, sobretudo porque são eles os maiores responsáveis pela realização deste, pois foram e são capazes de (re) construir e interpretar acontecimentos dos quais foram participantes e testemunhas do decorrer de suas vidas. [...] Educar o idoso para conhecer e acreditar em suas reais potencialidades, desenvolver seus talentos,

ensiná-lo a colocar o conhecimento a serviço de sua construção como sujeito, isto é, a exercer sua cidadania, foi o maior propósito, uma vez que a UMA de Tocantinópolis propiciou a oportunidade de discutir de forma corajosa a velhice não como um fator biológico e sim como problema social, de forma a permitir o idoso a ter uma nova postura diante dos obstáculos, dos diferentes preconceitos sociais, dos seus medos, da sua exclusão social (PEREIRA, 2012, p. 09-10).

Esta proposta foi elaborada com base na concepção dialógica e participativa de educação, ancorada na perspectiva freireana, e nesse sentido pode-se observar que foi o diálogo e o incentivo à participação que diferenciou o processo de aprendizagem nos idosos na feitura dessa obra, posto que a metodologia de trabalho baseou-se “na experiência de vida, na capacidade de escuta e na tradução dos elementos advindos das memórias individuais e coletivas de cada um” (PEREIRA, 2012, p. 11). Assim, a aprendizagem derivou da utilização das habilidades comunicativas e investigativas, o que serviu para contribuir no processo de formação dos idosos. Vejamos o que dizem a esse respeito:

Pude aos 74 anos de idade, realizar o sonho de ver meu nome escrito num livro. Você sabe o que é isso? Um livro tem história e não foi só a história de nossa cidade, tem a história de cada um de nós. Lá deixamos registrado o fruto de nosso trabalho, de nossas pesquisas, de nossas conversas. Vou morrer e isso vai ficar, meus bisnetos irão ver isso é o mais gratificante de tudo isso (Depoimento 1).

Imagina alguém chegar e dizer eu tenho uma proposta, nós vamos escrever um livro. Foi isso que a professora disse. Eu me perguntei, como? Nem sei escrever? Eu não vou passar nesse curso. Fiquei triste e disse para alguns amigos. Eu vou desistir, isso não dá pra mim. Depois vi que podia escrever de outro jeito, podia falar, dizer os meus conhecimentos que tavam lá no cantinho da minha memória. Eu nunca poderia imaginar que podia aprender sem usar a caneta. Eu aprendi muito, as minhas lembranças de infância me

deixaram muito feliz. Eu ajudei os meus amigos só conversando, dizendo o que eu sabia e vou dizer que me senti muito importante. Eu guardo meu livro com muito orgulho e um dia vou ler ele sozinha (Depoimento 2).

O mais importante desse livro foi aprender a trabalhar em grupo. Achei muito bom conversar e trocar ideia sobre o passado. Lembrar me deixou muito feliz (Depoimento 3).

Eu no começo achei tudo muito difícil porque eu nem sabia ler e escrever direito. Ai a professora dizia que nós ía escrever um livro e eu pensei agora danou. Mas eu vi que eu podia ajudar falando as coisas que eu sabia e eu me tornei um escritor (Depoimento 4).

Aprendi muito nesse espaço, nunca imaginei poder um dia escrever um livro de verdade contando a história de minha querida cidade e isso eu devo a universidade (Depoimento 5).

As UNATIS enquanto espaço intergeracional

Um dado que merece destaque nesse contexto diz respeito à inserção e participação dos graduandos do curso de Pedagogia no projeto. Fato que se deu através de um convite feito pela coordenação local que também atuava junto a estes como docente na disciplina de Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Nas discussões ocasionadas pela disciplina, os idosos são tratados como sujeitos do seu tempo, pois a cada dia é maior a presença destes em espaços educativos criados particularmente para crianças e jovens.

O fenômeno da juvenilização da EJA (que marcou a década de 90 do século XX) continua presente e abre espaço para um sujeito mais maduro, fato que tem provocado mudanças e diferentes atitudes, inclusive naqueles que não estão preparados para atender essa clientela. Assim, a disciplina de EJA também permitiu entender que:

As primeiras iniciativas de programas de educação para idosos se desenvolveram, através de

movimentos de educação para adultos. De acordo com o tempo disponível, interesse e grau de formação escolar, **os idosos tomavam parte em cursos de alfabetização**, em atividades culturais e recreativas, exercendo o papel tanto de aluno como o de professor. **A população idosa sempre procurou na educação um espaço para exercer seu direito à cidadania** (CACHIONI, 1998, p. 46, grifos nossos).

Esta reflexão permitiu instigar, nos graduandos de Pedagogia, o desejo, interesse e (re)conhecimento pela temática do envelhecimento, uma questão até então silenciada na universidade em função de o currículo do curso de Pedagogia à época não abarcar nenhuma discussão nesse sentido e muito menos alguma disciplina para esse fim. Isso porque:

Nossos cursos de Pedagogia e Licenciatura priorizam de modo quase absoluto os educandos mais jovens, em parte porque a velhice ainda não chama a atenção dos educadores, num país com tantas carências em fases anteriores do desenvolvimento, em parte porque vigora ainda a noção de que a velhice é uma questão médico-social e não educacional (CACHIONI, 2003, p. 79).

Observa-se que desde a sua implantação a UMA/UFT constituiu-se como um espaço educativo que propicia não só aos idosos o direito de aprender e ampliar conhecimentos ao longo da vida, mas a todos os demais sujeitos que compartilham suas vivências e experiências. Destate, por meio da UMA, vimos a necessidade de ampliar concepções, integrar, inserir e reconhecer socialmente o idoso na Educação de Jovens e Adultos, ampliando assim a visão de que a velhice e o processo de envelhecimento ganham cada vez mais notoriedade e se colocam como um dos temas fundamentais do debate educacional.

Isso nos induz a afirmar que a UMA/UFT tem contribuído e instigado novas discussões e ações, permitindo-nos entender que na atualidade a velhice e o envelhecimento humano têm oportunizado

perspectivas promissoras. O que as situam em um tempo de possibilidades, de superação, de fortalecimento, haja vista que é preciso considerar a presença marcante do educando idoso nas salas de aula, uma vez que a inclusão desse grupo social em situações de ensino já é uma realidade em diversos lugares no Brasil e no mundo.

Considerações finais

Ao transitar por estes escritos e revisitar os caminhos trilhados até aqui, percebemos o quanto avançamos em ações e proposições. O entendimento de que a velhice e o processo de envelhecimento humano configuram-se como temáticas recorrentes tem ampliado visões e inspirado ações de diversas naturezas. A universidade, ciente de sua função social, chamou para si a discussão e mostrou, portanto, que está a serviço do desenvolvimento da pessoa humana em todas as etapas da vida.

Certamente a UMA/UFT tem nos permitindo perceber que a Universidade possui um papel fundamental na promoção da velhice e na compreensão do envelhecimento humano. Através da vivência junto aos idosos no Campus de Tocantinópolis podemos não só ressignificar nossas ações e práticas, mas, sobretudo, reconhecer o crescimento das pesquisas nesse campo, a necessidade de trazer a temática dentro dos currículos e claro, a força da extensão universitária nesse processo, entendendo sobretudo que uma experiência desta natureza constitui um espaço potencial de aprendizagem. Portanto, nesse processo de aprendizagem, de descobertas e de partilhas, vimos que a Universidade não se configura somente como uma instituição promotora do conhecimento científico, ela é, também, um espaço de relações, de liberdade, de busca e autonomia. Para os idosos, essa busca alarga todo o seu potencial como ser humano, dando-lhes a certeza de sua inconclusão, de sua incompletude.

Referências

BRASIL. MEC. FORPROEX. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: UnB, 04 e 05 de novembro de 1987. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. **Estatuto do idoso**: lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

CACHIONI, Meire. **Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a Terceira Idade**: A experiência dos alunos da Universidade São Francisco. 1998. Dissertação (Mestrado) - Campinas, SP, 1998.

_____. **Quem educa os idosos?** - um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

_____. Universidade da Terceira Idade. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Palavras-chave em Gerontologia**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. (Coleção Velhice e Sociedade).

_____; NERI, Anita Liberalesso. Educação e velhice bem sucedida no contexto das Universidades da Terceira Idade. In: NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, Mônica, S. (Org.). **Velhice bem sucedida**: aspectos afetivos e cognitivos. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Vivacidade).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

JACOB, Luis. A importância das Universidades da Terceira Idade na qualidade de vida dos seniores em Portugal. **Revista Medicina e Saúde**, ago. 2003.

MELO NETO, José Francisco de. **Universidade Popular**: texto para debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

NERI, Anita Liberalesso. **Qualidade de vida na velhice**: enfoque multidisciplinar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011. (Coleção Velhice e Sociedade).

NERI, Anita Liberalesso. (Org.). **Idosos no Brasil**: Vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo; Edições SESC SP, 2007.

PAULA, Rouseane da Silva. Universidade da Maturidade – uma proposta de educação permanente para a educação de jovens e adultos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44/1, 25 Septiembre 2007.

PEREIRA, Fabíola Andrade (Org.). **Memórias Tocantinopolinas**: reconstruindo fatos da história local. Goiânia. Ed. da PUC Goiás, 2012.

PRADO, Shirley Donizete; SAYD, Jane Dutra. A pesquisa sobre envelhecimento humano no Brasil: grupos e linhas de pesquisa. **Rev C S Col**, ano 9, n. 1, p. 57-67, 2004.

SCOCUGLIA Afonso Celso As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, 6, 81-92. Disponível em: file:///C:/Users/xxx/Downloads/848-2985-1-PB.pdf. Acesso em: 21 jan. 2015.

TEIXEIRA, Solange Maria. Envelhecimento na agenda pública brasileira. **Revista Políticas Públicas**, Universidade Federal do Maranhão, v. 7, n. 1, p. 113-136, jan./jun. 2003.

TODARO, Mônica de Ávila. Educação Continuada/Educação Permanente. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Palavras-chave em Gerontologia**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. (Coleção Velhice e Sociedade).

WITTER, Carla; BASSIT, Ana Zahira. Envelhecimento: objeto de estudo e campo de intervenção. In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). **Envelhecimento**: referenciais teóricos para pesquisas. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. (Coleção Velhice e Sociedade).

WITTER, Carla et al. Produção Científica na delimitação de um campo de estudo: o envelhecimento. In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). **Envelhecimento**: referenciais teóricos para pesquisas. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. (Coleção Velhice e Sociedade).

Prioridade das pessoas idosas em uma UATI (BA)

Irlana Jane Menas da Silva

Introdução

O aumento do número de idosos no Brasil tem sido, frequentemente, colocado em evidência em alguns setores, mas não com alegria, entusiasmo, paixão, otimismo. Os governantes do país, na sua maioria, já são pessoas idosas, no entanto, parecem colocar em segundo ou até quarto plano a ideia de já serem idosos(as). O envelhecimento passou, por muitas décadas, retratado apenas como condições problemáticas, degenerativas, preconceituosas e com vários transtornos de saúde, educação, emocional, econômico e outros.

O idoso sempre foi visto, tradicionalmente, como alguém limitado, quase deficiente (os que não o eram), e sem nenhuma perspectiva de futuro. Alguém que não era, e nem deveria ser incluído socialmente, sendo visto, inclusive, como problema e incômodo para muitas famílias, o que levava (e ainda leva) idosos saudáveis e doentes ao completo abandono dentro de seus próprios lares ou em casas especializadas para idosos, popularmente conhecidas como asilos (VIEIRA; POMPEO, 2017, p. 156).

O desejo do ser humano de alcançar a longevidade e permanecer jovem tem sido divulgado em prosa e verso. A ciência pesquisa formas de aumentar a expectativa de vida sem prejuízo no contexto da saúde e de outras demandas que este processo traz. “O homem, como ser vivo, é um ser que envelhece. O seu tempo de vida é marcado por uma série de modificações, e o processo do envelhecimento é interpretado de diferentes maneiras, conforme a ciência que o analisa” [...] (HERÉDIA; CASARA, 2000, p. 29).

Ao desejar prorrogar o tempo de vida, o ser humano também pensa nas dificuldades que pode enfrentar se tiver dependência ou incapacidade autônoma para viver o tempo que lhe resta. Talvez a inquietação de não saber como será a vida nesta etapa cause muita expectativa, sofrimento e angústia.

O que podemos enfatizar é que para se envelhecer saudavelmente é preciso ter tido uma vida equilibrada, com alimentação adequada, exercícios físicos, lazer, afetividade e educação. Mas podemos fazer isso agora/claro, pois nunca é tarde para se começar novo projeto de vida.

A educação é essencial para a pessoa idosa conscientizar-se do valor que tem como indivíduo e de aprender a manter-se informado sobre as dimensões do processo de envelhecimento, a atualização de conhecimentos e outros modos vigentes no comportamento da sociedade.

Nesse sentido, existem Universidades Abertas à Terceira Idade (UATI) e com outras denominações, que possuem atividades específicas para atender a população idosa a partir de suas necessidades. Para isso, ofertam palestras, oficinas, encontros, passeios, filmes, danças, artes, dentre outras modalidades educativas que consideram a promoção da saúde, a autonomia e independência desta pessoa.

A existência das universidades abertas à terceira idade no Brasil, embora anterior às legislações atualmente vigentes, estabeleceu objetivos que favorecem a saída do isolamento, a busca por interação social, a atividade, além de assegurar, por parte do poder público, o atendimento às necessidades sociais, inclusive de capacitação e reorientação dessas pessoas para uma nova fase da vida, de forma ativa e, até mesmo, possível reinserção no mercado de trabalho, dependendo do seu desejo [...] (D'ALENCAR et al., 2017, p. 115).

As diversas universidades que atuam com a terceira idade trazem em seu formato a concepção pensada sobre quem é este público, o que busca, como se pode atender a estas pessoas, para

que. A representação que estas instituições têm sobre a pessoa idosa interfere na matriz curricular ou no tipo de oferta de atividades.

Pode-se afirmar também que a representação retrata a posição que as pessoas ocupam na sociedade, ou seja, toda representação social é a representação de alguma coisa ou de alguém, possibilitando a aceitação ou não, uma visão positiva ou negativa pela qual se estabelece a relação com o mundo e os acontecimentos (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; SILVA, 2017, p. 218).

Este capítulo tem como questão norteadora: quais as oficinas mais procuradas pelas pessoas idosas que frequentaram a UATI-BA, no ano de 2011? Contudo, é importante trazer os objetivos propostos para este trabalho, assim optamos pelo objetivo geral de: levantar dados sobre as oficinas que as pessoas idosas mais frequentam na UATI, no ano de 2011. Para distinguir este levantamento, temos como objetivos específicos esboçar as oficinas mais procuradas pela pessoa idosa, tanto dos veteranos quanto dos calouros; indicar a idade dos participantes da UATI; sistematizar a abrangência da UATI no que se refere aos bairros dos participantes, no ano de 2011.

Para a realização deste trabalho abordamos a metodologia qualitativa e tipo documental, com ênfase no projeto inicial da UATI, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no relatório do ano 2011.

Nessa caminhada, torna-se preeminente ter acesso a estas informações para que se possa objetivar ações mais centradas nas necessidades das pessoas idosas, visando integrar três eixos significativos em uma Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade Aberta à Terceira Idade

O Programa da UATI ligado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade baiana foi criado a partir de pesquisa sobre a demanda da população de idosos no município de Feira de Santana e através de um grupo de dez componentes composto de professores da

instituição, de vice-reitor na época e da sociedade civil, assim deu-se o processo de iniciação da sua implantação.

A UATI da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi criada no dia quatro de agosto de 1992, destinada às pessoas com 45 anos de idade ou mais, que apresentavam condições físicas mínimas para a sua participação nas atividades culturais, educativas, sociais, vivenciais, de conhecimento e de lazer.

Dentre algumas outras justificativas para a Universidade assumir este Programa, ressaltamos que

Os documentos legais da UEFS realçam a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Ora, se existe uma demanda social efetiva, na região, para a consecução de um programa voltado à terceira idade com bases científicas, destinado a desenvolver atividades pedagógicas e socioculturais, o local mais adequado a sua elaboração e execução é o da UEFS enquanto instituição pública que dispõe de profissionais habilitados e espaço físico utilizável (PONDE FILHO, 1992, p. 09).

Com a perspectiva de integrar os eixos de uma Universidade: pesquisa, ensino e extensão, o Programa tomou uma dimensão alternativa de integração da pessoa idosa à sociedade de uma forma singular e arquitetada na visualização e dinâmica do idoso. A resposta dada pela sociedade feirense foi de singular simpatia, aceitabilidade e acolhimento para este novo empreendimento erigido pela Universidade.

Inicialmente, a UATI teve os seguintes objetivos:

Geral

Despertar a comunidade para as questões pertinentes aos que atingiram a Terceira Idade, através de um processo sistemático de constante sensibilização, promovido em encontros de natureza interdisciplinar, na busca de caminhos alternativos para modificar a visão distorcida pelos preconceitos e práticas sociais

utilizadas pela sociedade, reacendendo no idoso a consciência - vontade de viver, participar e assumir a sua presença no contexto social (PONDE FILHO, 1992, p. 11).

A ênfase na conclamação para a sociedade olhar a pessoa idosa com parcimônia e cautela está presente no objetivo, o que pode suscitar a discussão sobre a necessidade de modificar a representação negativa da pessoa idosa na sociedade, com a perspectiva da própria mudança de crença do idoso. Além disso, convidar o próprio idoso a ter participação ativa no seu cotidiano e na sua motivação para viver com consciência, ter responsabilidade social e autonomia provoca a mudança no próprio idoso. Em relação aos objetivos ainda temos aqueles relacionados aos participantes; relacionados à comunidade local; relacionados à Universidade (PONDE FILHO, 1992, p. 11).

Na convocação dos objetivos específicos, estes estão voltados a três aspectos: a) aos que vão participar da UATI; b) à comunidade local para compartilhar de novas ideias sobre o envelhecimento; c) à Universidade para fomentar estudos, pesquisas, parcerias que construam juntos ações inovadoras. A partir dessa base, o nosso olhar reflexivo indica que no primeiro aspecto está posto o convite para os participantes ingressarem na UATI, com a finalidade de consolidar novos atributos ao processo de envelhecimento, desmistificar a ideia de que são inúteis e incapazes, que ainda podem ter muito a oferecer com sua experiência e modo de ver a vida.

No segundo aspecto fica evidente que o convite está imerso na propagação dos benefícios recebidos pela participação na UATI e sua divulgação na comunidade, pois, desta forma, a responsabilidade da pessoa idosa está sendo vista de acordo com as possibilidades de modificar os velhos costumes, hábitos e representação que a comunidade e a sociedade têm sobre o que é ser idoso.

No terceiro aspecto é-nos mostrado que a perspectiva de inserir no contexto da UATI o ensino, extensão e pesquisa é

prerrogativa da Universidade, pois os estudos sobre o processo de envelhecimento abordam a temática para a pesquisa e fomentam parcerias para ampliação dos conhecimentos, práticas sociais e educativas. Poder-se-ia afirmar até que enriquecem e fundamentam com mais propriedade saberes sobre o que é envelhecer, premissas, dificuldades, benesses e indicam como vivenciar este processo com naturalidade.

Compreendemos que, neste caso, a Universidade consolida o seu compromisso educativo, social e político de democratização do saber ao criar um Programa que dê acesso às pessoas idosas ao *campus* universitário. O que contribui para a inclusão, o resgate da autoestima, da consciência individual e responsabilidade social de poder instigar o idoso à participação nos movimentos civis e sociais. Consequentemente, retirá-lo da vida ociosa ou desgastante nos espaços familiares.

[...]. O desafio técnico e científico da temática da velhice, tornou-se mais evidente a partir da criação das Universidades da terceira Idade, que instauraram nas instituições de ensino superior um espaço privilegiado tanto para o ensino direcionado aos adultos maduros e aos idosos, como também para a formação de recursos humanos (CACHIONI, 2003, p. 41).

Com estas observações, destacamos que a criação e imersão na prática da UATI envolvem os participantes tanto idosos quanto os professores e funcionários na construção formativa de outras ideias sobre o envelhecimento.

Ressaltamos que no projeto inicial a entrada da pessoa idosa no Programa ocorria através de inscrição de no máximo 40 participantes e com a idade mínima de 45 anos, que tinham condições de saúde e de autonomia para participar das atividades. A matriz curricular era adotada por módulos, em três etapas sucessivas, de curta duração e com atividades dinâmicas, conceituais e culturais. Era realizada avaliação pela frequência ou outro instrumento solicitado pelos professores.

Em relação a sua matriz curricular, a UATI constituía-se de módulos, tais como são apresentados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Matriz Curricular da UATI em 1992.

Módulo I	Módulo II	Módulo III
Aspectos Biológicos e Sociais da Terceira Idade	Aspectos culturais e a Terceira Idade	Reinserção Sócio-Comunitária do Idoso
Teorias do Envelhecimento	Aspectos históricos e sociais do envelhecimento	História da Cultura Brasileira
Fisiologia do Envelhecimento	A ideologia da sociedade sobre a velhice;	O idoso e a Comunidade de Feira
Biologia do Envelhecimento	Geografia da Bahia	O idoso e os Movimentos Sociais
Alterações Hormonais durante o Envelhecimento	Aspectos históricos da Bahia/ de Feira de Santana	Participação em Grupos ou Entidades da Sociedade Civil
O Idoso e os Aspectos Psicossociais	História das religiões	Participação em grupos religiosos ecumênicos que prestem serviços à comunidade
Relacionamento Familiar entre Gerações	História da Arte	Participação em grupos artísticos e culturais da cidade
O idoso e o trabalho	História da Pintura	Participação em trabalhos assistenciais da comunidade do idoso
O idoso e a questão da aposentadoria	História da Música	Exposição de trabalhos realizados durante o curso e antes do curso
Noções gerais de geriatria	Literatura Brasileira	
Atividades práticas - curso de dinâmica de grupo.	Atividades práticas serão oferecidas aos participantes oficinas - de teatro, de literatura, de música, de artesanato, do corpo	
	Visita às cidades históricas da Bahia	

Fonte: Projeto UATI (PONDÉ FILHO, 1992, p. 12).

A pessoa idosa matriculava-se no primeiro módulo e, caso tivesse a frequência e avaliação positivas, participava dos outros dois módulos subsequentes; após a conclusão dos três módulos,

havia a cerimônia de formatura, posteriormente se formaria nova turma. O que não ocorreu, pois na formatura da primeira turma foi solicitada no discurso da oradora, respaldada por todos os colegas, a continuidade destes formandos no programa, o que foi aplaudido e, na ocasião, o então coordenador e vice-reitor da universidade comprometeu-se a modificar o currículo. Assim, a UATI passou a ofertar variadas atividades designadas de oficinas, sem compromisso com a formatura, nem com os moldes acadêmicos universitários.

Apesar do reconhecido protagonismo desse segmento na vida social, a sua participação em programas educativos nas instituições de ensino superior, além de ainda questionado por parte da sociedade, é diminuta, considerando o percentual de idosos que já constitui a população brasileira. Embora não se tenham dados estatísticos para todo o Brasil, é visível a pequena participação dos velhos nas universidades que oferecem programas de educação para eles, não alcançando 1% dos que vivem na localidade onde se instalam essas instituições de ensino (D'ALENCAR et al., 2017, p. 116).

As experiências acumuladas dos idosos fizeram e provocaram mudanças que beneficiaram muito mais pessoas do que a proposta inicial do programa. Com esta nova abrangência, a universidade reafirmou seu compromisso com a educação permanente, em contexto que outrora era apenas formal, passou a ser não formal e não escolar. Conforme essa designação, construiu-se uma educação mais alinhada ao cultivo aos saberes, culturas, tradições, experiências, vivências e conscientização da importância que tem a pessoa idosa na e para a sociedade.

Protagonismo: a escuta necessária

A UATI funciona no *campus* da UEFS, com a Coordenação do Programa que é responsável pela execução das ações propostas,

além de servir como ponte entre os setores da Universidade e da comunidade externa que faz parte do Programa. Desde sua implantação no ano de 1992 até o ano de 2012 ocorreram muitas mudanças, tanto nas questões da matriz curricular quanto nas educativas, metodológicas e financeiras.

A UATI deixou de exigir o pagamento da mensalidade aos seus participantes a partir do ano de 2012, quando da posse do reitor José Carlos Barreto, que a consolidou enquanto compromisso público, gratuito, educativo, social e alicerçado nos moldes da cidadania.

Para delinear as características do Programa e sua correspondente mudança no decorrer do tempo, é interessante que possamos demonstrar a interface mantida entre os três eixos da atuação da UATI, até o ano de 2009, que foram:

1. Saúde e Movimento - Articula toda uma orientação para o aluno manter o corpo em forma, com movimentos menos intensos e mais prazerosos. Assim, pode garantir além da preservação corporal, o bom humor, a autoestima, a harmonia entre corpo e a mente. Para isso, eram designadas as oficinas de Hidroginástica, Treinamento de Força, Saúde x doenças, Saúde no envelhecer, Alongamento e Flexibilidade, Massoterapia, Ginástica com música, Jogos recreativos, Tai-chi-chuan e Yoga.
2. Socioeducativo e Artístico - Implica na valorização das concepções histórico-cultural e social do homem, no sentido de redimensionar conceitos e sentimentos, fator imprescindível na formação de um cidadão capaz de entender a complexidade constitutiva de suas sensações, sentimentos e pensamentos. Concentra-se este eixo nas oficinas de Artes Plásticas, Xadrez & Memória, Coral Izabel Trindade, Encontros Interativos, Eu no meio ambiente, Memórias e Leituras, Dança de Salão, Mãos e Criação Bonecas e Bordados Vagonite.

3. Aquisição e Atualização de Conhecimentos - Expressa a questão do envelhecimento e os diferentes conceitos que referendam a construção do significado individual e coletivo ao termo e, a partir daí, estabelece relações teóricas com o processo de envelhecimento do ser humano e da sociedade na tentativa de mudar a representação do idoso. Para a construção desse eixo, eram ofertadas as oficinas de Cidadania e Direito do Idoso, Caminhando para Transformação, Fisiologia do Envelhecimento, Clicar na Terceira Idade e Espanhol.

As mudanças na UATI foram acontecendo aos poucos e no ano de 2010 realizamos vários encontros com todos os envolvidos no Programa para construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da UATI. “O Programa de Extensão UATI terá sessões tematizadoras contextuais relacionadas aos diversos Colegiados de Cursos em vigência no campus, na tentativa de inserção dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão da UEFS” (SILVA, 2011, p. 20).

O foco era para construir conjuntamente com a devida legalidade, então foi preciso ouvir cada grupo a fim de tornar o PPP visível ao ponto de definir os rumos que cada segmento desejava e pretendia viabilizar. Além disso, “Compreender os contextos em que se desenvolvem as práticas educativas e as necessidades pessoais e sociais dos alunos que influem na qualidade da formação” (ALMEIDA; GHANEM; BICCAS, 2014, p. 71). No contexto educativo, a busca pela reconfiguração do professor é significativa, pois este profissional deve participar ativamente dos processos de sua formação para que reconstrua suas práticas contextualizando as dimensões éticas, políticas, culturais, educativas e sociais.

A construção metodológica

A metodologia deste trabalho está associada à pesquisa com cunho qualitativo e com abrangência do tipo documental, em que

foram estudados os seguintes documentos: projeto inicial da UATI, da UEFS; Projeto Político Pedagógico (PPP); relatório da UATI dos alunos veteranos e relatório da UATI dos alunos calouros, no ano de 2011. Com base nestes documentos foi possível verificar quais as oficinas mais procuradas pela pessoa idosa, quantos participantes da UATI no gênero masculino e feminino se inscreveram; qual a abrangência da UATI na cidade de Feira de Santana.

A partir da análise destes dados é que se tornou possível fazer uma investigação mais consistente e que trouxe à tona alguns elementos que podem servir para dimensionar estratégias mais próximas aos desejos dos idosos.

O que dizem os resultados

Em relação aos alunos veteranos que consideramos aqui, são aqueles que já frequentam a UATI, continuamente, e participam de suas atividades há um ano pelo menos.

Quem participa mais da UATI?

Na verificação sobre a questão de quem participa mais da UATI percebemos que a quantidade de pessoas que se autodenominam do gênero feminino é muito superior à do masculino (Tabela 1). Nesse sentido, corroboram vários autores que alertam o quanto as mulheres estão mais envolvidas com certas atividades que lhes beneficiam diretamente.

Tabela 1 - Quantos somos?

CLASSIFICAÇÃO	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
VETERANOS	425	50	475
CALOUROS	102	10	112
TOTAL	528	60	587

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatórios de 2011.

Nessa trajetória do envelhecimento, muitas idosas buscam alternativas para se dedicarem a fazer algo para si mesmas. Antes estavam ocupadas com o trabalho, família, a vida acelerada, agora podem dedicar um tempo para as atividades que podem ajudar a ter tranquilidade, bem-estar, saúde e amigos.

O idoso vem ocupando um espaço cada vez maior no meio em que vive. Isto se dá não somente pelo fato de que seu número tem aumentado, mas também pela consciência que se aclara: é um cidadão que vem se afirmando no sentido de fazer da sua uma presença atuante, lutando por seus direitos, desejando usufruí-los e cumprindo com seus deveres, esta posição também se reflete na sociedade organizada: para atender à demanda que emerge é necessário e imprescindível conhecer a realidade idosa que foi o objetivo desta pesquisa. Para conhecê-la é preciso analisá-la (HERÉDIA; CASARA, 2000, p. 47).

Nessa perspectiva, a pessoa idosa sente-se convidada para lutar pelos seus direitos, aprende a escolher, definir, decidir. Consegue descobrir suas potencialidades, investe em sua capacidade criativa e criadora, usufrui de seus deveres e, pelo amadurecimento e convivência com os colegas, cultiva hábitos saudáveis, assume crenças e descrenças, agora é um novo tempo para viver.

Não me pergunte sobre a idade

Nesta classificação, temos um quadro surpreendente, pois encontramos alunos veteranos da UATI com 93 anos à época (01), com 90 anos (01), em contrapartida com 34 anos (01), segundo mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - A idade – de 1977 a 1960.

ANO	IDADE	QUANTIDADE VETERANOS		QUANTIDADE CALOUROS		ANO	IDADE	QUANTIDADE VETERANOS		QUANTIDADE CALOUROS	
		F	M	F	M			F	M	F	M
						1968	43	01			
1977	34	01				1967	44	01			
						1964	47			01	
						1962	49	01			
						1961	50	02		01	
						1960	51	01		01	01

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatórios de 2011.

Na faixa de 43 a 51 anos, contamos com o total de seis inscritos e nenhum do sexo masculino, apenas uma com 34 anos, já inscrita anteriormente. Ainda com três do sexo feminino sendo calouras e um do sexo masculino calouro, conforme ilustra a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - A idade – de 1959 a 1940.

ANO	IDADE	QUANTIDADE VETERANOS		QUANTIDADE CALOUROS		ANO	IDADE	QUANTIDADE VETERANOS		QUANTIDADE CALOUROS	
		F	M	F	M			F	M	F	M
1959	52	06		04		1949	62	11		05	
1958	53	04		01		1948	63	11	01	02	
1957	54	02		04		1947	64	24	02	06	
1956	55	03		01		1946	65	16	02	06	02
1955	56	03	01	01		1945	66	14		08	
1954	57	12	01	04		1944	67	23	03	05	
1953	58	09		05		1943	68	16		05	
1952	59	10		05		1942	69	12	03	05	01
1951	60	06		03		1941	70	16	02	04	
1950	61	15	01	02		1940	71	29	03	01	02

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatórios de 2011.

Com relação à faixa de 52 a 61 anos temos 73 participantes veteranos e 30 calouros. Na faixa de 62 a 71 anos, somamos 188 pessoas veteranas e 52 calouros.

Não é ficar mais velho que é difícil. É o medo de ficar mais velho que nos aflige. Em vez de considerarmos uma vida longa a porta para o florescimento do espírito, o crescimento da alma, estamos provavelmente engrenados em uma cultura voltada para o movimento e a destreza, a beleza física e a conquista pública, o que nos faz considerá-la a chegada de um deserto (CHITTISTER, 2013, p. 35).

Por isso, surge o medo de envelhecer e de ser colocado à margem, desqualificado por apresentar outra forma de beleza, de se vestir, de ser, de estar no mundo. A pessoa idosa deve buscar alternativas para sentir-se bem, aceitar o processo de envelhecimento e não permitir que a maldade que circunda esse processo seja maior do que a leveza e certeza de aprender a viver bem.

Tabela 4 - A idade – de 1359 a 1918.

ANO	IDADE	QUANTIDADE VETERANOS		QUANTIDADE CALOUROS		ANO	IDADE	QUANTIDADE VETERANOS		QUANTIDADE CALOUROS	
		F	M	F	M			F	M	F	M
1939	72	17		01		1929	82	08	02		01
1938	73	18	04	01		1928	83	05	02	02	
1937	74	24	01	03		1927	84	05	01	01	
1936	75	17	04			1926	85	03			
1935	76	17	04	03	01	1925	86	02			
1934	77	05	02	02							
1933	78	13		01		1923	88	02			
1932	79	10	03	01	01						
1931	80	09	03			1921	90	01		01	
1930	81	07	01	01	01						
						1918	93		01		
Não respondeu								14	01	06	01
TOTAL								425	50	103	10
TOTAL GERAL											587

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de 2011.

Deste quadro podemos analisar que há veteranos na faixa etária de 72 a 81 anos, sendo 159, e de 82 a 88 anos, 31 veteranos, enquanto como calouros temos quatro. Na de 90 a 93 anos, dois veteranos e um calouro participantes. “Podemos ficar felizes por ter setenta anos, por estar onde estamos, por saber o que sabemos e hoje ter ainda mais o que fazer”. [...] (CHITTISTER, 2013, p. 54).

Percebemos que a faixa etária que busca a UATI está no ápice de 60 a 69 anos, com 38 participantes, o que sugere a busca pelo entendimento do processo de envelhecimento. Vale mencionar que 15 veteranos não responderam a esta pergunta e oito calouros também, perfazendo o total de 588 matriculados na UATI, no ano de 2011. “[...]. A prática revela que pessoas do mesmo sexo e idade são mais ou menos participativas e interessadas em ocupar o seu tempo livre, dependendo de sua história de vida. [...]” (HERÉDIA; CASARA, 2000, p. 88).

Qual o bairro da sua morada?

Neste item, queremos identificar os bairros em que moravam os participantes, para saber qual a área de abrangência da UATI nas suas imediações ou a partir de distâncias do espaço territorial. Para isso, dividimos estas imediações com base bem simplista em quatro áreas, como mostra a Tabela 5, adiante.

Tabela 5 - Bairros que moravam os uatianos.

BAIRRO	QUANTIDADE VETERANOS	QUANTIDADE CALOUROS
Próximo a UATI		
Campo Limpo	35	07
Feira VI	24	12
Novo Horizonte	03	

Distância de um transporte					
BAIRRO			BAIRRO		
	VET	CAL		VET	CAL
Avenida João Durval Carneiro	01		Cruzeiro	01	

190 Maria Eurácia Barreto de Andrade e Sineide Cerqueira Estrela (Orgs.)

Avenida Maria Quitéria	01		Feira V	09	01
Baraúnas	01	01	Kalilândia	04	
Brasília	16	03	Milton Gomes	01	
Barroquinha	07		Morada das Árvores	01	
Calumbi	07	02	Morada do Sol	05	
Caseb	13	03	Nagé	01	
Cidade Nova	38	02	Parque Ipê	24	15
Centenário	05	01	Queimadinha	20	04
Centro	19	03	Rua Nova	01	
Feira IV	04	01	Sobradinho	07	01

Distância de dois transportes

BAIRRO			BAIRRO		
	VET	CAL		VET	CAL
Campo do Gado Velho	01	02	Conjunto José Pinto	15	
Capuchinhos	11		Conjunto Fraternidade		01
Chácara Renascer	01		Conjunto Nilson Falcão	01	
Chácara Santo Amaro	01		Feira IX	02	
Conceição, I, II	09	01	Jardim Cruzeiro	22	06
Conjunto ACM	02		Subaé	02	
Conjunto João Paulo II	01		Tanque da Nação	02	

Muito distante

BAIRRO			BAIRRO		
	VET	CAL		VET	CAL
Asa Branca	02	01	Papagaio	05	08
Chácara São Cosme	02		Parque Getúlio Vargas	06	04
Eucalipto	02		Parque Panorama	03	01
Feira VII	02	02	Parque Sabiá	01	01
Feira X	16		Pedra do Descanso	04	02
Francisco Pinto	01		Pilão	02	
Gabriela	04	01	Ponto Central	02	01
George Américo	01	01	Santa Mônica	08	06
João Paulo I	04	01	Santo Antonio dos Prazeres	01	01
Jomafa	02	13	São João	06	
Jardim Acácia	14		Serraria Brasil	08	01
Loteamento Modelo	01		SIM	01	
Mangabeira	07	04	Sítio Matias	01	
Muchila	04		Tomba	05	01
Olhos D'Água	08		Vila Olímpia	01	
Oyama	01		35 BI	02	01
Não responderam	22				

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatórios de 2011.

Com relação a esta análise, cabe ressaltar que tomamos como parâmetro a seguinte indicação: bairros próximos à Universidade; bairros que exigem pelo menos um transporte público; bairros que exigem pelo menos dois transportes públicos e bairros muito distantes.

Há um perigo inerente à velhice que, se cedermos a ele, faz da velhice um dos períodos mais difíceis da vida, em vez de um dos mais satisfatórios – que é o que deve ser. O perigo da velhice é começarmos a agir como velhos. E é a diversão que nos mantém rindo, e o riso é que nos mantém felizes no presente. E é no presente que passaremos a última etapa da vida, total e unicamente. Mas recebemos sérios conselhos para não vivermos plenamente e nos divertirmos (CHITTISTER, 2013, p. 194).

Com relação a bairros próximos: Campo Limpo (35 participantes), o que demonstra que a proximidade com a Universidade indica a possibilidade de inclusão ao seu universo de atividades e possibilidades. Do bairro do Feira VI que está diretamente nas adjacências da Universidade pode-se ir caminhando, nele obtemos 24 participantes. Novo Horizonte é bem próximo, mas somente 03 pessoas participam da UATI.

Os bairros que exigem pelo menos um transporte público são também considerados um local próximo, apesar de exigirem transporte público para adentrar no *campus*. Os bairros que exigem pelo menos dois transportes públicos têm um elenco bastante promissor de participantes. Os bairros considerados mais fora do perímetro próximo à Universidade precisam de uma maior atenção com a pessoa idosa por conta do deslocamento.

Nós nos tornamos o que fazemos. Tornamos-nos novos por dentro quando nos obrigamos a fazer coisas novas. Despertamos quando simplesmente não nos permitimos passar a vida dormindo. Ficamos mais seguros de nós mesmos quando esquecemos nossa idade e confiamos em nós mesmos o bastante para recusar temer

tudo na vida, de um par de degraus a um declive montanhoso (CHITTISTER, 2013, p. 198).

Nas tabelas 6 e 7, a seguir, temos o envolvimento de cinco cidades próximas ao município de Feira de Santana e cinco distritos que têm pessoas que participam da UATI.

Tabela 6 - Cidades.

Municípios circunvizinhos	Quantidade
Santanópolis	01
Conceição da Feira	01
São Gonçalo dos Campos	02
Coração de Maria	02
Serra Preta	01

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatórios de 2011.

Tabela 7 - Distritos.

Distritos de Feira de Santana	Veteranos	Calouros
Distrito Maria Quitéria	05	01
Humildes	01	
Distrito de Tiquaruçu		01
Distrito da Matinha: Fazenda Moita da Roça		02

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatórios de 2011.

É muito importante considerar a participação da pessoa idosa que precisa de maior deslocamento, pois o interesse por manter sua participação na UATI, apesar dos obstáculos encontrados, será uma fonte de pesquisa posterior. “A vida muda. Mudar faz parte da essência da vida. [...] o caráter espiritual da vida fazer exigências, trazer novos desafios, estimulá-los a vivê-la” (CHITTISTER, 2013, p. 69).

Oficinas para que te quero?

No âmbito da escolha da pessoa idosa para participar das oficinas da UATI, delineamos a Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 - Oficinas que participam.

OFICINAS	PARTICIPANTES VETERANOS		PARTICIPANTES CALOUROS	
Alfabetização	17		07	
Artes Plásticas	04		17	01
Artes Visuais	08		00	
Bordado Vagonite	30		11	
Caminhando para Transformação	83		31	02
Clicar na Terceira Idade	85		02	01
Coral Isabel Trindade	34		05	
Criando Artes	16		18	01
Dança de Salão	119		14	02
Encontros Interativos	07		30	02
Espanhol	14		17	
Eu no meio Ambiente	117			
Flexibilidade e Alongamento	43			
Hidroginástica	156		02	
Jogos Recreativos	19		18	
Mãos e Criação	25		13	
Massoterapia	67			
Medicamentos			16	03
Memórias e Leituras	46			
Promoção da Saúde e Longevidade	13			
Rodas de Leitura	03		18	04
Saúde x Doenças	28		21	03
Saúde no Envelhecer			29	07
Tai Chi Chuan	46			
Teatro	31			
Treinamento de Força	178			
Xadrez	02			
Yoga	134		03	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de 2011.

Esta tabela aborda o nível de participação da pessoa idosa nas oficinas da UATI. Para fazer esta análise é preciso retomar os eixos das oficinas, pois somente assim podemos entender a lógica dessa interação.

No Quadro 2, abaixo, podemos visualizar as oficinas da UATI e em que módulo estão postas.

Quadro 2 - Módulos das oficinas.

Módulos	Oficinas
Módulo 1	Caminhando para a Transformação
	Cidadania do Idoso
	Hidroginástica 1
	Criando Artes
	Saúde no Envelhecer 1
	Massoterapia 1
	Encontros Interativos
Módulo 2	Caminhando para Transformação II
	Alfabetização
	Eu no Meio Ambiente I
	Flexibilidade e Alongamento
	Massoterapia II
	Saúde no Envelhecer II
	Hidroginástica II
Módulo 3	Saúde x Doenças I
	Eu no Meio Ambiente II
	Treinamento de Força I
	Jogos Recreativos
	Artesanato
	Espanhol
Módulo 4	Saúde x Doenças II
	Memórias e Leituras
	Dança de Salão
	Rodas de Leitura
	Tai-Chi-Chuan
	Clicar na Terceira Idade
Módulo 5	Treinamento de Força II
	Bordados Vagonite
	Coral
	Teatro
	Yoga
Atividades Complementares	Curso Livre I
	Curso Livre II
	Curso Livre III
	Curso Livre IV
	Curso Livre V
	Terça Cultural
	Escolha do aluno

Fonte: Elaboração própria a partir do PPP da UATI (SILVA, 2011, p. 20-21).

Ao nos depararmos com os dados apresentados fazemos a seguinte consideração, as oficinas do módulo 1 mais solicitadas pelos uatianos são: Caminhando para a Transformação com 83 participantes matriculados, Hidroginástica com 156 matriculados, Massoterapia com 67 matriculados. “O desejo de praticar atividades físicas e de desenvolver atividades de educação e cultura registra um interesse por coisas pessoais que dizem respeito diretamente ao indivíduo corroborando a ideia de apropriação do conceito de lazer como algo pessoal”. [...] (HERÉDIA; CASARA, 2000, p. 87). A oficina de Cidadania do Idoso não foi ofertada, pois não tivemos estudantes da UEFS para ministrá-la. A oficina de Encontros Interativos poderia ser cancelada e os idosos serem deslocados para outras oficinas, pois o número de sete participantes não justificaria a realização de tal trabalho, mas na época esta não foi a decisão, para respeitar a vontade da pessoa idosa.

[...]. Os alunos devem ser parceiros na elaboração destes programas. Ainda que apoiados no princípio da educação permanente – o homem aprende desde que nasce até que morre – o que caracteriza a busca destes cursos pelos adultos maduros e idosos, é a fruição, o gosto por aprender, a realização de sonhos e projetos de vida adiados, a necessidade de se sentir vivo, ativo, atualizado e inserido na sua comunidade. Este aluno não deve fazer nada a que seja obrigado, deve poder escolher seu horário, seu professor e suas atividades. Deve poder buscar seu crescimento pessoal e coletivo (CACHIONI, 2003, p. 34).

Na dimensão da saúde, e como na época era necessário ter atestado médico para participar da UATI, podemos inferir que a incidência de maior quantidade de idosos nas oficinas de Hidroginástica e Massoterapia corresponde à questão da manutenção dos exercícios físicos e da saúde. Às vezes pelo incentivo do médico existia esta procura.

A situação de saúde de um indivíduo é resultado de uma série de fatores que o acompanham pela vida afora desde o momento de sua concepção: são componentes genéticos, hereditários, de meio ambiente, de alimentação, de cuidados especiais, de estilo de vida, de situação econômica, de meio social e de tantos outros. Associados a esse conjunto se configuram ou não fatores de risco para a presença de algumas doenças [...]. (HERÉDIA; CASARA, 2000, p. 127).

Não foi possível discriminar a quantidade de participantes nas Oficinas Hidroginástica I e II, Massoterapia I e II, Caminhando para Transformação I e II, pois no documento analisado, o Relatório do ano de 2011, não existia essa distinção. Os dados foram colocados de modo geral, mas sabemos que não seria possível, assim, a turma foi dividida em vários horários, pois somente uma única turma não pode ter essa quantidade de alunos, aqui destacada. “Estas atividades não necessitam ser complexas, mas garantir o contínuo exercício mental e devem merecer o mesmo entusiasmo direcionado à prática das atividades físicas e aos cuidados alimentares para garantir a saúde do corpo” (HERÉDIA; CASARA, 2000, p. 113).

No módulo 2, a oficina mais solicitada foi a de Eu no Meio Ambiente com 117 matriculados, o que implica considerar que houve mais de uma turma. Esta oficina era de agrado dos uatianos, pois permitia a inserção em vários ambientes para estudo, descobertas, conhecimentos diversos. A Oficina Flexibilidade e Alongamento com a quantidade de 43 uatianos também se localiza na esfera da manutenção da saúde.

A oficina Saúde no Envelhecer não foi ofertada. A oficina de alfabetização (17) foi uma conquista, pois a pessoa idosa se sente constrangida ao assumir que não está alfabetizada, tanto para si quanto para os outros. Muitos deles não queriam ser identificados pelos colegas e escondiam que participavam desta oficina. “Desta maneira, o idoso contém todas as suas experiências vividas em

si, manifestando-se nas suas escolhas, nos seus desejos, na sua maneira de encarar e tratar a vida” (LIMA, 2000, p. 121).

O módulo 3 apresenta como maior ênfase os matriculados na oficina de Treinamento de Força, com 178 participantes – como já foi dito, não está discriminada as turmas. “É indispensável a manutenção de hábitos saudáveis de vida, como tempo para o lazer, estabelecimento de redes sociais amplas, alimentação adequada e programas de exercícios físicos continuados” (SCHWARTZMAN, 2012, p. 52). A oficina Saúde e Doenças teve 28 inscritos e a de Espanhol 14, fato marcante, pois era desejo de alguns aprenderem outra língua. Artesanato não foi evidenciado nos documentos analisados.

Além disso, manter o cérebro em permanente atividade, independentemente da idade que o indivíduo tenha, é uma medida segura para auxiliar a conquista de uma vida mais longa e melhor. Pesquisas recentes revelam que treinar e exercitar o cérebro com atividades intelectuais como leituras, aprendizado de novas línguas, resolução de problemas matemáticos pode aumentar a longevidade e prevenir o aparecimento de doenças relacionadas à perda de memória e outras próprias da velhice (HERÉDIA; CASARA, 2000, p. 112-113).

O módulo 4 traz como a escolha em maior participação a oficina de Dança de Salão com 119 inscritos, pela ênfase dada ao trabalho educativo com as danças e a apresentação no final do ano que sempre foi coroada de êxito. A oficina de Memórias e Leituras, com um trabalho cuidadoso e rico em empreendimento sobre a vida dos uatianos, ressaltava o valor das aprendizagens adquiridas, com 46 participantes. “Na memória há uma energia que é ilusória. A suposição de que uma coisa já ocorrida é passada, não tem significado atual para nós. Mas nada poderia estar mais longe da verdade” (CHITTISTER, 2013, p. 189).

A Roda de Leituras somente com três participantes poderia ter sido inviabilizada. A oficina de Tai Chi Chuan com 46 matriculados estava com crédito na abordagem da educação dos movimentos e a de Clicar na Terceira Idade com 85 matriculados evidenciava a vontade de aprender sobre a tecnologia para poder se relacionar de maneira atualizada com a família. A oficina de Saúde e Doenças II não teve inscritos.

A capacidade de aprendizagem está, na verdade, ligada a fatores motivacionais, e a população idosa, ao longo dos anos, convive com vários discursos que falam de sua incapacidade. Os idosos passam, assim, a ser vítimas desses dizeres, que costumam ser encarados como verdades inquestionáveis (GUIMARÃES; RAMOS, 2012, p. 68).

O módulo 5 corresponde à grande quantidade de matriculados na oficina de Yoga com 134, o que indica várias turmas e aceitabilidade dos uatianos em participar. As oficinas de Bordado Vagonite, com 30 mulheres, eram uma tentativa de poder, depois, transformar este espaço em vendas para ajudar na questão financeira da família. A oficina de Coral Isabel Trindade mantinha sempre o mesmo número de inscritos devido à dificuldade de conseguir outro horário para a maestrina, com 34 veteranos e cinco calouros. O teatro com seus participantes enriquecia a vida dos idosos, com 31 inscritos. “[...]. A educação é útil na medida em que incentive a livre atividade do espírito, a curiosidade intelectual, o amor pelas artes, o impulso criador na ciência e na tecnologia, mas tudo isso a favor de uma vida mais humana” (PERISSÉ, 2008, p. 45).

As oficinas de Artes Plásticas, Artes Visuais, Mãos e Criação, Promoção da Saúde e Longevidade e Xadrez (esta poderia ter sido cancelada) fizeram parte dos cursos livres e contaram com pequenas participações.

Os cursos ofertados para a terceira idade em IES não podem seguir os mesmos moldes dos centros

de lazer que acolhem essa população. Práticas de educação física, aulas de artesanato, bailes e bingos não fazem parte dos caminhos para atingir os objetivos de auxiliar a pessoa de 60 anos ou mais a resgatar e continuar ativamente no processo perene de seu desenvolvimento pleno e na continuidade do exercício efetivo da cidadania (VASCONCELOS, 2012, p. 23).

A intencionalidade educativa em que emergem os princípios de IES tem o compromisso de se ajustar ao molde dos desejos da pessoa idosa, mas também oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico, a descoberta de novas potencialidades, a aquisição de novos conhecimentos, apesar de não se excluir da oferta de algumas atividades que possam expressar o entretenimento e o lazer.

Considerações finais

Os indicadores deste estudo documental sobre os interesses da pessoa idosa uatiana na escolha de suas oficinas, sua idade e o bairro em que mora apresentam como resultados que no ano de 2011 a UATI atendeu aproximadamente 475 inscritos veteranos, aqueles que já faziam parte da UATI em anos anteriores e 112 calouros. Destes temos 425 mulheres e 50 homens veteranos e 102 mulheres e 10 homens calouros. Estes dados apenas demonstram que as mulheres estão em busca de reconstruir sua vida, através de atividades que possam auxiliar este novo empreendimento. Os homens ainda são um pouco tímidos quando se refere a ir para grupos mais formais.

Em vista da idade, os dados revelam que ter uatianos com 93 anos e 90 anos é admirável, pois estes possuem autonomia suficiente para participar das atividades da UATI, bem como das oficinas que estes escolheram.

O Programa UATI na UEFS tem tido reconhecimento institucional e social, pois causou mudanças no perfil da pessoa idosa que frequenta os seus espaços. O que suscitou vários Trabalhos

de Conclusão de Curso (TCC), Dissertação de Mestrado, Tese de Doutorado e produção de artigos de estudantes, pesquisadores e outros profissionais que apresentam seus estudos e trabalhos investigativos sobre o envelhecimento em vários eventos científicos e publicizam em livros este material que se refere ao ensino, pesquisa e extensão da UATI.

A IES, ao atender aqueles que a procuram, quer preocupados com a (re) qualificação de seu tempo livre, voltados a seu (agora é possível e permitido) lazer, quer em busca de informação, atualização e aperfeiçoamento, em programas de curta duração, quer, ainda, preocupados com a continuidade de sua inserção no mundo como sujeitos de suas ações, deve planejar com cuidados especiais tais atividades, evitando a mera reprodução dos modelos empregados nos cursos regulares de graduação, voltados, prioritariamente, para jovens e não para adultos maduros na chamada terceira idade (VASCONCELOS; ZILLOTTO, 2012, p. 21).

Ampliar a discussão e a formação de gerações para atuar como profissionais com e no processo de envelhecimento do outro pode ajudar a construir outros patamares que evoluam em seus degraus sobre a visibilidade da pessoa idosa que vive e tem sua própria história a ser contada.

A formação de recursos humanos em gerontologia, incluindo a formação de professores idosos, é de fundamental importância social, não só pelos benefícios que podem ocorrer para os idosos. A velhice e o envelhecimento são tópicos que comportam e necessitam de atuação educacional de longo prazo que possa promover mudanças culturais nas concepções sociais vigentes sobre velhice, sobre as possibilidades de desenvolvimento nesta fase da vida e sobre o potencial cultural inerente a esse segmento da população [...] (CACHIONI, 2003, p. 25).

Cabe, portanto, a cada um de nós incentivar a aceitação da velhice pela pessoa idosa primeiro, para provocar mudanças

conceituais, metodológicas e científicas na sociedade e fortalecer o campo da gerontologia educativa que promova e provoque a sociedade, a fim de rever os estigmas associados à pessoa idosa, através dos estudos e pesquisa na universidade brasileira.

Em relação ao interesse das oficinas, os uatianos priorizam aquelas voltadas ao exercício físico, às questões da saúde, como Hidroginástica, Treinamento de Força, Massoterapia e Yoga, mas os dados apontam outros interesses, como as oficinas: Eu no Meio Ambiente, Danças de Salão, Caminhando para a Transformação. Estes dados significam muito, pois remetem à reavaliação das oficinas ofertadas na UATI e como reelaborar outras propostas ainda não ditas pelos uatianos.

Quando fui coordenadora desta UATI, mantinha a esperança de que pudesse contribuir com as pessoas que a frequentavam, através da incessante vontade de escutar, acolher, sentir, sonhar junto e, assim, fiz da prática a casa onde moravam meus próprios sentidos de saber que estava a envelhecer e podíamos enfrentar o risco de redecorar esta casa com outras cores, ideias, mensagens, roupagens.

Nesse sentido, a participação da pessoa idosa nas universidades pode estimular a reflexão, o diálogo, a projeção de projetos que foram sonhados, mas não realizados. Além disso, a paixão pela vida que transcorre em qualquer uma das etapas do ser humano e perceber que ainda existem várias possibilidades de envelhecer com mais dignidade, como sujeito desta nova história que é aprender a envelhecer, enriquece o transcorrer dos dias e enobrece os valores de pertencimento à comunidade. Envelhecer sim, desmerecer jamais!

Referência

ALMEIDA, Maria Isabel de; GHANEM, Elie; BICCAS, Maurilane de Souza. Formação de professores (as) na perspectiva de uma

aprendizagem participativa. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. Vol. 2. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidade da terceira idade. Campinas: Editora Alínea, 2003.

CHISTTITER, Joan. **A dádiva do tempo**: envelhecer com dignidade. Tradução Barbara Theoto Lambert. São Paulo: Paulinas, 2013. (Coleção gerontologia).

D'ALENCAR, Raimunda Silva; LAVINSKY, Andréa Evangelista; LEVI, Talita Machado; SANTOS, Ariadne Nascimento. Ancoragem das representações sociais: o lugar do velho na percepção de estudantes de Enfermagem. *In*: D'ALENCAR, Raimunda Silva (org.). **A representação social na construção da velhice**. Ilhéus: Ed. da UESC, 2017.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; RAMOS, Thaís Valim. Aspectos da educação para a terceira idade: motivação, aprendizagem e avaliação. *In*: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. (org.). **Educação para a Terceira Idade**. São Paulo: Loyola, 2012.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; CASARA, Miriam Bonho. **Tempos vivos**: identidade, memória e cultura do idosos. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LIMA, Mariúza Peloso, **Gerontologia Educacional**. Uma pedagogia específica para o idoso uma nova concepção de velhice. São Paulo: LTr, 2000.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, PaolaAndressa; SILVA, Flávia Oliveira Alves da. Múltiplos olhares sobre a velhice: representações sociais a partir da percepção de crianças, adultos e idosos. *In*: D'ALENCAR, Raimunda Silva (org.). **A representação social na construção da velhice**. Ilhéus: Ed. da UESC, 2017.

PONDÉ FILHO, Joaquim (coord.). **Projeto Universidade Aberta à Terceira Idade** – Grupo de Trabalho de Elaboração do Projeto, Pró Reitoria de Extensão / Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Bahia, 1992.

SCHWARTZMAN, José Salomão. O cérebro ativo. *In*: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. (org.). **Educação para a Terceira Idade**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Irlana Jane Menas da. **Projeto Político Pedagógico da Universidade Aberta à Terceira Idade** - PPP, documento impresso institucional, 2011.

UATI, **Relatório de matriculados na UATI**, no ano de 2011, veteranos e calouros. Documento pessoal.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho; ZILLOTTO, Elizabeth. Educação para os sentidos e o sentido da educação. *In*: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. (org.). **Educação para a Terceira Idade**. São Paulo: Loyola, 2012.

VIEIRA, Amanda Dias; POMPÉO, Wagner Augusto Hundertmark. Representação social e terceira idade: aspectos e (novas) perspectivas. *In*: D'ALENCAR, Raimunda Silva (org.). **A representação social na construção da velhice**. Ilhéus: Ed. da UESC, 2017.

**PARTE II:
SABERES E FAZERES NA EJAI**

Organização do trabalho pedagógico na EJA: cenários possíveis

*Jaqueline Reis de Andrade
Marcos Paiva Pereira*

Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) em nosso país é fruto das lutas dos movimentos sociais e sociedade organizada que trazem à tona inúmeras discussões sobre suas bases epistemológicas, seus métodos, finalidades e sua função social de formar sujeitos que, ao longo de sua jornada, foram compelidos a desistirem ou atrasarem os seus estudos na Educação Básica.

No entanto, a cada ano letivo, docentes e estudantes se deparam com as mesmas problemáticas, desde a falta de clareza teórico-prática acerca da organização do trabalho pedagógico aplicado a esta modalidade de ensino, falta de motivação dos envolvidos (gestores, docentes e estudantes), além da marginalização da EJA, marginalização que possui raízes históricas, na qual o pouco investimento nesta modalidade, associado à falta de formação adequada dos profissionais envolvidos, faz com que a EJA, em muitos casos, deixe de cumprir com o seu papel social.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar a organização do trabalho pedagógico voltado à Educação de Jovens, Adultos e Idosos a partir da sua Base Legal e das concepções pedagógicas críticas, enfatizando a Pedagogia Libertadora e a abordagem Interdisciplinar como estratégia na produção dos saberes. Além disso, procuramos dialogar sobre o trabalho pedagógico com Temas Geradores, na ação dialógica entre a prática social dos sujeitos e

o conhecimento científico, possibilitando, assim, a produção do conhecimento crítico.

Este estudo é fruto de estudos acadêmicos sobre a modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos, bem como parte das experiências da prática educacional, tanto na coordenação pedagógica, como no trabalho docente junto a jovens, adultos e idosos na esfera da educação pública municipal e estadual de ensino. Assim, autora e autor somam-se em esforços neste processo de escrita visando colaborar com outros professores e professoras engajados na formação de 3.324.356 estudantes matriculados²⁴ na modalidade EJA em todo Brasil.

Trajetória histórica da EJA

A denominação “Educação de Jovens, Adultos e Idosos” ou “EJA²⁵” ainda é recente no Brasil. Contudo, desde o período colonial havia tensões entre a classe trabalhadora e a coroa portuguesa, estando na pauta de reivindicações, entre outras coisas, a educação e a necessidade de escolarizar a “população não infantil”.

Entretanto, durante os primeiros séculos da nossa história, o Brasil ainda não possuía um sistema público de ensino, estando a escola ligada à formação das elites, voltada ao caráter doutrinário religioso. Assim começa a história da estratificação dos sujeitos à escolarização.

Com uma melhor organização do sistema público de ensino, a partir dos anos 1940 a EJA começa a entrar na pauta da história da educação brasileira. Neste período, a economia do país atravessava uma fase de transformações com a necessidade do estado em

24 Informação disponível no site QEduc, acesso em 30/11/2020.

25 Apesar da nomenclatura adotada pelo MEC para a modalidade ser “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), aqui utilizamos o termo “Educação de Jovens, Adultos e Idosos” (EJA) em respeito a todos os sujeitos que compõem esta modalidade da Educação Básica.

concentrar a população nos centros urbanos devido ao processo de industrialização da “Era Vargas”. O sistema econômico, até então estritamente agrário, comportava (e ainda comporta) um sistema social desigual, no qual milhares de trabalhadoras e trabalhadores analfabetos sustentavam o sistema econômico para privilégio de uma elite letrada e urbana que possuía os modos de produção (bem como o *status quo* político). Agora o estado necessitava de mão de obra alfabetizada e técnica para atender os interesses da indústria emergente.

No final da década de 40, com o término da II Guerra Mundial, surge um forte movimento de “democratização” no ocidente, assim, entidades internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), abrem a discussão sobre a necessidade de escolarizar os adultos analfabetos, sobretudo nos ditos “países periféricos”. Parte do plano era ampliar as bases democráticas e eleitorais, além de preparar a mão de obra para a expansão industrial capitalista (em contraponto ao crescente movimento socialista que se consolidava em várias partes do mundo).

Desta forma, o analfabetismo passa a ser visto como causa e não como consequência do pequeno desenvolvimento econômico brasileiro. Neste contexto, o analfabeto passa a ser, injusto e preconceituosamente, entendido como sujeito incompetente e responsável pelo atraso no desenvolvimento econômico do país, e não como vítima da estrutura oligárquica que privilegiou pequenos grupos econômicos e políticos em detrimento da maioria.

Neste diálogo, Vanilda Paiva relata aspectos de como o adulto não escolarizado era entendido pelo estado durante boa parte do século 20:

O analfabeto padeceria de menoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal

e é frequentemente explorado em seu trabalho; Não pode votar e ser votado; Não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer elementos rudimentares da cultura de nosso povo (PAIVA, 1987, p. 184).

No entanto, as primeiras propostas pedagógicas da EJAI são voltadas à educação das massas, com pouco investimento e inadequações metodológicas e na produção do conhecimento. Sendo assim, os métodos de alfabetização e escolarização mostraram-se ineficientes e superficiais, pois respaldavam-se, principalmente, no mecanicismo e tecnicismo.

As críticas a esse modelo de escolarização remeteram a novas discussões a respeito do problema do analfabetismo e a consolidação de um novo olhar pedagógico voltado para a EJAI, tendo como principal representante o educador Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora.

Assim, o adulto analfabeto e/ou não escolarizado passou a ser visto como fruto de uma estrutura social não igualitária, construindo, assim, um novo paradigma da problemática socioeducacional do nosso país.

Vanilda Paiva aponta o seguinte sobre tal contexto:

[...] Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los (PAIVA, 1987, p. 23).

Ainda dialogando sobre tal cenário, Freire apresenta a concepção de EJAI partindo dos fundamentos da Pedagogia Libertadora:

Alfabetização é mais do que simples domínio mecânico para técnicas de ler e escrever. Com

efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende [...]. Implica uma auto formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe os meios com os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1989, p. 72).

O golpe civil-militar dos anos 60 causou uma ruptura nesses debates pautados na Pedagogia Libertadora e na abertura de um novo paradigma para a questão da EJA no Brasil. Assim, o governo militar assumiu o controle da educação escolar lançando, especificamente para a escolarização dos adultos, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

O MOBRAL possuía uma proposta essencialmente tecnicista (DUARTE, 2011) voltado a “aprendizagem” da leitura, da escrita e cálculo (basicamente as quatro operações matemáticas e noções de matemática para a economia doméstica), além da grande ênfase na educação moral e cívica, buscando “adocicar” as tensões populares, criando um falso sentimento de ordem e progresso nacional. Essa proposta atendia aos interesses das elites ligadas à ditadura militar, uma vez que pretendia formar mão de obra barata, além de cidadãos pacíficos ao regime ditatorial. O MOBRAL não se preocupava com a emancipação dos sujeitos.

O MOBRAL, por muitos anos, formou uma legião de analfabetos funcionais, tampouco promoveu em larga escala o processo de escolarização da classe trabalhadora, uma vez que sua base epistemológica e seus métodos limitavam-se ao uso da “cartilha alfabetizadora” orientados por profissionais que, em sua maioria, não tinham experiência e formação apropriada à modalidade EJA.

Essa concepção de professor que trabalha na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em muitos casos, perdura até os dias atuais como uma triste herança da ditadura e dos modelos acrílicos de educação voltados à modalidade.

Com o fim do regime civil-militar, o MOBRAL foi extinto abrindo caminho para novos debates em torno da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Assim, na década de 80, com o processo de redemocratização do país e a Constituição Nacional brasileira, a EJA passou a ter maior destaque, passando a garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito para aqueles que não terminaram seus estudos na “idade convencional”. Segundo Conceição:

O desafio da educação de Jovens e adultos nos anos 90 é o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a finalidade de se garantir aos adultos analfabetos e aos jovens que tiveram passagens fracassadas pelas escolas o acesso à cultura letrada, possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, Político e cultural (CONCEIÇÃO, 1999, p. 15).

Desta forma, os desafios para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos possuem suas raízes na história da educação brasileira, na qual, durante séculos, o Estado manteve um sistema de ensino excludente, tendo na EJA uma política educacional compensatória a serviço dos meios de produção em vigência. No entanto, a própria história mostra que, apesar das dificuldades, as discussões em torno das problemáticas referentes a essa modalidade de ensino mostram caminhos e possibilidades para um fazer pedagógico voltado para o desenvolvimento do indivíduo não apenas nos “conteúdos escolares”, ou “para a nota”, mas, acima de tudo, no desenvolvimento crítico dos sujeitos.

Base legal

A EJA passa a ser parte integrante da Educação Básica através de uma base legal que busca normatizar e contextualizar o

trabalho docente, além da ação gerencial e pedagógica das redes públicas de ensino, possibilitando o fortalecimento da organização do trabalho pedagógico e elaboração de propostas curriculares em educação pautadas no compromisso legal e político na formação/emancipação dos sujeitos atendidos por esta Modalidade da Educação Básica.

Destacamos alguns aspectos que viabilizaram a normatização da EJA: 1) a elaboração da Constituição Federal do Brasil; 2) a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96; 3) a criação da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade, Alfabetização e Inclusão (SECADI), durante os governos Lula e Dilma; 4) o Plano Nacional de Educação (PNE); 5) a elaboração das Diretrizes Curriculares para a EJA (BRASIL, 2000), entre outras ações.

De acordo com a Constituição Federal, artigo 208, o Ensino Fundamental é direito de todos e dever do estado, devendo esse ser obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria. Esse direito é ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, no Capítulo V, destinado à Educação de Jovens e Adultos.

Assim, conforme apontamos, destacamos os seguintes artigos da Constituição Federal:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1988).

Destacamos ainda os seguintes pontos da Constituição:

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

§ 3º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§4º - O Poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1988).

Mediante o exposto, observamos a Constituição Federal como documento que abre espaço para outras conquistas da Modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Soma-se a este cenário o forte movimento progressista que, mediante a sociedade civil organizada e o movimento de Educação Popular, bem como professoras e professores que de maneira protagonista têm buscado garantir direitos e equidade no processo educacional, busca estruturar a modalidade a partir dos seus fundamentos pedagógicos e princípios voltados à formação dos sujeitos envolvidos (docentes e educandos).

Assim estruturada, a EJA tem entre seus objetivos contribuir com as oportunidades de acesso e permanência dos educandos, uma vez que concentra esforços para as ações pedagógicas, valorizando a vida concreta dos sujeitos em suas experiências (prática social) em ação dialógica e articulada com o conhecimento científico e da cultura popular, produzindo, dessa forma, o conhecimento crítico capaz de emancipar os sujeitos através da compreensão da realidade concreta.

EJAI, interdisciplinaridade e temas geradores

Sabemos que uma das principais funções da profissão docente é promover práticas pedagógicas que formem sujeitos críticos a

partir da aquisição dos conhecimentos sistematicamente produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2013) associados à prática social dos estudantes.

Essa finalidade educacional, segundo Saviani (2000), é abordada entre as tendências educacionais progressistas, da qual fazem parte as teorias Libertadora, Progressista Libertária, Pedagogia Histórico-crítica e a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. Entre as teorias apontadas, destacaremos a Pedagogia Libertadora, pela qual Paulo Freire expõe uma visão dialógica e inovadora da educação, especialmente na área da escolarização de Jovens, Adultos e Idosos.

A educação Libertadora defende a comunhão de aprendizagens entre educadores e educandos, enfatizando que o processo de ensino-aprendizagem é um movimento dialógico. Essa educação dialógica visa, a partir da realidade social do estudante, contextualizar o ensino, relacionando o conhecimento científico com o cotidiano.

Neste movimento dialógico de ensinar e aprender, entendemos que a aprendizagem acontece de duas maneiras, tanto individual quanto coletivamente, a partir de um processo em que o sujeito interaja com a realidade, sendo um processo de construção dos conceitos, essência do trabalho educativo.

O conhecimento gera conhecimento. Todo o conhecimento trazido pelo educando é uma base sólida para a produção e o desenvolvimento do saber. É essencial validá-lo e saber utilizá-lo dentro do processo pedagógico, pois, conforme anuncia Freire (1996, p. 21), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A esse processo Paulo Freire denominou conscientização, aprofundamento no conhecimento da realidade vivenciada concretamente pelos sujeitos; o processo de aquisição de conhecimentos pode emergir no conhecimento de sua prática social, de suas experiências de vida.

Igualmente, sobre a ação direta do aluno na construção de seu conhecimento, Freire (1999) destaca:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1999, p. 51).

Dessa forma, não se pode tratar o conhecimento como algo estático e distante da prática social dos educandos, ou seja, um ensino contextualizado²⁶ precisa ser uma prática constante nas escolas, em todos os seus níveis de formação.

Logo, fomentar processos formativos educacionais vai além de mediar o processo de ensino-aprendizagem com base em conteúdos específicos elencados em uma matriz curricular. Sabemos que, com a heterogeneidade de amplas vertentes que encontramos na sala de aula, devemos sempre repensar e redimensionar as nossas práticas pedagógicas tendo como ponto de partida as condições de aprendizagem dos nossos estudantes.

Do mesmo modo, torna-se necessária uma formação integral, aquela que, segundo Morin (2000), é capaz de formar sujeitos para além de competências e habilidades específicas, mas que possa apresentar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida humana e como superá-las com subsídio do conhecimento ofertado pela escola. Caso contrário, será sucessivamente insuficiente para os cidadãos do futuro.

Com a abordagem de trabalho pedagógico que valide uma educação libertadora que signifique os saberes científicos através

²⁶ Entendemos contextualização, aqui, como diagnóstico da realidade concreta dos educandos e docentes envolvidos no processo educativo, sendo tal contexto capaz de não apenas revelar a realidade, mas também de apresentar caminhos para a transformação de tal realidade a partir da ação educativa e tomada de consciência dos sujeitos.

dos saberes dos educandos, Paulo Freire incorporou nos processos de alfabetização as “palavras geradoras” como metodologia; mais tarde, tais palavras assumiram a categoria de Tema Gerador.

De tal modo, Costa e Pinheiro (2013) referem-se de tal forma ao trabalho pedagógico com tema gerador:

[...] esses temas precisam ser não só apreendidos, mas refletidos, a fim de que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles. Mais do que palavras, os temas são objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados pelos aprendizes (COSTA; PINHEIRO, 2013, p. 420).

Com isso, a interdisciplinaridade configurada junto ao trabalho com temas geradores, apresenta uma vertente de trabalho educativo com base em um encontro das diferentes áreas que formam os conhecimentos científicos diversos e introduz uma nova perspectiva para percebermos o processo de ensino-aprendizagem de uma forma integral e dinâmica.

O Tema Gerador concomitante com o trabalho interdisciplinar pressupõe um estudo da realidade, de problemas extraídos do cotidiano dos educandos, buscando alternativas viáveis para a solução dos problemas emergentes do seu contexto social.

Sob essa perspectiva de trabalho, Freire (2011) ressalta:

É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens – mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela (FREIRE, 2011, p. 136-137).

Assim, os Temas Geradores sugerem um ensino de forma contextualizada, que possibilite uma aprendizagem de fato significativa e interdisciplinar ao educando, promovendo o envolvimento de várias áreas de conhecimentos acerca do conteúdo proposto (FREIRE, 1998).

Nessa perspectiva, Ivani Fazenda (2011) destaca que a interdisciplinaridade é uma nova forma de enxergar e lidar com o conhecimento, assume-se igualmente uma atitude inovadora perante a edificação de fazer ciência e de entender todo o processo de aquisição de saberes. Fazenda considera a interdisciplinaridade como uma mudança de percepção fragmentária para unitária do ser humano.

Ainda, Japiassu (1976) acredita que as práticas interdisciplinares tendem a buscar um conhecimento unitário onde a integração de todas as disciplinas dialoga com o contexto real do aluno, oportunizando a construção de saberes significativos e validados socialmente no conhecimento real e atrativo, mesmo que, às vezes, o aluno não consiga enxergá-lo como essencial.

Transformar conceitos em realidades, recriar, renovar, inovar, formar, são desafios que motivam nossa conjuntura profissional. Nesse sentido, promover metodologias de ensino interdisciplinares tendo como base Temas Geradores, integrando as várias disciplinas que compõem o currículo escolar, mostrando aos alunos que não existem fronteiras entre as disciplinas e tampouco entre os conhecimentos, é um grande elemento para formar indivíduos emancipados que validam os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade em suas práticas sociais.

Dessa forma, devemos nos atentar às etapas de planejamento didático-metodológico para executar um ensino fundamentado nas dimensões do trabalho pedagógico com Temas Geradores.

Assim, essa dimensão de trabalho pedagógico perpassa as seguintes etapas, como explica Feire (1996): 1) Inicialmente acontece

a pesquisa dos temas, já que nesse momento é crucial leitura do mundo e dos assuntos que interferem na vida dos partícipes; 2) após a escolha das temáticas, estas são apresentadas aos educandos; 3) por seguinte a fase é de abstração, período de analisar, refletir e dialogar sobre o tema. Consiste na leitura codificada, o levantamento prévio do tema e como ele é entendido na situação atual.

Em seguida, é essencial uma análise mais crítica sobre o tema, buscando estudar e levantar hipóteses sobre as situações analisadas, assim é feita decodificação do tema, um processo em que os estudantes extrapolam o senso comum e desenvolvem uma visão mais crítica da realidade. Por meio de diálogo problematizador, educador e educando desmistificam, refletem e constroem conhecimentos, tendo como ponto chave a leitura e escrita de palavras carregadas de sentidos, historicidade e de um universo de símbolos e conceitos.

De tal modo, ao entendermos a organização e a funcionalidade do trabalho pedagógico com Temas Geradores, percebemos que da mesma forma as metodologias de ensino interdisciplinares propõem as vertentes correlacionadas, como aponta Ivani Fazenda (2011), ou seja, que o diálogo é a “única condição de possibilidade da interdisciplinaridade”.

Ivani Fazenda (2011) ainda apresenta mais algumas outras categorias que são essenciais no seu percurso do trabalho interdisciplinar, tais quais: sensibilidade, intersubjetividade, integração e interação, já que a integração das partes dos conhecimentos gera questionamentos e, com isso, novas respostas, possibilidades e caminhos para construir novas dimensões de conhecimento.

Além disso, a autora enfatiza que interdisciplinaridade ocasiona dúvidas, busca a disponibilidade para a crença no homem. É, em suma, uma “atitude de abertura frente ao problema do conhecimento” (FAZENDA, 1999, p. 39).

A compreensão que se deve ter da temática da interdisciplinaridade é que esta é uma forma de trabalhar em sala de aula, que propõe um tema com abordagens em vários componentes curriculares de forma integrada. Ao mesmo tempo, significa propiciar a incorporação de novas aprendizagens, ultrapassando o pensar fragmentado.

Destarte, se analisamos as etapas e configurações do trabalho com temas geradores e, de tal modo, aliarmos com estrutura de metodologias de ensino interdisciplinares, perceberemos que ambas apresentam a interação e diálogos como pontos centrais para o desenvolvimento de aprendizagens e consolidação de conhecimentos, sendo tais elementos facilitadores da comunicação da integração mútua dos conceitos da epistemologia, da terminologia dos procedimentos, dos dados da organização referentes ao ensino e a pesquisa.

Deste modo, é fundamental validar a importância do trabalho coletivo subsidiado pela abordagem interdisciplinar tendo como base os Temas Geradores, para que os sujeitos da escola percebam que o trabalho coletivo e dialógico oportuniza o diálogo e interação entre os educadores e educandos, logo a prática interdisciplinar é meio potencializador da aprendizagem, conforme anuncia Fazenda (2011). Em suas palavras:

[...] A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizasse com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas,

novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação (FAZENDA, 2011, p. 94).

Esse percurso didático do trabalho pedagógico a partir de temas geradores, alinhado com o trabalho interdisciplinar, dá significado ao que se está ensinando e promove uma leitura crítica sobre o contexto de vida dos estudantes atrelado aos conhecimentos científicos que são essenciais para a humanização e emancipação dos mesmos. Dessa forma, essa abordagem de trabalho deve estar presente nas práticas educativas, não só em EJA, mas em todas as modalidades de educação.

Portanto, devemos ter a dimensão de que o currículo escolar necessita contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que habilitem o educando para a convivência em seu meio social, que integra e corrobora com sua formação totalitária, ou seja, que experiências escolares, além de serem significativas e produtivas, sirvam de conhecimentos para ajudar os educandos a resolver situações da sua vida e do espaço onde vivem.

Organização pedagógica na EJA

Nesta seção apresentamos as contribuições da proposta curricular intitulada “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida” (BAHIA, 2009) como referência a reestruturação do trabalho pedagógico voltado a EJA, além dos diálogos necessários à fundamentação pedagógica a esta modalidade, como *modus operandi* à organização do trabalho pedagógico e a produção dos saberes necessária à emancipação dos sujeitos, conforme apresentamos nos diálogos anteriores.

Assim, a referida proposta abre espaço para repensar a estrutura e funcionamento da EJA, superando a visão organizacional a partir do sistema de seriação, para a organização por Tempos Formativos, levando em consideração as formas de vida, trabalho e

sobrevivência das pessoas jovens e adultas, sujeitos dessa modalidade da Educação Básica.

Desta forma, a organização da EJAI está dividida em quatro Tempos Formativos, sendo os Tempos Formativos I e II voltados ao segmento Ensino Fundamental, e o Tempo Formativo III voltado ao Ensino Médio. Tempos Formativos são subdivididos por Eixos Temáticos (que vão do I ao VII, percorrendo, assim, toda a Educação Básica) e Temas Geradores que devem estar articulados com as Áreas do Conhecimento e os componentes curriculares que compõem a matriz curricular, conforme legislação vigente educacional.

Logo, cada Eixo Temático tem como objetivo abrir o diálogo com a prática social dos sujeitos, promovendo espaço para a ação dialógica entre as vivências dos estudantes e o conhecimento cientificamente elaborado presente nos Componentes Curriculares, a partir de um referencial curricular. Tal ação dialógica entre Tema Gerador e conhecimento científico precisa estar atenta à abordagem Interdisciplinar, na qual os componentes curriculares colaboram com a produção de um saber não fragmentado, mas capaz de revelar a realidade objetiva em sua concretude, de maneira omnilateral (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

Já os Temas Geradores compõem a organização do trabalho pedagógico no nível da organização do trabalho pedagógico da aula (FREITAS, 1995), em articulação dialógica entre a prática social (identificação do fenômeno social comum a docentes e educandos) e a problematização do fenômeno que constitui o Tema Gerador. A abordagem do conhecimento científico, através da problematização e ação pedagógica docente, leva à produção do conhecimento crítico, elevando a consciência dos sujeitos de uma compreensão ingênua da realidade concreta à compreensão crítica.

Segue o Quadro 1 que auxilia na ilustração da organização do trabalho pedagógico a partir da abordagem citada:

Quadro 1 - organização da produção dos conhecimentos críticos a partir de Eixos Temáticos e Temas Geradores²⁷.

Unidade letiva	Eixo Temático da unidade letiva	Componente curricular	Temas Geradores	Conteúdo programático
Primeira unidade	Relações de gênero e o mundo do trabalho	Comuns ao Ensino Fundamental Anos Iniciais (Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática).	A mulher e o contexto do trabalho; Violência simbólica e questão de gênero; Relação entre gênero, profissão e salário; Profissão e preconceito; Gênero e o trabalho no campo;	Comuns aos componentes curriculares.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Importante frisar que a escolha dos Eixos Temáticos, bem como os Temas Geradores a serem trabalhados na ação pedagógica, além de ser parte integrante da pesquisa e planejamento docente, precisa dialogar com a prática social dos educandos. Uma boa estratégia para tal é a consulta por parte dos estudantes através de uma audiência pública da EJAI, onde educandos, docentes, coordenadores e gestores, em ação conjunta, apresentam e levantam os Eixos Temáticos e Temas Geradores mais relevantes ao trabalho pedagógico.

Tal ação auxilia na identificação dos problemas sociais, promove a ação dialógica entre todos os sujeitos, além de levar em consideração as especificidades da comunidade (quais os

²⁷ De maneira ilustrativa, apresentamos na tabela a possibilidade de organização do trabalho pedagógico a partir do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Tempo Formativo I, II e III), trazendo, como exemplo, o trabalho que pode ser desenvolvido na I unidade letiva. Cada unidade letiva está ligada a um Eixo Temático que serve como tema central a outros diálogos sobre o fenômeno social a ser investigado (apresentado pelo Eixo Temático), sob a forma de Temas Geradores na ação específica docente em sala de aula.

problemas sociais comuns à comunidade?), localidade (trata-se de uma localidade urbana? Uma localidade do campo?) e escola (quais problemas comuns e específicos da unidade escolar?).

Os conteúdos programáticos a serem trabalhados pelos docentes deverão levar em consideração as necessidades formativas dos sujeitos da EJAI: formas de vida, trabalho e sobrevivência dos sujeitos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação.

Tais conteúdos programáticos devem ser trabalhados tomando como base as problematizações provocadas pelos Temas Geradores, com o objetivo de, por meio do diálogo, construir os conhecimentos entre a ciência, o mundo do trabalho e a base das experiências dos movimentos sociais.

Em estreita relação com a produção dos conhecimentos críticos, a avaliação na EJAI deve contemplar o diálogo e as experiências de vida dos estudantes, tendo como alicerce o exercício democrático, e a avaliação para a aprendizagem escolar como processo de inclusão dos sujeitos (LUCKESI, 1999).

Assim, a EJAI traz o compromisso com a Educação Popular e o distanciamento de práticas tradicionais de avaliação, pois a modalidade entende a avaliação como ponto de partida da ação educativa, não podendo ser um momento estanque e pré-classificatório.

A avaliação, segundo a perspectiva da EJAI leva em consideração o registro e a oralidade dos educandos, não perdendo de vista os diálogos com a realidade cultural, as relações sociais e o papel histórico dos envolvidos na condição de sujeitos de direitos. Desta forma, na organização escolar, o sistema de registro de notas precisa ser substituído pelo sistema de registros da aprendizagem através do uso dos conceitos e pareceres descritivos sobre os percursos de aprendizagem dos educandos.

A avaliação deve ser entendida como um processo permanente, rompendo, desta forma, com a cultura das datas pré-fixadas de avaliação

(calendário de provas, exames, entre outros), onde o professor deve transformar os espaços educativos em oportunidades de produção dialógica, uma vez que a aprendizagem precisa estar sempre ligada à práxis (teoria-prática capaz de revelar a realidade concreta).

Considerações finais

Concluimos este estudo apontando para a necessidade de compreender a Educação de Jovens, Adultos e Idosos não como um projeto ou ação escolar voltada à mera contextualização do currículo ao “mundo do adulto”. Ou, ainda, como política compensatória, marcada ao longo da trajetória educacional brasileira pelo fracasso escolar, onde as políticas de financiamento, de formação docente e abordagem curricular caminham para a manutenção do *status quo* social, acirrando as desigualdades através da estratificação no acesso ao conhecimento.

Importante observar que, apesar da existência de uma base legal consolidada e dos muitos debates e pesquisas referentes à EJAI, o que tem se mostrado na prática é uma caminhada hegemônica de negação a esta modalidade da Educação Básica, tendo em vista que a própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) não contempla as especificidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Logo, a ação militante, a ação dos movimentos da Educação Popular, bem como de educadoras e educadores que atuam na EJAI, tem-se constituído força contra hegemônica fundamental em favor das políticas de equidade necessárias à democratização do conhecimento crítico.

Aqui fica um alerta: não é todo conhecimento que é capaz de emancipar os sujeitos, através da produção do conhecimento crítico. Neste sentido, consideramos de grande relevância as contribuições das concepções pedagógicas críticas, destacando a Pedagogia

Libertadora e a Pedagogia Histórico-crítica, como tendências balizadoras da organização do trabalho pedagógico.

Além disso, destacamos o Trabalho como Princípio Educativo (PISTRAK, 2011) presente na ação educativa através dos Eixos Temáticos e Temas Geradores como de grande relevância à tomada de consciência dos sujeitos a partir da ação educativa.

A produção de saberes na EJAI precisa estar atenta ainda à consolidação de princípios fundantes à formação dos sujeitos, tais como: 1) princípios éticos: autonomia, responsabilidade, solidariedade; respeito ao bem comum; 2) princípios políticos: direitos e deveres da cidadania; criticidade; respeito à ordem democrática; e; 3) princípios estéticos: sensibilidade, criatividade; diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Observamos ainda que existe um cenário possível, legal e fundamentado à estruturação da organização do trabalho pedagógico na EJAI, onde o trabalho Interdisciplinar baseado em Temas Geradores e o conhecimento cientificamente elaborado através da ciência são possíveis de produzir o conhecimento crítico, capaz de emancipar os sujeitos.

Referências

BAHIA. **Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao longo da vida**, Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996.

CONCEIÇÃO, Maria da Cunha. MEC. **Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

COSTA, Jaqueline Moraes; PINHEIRO, Nilcéia A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37- 44, 2013.

COSTA, Jaqueline de Moraes. O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 37, n. 2, p. 417-428, jul. /dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i2.1352>

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30074>. Acesso em: 21 nov. 2020.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5. d. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire**. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 15 nov. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

_____. **Educação e Mudança.** 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade.** SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessárias a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: SP, Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-759.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes.** O desafio do século XXI. SP.: Bertrand Brasil, 2000.

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

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 33. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

Impactos da leitura e da escrita para os estudantes da EJA

*Mônica Dantas de Menezes
Maria Eurácia Barreto de Andrade*

Introdução

Refletir sobre os impactos da apropriação da leitura e da escrita na vida dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos é de grande relevância e urgência, por retratar uma problemática que há muitos anos se instalou no país, constituindo-se como um problema histórico: o analfabetismo. Este se estabelece, conforme denunciado por Sá (2016), como um crime social por negar um direito constitucional e comprometer a participação efetiva dos sujeitos na sociedade atual.

O descumprimento do direito ao acesso a escolarização para todos e todas acaba produzindo um crime em virtude de negar a muitos brasileiros e muitas brasileiras o direito básico da alfabetização, o mínimo de dignidade que se pode possibilitar aos sujeitos para uma intervenção autônoma, responsável e consciente na sociedade.

Mesmo sabendo que os sujeitos não alfabetizados se constituem como produtores de cultura e carregam em si diversos saberes, estes não são suficientes para viver autonomamente em uma sociedade grafocêntrica²⁸ e letrada²⁹. Sabe-se que a aquisição

28 Termo aqui compreendido segundo a concepção defendida por Mortatti (2004, p. 98) referindo-se às “[...] sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem”.

29 Refere-se à sociedade por onde circula material impresso e os sujeitos estão imersos no contexto da linguagem escrita e são, em todo momento, envolvidos pelas informações. Segundo Harris e Hodges (1999), na sociedade letrada, a escrita e a palavra impressa constituem uma força cultural que domina as funções econômicas sociais e educativas.

da leitura e da escrita, na maioria dos casos, acontece a partir da inserção do sujeito no ambiente institucionalizado – escola. Nesse sentido, ainda que eles (as) tenham a “leitura de mundo”, pelo fato de não terem o conhecimento da “leitura da palavra³⁰” certamente terão muitas limitações em suas vidas cotidianamente.

Assim, faz-se necessário compreender que esses sujeitos, ao longo de suas vidas, passaram por muitos processos de negação de direitos, alguns não tiveram acesso à escola, outros não conseguiram nela permanecer. Em ambos os casos, foram vítimas de carências sociais, econômicas e/ou familiares que os impediram de serem alfabetizados em um processo escolar linear³¹. Para Arroyo (2007, p. 36), “[...] o sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados [...]”. Diante disso, percebe-se que esse modelo não se aplica à EJA, tendo em vista que é necessário compreender os diferentes motivos que impossibilitaram esses sujeitos de seguir a tão “sonhada” linearidade da escola. Sobre esses motivos, Arroyo (2007, p. 24) acrescenta que:

[...] além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (ARROYO, 2007, p. 24).

30 Expressão cunhada por Freire que compreende a aquisição e apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos. Nas suas palavras, “[...] depois a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da ‘palavra mundo’” (FREIRE, 1992, p. 12).

31 A crítica à *educação linear* defendida por Arroyo (2007) na EJA é que ela não considera as especificidades dos educandos que tiveram seus estudos fragmentados ou negados. A escola com suas práticas na perspectiva linear desconsidera essas trajetórias. O entendimento da palavra linear é no seu sentido literal, o que não dialoga com a realidade da EJA.

Todavia, essas trajetórias de vida fora da escola e tantos direitos negados lhes permitem uma compreensão de mundo a partir da resistência, da luta, possibilitando a leitura de mundo, logo, suas vivências em sociedade. No entanto, tais vivências não podem ser dissociadas desses direitos, a saber: o de ler e escrever; estes precisam fazer parte também de seu dia a dia, para que deem significados à leitura de mundo a partir de seus olhares e entendimentos pelo viés da leitura e da escrita.

Desse modo, ao refletirmos sobre a importância dessas aprendizagens e de como elas podem transformar as vidas desses sujeitos, buscamos responder ao problema desta pesquisa que parte da seguinte questão: quais os impactos da inserção da leitura e da escrita na vida de jovens, adultos e idosos?

Para um melhor entendimento acerca de tudo que já foi mencionado, sobretudo para responder à questão da pesquisa, o objetivo que direcionou este estudo buscou refletir sobre os impactos que decorreram da aprendizagem da leitura e da escrita na vida pessoal e social dos sujeitos e as suas mudanças implicadas no âmbito da consolidação da alfabetização e do letramento.

Para tanto, no campo teórico-conceitual foram priorizados os estudos de Álvares (2012), Freire (1987, 1992, 1996, 2002), Arroyo (2007, 2017), Mortatti (2004), Tfouni (2006), dentre outros, pelas inúmeras contribuições para melhor compreender a temática em tela, além de possibilitar maior compreensão acerca da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e seus processos de exclusão e negação de direitos, sobretudo, o da possibilidade de ler e escrever o mundo, suas vidas e seus contextos. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995; MINAYO, 2012), apoiada no estudo de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com estudantes do segmento I da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) que já tinham se apropriado da leitura e escrita. Para tanto,

os instrumentos selecionados para produção dos dados foram: a observação participante e a entrevista semiestruturada (GIL, 2008). Para tratamento dos dados, foi priorizada a Análise do Conteúdo (AC) (BARDIN, 1977).

Entende-se que a relevância desta pesquisa está em poder compreender as trajetórias de vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos que viveram durante muitos anos sem a aquisição da “leitura da palavra” em uma sociedade extremamente excludente, marginalizadora e preconceituosa que discrimina vergonhosamente muitos sujeitos, dentre outros aspectos também, por não terem se apropriado das habilidades de leitura e escrita.

Assim, contribuirá sobremaneira para a ressignificação de alguns conceitos e concepções historicamente construídos, além disso por compreender que, mesmo com todas as referências e pesquisas voltadas para o contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ainda existe uma grande necessidade de aportes teóricos, sobretudo no que se refere às trajetórias de vida e exclusão dos sujeitos nela inseridos, a fim de que possa ampliar as referências e as discussões acerca do tema que carrega em si uma grande relevância social.

Desafios e possibilidades na EJAI

No Brasil, o histórico de negação do direito à educação escolar às pessoas jovens, adultas e idosas pouco escolarizadas é algo marcante até os dias atuais. Sabe-se que esse direito só se efetivou legalmente com a constituição brasileira de 1988. Apesar desse avanço legal, na prática isso não se realizou como pretendido. Como destaca Soares (2011, p. 278), “Passamos a ter um direito proclamado, mas não necessariamente efetivado”.

Mesmo sendo uma política de responsabilidade do Estado, foram os municípios que possibilitaram essa inserção aos(as) educandos(as), reconhecendo a necessidade da garantia do direito

à educação, criando condições efetivas para que as pessoas jovens, adultas e idosas pouco escolarizadas pudessem retornar aos bancos escolares ou iniciar, mesmo que tardiamente, sua busca de autonomia nesse espaço social. Desse modo, o poder local (prefeituras) criou condições efetivas para que esse direito fosse realmente conquistado (SOARES, 2011).

Nesse sentido, aos poucos foram se constituindo escolas para que essas pessoas tivessem acesso. Hoje, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), a qual é inteiramente responsável por promover a educação sistematizada a esses sujeitos, ainda enfrenta inúmeras dificuldades. Uma delas é a frequência, o acesso à escola ainda não é fácil, considerando que a classe social à qual eles(as) pertencem é desfavorecida de direitos básicos; a locomoção para ir à escola tem sido um fator relevante para que muitos cheguem a desistir de estudar.

Apesar disso, por reconhecerem a falta que a educação escolar fez/faz em suas vidas, enfrentam muitos desafios cotidianamente para alcançarem a aprendizagem da leitura e da escrita. “Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que exige ação e reflexão”, porque “[...] eles sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem [...] é que sua ação transformadora, como tal, os concretiza como seres criadores e recriadores (FREIRE, 2002, p. 59).

Para que os sujeitos da EJAI adquiram essa consciência, faz-se necessário que, ao ingressarem na escola, encontrem educadores(as) também conscientes do seu fazer pedagógico; de sua missão na educação. É de fundamental importância compreender que o analfabetismo não é “[...] doença ou ‘erva daninha’ como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado de outros direitos” (GADOTTI, 2011, p. 39).

Diante do exposto, o enfrentamento desses sujeitos com o conhecimento sistematizado na idade adulta não é nada simples, visto que está implícita uma série de questões que necessitam de atenção. A começar por desconstruir esse histórico de preconceitos com os quais foram enxergados ao longo de suas vidas, isso é essencial para que eles(as) sintam-se capazes de reconhecer o ambiente escolar como um lugar que lhes pertence, um lugar onde o respeito às suas condições humanas esteja presente, para que possam se sentir seguros e abertos à aprendizagem.

Reconhecer a sala de aula como um espaço que lhes possibilitará segurança é o primeiro desafio a ser enfrentado para adquirir o conhecimento sistematizado. Eles e elas precisam se reconhecer no espaço da sala de aula para que possam sentir a vontade de ficar; nisso está implícita a relação com o(a) educador(a). Desse modo, considera-se importante que essa relação seja dialógica. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”, mas na possibilidade de juntos pronunciarem o mundo (FREIRE, 1987, p. 78).

Tendo em vista a realidade dos sujeitos da EJA, observa-se que um ambiente favorável à aprendizagem é imprescindível nesse processo de construção do conhecimento. O(a) educador(a) precisa ser aquele(a) que acredita que a educação pode transformar pessoas e, assim, ter “[...] fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1987, p. 81).

Sendo um direito dos homens, é um compromisso do(a) educador(a) compreender que, uma vez que os sujeitos da EJA têm a oportunidade de sair desse lugar de alienação pela negação historicamente constituída, eles(as) podem mudar as suas histórias, no momento em que têm acesso a uma educação pautada no diálogo, no amor, numa relação horizontal, na fé e na esperança de um novo

homem, uma nova mulher que não mais será oprimido(a) ou terá seu direito negado (FREIRE, 1987).

Esses sujeitos que são socialmente, economicamente, culturalmente e politicamente excluídos vislumbram a todo instante compreenderem o seu lugar no mundo e, assim, ocupá-lo. Sabem que precisam da escola para que isso seja possível, dessa maneira valorizam os conhecimentos que ela lhes possibilita, os quais são diferentes dos saberes construídos ao longo da vida.

Reconhecem a necessidade dos saberes sistematizados da escola, uma vez que estão cotidianamente imersos numa sociedade com inúmeras práticas e eventos de letramentos. Logo, para dar sentido aos saberes (aqueles construídos na família, na igreja, no trabalho, nas relações sociais etc.) é preciso fundamentá-los com os conhecimentos sistematizados (científicos), para que possam não só compreender, mas criar novos conhecimentos.

O cotidiano dos sujeitos não alfabetizados ou pouco escolarizados da EJA não é nada fácil quando se pensa nas dificuldades por eles enfrentadas. Precisam protagonizar diariamente grandes desafios; desde as práticas mais simples, como, por exemplo: ler ou escrever um bilhete simples, ler as informações em um ponto de ônibus; no banco, ao irem fazer uma operação bancária; assinar o próprio nome em um documento; uma entrevista de emprego; receber o troco ao comprarem algo, entre outros. Algo primário torna-se complexo pela falta de leitura e escrita.

Nesse sentido, ao chegarem à escola para aprenderem o conhecimento sistematizado, nem sempre é simples esse enfrentamento. “A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada dos bancos escolares, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar em uma fase adiantada da vida, é bastante peculiar” (ALVARES, 2012, p. 75).

Diante disso, é preciso considerar a diversidade que constitui a realidade dos sujeitos da EJA. Nela estão pessoas com diferentes vivências, idades, desejos, medos, saberes, ritmos de aprendizagens diferentes, timidez, cada sujeito com as especificidades que compõem esses tempos de vidas. Assim sendo, a escola não deve se opor a isso, mas considerar. Afinal, “[...] não poderia ser de outra forma, pois são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades econômicas e familiares, com princípios éticos e morais, formados a partir da experiência, do ambiente, da realidade cultural em que estão inseridos” (ALVARES, 2012, p. 75).

Educadores e educadoras precisam valorizar esses saberes e esses tempos de vida. “Os conhecimentos prévios de um aluno adulto remetem a inúmeras espécies de saber, a uma travessia longa de percepções e indagações adquiridas ao longo de sua história de vida” (ALVARES, 2012, p. 79). Portanto, ao enfrentar o conhecimento sistematizado na vida adulta, eles(as) chegam à escola com vários saberes constituídos e estes precisam ser levados em conta.

Para tanto, a prática docente tem um papel fundamental nesse processo. Ensinar exige compreender que esses educandos(as), antes de aprenderem os saberes sistematizados na escola, aprendem a ler o mundo. “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e de humana, de modo especial como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 123).

Desse modo, no momento em que o educador(a) tiver plena consciência de tal comportamento, conseguirá trazer de forma toda especial o(a) educando(a) jovem, adulto(a) e idoso(a) para uma aprendizagem significativa; sem amarras, pois perceberão sentidos, poderão ver na prática as relações entre os saberes historicamente por eles(as) construídos, com os conhecimentos sistematizados na

escola, pois eles(as) “[...] demonstram um interesse profundo pelo conhecimento escolar e reservam um afeto reverencial ao professor” (ALVARES, 2012, p. 86).

É nessa perspectiva que o(a) educando(a) conseguirá enfrentar o conhecimento sistematizado de forma harmoniosa. Não se pode deixar de considerar, como já mencionado, que cada sujeito tem um tempo de aprendizagem diferente do outro, experiências distintas que farão com que eles(as) se comportem de forma heterogênea, visto que são compostos por essa mesma heterogeneidade. “A heterogeneidade traz consigo a singularidade de cada pessoa” (ALVARES, 2012, p. 84).

Possibilitar caminhos que favoreçam a aprendizagem a partir de uma relação dialógica e de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos da EJA é fundamental nesse processo de aquisição do conhecimento. É preciso saber que “[...] para educar o olhar de um trabalhador, é fundamental adotar abordagens próprias para esse público, procedimentos que facilitem seus processos de aprendizagem, seus meios de compreensão, de ação e de interação com o mundo” (ALVARES, 2012, p. 96).

Destarte, é inevitável que o(a) educador(a) se comprometa com algo que é essencial na EJA: o educando jovem, adulto e idoso não deve ser visto com aquele que aprenderá da mesma maneira que a criança. É preciso reconhecer que são tempos de vida diferentes, e que precisam de atenções diferenciadas. Quem sabe assim, no momento em que o(a) educador(a) passar a adotar metodologias próprias para essa modalidade educacional, contribuirá efetivamente para que esses sujeitos tenham possibilidades de desenvolverem o pensamento crítico, ampliando as condições para que eles possam se relacionar de forma aprazível com o conhecimento, interagindo de diferentes maneiras (ALVARES, 2012).

Tais compreensões e ações certamente possibilitarão as condições necessárias para que os jovens, adultos e idosos passem a minimizar cada vez mais as dificuldades enfrentadas na busca da aquisição do conhecimento sistematizado pela escola e maximizem as possibilidades de efetivá-los.

Caminhos metodológicos

Considerando o rigor metodológico do estudo e com base nos objetivos nele propostos, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual “[...] estuda o fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 1995, p. 17), ou seja, “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21).

Em vista disso, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, uma vez que a primeira tem “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, enquanto a segunda tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2008, p. 27-28).

Nesse sentido, esta pesquisa configura-se também como uma pesquisa de campo, ao compreendermos que esse tipo de aproximação possibilita ao(a) pesquisador(a) um melhor entendimento acerca do objeto de estudo, bem como do *lôcus* da pesquisa, uma vez que tem um contato direto com todos os envolvidos, o que agregou significativamente nos resultados.

Sobre este tipo de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam uma concepção interessante ao afirmarem que:

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como alguém que

faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como quem sabe tudo, mas como alguém que quer aprender, não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Concordando com a abordagem supracitada e por considerarmos a diversidade e as múltiplas realidades nas quais estão imersos os educandos e educandas da EJAI, compreendemos ter sido esta a melhor escolha para o delineamento desta pesquisa, tendo em vista que a intenção foi a de abarcarmos ao máximo os fenômenos que permeiam tais realidades.

Nessa perspectiva, como instrumentos para a coleta dos dados, foram utilizadas observação participante na turma pesquisada³² e entrevista semiestruturada. Já como procedimento para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do segmento I da Educação de Jovens, Adultos e Idosos de uma escola do interior da Bahia que já tinham se apropriado da leitura e escrita, em um total de 7 (sete) sujeitos; sendo 4 (quatro) mulheres e 3 (três) homens na faixa etária de 30 a 64 anos. Para preservar a identidade dos sujeitos, foram nomeados como pedras preciosas, quais sejam: Ouro, Cristal, Diamante, Perola, Safira, Cristal, Rubi e Opala.

Resultados

Viver na escuridão³³ é como muitos dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos se percebiam no momento em que ainda não tinham se apropriado da leitura e da escrita. Fazendo uso do oposto desta metáfora, o sujeito que já viveu essa “escuridão”

32 A observação participante foi realizada em uma turma da EJAI durante três semanas, totalizando quinze visitas de observação.

33 Termo usado recorrentemente pelos educandos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, fazendo uma alusão à cegueira. Compreendem que quem não lê é como um cego, que não enxerga o mundo.

sabe dizer o que é viver a “claridade” da aquisição do conhecimento sistematizado na escola. Não são poucos os sentimentos, significados e os impactos que estes conhecimentos trazem para as suas vidas. Quem traz essas informações são eles mesmos, como o educando Opala (2018), no momento em que expressou o sentimento que ele tinha antes de ter transcendido a “leitura de mundo”, visto que apenas esta não dava conta de viver em sociedade de forma plena. Nas suas palavras, destaca: *“Foi uma descoberta incrível. Foi como descobrir o mundo, eu vivia no escuro, depois que eu passei a ler e escrever, eu fiquei aliviado. Saber o que diz é tudo!”*. Observa-se na narrativa de Opala (2018) que ele vivia na escuridão e depois da conquista da alfabetização sentiu-se aliviado, pois, para saber o que diz, é preciso saber ler e escrever. Isso denuncia a falta que o conhecimento sistematizado na escola faz para uma participação plena e autônoma na sociedade letrada.

Em um mundo cada vez mais repleto de transformações e que demanda a leitura e a escrita, continuar nesse lugar, de quem não consegue fazer a leitura e a escrita da palavra, já não proporciona viver de forma digna e autônoma, uma vez que a “[...] ausência, tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais” (TFOUNI, 2006, p. 21).

Com base nessas compreensões é que os jovens, adultos e idosos sabem mensurar os impactos que a conquista da alfabetização pôde trazer às suas vidas, por já terem feito a transição da “leitura de mundo” para a “leitura da palavra”, o que dialoga diretamente com o título desta pesquisa. Desse modo, conseguem identificar novos comportamentos em suas vivências em sociedade, ou seja, o modo como se inter-relacionam nas práticas do letramento, antes desconhecido.

Nesse processo de transição, conforme mencionado anteriormente, o momento da descoberta da leitura e da escrita é algo marcante; o sujeito passa a ser aquele que deixa o lugar de uma pessoa que antes só olhava algo escrito para ocupar o lugar de quem lê e escreve, ou seja, se apropria e faz uso social nos mais diversos espaços comunicativos. Essa conquista se caracteriza como um momento marcante, impactante, conforme elucida a educanda Cristal (2018) ao revelar que “foi um dos melhores momentos da minha vida, foi ótimo! Pegar as coisas que precisa ler, e eu ler, nossa... foi tudo para mim! É uma sensação maravilhosa”. Nota-se pela narrativa de Cristal (2018) que foi um momento único na sua vida conquistar um direito que por anos de sua vida foi negado. Não é uma simples conquista, é a conquista por ser mais; visto que o seu histórico de negação não é um “destino dado” nessa lógica de “desumanização”, mas é o resultado de uma ordem injusta e desigual, podendo ser transformada no momento em que o sujeito oprimido não desiste de lutar pela sua “humanização” (FREIRE, 1987).

Outro momento importante na vida do sujeito é quando ele precisa se identificar através da assinatura. Para muitos, pode parecer algo simples, mas para os educandos da EJA antes não alfabetizados a realidade não é a mesma, pois, na ausência da leitura e da escrita, precisam fazer o uso da digital, o que os deixa tímidos e envergonhados. Todavia, estarem prontos para pegar a caneta e orgulhosamente assinar o próprio nome é algo impactante, prazeroso, que os faz sentirem-se cidadãos e cidadãs do mundo. Foi assim que o educando Diamante (2018) revelou, ao falar do lugar de quem viveu. “Eu deixei de colocar o dedo, foi uma sensação maravilhosa, era horrível, se não tivesse a esponja para melar o dedo, eu nem assinava. Quando eu passei a assinar meu nome, foi uma grande alegria”. Quanto significado tem um momento como este vivido pelo educando Diamante (2018). Parece algo simples

e corriqueiro, mas na realidade dele e de outros tantos da EJAI é algo que diz muito. É de fato um marco na vida do sujeito, assinar o nome significa dizer quem é, não é algo simples, é apresentar-se de forma identitária, é assumir o lugar de sujeito, é dizer eu sou. Apesar de não defendermos nesta pesquisa que assinar o nome já o torna alfabetizado, considerar um momento como este é essencial, pois, muito mais que o codificar e decodificar, trata-se da inserção do sujeito em ambientes que antes o excluía ou o intimidavam; é começar a “engatinhar” nas práticas sociais.

Outro momento marcante foi o de Safira (2018), quando ela identificou: “[...] eu já sei entrar e sair, não fico abusando o ‘zôto’, pois tem gente que nem gosta de dar informação. Você se guiar, faz toda a diferença, né pró?... Foi incrível!”. A aquisição da leitura e da escrita permitiu a Safira (2018) liberdade, no momento em que ela aprendeu a ler, sentiu-se livre. Em outras palavras, Safira sentiu que a palavra é viva, e que através dela é possível perceber a existência no mundo e passar a elaborá-lo numa constante comunicação e colaboração (FREIRE, 1987). Compartilhando com o pensamento de Safira (2018), Pérola (2018) informou:

É horrível ser guiado pelos outros. Deus me livre. Eu quero me guiar, tá certo que a gente precisa de ajuda, mas saber ler e escrever é essencial, vou a uma loja, eu mesma sei comprar, pagar, abrir meus crediários, me virar, pró. Imagine você ir comprar um sapato, e não saber como vai ser a divisão, quanto vai ficar as parcelas... é horrível, viu?!.

A autonomia adquirida pelos jovens, adultos e idosos é algo muito marcante nesse processo de aquisição da leitura e da escrita. O educando Diamante (2018) revela algo muito interessante acerca disso:

Eu cresci muito, antes eu era apagado, sofri... Hoje, por exemplo, se eu for em um lugar e tiver

uma “praca” escrito: não pode entrar, eu já não “inhentro”. Antes eu já fui botado pra fora, hoje eu já leio as coisas e já não sofro como antes, ler e escrever mudou a minha vida (DIAMANTE, 2018).

O sentimento que cada educando(a) tem é algo muito interessante a ser observado, é como se eles realmente perdessem a sua humanidade, conforme já mencionado nesta pesquisa sob a perspectiva de Freire (1987), recuperando-a no momento em que conseguem não só ler o mundo, mas ler e escrever a palavra. Outro depoimento emocionante foi o do educando Opala (2018) ao mencionar: “[...] hoje eu me sinto mais garantido, mais firme, quando você sabe o que está fazendo, você não tem medo, mas quando não sabe, é muito difícil, você teme. Hoje eu me sinto seguro, mais confiante, tenho outra visão ‘deu’ mesmo e do mundo”.

O medo é algo muito presente na vida dos sujeitos da EJAI. A insegurança por não saber ler e escrever torna-os vulneráveis, visto que não há nenhuma possibilidade de se sentirem seguros por necessitarem confiar no desconhecido para realizar tarefas cotidianas, pela ausência da leitura e da escrita. Como destaca Arroyo (2017, p. 237), “Viver uma vida tão precária, sem horizontes, sem prazo é ser obrigado a viver na insegurança. No medo”.

Considerando que a leitura e a escrita são habilidades indispensáveis na vida de qualquer ser humano, e estas acontecem através do processo de alfabetização, no momento em que o sujeito tem acesso e se apropria, grandes impactos são notados. As práticas sociais são alteradas, aquilo que era sonho passa a ser realidade concreta. Novas concepções de mundo vão surgindo, logo, uma nova sociedade se forma. O ideal é que todos(as) tenham direito a esse conhecimento tão importante e necessário ao ser humano.

Foi consenso entre todos os sujeitos pesquisados que todos e todas tiveram grandes impactos em suas vidas, passaram a ter

autonomia, o que Freire (1987) chama também de libertação. Libertaram-se da “escuridão”, como salientou o educando Opala (2018). Hoje a escola é um sonho-real, vislumbram a continuação dos estudos e não querem parar, querem “ir longe”, como mencionado por Cristal (2018): *“Depois que eu aprendi a ler e escrever, minha vida é outra, eu quero muito mais, vou escrever meu livro, com fé em Deus”*. Com essa mesma concepção, Rubi (2018) afirmou “[...] *minha vida é outra, mas eu ainda preciso aprender muito mais... quero ir longe*”. O que eles e elas querem é ser cidadãos do mundo. Muitos visam à ascensão profissional, outros sonham com a formatura, entre outros. Para que pudessem se perceber assim, foi necessária a transição da “leitura de mundo” para a “leitura da palavra” e, assim, a consolidação da alfabetização e do letramento.

Considerações finais

Pela amplitude da temática que em si já traz muitas problematizações, tendo em vista a diversidade que a permeia e as inúmeras abordagens que esta possibilita, não temos a intenção de apresentar considerações finais, mas algumas ponderações iniciais.

Problematizar sobre os impactos da inserção da leitura e da escrita na vida de jovens, adultos e idosos possibilitou um amplo olhar sobre estes sujeitos e suas trajetórias de exclusão, bem como nos mobilizou a tencionar movimentos de luta e resistência em prol de políticas públicas que possam fortalecer a modalidade em pauta, no intuito de mitigar a problemática do analfabetismo que desde o período colonial vem se instalando no Brasil.

Nesse sentido, diante do trabalho realizado, foi possível perceber que grandes são os impactos da apropriação da leitura e da escrita em suas vidas ao fazerem o uso social. A partir das narrativas dos sujeitos pesquisados, ao discorrerem sobre suas trajetórias de vida “truncadas”, a afirmação da negação do direito de estudar na

infância e adolescência foi visível; eles(as) não tiveram escolha, não há escolha entre viver e estudar; já está dado: é viver. Ou será que é (sobre)viver? Essa pergunta reflete uma ordem social injusta, que nega ao homem o direito de humanizar-se, uma vez que esta é a sua vocação por ter consciência de sua inconclusão; e como ser inconcluso, luta para romper a desumanização, luta pelo resgate de sua humanidade “roubada” em meio aos massacres das injustiças sociais (FREIRE, 1987).

Apesar de todo histórico de negação de direitos à dignidade humana, essa realidade tem mudado um pouco, ainda sutilmente, uma vez que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) alcançou a legitimidade na lei. Muito embora esteja garantido o direito ao acesso, a permanência ainda é algo a ser discutido, diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos sujeitos cotidianamente.

Sabe-se, como mencionado nesta pesquisa, que a apropriação do conhecimento sistematizado pela escola é algo essencial na vida do sujeito. A partir dele torna-se possível adquirir os conhecimentos necessários de leitura e escrita para que seja possível viver autonomamente em uma sociedade letrada. Todavia, as narrativas dos(as) educandos(as) Diamante (2018), Opala (2018), Safira (2018), Ouro (2018), Pérola (2018), Rubi (2018) e Cristal (2018) fazem-nos perceber que tais apropriações ainda não se efetivaram como pretendido, de acordo com as abordagens conceituais de alfabetização e letramento. No entanto, mesmo que sejam bem elementares, elas traduzem os impactos que essas aquisições trouxeram para as suas vidas, tanto no âmbito pessoal quanto no social, no momento em que conseguem ter mais autonomia e liberdade ao fazer o uso social. Esses impactos, mesmo que pareçam tímidos para a sociedade, para eles(as) que saíram da “escuridão” significam algo a ser observado e valorizado tanto pelos educadores como pela sociedade que antes os excluía, como destacado em suas narrativas.

Percebeu-se também nesta pesquisa que, para que esses conhecimentos possam ser aprofundados, o(a) educador(a) tem um papel de destaque nesse processo, o de reconhecê-los como sujeitos produtores de cultura e fomentar cada vez mais o desejo de aprender de forma mais crítica. Esse aspecto, especificamente, ficou claro que fazia parte da prática pedagógica da educadora responsável por mediar os conhecimentos dos educandos pesquisados, muito embora não tenha sido o foco, mas consideramos relevante destacar, dada a importância do educador(a) no processo de aquisição do conhecimento sistematizado. Para tanto, algo que não deverá ficar de fora são as suas trajetórias de vida, elas são “recheadas” de experiências que podem agregar sobremaneira na prática pedagógica, despertando o interesse pelo conhecimento, uma vez que eles identificam sentidos e significados – conforme percebido neste estudo a partir das discussões tecidas com Alvares (2012), Freire (1996) e Arroyo (2017).

Em face de tudo que aqui foi apresentado e discutido, conferimos reafirmar que a Educação é o caminho para “libertar” os jovens, adultos e idosos da opressão e da negação com as quais têm vivido historicamente. É assim que eles têm compreendido, mesmo não tendo adquirido um nível maior de conhecimento escolar, mas almejam dar continuidade aos estudos, por já terem consciência dos impactos causados pela aquisição da leitura e da escrita em suas vidas. Assim, espera-se que consigam, que tenham oportunidades efetivas nessa busca pelo direito de serem mais (FREIRE, 1987).

Referências

ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. **Alfabetização e Letramento - o desvelar de dois caminhos possíveis**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 1995.

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

ARROYO, Miguel González. Um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

_____. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. Cortez editora, 1992.

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

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (orgs.). **Educação de Jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARRIS, Theodoro L.; HODGES, Richard E. (Orgs). **Dicionário de Alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita: Tradução Beatriz Viégas Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

SÁ, Maria Reneude de. **Analfabetismo e alfabetização**: representação de professores alfabetizadores. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2016.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos em EJA,11)

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

Descortinando a lectoescrita na EJAI: pinturas e representações

*Hiulli Barreto de Sousa
Maria Eurácia Barreto de Andrade*

Introdução

Refletir e problematizar sobre as representações de leitura e escrita dos sujeitos Jovens, Adultos e Idosos representa a materialidade de um compromisso político, por se constituir como uma preocupação epistemológica do analfabetismo para Jovens, Adultos e Idosos que, conforme Santiago (2016), forja uma marca histórica da população brasileira, especificamente da população negra, da classe popular com maior concentração no nordeste brasileiro.

De fato, a negação do direito à leitura e a escrita representa um crime. Diante disso, ressalta-se que o direito básico à alfabetização foi historicamente sendo negado a muitos brasileiros e muitas brasileiras que vêm sofrendo ao longo das suas trajetórias marcadas por preconceitos, discriminações e exclusões, reflexo deste problema social que nega o direito constitucional da alfabetização para todos e todas.

Sendo assim, a leitura e a escrita são de suma importância no processo de alfabetização da EJAI, pois possibilitam ao educando a capacidade de criar e do recriar conhecimentos acerca do seu meio social, a fim de tornar-se um ser questionador e crítico em uma sociedade que tanto discrimina pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola.

Portanto, diante das ponderações mencionadas, apresenta-se como pergunta de pesquisa: qual a relevância da leitura e da escrita para a vida cotidiana dos estudantes da Educação de Jovens,

Adultos e Idosos? Diante da pergunta apresentada e para alcançar os resultados da pesquisa, o objetivo que mobilizou este estudo foi compreender a importância da leitura e da escrita para os discentes, considerando as demandas sociais da vida cotidiana.

A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de produção de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. As análises de dados foram realizadas por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Os autores mobilizados neste estudo foram: Freire (1987, 1989) e Arroyo (2017), pela ampla contribuição dos seus estudos para a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Tfouni (2006), Soares (1998) e Ribeiro et al. (1992), pelas reflexões acerca do processo de apropriação da leitura e da escrita dos estudantes da EJA. Gil (2009), Lakatos e Marconi (2007), Manzini (1990/1991) e Bardin (1977), pelo aporte dado à escolha dos caminhos metodológicos trilhados. Além destes, outros autores também subsidiaram com estudos e reflexões sobre a temática em pauta.

Nos estudos realizados por Ribeiro et al. (1992) observa-se a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização desses indivíduos. De acordo com os autores, “o adulto já possui determinada forma de compreensão do código escrito antes mesmo de entrar na escola, ou seja, possui algumas concepções sobre a escrita” (RIBEIRO et al., 1992, p. 83).

Nessa mesma perspectiva, Freire (1989) discute a leitura de mundo do indivíduo no processo de alfabetização, o quão importante é o processo educacional partindo da sua própria realidade. O autor relata seu esforço de “re-ler” momentos de sua infância e adolescência, para a partir daí constituir uma leitura crítica de mundo de onde se está inserido, e isso o faz se constituir um sujeito reflexivo-crítico. Convergindo com as ideias de Freire (1989), Magda Soares destaca

a importância de se trabalhar a leitura como prática libertadora com os estudantes da EJA. Evidencia que “[...] ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo de libertação do homem ou de sua ‘domesticação’ [...]” (SOARES, 1998, p. 77).

Este capítulo contempla, além desta abordagem introdutória e das reflexões conclusivas, três tópicos que, em estreita articulação, problematizam e aprofundam a temática aqui privilegiada. O primeiro apresenta algumas reflexões acerca da leitura e da escrita no contexto da EJA, no intuito de melhor compreender as inter-relações que atravessam a temática em tela. O segundo tópico refere-se ao percurso metodológico trilhado. Por fim, o último refere-se aos resultados alcançados com as reflexões realizadas sobre a leitura e a escrita no processo de Alfabetização dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Diante disto, estudar/pesquisar a EJA é de suma importância para o meio acadêmico e social. Os jovens e adultos que voltam ou começam a frequentar a escola geralmente têm o objetivo de aprender a ler e escrever, porém essa alfabetização deve considerar as suas realidades, principalmente os Jovens, adolescentes e idosos do campo. Com isto, espera-se que estas reflexões possam ser utilizadas como complementação de leituras para os profissionais que atuam na área da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que possam levá-los a ponderar sobre suas práticas e provocar novos debates sobre as trajetórias de exclusão dos sujeitos inseridos na modalidade e o direito de “serem mais”.

A leitura na EJA

Os Jovens, Adultos e Idosos que iniciam ou retornam à escola estão em busca de resgatar o tempo em que foi negada a oportunidade

de estudar. Antes de trazer uma discussão sobre a importância da leitura e da escrita na vida dos alunos da EJAI, é relevante tratar brevemente sobre o seu contexto histórico.

Historicamente, a escrita surgiu há cerca de 5.000 anos antes de Cristo e vem, ao longo da história, apresentando conceitos e definições ainda consistentes. Para Tfouni (2006, p. 12), o processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas foi lento, em consequência de fatores políticos e econômicos, o que acontece também em relação aos códigos escritos pelo homem: pictográficos, ideográficos ou fonéticos, todos eles, quer simbolizem o “pensamento” (ou “ideias”), ou ainda os sons da fala, são resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade.

Segundo Tfouni (2006), costumava-se pensar que a escrita tinha a finalidade de difundir ideias, porém ela funcionou e ainda funciona com o objetivo inverso, de ocultar para garantir poder àqueles que têm acesso, o que ainda é utilizado atualmente como instrumento de poder para conter as pessoas não alfabetizadas. Tfouni (2006) traz um exemplo da Índia, em que a escrita esteve “[...] intimamente ligado aos textos sagrados, que só eram acessíveis aos sacerdotes, e aos ‘iniciados’, isto é, aqueles que passavam por um longo processo de ‘preparação’ (que era a garantia de que poderiam ler esses mesmos textos guardando segredos deles)” (TFOUNI, 2006, p. 12). Nessa perspectiva, a escrita foi e ainda é um instrumento poderoso sobre os que não têm acesso a ela.

Pensando que não existe uma única forma de usar a escrita, destaca-se o que Galvão (2012) chama de cultura escrita, a qual ocupa um lugar diferenciado na vida dos sujeitos de diferentes culturas. Para Galvão (2012):

[...] reconhecemos, assim, que as culturas do escrito não podem ser consideradas fora das relações de poder. Em outras palavras,

existem modos de se relacionar com o poder em determinadas culturas. Por outro lado, é possível encontrar comunidades em que esses modos são ignorados por seus membros e que o escrito não ocupa papel relevante nas hierarquizações simbólicas e sociais que as fundamentam (GALVÃO, 2014, p. 72).

Conforme a autora, a cultura escrita também está ligada à relação de poder, mas em algumas culturas isso é ignorado. Na escola, a gramática leva os alunos a se adequarem ao sistema escrito que é padronizado no sistema de ensino, porém ignora-se que os estudantes têm uma concepção de escrita diferente, e é importante que o docente conheça os lugares simbólicos e materiais que ocupam não só na vida dos alunos, mas na dos seus familiares e comunidades. Por isso, é de suma importância, quando se trabalha com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que os educadores reconheçam que os não alfabetizados, semialfabetizados e alfabetizados são produtores de cultura e não meros consumidores.

A leitura era considerada uma atividade mecânica de decodificar palavras, ou de apenas extrair sentidos que provavelmente estariam prontos no texto. Assim, para se constituir um bom leitor bastava apenas aprender a ler nos anos iniciais. Contrária a esta concepção, Collelo (2004 *apud* SCHWARTZ, 2010) destaca que a capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da habilidade do sujeito em “somar pedaços de escrita” (p. 39), mas, antes disso, ter a capacidade de compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade. Assim, a aprendizagem não é apenas uma mera recepção de conhecimento, mas uma ativa construção pessoal de cada sujeito, visto que estão a todo o momento tentando traduzir, interpretar, explicar, entender o mundo e sua realidade.

Nessa perspectiva, para Bicalho (2014, p. 167), o processo de decodificação é apenas uma parte da leitura, na qual “[...] o leitor

junta letras e forma sílabas, junta sílabas e forma palavras e junta palavras para formar frases”. No processo de leitura, no momento em que as informações de um texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue relacionar essas informações com seu contexto e conhecimentos prévios, sua compreensão vai progredindo, tendo uma compreensão maior. O leitor tem a capacidade de dialogar com o escritor, de se posicionar diante do que está sendo discutido e é capaz de realizar uma leitura crítica.

Na EJA, a leitura tem um papel fundamental no processo de alfabetização dos sujeitos. O conceito de Alfabetização tem permitido refletir sobre os conhecimentos, os valores e as habilidades envolvidas na configuração das práticas de leitura vivenciadas por jovens e adultos pouco escolarizados. Estudiosos como Freire (1989) e Soares (2008) mencionam em seus estudos que esses sujeitos, quando decidem iniciar ou retomar sua trajetória escolar, já construíram, mesmo que não alfabetizados, modos de se relacionar com as demandas sociais de leitura e de escrita, aprendidos nas diversas instâncias da vida cultural nas quais se envolvem. Sendo assim, o fato do indivíduo não saber ler e escrever não significa que ele não utilize práticas subjacentes à leitura e à escrita.

Segundo Soares (2008), um adulto não alfabetizado, ao ditar uma carta ou ao pedir que alguém leia uma carta para ele, conhece as funções, as convenções e as estruturas textuais próprias da leitura. Desse modo, o desafio da leitura na EJA consiste em articular o conhecimento já apropriado pelos sujeitos nas suas atividades cotidianas com as novas aprendizagens escolares e com as formas sistematizadas de resolver os problemas.

A leitura para os sujeitos da EJA precisa ter um significado, não devem ser mobilizados gêneros textuais soltos. Devem-se propor leituras que façam parte da sua realidade, evitando situações como, por exemplo: estudantes em processo de alfabetização que moram

na zona rural e o professor leva para a sala de aula um livro de Jorge Amado, para que estes leiam sem nenhuma contextualização. Quão significativa será essa leitura para os alunos, se eles ainda estão no processo de alfabetização? Com isso, não queremos dizer que não se deva levar para o contexto da EJAI leituras clássicas como a de Jorge Amado, pelo contrário, aos jovens, adultos e idosos não podem ser omitidos/negados tais conhecimentos. Eles precisam ter acesso, porém de forma contextualizada e com estratégias que garantam a sua relação com a vivência cotidiana.

A leitura e a escrita para os Jovens, Adultos e Idosos têm um grande nível de importância, pois muitos que não sabem ler sentem-se como cegos em uma sociedade tão excludente e classificatória, especialmente devido ao fato de serem marginalizados e subordinados pela sociedade. Para Freire (1987), “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’” (p. 50). Convergindo com a reflexão, Barbosa (2005, p. 1) esclarece que:

O fato de vivermos em uma sociedade que supervaloriza a escrita, em detrimento da fala, leva os indivíduos que não se apropriaram das tecnologias da escrita a desenvolverem expectativas tanto em relação à imagem que eles têm de si enquanto pessoas não alfabetizadas como em relação à imagem que lhes é atribuída pelos outros (BARBOSA, 2005, p. 1).

Assim, muitos Jovens, Adultos e Idosos adentram o sistema de ensino para combater os preconceitos da sociedade contra eles. O fato de não saber ler e escrever não significa que eles não sejam sujeitos de conhecimento. Qualquer pessoa, independente da classe social, raça, etnia etc., é um sujeito produtor de conhecimento e cultura. Assim, a aquisição da leitura e da escrita para os sujeitos da EJAI torna-se uma ferramenta para o combate aos preconceitos

impostos pela sociedade. Com isto, na EJAI, a leitura e a escrita representam um recomeço de vida e conquistas para os “Passageiros da Noite” (ARROYO, 2017).

Nesse sentido, a relevância da leitura na EJAI está para além de formar apenas sílabas, frases e texto, ou apenas ler “EVA VIU A UVA”, está muito além... Está no processo de se tornar um sujeito reflexivo, de conseguir questionar “Quem é Eva?”, “De quem é a uva?”, “Quem plantou essa uva?”, “Para quem será essa uva?”. São questões norteadoras que levarão o sujeito a refletir sobre sua posição diante da sociedade (FREIRE, 1987).

Trilhas metodológicas percorridas

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (CHIZZOTTI, 1991), pois entende-se que esta deve considerar a subjetividade dos sujeitos e suas ações, possibilitando um contato direto com sua realidade, sem se preocupar com a quantidade de dados, mas com a singularidade do outro. A escolha desta abordagem foi fundamental para a investigação, porque permite uma aproximação e interação direta com os sujeitos, considerando suas realidades, gestos, expressões e palavras. Nesta mesma direção, optamos pela pesquisa de campo (LAKATOS; MARCONI, 2007), apoiada nas seguintes técnicas de produção de dados: a entrevista semiestruturada e a observação participante; dentre outros aspectos observados, foram realizadas as produções em telas e tecidos a partir da categoria “vida cotidiana e sala de aula” que dialoga com o objetivo da pesquisa. Conforme Lakatos e Marconi (2007, p. 188), “[...] a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta [...]”.

Com isso, a escolha desta técnica possibilitou maior aproximação com os sujeitos participantes, sendo possível realizar

uma participação mais significativa no contexto da sala de aula. Assim, a observação participante, além de proporcionar essa relação direta entre o observador e os sujeitos, possibilita ao observador uma maior compreensão sobre os sujeitos, suas concepções e visões de mundo acerca da realidade observada.

O período de observação foi de aproximadamente oito encontros, em dias alternados, que iniciou no mês de agosto e se prolongou até outubro. Foi utilizado um caderno de campo para fazer os registros da observação, onde foi possível anotar algumas informações sobre a leitura e a escrita dos Jovens, Adultos e Idosos.

Nesses dias de observação, foi possível conhecer um pouco de cada estudante e sua rotina em sala de aula, além da realizar diagnóstico de leitura e escrita, conforme dados sistematizados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Diagnóstico de leitura, escrita e compreensão leitora dos estudantes da EJAI³⁴.

ESCRITA	LEITURA	COMPREENSÃO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
Nível Pré-Silábico	Não lê	Não compreende o sentido do Texto	1
Nível Silábico	Não lê, mas reconhece palavras	Não compreende o sentido do Texto	1
Nível Silábico-Alfabético	Lê com dificuldade	Localiza informações simples do texto	2
Nível Alfabético	Lê com fluência	Compreende o sentido do texto	5

Fonte: Elaboração própria (2019).

Diante dos dados colhidos, foi possível verificar que a grande maioria dos estudantes já se encontra na hipótese alfabética, assim como lê com fluência e consegue compreender o sentido do texto. Os que estão com maior dificuldade na leitura e na escrita são provocados em todo momento a realizarem novos desafios e

34 Os sujeitos pesquisados são alunos da EJAI, trabalhadores e pais de família.

atividades significativas, a fim de conquistarem a base alfabética e se apropriarem da leitura e da escrita para que possam ler, escrever, compreender e fazer uso consciente e responsável destas competências nas diversas práticas sociais em que estão inseridos. Nas atividades propostas pela professora durante o período de observação participante, verificamos que os estudantes tinham grande facilidade em resolver problemas sem utilizar caneta e papel, apenas no cálculo mental.

Depois da observação participante, foi possível realizarmos também a entrevista semiestrutura; nessa perspectiva, procurou-se retratar a realidade de forma completa e profunda, focalizando e revelando os métodos de leitura e escrita. Segundo Gil (2009, p. 28), “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A entrevista semiestruturada é um guia com perguntas direcionadas para obter as informações desejadas aos objetivos que se pretende alcançar de acordo com seu problema de pesquisa, logo possibilita uma relação mais dinâmica entre o entrevistador e o entrevistado. Assim, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 80), “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, desse modo não é um roteiro fechado e sim flexível, contribuindo para uma relação mais dinâmica. Para Manzini (1990/1991),

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão

condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Deste modo, a escolha deste instrumento nesta investigação foi extremamente importante, pois possibilitou uma aproximação com os sujeitos entrevistados e com o problema de pesquisa, além das vantagens de seu caráter flexível.

A partir das observações descritas acima, que possibilitaram o primeiro contato com os sujeitos, ficou perceptível a participação dos alunos nas atividades lúdicas e artísticas propostas pela professora. Diante disso, foram propostos momentos para realização de atividades de pintura, que serviriam posteriormente de subsídio para a realização da entrevista. Estes momentos tiveram como categoria a temática “vida cotidiana e sala de aula”; para isso, foi apresentado o vídeo “Entrevista com Maria³⁵” que relata a história de Maria: depois de tantas lutas enfrentadas ao longo da vida, aos 67 anos retorna aos estudos, e com sua simplicidade e alegria mostra-nos que não há idade certa para aprender, sempre é tempo de aprender. Neste dia, foram disponibilizadas telas para pintar, pincéis e tintas. Durante o processo de observação, fizemos diversos registros no caderno de campo dos alunos lendo e escrevendo e, para ajudar nesse processo de elaboração da pintura, depositamos em cada copinho imagens deles escrevendo, fazendo atividade, lendo etc. Uma forma encontrada para demonstrar que eles são sujeitos de conhecimentos e o quão importantes eles são. Em seguida, os alunos representaram na tela como foi voltar a estudar, relatando o processo de aquisição da leitura e escrita.

A partir das pinturas, foram realizadas com os estudantes as entrevistas semiestruturadas³⁶, este foi o momento de maior diálogo

35 O vídeo curta-metragem foi extraído do *You Tube*. Pode ser encontrado no link https://www.youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4&t=24s.

36 Foi elaborado previamente um roteiro com questões abertas relacionadas à temática em pauta.

em que foi possível conversar e conhecer mais sobre a vida dos alunos. Assim, a entrevista foi realizada individualmente e aconteceu em dois dias com todos os alunos, pois percebemos que aquele era o momento para conhecer cada um, a partir da sua fala, do seu corpo e das suas expressões. As entrevistas foram gravadas com o consentimento de todos os participantes.

Diante disto, foi possível descrever, com cuidado e ética, os acontecimentos e situações do processo investigado. Sarti (2003) revela que o pesquisador, durante a realização da pesquisa, não deve apenas desvendar os olhos de uma realidade que não conhecia, mas deve ocorrer uma transformação no seu próprio olhar. Isto é um processo que exige do pesquisador uma sensibilidade e cuidado na escuta e no olhar, para que o outro possa ser enxergado na sua essência e transcrito com máxima fidelidade.

Neste sentido, os sujeitos da pesquisa são estudantes do primeiro tempo formativo da EJA³⁷, que estudam em instituição localizada no campo de um município do interior da Bahia, com idades que variam entre 32 e 61 anos. Trata-se de sujeitos do campo que estão buscando recuperar os direitos que lhes foram negados, começando pelo caminho mais importante: a educação. Os sujeitos da pesquisa tiveram suas identidades preservadas, a fim de manter o anonimato e garantir o sigilo ético da pesquisa. Para tanto, os seus nomes foram substituídos por nomes fictícios assim denominados: Laurinda, Luiz, Crida e Maria.

Dona Laurinda, 57 anos, filha de Raquel e Antônio, desde pequena trabalha na roça. Casou-se aos 19 anos com seu Luiz. Teve duas filhas. Parou os estudos aos nove anos, retornou aos 16, mas por conta do trabalho na roça infelizmente não conseguiu continuar. Seu Luiz, 61 anos, esposo de Dona Laurinda, nasceu e se criou na

37 Primeiro tempo formativo da EJA^I corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituindo a primeira etapa de escolarização.

comunidade do Serrote. Filho de família humilde, tem sete irmãos. Ficou órfão aos oito anos, junto com seus irmãos batalhou muito para conseguir se criar. Aos 60 anos retornou à escola, em busca de recuperar o tempo perdido.

Dona Crida, 57 anos, filha de Maria e João, tem dez irmãos. Casou-se aos 17 anos. Teve quatro filhos, infelizmente um faleceu ainda pequeno: em um passeio pela roça o cavalo o matou, essa é sua grande tristeza, mas com muita fé ela segue sua vida, cuidando de suas três filhas. Na infância não estudou, começou a estudar depois que se casou e já com as filhas crescidas. Maria, 31 anos, é mulher guerreira. Possui uma deficiência física que a impossibilita de permanecer por muito tempo em pé. Suas duas irmãs também são portadoras de deficiência física e intelectual. Já passaram muitas dificuldades na vida, o preconceito e a discriminação as afetam até hoje. Atualmente ela está na EJA com sua mãe e sua irmã, juntas em busca do conhecimento.

Depois de toda esta abordagem acerca dos caminhos metodológicos trilhados, contemplando a abordagem, tipo de pesquisa, instrumentos de produção de dados e sujeitos da pesquisa, assumimos a Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977) por ser, ao nosso ver, a melhor opção metodológica para o tratamento dos dados, visto propor a adoção das etapas específicas que ajudam na sistematização dos resultados do estudo, dentre elas: a seleção da amostra documental, cotação de unidades de análises, escolha das categorias e, por fim, a organização dos dados, conforme será apresentado no tópico seguinte.

A leitura e sua importância

A leitura e a escrita possuem extrema importância na vida de qualquer indivíduo, mas pode ter um significado ainda mais valioso na vida dos sujeitos que não tiveram acesso a elas. Nas descrições

e visualizações das pinturas, conforme as figuras a seguir, pode-se supor a captação da emoção e a significação transmitida pelos pesquisados sobre o ato de ler, de serem “seres mais”. São de uma preciosidade indescritível. Assim, a pintura de Dona Crida (2019) mostra-nos, entre as tintas e pincéis, como a leitura e a escrita podem mudar a vida dos sujeitos da EJAI, em especial a sua, como pode ser observado na tela a seguir (Figura 1) e nas suas narrativas.

Figura 1 – Tela “vida cotidiana e sala de aula” produzida por Dona Crida.



Fonte: Elaboração própria (2019).

A pintura na tela de Dona Crida mostra a volta para a escola. O trajeto feito por ela todas as noites, de sua residência até a escola. Em suas palavras: *“Eu desenhei a minha casa, aqui é a estrada, aqui eu venho para a escola. Aí eu desenhei eu e a professora aqui. A professora me ensinando aqui na sala quando eu comecei a ler logo, eu não sabia de nada”* (Crida, 2019). Ressalta-se, então, que voltar “[...] a estudar à noite, depois de longas jornadas de trabalho precarizado, é mais um sinal de coragem. Uma esperança de que ao menos na escola continuam vivos” (ARROYO, 2017, p. 242).

Além da determinação em voltar a estudar, Dona Crida (2019) destaca o papel da professora no seu processo de alfabetização. Freire (1992) destaca a importância do educando reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer se reconhecer

na relação com o outro sujeito (educando) igualmente capaz de conhecer. Assim, a partir das narrativas e das observações, fica explícita a relação existente entre professor e aluno, na qual ambos são responsáveis por criar possibilidades para a construção do conhecimento. Na próxima tela (Figura 2), é possível observar como a leitura pode mudar a vida desses sujeitos, trazendo novas possibilidades de conhecimento e aproximando os entes queridos através da tecnologia.

Figura 2 – Tela “Vida cotidiana e a sala de aula” produzida por Maria.



Fonte: Elaboração própria (2019).

A pintura de Maria retratada na tela evidencia algumas descobertas que lhe foram possíveis através da leitura. “*Desenhei a escola, a flor, uma pessoa, um celular e uma televisão*”. A partir de sua narrativa, é possível perceber que a escola possibilitou-lhe novas descobertas, como a acessibilidade à tecnologia, e como essa descoberta mudou sua vida. Hoje ela pode se comunicar com familiares que moram longe e até mesmo os que residem por perto. “*Eu ligo para a minha irmã todos os dias*”. Para Maria (2019) a leitura é uma conquista. De acordo com Freire (2008), conquista pode ser entendida como positiva apenas se tomada como perspectiva de libertação, do homem e da mulher em situação de

“ser mais”. Paralelamente, na tela de Seu Luiz é possível verificar a representação que ele atribui à conquista de ler e escrever, como pode ser observado na Figura 3:

Figura 3 – Tela “Vida cotidiana e a sala de aula” produzida por Seu Luiz.



Fonte: Elaboração própria (2019).

A pintura de Seu Luiz mostra-nos a importância da leitura e da escrita na sua vida. Por ser evangélico, sua satisfação está em poder ler a bíblia e outros gêneros textuais: “já sei ler a Bíblia, já sei ler o jornal [...]” (Seu Luiz, 2019). Seu Luiz retrata o processo entre não alfabetizado para agora como alfabetizado.

Eu representei uma pessoa que já saiu do analfabetismo e passou para o alfabetismo e..., escrevendo aqui essas letras, essas explicações, construindo aqui nesse desenho uma igreja e um personagem também aqui, como se fosse também personagem da bíblia, um livro chamado bíblia, como se fosse eu vivendo isso daqui. É importante saber ler e escrever. Isso é um retrato meu e de muitas outras pessoas que também por certo estão passando por esse processo (Seu Luiz, 2019).

Em sua narrativa, é possível observar o contentamento de Seu Luiz em poder ler, e também sua singularidade em colocar-se no lugar do outro, de reconhecer que não só ele que passa ou passou por esse processo, mas que há outras pessoas como ele. Assim,

para Freire (1989), “[...] quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender a pensar certo” (p. 56).

Essas produções feitas pelos sujeitos pesquisados possibilitaram uma libertação no modo de poder se expressar, de ensinar e, ao mesmo tempo, de aprender. Os participantes da pesquisa gostam de produzir, de criar novas possibilidades, e a docente, como foi possível observar, possibilita essa liberdade a eles.

A alfabetização, como afirma Brandão (2012), precisa ser compreendida como um conhecimento ampliador, pois alfabetizar é participar juntamente com outras pessoas de um universo ampliado da própria curiosidade humana. Assim, a aquisição da leitura e da escrita possibilita a Seu Luiz ter uma concepção crítica sobre a EJA.

[...] eu gostaria que os governantes, investissem mais nesses estudos de Jovens e Adultos pra que isso se desenvolvam muito em nosso país, afinal de conta, nós temos um país lindo. Nosso Brasil é maravilhoso e nós precisamos desenvolver sobre essa questão aí do estudo, pra que esses homens invistam mais e se preocupem com aqueles que nada sabem (Seu Luiz, 2019).

Em sua narrativa, Seu Luiz chama atenção para as políticas públicas no sistema de ensino da EJA. Ele, como aluno, sujeito de direito, sofre com a ausência de recursos nessa modalidade de ensino e reivindica seus direitos. Freire (1989, p. 9) afirma que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele”; desta forma, a alfabetização é um “ato político um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador” (p. 9), onde o alfabetizando é o sujeito e não objeto de alfabetização. Assim, paralelamente Arroyo (2017) propõe pensar uma educação para esses sujeitos, uma concepção de educação política, em que sejam reconhecidos e tratados como sujeitos de direitos, para que se reconheçam e se afirmem sujeitos de direitos e de dignidade humana. Nessa perspectiva, a leitura

e a escrita são fundamentais para os sujeitos, nesse processo de reconhecimento.

Sobre a importância da leitura na vida desses sujeitos, Dona Crida (2019), emocionada, relata: “[...] *muito, muito, muito importante! A gente vai num lugar e já sabe ler para pegar um transporte, pra gente pegar um alimento [...] vê se o alimento é vencido ou não ta, pra mim é muito importante*”. Aprender a ler é libertador. Com a aquisição da leitura, Dona Crida, hoje, pode sentir essa liberdade. Caminhar com suas próprias pernas. Olhar o mundo através dos seus próprios olhos e não a partir do olhar do outro. A partir daí, ela narra como aprender a ler mudou sua vida: “[...] *oh minha fia, mudou muita coisa mesmo. Vou te dizer uma coisa, até para a gente pegar um remédio dentro de casa, quando tinha dois, três remédios eu não sabia, tinha que ficar perguntando um a outro pra saber e hoje não, graças a Deus!*” (Dona Crida, 2019).

Assim, a leitura tem importância singular na vida de cada pesquisado. Na de Dona Crida (2019) a liberdade de ser livre. Outra narrativa emocionante foi a de Maria (2019): “*é muito importante, porque se a gente mandar outra pessoa escrever, sabendo ler e escrever a gente já não manda aquela pessoa ler e escrever, a gente escrevendo é melhor pra gente. [...] eu não sei ler ainda, soletrando eu sei um pouco, direito igual ao povo eu não sei*”.

A narrativa de Maria (2019) apresenta a importância da leitura e da escrita como meio de comunicação, mas traz marcas de não aceitação. O fato de não saber ler “direito” mostra o quanto a sociedade em que vivemos é excludente, está dividida entre os que sabem mais e os que sabem menos. Para Freire (1987), “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’” (p. 50).

Seu Luiz (2019), por sua vez, fica grato pela oportunidade de voltar a estudar e poder aprender ainda mais, seus conhecimentos vão para além da sala de aula. Ele tem uma compreensão de mundo que o faz lutar pelos seus ideais.

[...] a leitura é muito importante para mim, o pouquinho que eu estudei quando era bem pequeno, agora estou completando na escola EJA, no ensino de Jovens e Adultos, esse programa do Governo Federal, está sendo muito importante pra mim que eu to lembrando o que aprendi naquela época de muita dificuldade (Seu Luiz, 2019).

Para Freire (1989 p. 49), “aprender a ler não é apenas memorizar palavras e sílabas, palavras e frases, mas refletir sobre o próprio processo de ler e escrever”.

Com isto, é indispensável destacar que a escola e o educador são fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos da EJAI. Desse modo, com base nas reflexões de Arroyo (2017), vale ressaltar os desafios e prazeres de atuar com os sujeitos da noite, que são trabalhadores, que pelas dificuldades da vida têm seus corpos precarizados, violentados, cujas persistências e resistências históricas poucas vezes são valorizadas e problematizadas nos currículos escolares; mas na EJAI podemos verificar que esses sujeitos não ficaram estagnados no lugar em que a interrupção de sua trajetória escolar ou as suas “nunca idas” à escola os fizeram pular da viagem em que eram passageiros naquele período de sua infância ou adolescência. Nessa jornada, eles trazem consigo o conteúdo de denúncias de opressões muitas vezes sofridas e que, até hoje, sofrem, demonstrando o desejo por paz e por dignidade, libertação, buscando uma vida justa, uma vida humana.

Dona Crida (2019) narra a felicidade de poder retornar aos estudos e o quão significativo e prazeroso é para ela; a escola e os professores têm um papel muito importante na vida dos estudantes no processo de aprendizagem. Freire (1982) assim assevera:

[...] (porque há também uma espécie assim de sabedoria de fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura)... Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico (FREIRE, 1982, p. 8).

Assim, o processo de leitura e escrita torna-se mais gratificante quando há entre o educador e o educando uma relação afetiva, na qual o conhecimento não seja transmitido, mas compartilhado. Em sua narrativa e pintura (Figura 4), Dona Laurinda (2019) relata a importância da escola e da professora na sua vida e convida-nos a conhecer o lugar de que tanto se orgulha em falar.

Figura 4 - Tela “Vida cotidiana e a sala de aula” produzida por Dona Laurinda.



Fonte: Elaboração própria (2019).

Dona Laurinda (2019), em sua narrativa, informa como a escola tem se tornado a sua segunda casa. É nessa casa que todas as noites ela aprende e compartilha conhecimentos e experiências. “Essa aqui é a escola que estudo, eu desenhei porque foi nela que eu melhorei minha escrita e a ler, é muito importante, convido para

conhecer a escola". Paralelo a isto, Dona Crida (2019) narra sobre a importância da escola na sua vida:

[...] É a hora melhor da minha vida quando eu vou ir no quarto, tomar banho, que eu visto minha farda, eu me sinto...rs... uma criança inocente. Se eu pudesse, não perdia um dia de aula. Hoje quando falo de ir para a escola, eu fico naquela vontade mesmo de ir para a escola, eu quero ir para a escola, eu quero levar tudo a sério. É o sonho da minha vida um dia de formar (Dona Crida, 2019).

Para Dona Crida (2019), a melhor hora de sua vida é quando vai para a escola. "Aprenderam a resistir e levam às escolas saberes de resistências a essa história: a pobreza, a opressão, o trabalho de onde chegam e para onde voltam" (ARROYO, 2017, p. 14). Podemos perceber em sua fala, mesmo que ocultada, a importância da professora nesse processo, pois, durante as observações, foi possível verificar a relação existente entre ela e os educandos. Sua prática educacional sempre voltada para as trajetórias de vida do sujeito.

Diante disto, trazer as narrativas dos sujeitos pesquisados possibilitou um olhar mais sensível sobre as diversidades existentes na EJA. As narrativas descritas aqui evidenciam o quanto a aquisição da leitura e da escrita é transformadora na vida desses sujeitos e de tantos outros que tiveram, por muito tempo, negações de direitos. Na sua singularidade, cada relato mostra que não há idade certa para aprender, a aprendizagem acontece a todo tempo e em qualquer lugar. O papel da professora e da escola é de suma importância no processo de aquisição da leitura e da escrita. Dessa maneira, pensar na EJA e nos sujeitos da noite lembra-nos um trecho da música de Almir Sater³⁸, qual seja: "é preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir". Assim, a EJA e os

38 Música: Tocando em Frente. Composição de Almir Sater, 1992.

sujeitos da noite precisam, cada dia mais, ser amados, valorizados e respeitados, principalmente as suas trajetórias de vida.

Considerações finais

O que registrar como considerações deste trabalho? Inicialmente é pertinente destacar que esta não se finda, ela apenas abre caminhos para novas indagações que surgem em todo momento. Traçamos um caminho até aqui, com objetivos que subsidiaram a conclusão da primeira parte deste estudo, mas ainda há muitos outros caminhos para serem traçados.

Com base nas pinturas realizadas pelos sujeitos da EJAI em retalhos, “vida cotidiana e a sala de aula”, em que os alunos fizeram pinturas nas telas, foi possível verificar que cada um traz nas suas representações e narrativas significados singulares a respeito da aquisição da leitura, e como esse processo mudou sua vida socialmente, além da possibilidade de realizar sonhos e alcançar objetivos.

Assim, a partir dos resultados obtidos tornou-se possível compreender que a EJA tem o intuito de contribuir através da leitura na formação dos sujeitos, visto que o ensino concentra-se na qualidade e respeito às pessoas que buscam não apenas aumentar o seu nível de escolaridade, para ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, mas para se constituírem sujeitos críticos/reflexivos, capazes de mudar o mundo e “ser mais”. Aprender a ler vai além do aprender a se comunicar e decodificar códigos, se estabelece na possibilidade de adquirir e compartilhar novos conhecimentos.

Os resultados alcançados neste estudo mostram-nos como a leitura e a escrita são relevantes no processo de alfabetização da EJAI, principalmente na vida desses sujeitos que, por muito tempo, tiveram o direito à educação negado. Este estudo possibilita-nos um novo modo

de ver, pensar e sentir a educação. Por meio das narrativas de Seu Luiz (2019), Dona Laurinda (2019), Dona Crida (2019) e Maria (2019) evidenciamos e reforçamos que a educação deve ser com o povo para o povo. Precisa ser pensada a partir de suas histórias de vida, de suas experiências. Cada sujeito, mesmo não alfabetizado, já traz consigo conhecimentos de mundo, e é a partir desses conhecimentos que o processo de alfabetização se desenvolve.

Contudo, estudar/pesquisar sobre a leitura e a escrita na EJA, suas representações e cruzamentos exige amplas reflexões que não se encerram aqui. Surgem, então, possibilidades para novos estudos tendo os sujeitos não ou pouco escolarizados como protagonistas, para que possamos ouvir as suas narrativas e dar visibilidade a estas vozes que devem ecoar em prol de políticas públicas e ações que qualifiquem a modalidade da EJA, sobretudo para os sujeitos pouco escolarizados. Trata-se de um exercício que deve estar sempre em prática, pois é de suma importância para o meio acadêmico e social, dados os inúmeros descasos que existiram e que perduram até os dias atuais, agora com mais intensidade em virtude dos inúmeros retrocessos e perda de direitos historicamente conquistados. Muitas das conquistas efetivadas na educação estão sendo destruídas nos dias atuais com normativas e propostas conservadoras que buscam deslegitimar legados e lutas históricas. Devemos nos posicionar diante disto. Lutar e lutar, pois a educação é a única maneira de mudar as pessoas (FREIRE, 1987).

Referências

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

BARBOSA, Maria Lucia Ferreira de Figueirêdo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p. 49-69.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BICALHO, Delaine Cafieiro. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. 336p., IL.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 318)

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez: 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DIPIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2011.

PAMUK, Orhan. **A maleta do meu pai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTIAGO, Eliete. Prefácio. In: SÁ, Maria Reneude de. **Analfabetismo e alfabetização: representações de professoras alfabetizadoras**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2008.

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

RIBEIRO Vera Maria Masagão et al., **Metodologia da Alfabetização: Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**, Campinas: Papirus; São Paulo: Cedi, 1992.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TFOUNI, Leda Verdani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Perdizes, SP: Cortez, 2006.

A educação para as relações étnico-raciais na EJA

*Rosiane Souza Santos
Maria Eurácia Barreto de Andrade
Maicelma Maia Souza*

Introdução

Refletir sobre as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos é, sem dúvida, uma grande necessidade, uma vez que a Educação para as Relações Étnico-Raciais torna-se indispensável para a superação do racismo e discriminação na sociedade e para a correção de injustiças socialmente edificadas. Nesse ínterim, ressaltamos que a EJA compreende sujeitos que historicamente tiveram negados vários direitos, dentre eles a educação; por conseguinte, a maior parte dos sujeitos que frequentam a EJA é negra (PASSOS, 2012).

Diante do contexto histórico de desigualdades, tornou-se necessária a adoção de medidas governamentais para corrigir as injustiças estabelecidas. Entendendo a escola enquanto um espaço de transformação social e construção de identidades (SILVA, 2010) que oportuniza a construção de uma sociedade mais democrática e, na perspectiva das Relações Étnico-Raciais, pluriétnica, a Lei nº 10.639/03 faz parte dessas medidas.

Partindo do pressuposto de que a maioria dos educandos da EJA apenas se apropria dos debates sobre as Relações Étnico-Raciais, racismo e afirmação da negritude, nesse espaço e nessa modalidade de ensino, por não terem acesso a esses debates em sua escolarização anterior, a EJA, muitas vezes, torna-se o único

espaço para o empoderamento do sujeito negro e o acesso a essas discussões (GOMES, 2011).

Mediante o exposto e tendo em vista que este estudo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso, a problemática que move esta pesquisa está pautada na seguinte questão: quais as concepções dos sujeitos inseridos na EJA acerca da educação para as relações étnico-raciais? Para atender esta questão, foi sistematizado o objetivo que está pautado em compreender o que pensam/sabem os sujeitos da EJA acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, buscando identificar os conhecimentos dos professores, coordenadora e estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A fim de contribuir com as abordagens e apontamentos no campo teórico-conceitual, apoiamos-nos principalmente nos estudos de Arroyo (2005), que apresenta considerações sobre a EJA e a especificidade dos seus sujeitos; Cavaleiro (2001), colaborando na discussão sobre a importância de uma educação antirracista; Freire (2009, 2017), ao contribuir com o legado de conhecimento dos educandos da EJA, respeitando suas individualidades e a relevância de uma educação contextualizada; Gomes (2001, 2005, 2011), com o diálogo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos; e Passos (2012), que contribui para refletir sobre as desigualdades educacionais na população negra e a EJA.

No campo metodológico, optamos por um estudo de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995), apoiado pela pesquisa de campo (MINAYO, 2011), utilizando como técnicas de produção dos dados a observação e a entrevista (MINAYO, 2011). Estas escolhas se justificam, pois a visita à escola e a sala de aula oportunizou maiores informações acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, auxiliando a compreensão de como essas temáticas são contextualizadas nesta modalidade de ensino, direcionando a

coleta de dados aos professores, aos estudantes e à coordenadora do 1º segmento da EJA. As entrevistas proporcionaram grande familiaridade com os sujeitos e foi feita observação com o intuito de obter mais informações acerca da temática.

Com base nesse estudo, o presente capítulo está dividido em três tópicos. O primeiro, aborda a importância da lei nº 10.639/03, bem como o enfoque da temática nos documentos oficiais da EJA, as suas Diretrizes Curriculares Nacionais³⁹ e a proposta para o 1º segmento da EJA⁴⁰. O segundo refere-se aos caminhos metodológicos escolhidos, contemplando as opções selecionadas para trilhar no desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro, encontramos os resultados e discussões dos dados do estudo, apresentando os saberes/conhecimentos dos sujeitos da EJA sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais a partir das suas vivências e leitura de mundo. Por fim, destacam-se as considerações do estudo realizado.

A intenção é que as discussões e reflexões aqui apresentadas possam contribuir para refletir sobre a compreensão da Educação para as Relações Étnico-Raciais e colaborar com o debate acerca de um currículo plural e o direito dos jovens, adultos e idosos a uma educação de qualidade.

As Relações Étnico-Raciais na EJA

Partimos da compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos está intrinsecamente ligada às questões Étnico-Raciais,

39 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, PARECER CNE/CEB 11/2000 - CNE/CEB 11/2000, apresentam as normas para a Educação de Jovens e Adultos que orientam o planejamento curricular dessa modalidade nas escolas.

40 Versa sobre as áreas de conhecimento que devem ser abordadas nesse segmento, priorizando pela interdisciplinaridade nesse processo, apresenta conteúdos a serem trabalhados, objetivos a serem alcançados e orientações gerais e específicas aos professores.

principalmente pela especificidade dos sujeitos, uma vez que na história da EJA se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais, comparados com as demais etapas e níveis da educação básica, diante da sua especificidade, considerando que são jovens e adultos, trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (ARROYO, 2005). Refletimos que as vivências desses sujeitos são marcadas pela desigualdade social e racial e enfatizamos que é preciso ampliar o debate dessa temática na supracitada modalidade de ensino.

Nesse sentido, vale destacar que a Lei nº 10.639/03 estabelece o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e apresenta as diretrizes para as modalidades e níveis educacionais; o seu trabalho nas escolas objetiva o reconhecimento e valorização da diversidade e da população negra na sociedade brasileira, a correção de injustiças acumuladas historicamente, a promoção de direitos sociais, culturais e econômicos e uma educação de qualidade para todos, independentemente da cor, revertendo os perversos efeitos dos séculos de preconceito e a intensificação da luta na atualidade contra a discriminação e o racismo que ainda continuam presentes na sociedade (BRASIL, 2004).

Diante do exposto, percebemos a relevância da referida lei para orientar o trabalho da Educação para as Relações Étnico-Raciais em todos os níveis e modalidades de ensino, compreendendo nesse rol a EJA. Assim, quando falamos das Relações Étnico-Raciais na EJA, estamos falando de situações que os sujeitos da EJA conhecem muito bem e já presenciaram. A exclusão racial é algo que perpassa esses sujeitos (GOMES, 2011), desta forma, enfatizamos que ao trabalhar tais questões o docente da EJA deve partir das vivências dos sujeitos para problematizar os conteúdos, pois todo o processo de escolarização necessita estar impregnado de significados, estabelecendo uma ponte com o cotidiano do sujeito (FREIRE, 2009).

Ao reconhecer essa diversidade e entender que esta modalidade de ensino é uma forma de reparação da negação do direito à educação para os negros escravizados, índios reduzidos, caboclos, migrantes, trabalhadores braçais, os quais foram subalternizados pelas elites dirigentes do Brasil (BRASIL, 2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA destacam o seguinte:

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 9).

Embora o documento não aborde diretamente sobre as Relações Étnico-Raciais, confere a esta modalidade uma função reparadora e destaca que deve ser oportunidade concreta da presença de jovens, adultos e idosos, reconhecendo esses sujeitos como sujeitos socioculturais. O documento ainda nos apresenta indícios que permitem pensar uma prática pedagógica diferenciada e, nesse ínterim, podemos conceber uma prática diferenciada que contemple as Relações Étnico-Raciais, já que tais questões perpassam as vivências dessas pessoas (GOMES, 2011).

Apesar de não abordar especificamente sobre as Relações Étnico-Raciais, a proposta curricular para o 1º segmento atenta-se também à questão sociocultural, reconhecendo as especificidades culturais e étnicas dos sujeitos. Neste documento, afirma-se que mesmo que se caracterize o público dos programas de Educação de Jovens e Adultos “como um grupo homogêneo do ponto de vista socioeconômico. Do ponto de vista sociocultural, entretanto, eles formam um grupo bastante heterogêneo” (BRASIL, 2001, p. 40).

Assim, o documento reconhece as especificidades dos sujeitos do ponto de vista sociocultural e na síntese dos objetivos gerais para a EJA o documento aponta como um dos objetivos presentes na modalidade da EJA: “conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação” (BRASIL, 2001, p. 48).

O documento não enfatiza um direcionamento para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, todavia, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e encontramos várias possibilidades no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esse plano dispõe sobre a função de cada órgão institucional ligado à educação e orientações para cada nível e modalidade a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica nos níveis de Educação Infantil, Ensino fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades. No que concerne à Educação de Jovens e Adultos, refletimos que o parecer enfatiza a importância das Relações Étnico-Raciais na EJA, considerando essencial observar o proposto nas diretrizes que regulamentam a Lei nº 10.639/03, visando como possibilidade de ampliar o acesso e permanência desta população no sistema educacional.

Nesse sentido, ao se examinar a Educação de Jovens e Adultos, percebe-se um caminho favorável para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade e discriminação racial presentes nas trajetórias de escolarização da população negra (PASSOS, 2012). A tomada de determinadas decisões, como a concretização de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na modalidade da EJA, contribuirá a curto, médio e longo prazo para verdadeiras mudanças sócio-raciais.

Caminhos metodológicos trilhados

Os caminhos trilhados neste estudo têm por base a abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995), por compreendermos que a realidade é tão dinâmica e complexa que apenas a quantificação dos dados não daria conta de abarcar os aspectos que dialogam no contexto e realidade pesquisada. Para a concretização do estudo foi preciso recorrer à pesquisa de campo.

Para Minayo (2011), o pesquisador deve ter, de forma clara e previamente estabelecida, os fatos e fenômenos que pretende analisar e a maneira como irá obtê-los. Nessa perspectiva, esclarece que, “[...] embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista” (MINAYO, 2011, p. 63). Assim, neste trabalho foram utilizados esses dois instrumentos.

Optou-se pela observação participante, considerando que esta estabelece uma relação dialética, na qual o observador modifica o contexto e é modificado por ele (MINAYO, 2011). A observação foi realizada em uma turma do 1º segmento, com duração de um mês, sendo feita durante dois ou três dias na semana e possibilitou vivenciar o contexto da EJA, observar de perto as perspectivas, as dificuldades presentes nessa modalidade e perceber a abordagem dos conteúdos referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais em sala de aula.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada, pois, para Minayo (2011), permite ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão sem se fixar na indagação formulada. Essas entrevistas foram realizadas com três professoras, três estudantes e uma coordenadora do 1º segmento da modalidade em pauta, totalizando sete interlocutores diretos da pesquisa.

A escolha pelo 1º segmento justifica-se por ser um dos campos de atuação do pedagogo e por agregar, em sua maioria, adultos e

idosos que estão iniciando o processo de escolarização ou retornando depois de um longo período.

Resultados

Como apresentado anteriormente, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é de suma importância no contexto da EJA. Para Passos (2012, p. 139), “as desvantagens educacionais acumuladas fazem com que muitos jovens e adultos negros procurem a EJA para concluir a escolarização básica”.

Cabe ressaltar, nesse contexto, a existência da Lei nº 10.639/03 que altera a LDB 9394/96 e que dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas redes e sistemas regulares de educação. Segundo Gomes (2011), o movimento negro trouxe a discussão sobre a desigualdade racial, tanto na política, debate público, como para as práticas escolares na educação básica e na universidade, destacando a EJA para chamar atenção dos educadores desta modalidade.

Diante disso, tornou-se importante compreender como pensam os sujeitos da pesquisa, a partir da sua leitura de mundo sobre a temática das Relações Étnico-Raciais na EJA, na tentativa de elucidar esta abordagem para jovens, adultos e idosos, em fase escolar, com experiências raciais diversas. A fim de preservar as identidades dos sujeitos foram utilizados nomes fictícios de flores⁴¹. Desta forma, a coordenadora foi identificada como Violeta; as professoras foram denominadas: Rosa, Hortênciã e Margarida; e os estudantes nomeados Lírio, Jasmim e Orquídea, conforme poderá ser observado posteriormente.

41 A escolha por nomes de flores foi uma opção das pesquisadoras, por considerar a EJA uma modalidade que apresenta uma diversidade de sujeitos, que a faz lembrar um jardim de flores, as mais diversas, as mais lindas, as mais raras, as diferentes cores, as diferentes espécies, os diferentes aromas, que encantam com sua beleza, que trazem paz, leveza e dialogicidade.

Quando perguntamos a respeito da compreensão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola, a professora Margarida assim informou:

Eu acho que é muito interessante ter, porque vem tentar até conscientizar as pessoas. É nesse sentido, entendeu? Principalmente os jovens né, que foi criado muitas vezes com aquelas amarras, até dos pais, das pessoas que eles convivem e as vezes trazem até para a escola, eu acho que é muito interessante a questão de abordar esse tema, é muito interessante viu? (MARGARIDA, 2018).

Percebemos que Margarida apresenta, em sua fala, a importância do trabalho com as Relações Étnico-Raciais na busca de uma conscientização, enfatizando as construções oriundas das convivências fora do contexto escolar: “até dos pais, das pessoas que eles convivem e as vezes trazem até para a escola [...]”. Ela destaca as “amarras” que compõem as práticas dos jovens na escola, situando a necessidade de superação do problema como algo muito interessante para o trabalho pedagógico.

Sendo assim, a professora Margarida indica-nos as estruturas que fortalecem as ideologias dominantes, constituintes dos valores e crenças sociais, visto que a família e os demais grupos sociais funcionam como aparelhos que reproduzem as verdades estabelecidas e padronizadas como formas simbólicas e culturais, prestigiadas pelo valor a elas atribuído (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Acerca da compreensão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Professora Hortência menciona:

Eu não tenho um olhar mais profundo, porque a minha área não foi história né, mas eu percebo isso, ela tem... Vem trazendo uma profundidade muito maior, para que a gente não fique só falando de questão... de ver isso... só na questão da cor da pele né?! Ela vem se estender muito mais, na questão humana, na questão de trazer

a socialização, na questão de trazer o outro, de tirar da margem ir pro meio da sociedade, da valorização da cultura, da religiosidade né? (HORTÊNCIA, 2018).

A resposta da professora Hortência parte do entendimento de que quem detém o conhecimento aprofundado sobre o assunto é o docente da área de história. Não há uma ênfase em sua fala na condição de aspectos específicos de ordem racial. Podemos verificar nas Diretrizes Curriculares nacionais sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004) que a Educação para as Relações Étnico-Raciais visa, também, diminuir a exclusão e aumentar a valorização das culturas em todas as dimensões, estendendo a discussão às religiões de matriz Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2004).

Já a coordenadora, Violeta, ao falar sobre a sua compreensão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, relata que:

É, além do que é falar sobre a nossa própria cultura, é você ir além, principalmente, dos problemas que a gente sabe que existe e as vezes até vivência, nesse caso é essa questão, essa questão do, a questão do negro, é a questão do não ter oportunidade de ensino na época certa, porque que não teve? foi por causa da questão étnico-racial? Nesse caso da cor da pele, foi por causa de que? Então, tem sempre alguma coisa, que por traz dessas questões está envolvido tudo isso (VIOLETA, 2018).

A fala de Violeta permite-nos perceber que ela entende que discorrer sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA representa uma forma de falar da nossa própria cultura e, para além, enxergar os problemas que vivenciamos. Ao citar a questão do educando não ter oportunidade de ensino na “época certa” e refletir que isto pode estar ligado à questão da cor, a sua fala suscita a reflexão sobre a influência do racismo na educação para a população negra. De acordo com Gomes (2001), o racismo influenciou no acesso

e permanência desta população na escola, apresentando várias barreiras explícitas e não explícitas que dificultaram a escolarização. Como resultado deste processo, o público da EJA é constituído como majoritariamente negro (PASSOS, 2012).

A estudante Jasmim, ao ser indagada sobre o que entende acerca do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, informa: “E... agora (silêncio) eu não recordo não” (JASMIM, 2018). A reação da entrevistada, ao responder à pergunta, foi de desconhecimento sobre o assunto. Pode-se perceber, a partir da fala da estudante, a invisibilidade dessas discussões no seu processo formativo educacional e enquanto sujeito.

Após explicação do objetivo da pesquisa, perguntamos para Orquídea como ela compreende a temática em questão. Conforme sua resposta, relata que o seu conhecimento é muito pouco:

Minha fia, eu entendo assim. Coisa muito pouca né? Que eu não estudei essas coisas aí né?! Mas eu entendo assim né?! Que não tem que ter racismo com ninguém, entendeu? Porque todo mundo é ser humano, seja branco, seja preto, seja rico, seja pobre, todo mundo é ser humano (ORQUÍDEA, 2018).

A estudante Orquídea indica, em sua fala, que não estudou o assunto, contudo ela entende que não se deve “praticar racismo contra ninguém”. Ao analisar a fala da estudante, refletimos acerca da importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais como contribuição para diminuir o racismo, como consta nas DCNs para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas questões introdutórias que, dentre outros objetivos, busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Embora ressalte que não se deva ter racismo, ao falar que “todo mundo é ser humano”, generaliza a questão de cor e classe social: “seje

branco, seja preto, seja rico, seja pobre, todo mundo é ser humano”, desse modo não demonstra em sua fala reconhecer que o racismo e a discriminação racial que perpassam as vivências da população negra ocorrem em decorrência dos aspectos culturais vistos de maneira negativa e a existência de sinais diacríticos que remetem a esse grupo uma ancestralidade negra e africana (GOMES, 2001).

Já o estudante Lírio, ao expressar sua opinião acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, ressalta que é para *“dar um entendimento pra gente, pra gente saber o que é o certo o que é o errado, está entendendo?”* (LÍRIO, 2018). Ao longo na conversa, perguntamos se essa alusão estava relacionada à questão da discriminação e ele nos afirmou que sim, diante disso, questionamos sobre o que ele pensava em relação à discriminação; em sua resposta, revela: *“sobre a discriminação, eu acho que isso aí é uma coisa imbecil e uma coisa que não leva ninguém a nada”* (LÍRIO, 2018).

Observa-se que o estudante Lírio situa a Educação das Relações Étnico-Raciais para possibilitar uma compreensão do que é certo e errado acerca da discriminação. Ao falar sobre a discriminação, ele expressa sua compreensão sobre este conceito a partir da sua visão de mundo. Não há um direcionamento à questão racial, mas entendemos que o estudante situa este conceito como algo negativo.

Diante da dificuldade dos estudantes em falar da compreensão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, torna-se necessário refletir sobre os quinze anos da Lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade, pois percebemos, a partir da fala dos estudantes, que essas discussões, segundo Gomes (2005), estão intrinsecamente ligadas às relações sociais e que deveriam estar presentes nos espaços escolares, porém ainda são pouco abordadas.

Desta forma, concordamos com Santos (2005) quando enfatiza que a Lei, por mais que tenha sido uma conquista, ainda carrega falhas, principalmente, no tocante à sua eficácia. Continuando a reflexão, quando questionados se já ouviram falar sobre a Lei nº 10.639/03 todos

os estudantes responderam que não. Já as professoras, em outra direção, quando questionadas sobre os seus conhecimentos sobre a Lei nº 10.639/03, apresentam variadas respostas. A coordenadora Violeta nos informa que *“superficial, eu sei que assim, ela vem tratar sobre esses direitos né?! Do... da questão... do negro”* (VIOLETA, 2018) e a professora Rosa: *“Eu tenho, agora, quais agora eu não sei te dizer, que eu já li e tudo, mas não lembro assim”* (ROSA, 2018).

As professoras Violeta e Rosa relatam ter conhecimento, porém demonstram conhecer pouco sobre a referida lei, enquanto Violeta afirma ter conhecimento superficial, Rosa não se lembra. Diferente das professoras Violeta e Rosa, a professora Margarida, ao falar sobre seus conhecimentos acerca da Lei, ressalta:

Olha eu sei, eu não tenho me aprofundado nesse tema não viu, nesse artigo da lei, né isso? agora eu sei que veio pra... é lei né? pra a gente estar abordando; vem para complementar tudo, veio para realmente fazer com que... é... todo o ensino público, todo o sistema de ensino esteja ali e esteja participando. Veio para fazer com que as pessoas... todas as escolas abordassem esse tema” (MARGARIDA, 2018).

Mesmo relatando que não tem se aprofundado na temática, a professora Margarida mostra conhecer brevemente o que está posto no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, o qual dispõe que *“nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”* (BRASIL, 1996).

Após as falas das professoras, tornou-se importante refletir que a falta de conhecimento acerca da Lei nº 10.639/03 ou conhecimentos superficiais pode influenciar na Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois para que esta aconteça de uma forma exitosa, contribuindo para mudanças de posturas e raciocínios, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, torna-se imprescindível que os

professores conheçam os documentos que versam sobre ela, pensando práticas intencionais e objetivas.

Ao ser questionada acerca da importância, a professora Rosa afirma que o Ensino das Relações Étnico-Raciais é relevante na Educação de Jovens e Adultos para os estudantes conhecerem os seus direitos. Em suas palavras:

[...] então assim ele precisa saber até onde e o direto dele, pra ele, muitas vezes o que acontece, alguém te calunia ou alguém te discrimina e fica por isso mesmo, acha que isso é normal ou não, não vou procurar, não vai resolver, existe sim as leis que resolve isso né? Então eles precisam saber disso (ROSA, 2018).

A professora Rosa destaca a necessidade de uma Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA para que o estudante saiba até onde vai o direito dele, pois, muitas vezes, uma pessoa comete um ato de discriminação e não é responsabilizada. Diante do que é informado por ela, ao considerar importante uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, destaca a necessidade deste trabalho a fim de possibilitar a compreensão do estudante sobre ter conhecimento dos seus direitos, buscando o não silenciamento diante de qualquer prática discriminatória.

Isso nos remete a refletir que esta temática “é um meio privilegiado para a Educação das Relações Étnico-Raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos [...]” (BRASIL, 2004, p. 20). Consideramos, no rol dos direitos de todo cidadão, o direito de ser respeitado independente do seu pertencimento étnico-racial e não ser vítima de nenhuma discriminação ou racismo. Convém ressaltar que o racismo perante a constituição de 1988 é considerado crime inafiançável e imprescritível.

De outra maneira, acerca da importância da temática na EJA, a professora Hortência enuncia: “acho importante, também

porque, muitos se sentem assim desvalorizado pelas questões de discriminação que ainda há, né? E a maioria do nosso público a gente sabe que são negros" (HORTÊNCIA, 2018). A professora Hortência considera importante uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA. Segundo ela, muitos alunos sentem-se desvalorizados por sofrerem discriminação.

Diante disto, cabe refletir acerca da baixa autoestima, fruto de uma identidade negra construída socialmente de maneira negativa, conforme as discussões (GOMES, 2001; CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2011). Enfatizamos que, no Brasil, a construção desta identidade implica fatores biológicos, aspectos históricos e políticos (GOMES, 2001).

A professora Hortência ainda enfatiza que *"a maioria do nosso público a gente sabe que são negros"*. Diante desta constatação, destacamos que o racismo foi fator estruturante das desigualdades presentes no interior da população negra. Para Passos (2012), o racismo se materializou na cultura de tal forma que perpetuou a desigualdade de oportunidades sociais para os negros, principalmente a educação, e diante dessa trajetória de negação, no que tange à educação, o público da EJA é majoritariamente negro.

Diferente da professora Hortência, sobre essa questão a professora Margarida enfatiza:

Eu acho importante porque como é uma mistura de várias culturas, nesse sentido numa sala, uma sala nunca é homogênea, em sentido algum, eu acredito que é preciso, é muito interessante para estar se abordando, até para os alunos conhecer mais a cultura do outro, da questão da cultura negra, da cultura africana, e estar mais é, ter mais consciência entre os alunos, para todas as culturas, de todas as etnias (MARGARIDA, 2018).

Em sua fala, a professora considera ser muito importante a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA, devido ao fato da

sala não ser homogênea, uma vez que há várias culturas, e acredita ser interessante para os alunos conhecerem a cultura do outro e a cultura negra e africana. Diante do que Margarida apresenta, convém ressaltar acerca da sociedade brasileira enquanto uma sociedade pluriétnica. Segundo as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Brasil, um país multiétnico e pluricultural, necessita de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, sendo garantido a todos o direito de aprender sem ter que negar o seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2004).

Reafirmamos, assim, a imprescindibilidade de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA e acrescentamos que os estudantes, Orquídea, Jasmim e Lírio, mesmo não tendo conhecimentos acerca da Lei nº 10.639/03, quando lhes foram apresentados os objetivos da presente pesquisa, mostraram-se muito interessados pela temática, assim como afirmaram a importância de ser trabalhada na EJA.

Nesse sentido, quando questionada se considerava importante a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos, a estudante Orquídea destacou:

Eu acho que é... eu acho que é, minha filha. Porque assim... coisas que a gente não sabia e a professora tá trazendo pra sala, pra gente aprender, e isso é muito gostoso o que a professora está fazendo, o que a professora está fazendo é maravilha, porque eu mesma não sabia, hoje eu sei que existe o índio, que foi primeiro que chegou, quem primeiro veio para o Brasil foi índio, depois os negros, então isso aí foi importante pra gente, os portugueses, porque eu mesma naquele momento não sabia e hoje eu sei que primeiro veio para o Brasil o índio, os portugueses, os negros, foi maravilhoso a professora ter explicado a gente (ORQUÍDEA, 2018).

A estudante Orquídea acredita ser importante conhecer coisas que ela não sabia. As discussões às quais Orquídea teve acesso

ênfatisam a formação do povo brasileiro de forma geral, não há um direcionamento à questão racial. Isso permite refletir sobre a abordagem da temática nas Diretrizes Curriculares para a EJA e a proposta do 1º segmento da EJA, os quais apresentam a abordagem da temática ligada à formação do povo brasileiro, mas sem um recorte étnico-racial.

Em outra direção, o estudante Lírio, ao enfatizar acerca da importância da temática, assim nos conta: *“Eu acho importante, porque as pessoas ficam sabendo as coisas certas sobre os africanos, sobre o negócio de preconceitos”* (LIRIO, 2018). Lírio ressalta a importância de adquirir conhecimentos em relação ao preconceito e as coisas certas sobre os africanos. A sua fala possibilita refletir acerca de uma educação que reproduz estereótipos e ideias preconceituosas e incertas sobre a população africana. Silva (2010) enfatiza a necessidade de uma educação para romper com significados construídos em perspectivas eurocêntricas sobre os africanos e acrescenta que:

Estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura de povos africanos exige dos professores e estudantes negros e não negros apreender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações (SILVA, 2010, p. 45).

A autora enfatiza a necessidade de uma educação que questione as visões eurocêntricas construídas sobre os africanos, que negam, marginalizam e contribuem para a manutenção de estereótipos e preconceitos. Para tanto, faz-se necessário que todas as pessoas da comunidade escolar aprendam a desconstruir distorções e construir novas significações.

Diante dos fatos apresentados, torna-se relevante refletir sobre o respeito à identidade do educando. Nessa perspectiva, Freire (2017), ao escrever sobre saberes necessários à prática docente, enfatiza que ensinar exige bom senso e ressalta que:

Saber que devo respeito à autonomia, a dignidade e a identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 2017, p. 61).

Para além de abordar o respeito à identidade do educando, Paulo Freire reflete acerca de uma prática pedagógica ética, na qual o discurso do professor condiz com a sua ação. Contudo, ao falarmos da influência do professor na construção da identidade do educando, destacamos em Freire a importância do respeito a esta identidade, pois, para ele, “[...] aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar” (FREIRE, 2017, p. 118).

Conforme o autor, esse processo exige o diálogo. É por meio desse diálogo que se torna possível a todas as culturas, especialmente as que se encontram no espaço escolar, conversarem em respeito mútuo, entendendo que não existe cultura superior ou inferior e que podemos contribuir para a concretização de uma educação antirracista nesse espaço.

Considerações finais

Mediante o estudo apresentado, tornou-se evidente que os conhecimentos dos sujeitos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Lei nº 10.639/03 ainda são poucos no espaço da EJA, no contexto dos quinze anos da Lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade, pois percebemos, a partir das falas dos entrevistados, sobretudo a dos estudantes, que essas discussões ainda são pouco abordadas.

Diante do que foi destacado, convém ressaltar que os documentos oficiais da EJA, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a proposta para o 1º segmento, apresentam a abordagem da questão racial de forma geral, ou seja, ainda não há uma ênfase na Educação das Relações Étnico-Raciais. A Lei nº 10.639/03, posterior a esses documentos referendados da EJA, dispõe sobre Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Destacamo-la enquanto um grande avanço para o qual as instituições de ensino, inclusive da oferta da EJA, deveriam estar atentas.

Sendo assim, percebemos o quão incipientes são as práticas na EJA que contemplem as Relações Étnico-Raciais, bem como os documentos que versam sobre tais temáticas tão caras precisam avançar em alguns encaminhamentos, dando ênfase à Educação para as Relações Étnico-Raciais nessa modalidade. Porém estas iniciativas merecem ser potencializadas, uma vez que a escola é um ambiente dinâmico e insurge diante de todo o contexto. Vale, então, ampliar o debate e fomentar o processo de formação continuada, visando à diminuição das disparidades sociais e raciais tão presentes na realidade desta modalidade.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Daimazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papyrus, 1995. Série Prática Pedagógica.

ARROYO, Miguel González. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental proposta curricular - 1º segmento. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leônico; CASTRO, Maria Amélia Gomes de; GIOVANETTI, Nilma Lino Gomes (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. - São Paulo: Selo negro, Summus 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

PASSOS, Joana Célia. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e adultos. **Rev. Capa**. V. 1, n. 1, 2012.

SANTOS, Augusto dos Santos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e cidadania. In: ABRARMOWICZ, Ante; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Educação e Raça**: perspectivas Políticas, pedagógicas e estéticas. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010.

O bafômetro na sala de aula na EJA, isso pode?

*Quézia Raquel Ribeiro da Silva
Franklin Kaic Dutra-Pereira
Maria Betania Hermenegildo dos Santos
Saimonton Tinôco*

Introdução

É preciso ouvir e refletir sobre/as/nas palavras de Paulo Freire que ecoam emblemáticas, sobretudo quando nos propomos, neste texto, tratar acerca do Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Especialmente porque,

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos (FREIRE, 1987, p. 48).

Em tempos de não ciência e de tantos interditos que se erguem em relação à educação brasileira, refletir acerca das conexões e potencialidades existentes entre a Química e a vida de estudantes inseridos nessa modalidade de ensino é, antes de tudo, um ato de (re)existência, de (re)afirmação, de (auto)encorajamento.

É ainda um movimento reflexivo, provocativo, que nos leva a pensar acerca de nossas práticas pedagógicas, do nosso fazer docente. E aqui as palavras de Freire se fazem novamente significativas, ao fazerem-nos lembrar que pensar a Química no contexto da EJA é tensionar o ensino da “entrega de conhecimentos”, o pensar “bancário”.

Tal prática, que se faz desconectada do mundo, ainda se apresenta vivaz nas salas de aula dessa disciplina (SILVA, 2018), apesar das inúmeras críticas de pesquisadores da área de ensino.

Conforme registram Silva (2018), Meneses e Nuñez (2018), apesar dos avanços alcançados, reconhecemos que uma das principais problemáticas que ainda permeiam o ensino de Química diz respeito à permanência de práticas tradicionais, as quais perspectivam estudantes enquanto receptores passivos do conhecimento. Nesse cenário, as estratégias utilizadas estão vinculadas à proposição de atividades de memorização e de reprodução de experimentos, as quais distanciam os conhecimentos químicos da vida cotidiana, impedindo estudantes de vislumbrarem a relevância de tais saberes em seus fazeres diários.

Complementarmente, Santos e Ferreira (2018) sinalizam que o ensino de Química que se faz descontextualizado da realidade contribui para as dificuldades e os insucessos experimentados por estudantes, visto que projeta os saberes químicos como um compilado de conceitos abstratos e complexos, sendo tomados como pouco significativos e inutilizáveis no cotidiano. O conteúdo “concentração de soluções”, por exemplo, foco desta pesquisa, materializa a abstratividade e a complexidade da Química, dado que, por vezes, é apresentado a estudantes como um mero compilado de equações e teorias, desvinculado do contexto imediato dos envolvidos.

O reconhecimento quanto a essas limitações e incoerências que ainda se fazem presentes nas aulas de Química permite o estabelecimento de um olhar outro para as práticas pedagógicas e metodologias de ensino, evidenciando a necessidade de se conduzir uma educação comprometida com a realidade histórica-política-social dos estudantes. Nesse sentido, verificamos em Wartha, Silva e Bejarano (2013) e Nascimento (2017) possibilidades de pensar o processo de ensino e aprendizagem distante de um cenário tradicional, tendo na contextualização dos conteúdos didáticos um caminho promissor.

Segundo apresentam-nos Wartha e Faljoni-Alário (2005), contextualizar o ensino:

significa incorporar vivências concretas e diversificadas, e também incorporar o aprendizado em novas vivências. Contextualizar é uma postura frente ao ensino o tempo todo, não é exemplificar. É assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto [...]. Buscar o significado do conhecimento a partir de contextos do mundo ou da sociedade em geral é levar o aluno a compreender a relevância e aplicar o conhecimento para entender os fatos, tendências, fenômenos, processos que o cercam.

Complementarmente Silva (2007, p. 10) sinaliza que a contextualização apresenta-se:

[...] como um modo de ensinar conceitos das ciências ligados à vivência dos alunos, seja ela pensada como recurso pedagógico ou como princípio norteador do processo de ensino. A contextualização como princípio norteador caracteriza-se pelas relações estabelecidas entre o que o aluno sabe sobre o contexto a ser estudado e os conteúdos específicos que servem de explicações e entendimento desse contexto, utilizando-se da estratégia de conhecer as idéias prévias do aluno sobre o contexto e os conteúdos em estudo, característica do construtivismo.

Reconhecemos em ambos os enunciados que a contextualização pressupõe que o ensino deve ocorrer tomando por referência aspectos, acontecimentos, propensões e situações que se fazem presentes no contexto dos estudantes, sendo constituintes de suas próprias realidades culturais, sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, contextualizar implica no estabelecimento de diálogos entre os conteúdos didáticos e as vivências que atravessam, movem, inquietam os sujeitos, relação que promove a construção de conhecimentos (FAVILA; ADAIME, 2013).

Ao dialogar com o ensino de Química, a contextualização atribui múltiplos significados ao conhecimento científico, visto que

promove a articulação entre os saberes químicos e a realidade dos estudantes, a qual se faz plena de vivências e atividades que se relacionam intimamente a conceitos, ideias e práticas próprias da Química (RAUPP; PROCHNOW; DEL PINO, 2020). Observamos, tal qual Nascimento (2017) e Pazinato, Souza e Regiani (2019), que um ensino dito contextualizado deve promover a construção dos conhecimentos químicos, não pela mera imposição de exemplos de situações cotidianas, mas pela problematização dessas, movimento que visa favorecer o reconhecimento dos saberes científicos como conhecimentos socialmente relevantes.

Assim, na busca por ampliar o entendimento quanto às potencialidades da contextualização no ensino de Química e no intuito de utilizá-la como possibilidade didática na EJA, propomos este estudo a partir de uma questão preambular: como a contextualização pode contribuir para o ensino do conteúdo “concentração de soluções”?

Desse modo, ao definirmos tal questão, objetivamos refletir acerca das contribuições da contextualização para o processo de ensino e aprendizagem na EJA, a partir do trabalho com o conteúdo “concentração de soluções”. Tendo como norte tal busca, descreveremos, a seguir, o caminho metodológico por nós seguido, o qual possibilitou a construção da pesquisa e do relato que nos propomos a fazer neste capítulo.

Caminhos da pesquisa

Considerando as escolhas teóricas apresentadas anteriormente, entendemos que este estudo aproxima-se da abordagem qualitativa, dado que se pretende avaliar os resultados obtidos sem ter o propósito de quantificá-los (GIL, 2002). Quanto a sua natureza, tal pesquisa apresenta caráter exploratório, pois, conforme sinaliza Gil (2002), tem por finalidade promover maior interação com determinada problemática, de modo a torná-la inteligível. Assim, construímos uma

narrativa, a partir do vivido e com os relatos dos envolvidos, no intuito de apontar contribuições e limites do uso da contextualização no ensino de Química na EJA.

A pesquisa de campo (GIL, 2002) foi realizada junto ao Programa Residência Pedagógica, desenvolvido em parceria com o curso de Licenciatura em Química do Centro de Ciências Agrárias, Campus II da Universidade Federal da Paraíba, no município de Areia. Colaborou conosco uma escola da rede pública de ensino, a qual atua nos Ensinos Fundamental e Médio e que fazia parte do referido Programa. Os sujeitos da pesquisa foram 20 (vinte) estudantes que se encontravam matriculados em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, na modalidade EJA.

Por reconhecermos as possíveis contribuições da contextualização no ensino de Química e sua vinculação com a realidade dos estudantes, elaboramos uma sequência didática a partir da temática “Bafômetro”, conforme descrevemos no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição da sequência didática “Bafômetro”.

MOMENTOS DIDÁTICOS	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	QUANTIDADE DE ENCONTROS	FINALIDADES DOS MOMENTOS DIDÁTICOS
Estudo da Realidade	Observações <i>in loco</i>	06 encontros	Conhecer as demandas da turma.
Problematização inicial	- Organização da turma em pequenos grupos e entrega de notícias jornalísticas sobre o uso do bafômetro; - Proposição de questionamentos, a partir da leitura das notícias entregues.	02 encontros	- Mapear os conhecimentos prévios dos estudantes; - Problematizar as concepções apresentadas pelos estudantes, relacionando-as ao tema proposto.

Organização do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade experimental, voltada à montagem de um bafômetro com materiais alternativos; - Aula expositiva e dialogada, relacionando a prática com conceitos presentes no experimento. 	08 encontros	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a composição de um bafômetro; - Explorar os conceitos envolvidos no conteúdo "concentração de soluções", relacionando-os à construção e ao uso do bafômetro.
Aplicação do conhecimento	Apresentação de Situação-problema.	02 encontros	Abordar sistematicamente os conhecimentos alcançados ao longo dos momentos didáticos.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Durante o mês de julho do ano de 2019 realizamos observações em sala de aula, as quais nos possibilitaram compreender as relações estabelecidas naquele espaço, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo docente naquela turma. Em tais encontros, observamos que a maioria dos estudantes se deslocava até a escola em veículo próprio e que eles comentavam sobre a frequência em que dirigiam embriagados pela cidade, mesmo conhecendo a legislação de trânsito. Tais constatações contribuíram para o surgimento da temática "bafômetro", considerando a relação existente entre o conteúdo "concentração de soluções" e as especificidades dos sujeitos da pesquisa que compunham a turma.

Após o período de observações, tendo definido o tema, demos início às atividades pedagógicas. Em um primeiro movimento, os estudantes, divididos em pequenos grupos, tinham a tarefa de ler e discutir notícias que tratavam do uso do bafômetro em abordagens da Lei Seca. Visando favorecer o debate, propomos alguns questionamentos

sobre a temática, quais sejam: como os policiais conseguem identificar um motorista alcoolizado, mesmo que este não demonstre sinais claros de embriaguez? Motoristas que ingerem bebidas diferentes apresentam níveis de embriaguez distintos? De que forma o bafômetro funciona?

De acordo com Bonfim, Costa e Nascimento (2018), os conhecimentos prévios dos estudantes, por vezes, apresentam-se de maneiras distintas em relação a um determinado assunto, visto que provêm de suas interações com o mundo e com seus pares. Dessa forma, com vistas a tornar o aprendizado relevante para a realidade do aluno, faz-se necessário que o docente compreenda as concepções iniciais trazidas por tais sujeitos acerca de determinada temática, tomando esse momento como base para o desenvolvimento de atividades posteriores.

Finalizada a discussão, o segundo momento foi destinado à realização do experimento com materiais alternativos. Por isso, a construção do bafômetro envolveu a utilização de bexigas, mangueira plástica, algodão e cacos de giz embebidos em uma solução ácida de dicromato de potássio, conforme descrito por Ferreira, Mól e Silva (1997). A finalização desse momento deu-se com a realização de aulas expositivas e dialogadas, nas quais trabalhamos conceitos referentes à concentração de soluções, tais como: concentração em massa, título, concentração em partes por milhão e concentração em quantidade de matéria, relacionando-os com o experimento realizado.

No último momento pedagógico, apresentamos à turma uma situação-problema, a qual retomava os argumentos apresentados pelos estudantes durante o levantamento dos conhecimentos prévios, bem como estabelecia relações com os conteúdos estudados durante os momentos anteriores, conforme detalharemos na discussão dos resultados.

O desenvolvimento da pesquisa foi registrado em diário de campo que, de acordo com Moraes e Castro (2018, p. 11), apresenta-se como:

um dispositivo ativador e de registro da memória educacional das pessoas, enfocando seus saberes e sua atuação profissional em variados espaços educativos. O diário é também um instrumento que pode subsidiar reflexões nos processos de pesquisa, por exemplo, como elemento a mais de produção de dados, estando sujeito a análises individuais e coletivas.

Desse modo, o uso do diário de campo nas pesquisas de ensino situa-se como um dispositivo de registro formativo, histórico e reflexivo, o qual possibilita ao pesquisador revisitar diferentes momentos e experiências vivenciadas.

Para a continuidade de nossas reflexões, nas palavras que se seguem teceremos relações entre os dados por nos registrados e o referencial teórico disponível.

O que experienciamos

Atinando-nos para os desafios experienciados na EJA, reconhecemos a necessidade de se tecer em sala de aula diálogos entre as múltiplas vivências dos estudantes e os conteúdos químicos. Considerando tal demanda e baseados na estratégia didática contextualização, demos início à etapa denominada problematização inicial.

Durante as leituras e discussões das matérias jornalísticas, nos grupos organizados por afinidade, indagamos aos estudantes a respeito da forma pela qual os policiais conseguem identificar um motorista alcoolizado, mesmo que este não demonstre sinais claros de embriaguez. Os estudantes enfatizaram que tal identificação só é possível:

“Apenas com o bafômetro que é muito útil nos dias atuais”

“Apenas com o bafômetro os policiais conseguem identificar uma pessoa que não demonstra sinais de embriaguez”

As narrativas dos estudantes revelam-nos que estes reconhecem a existência, bem como a função desempenhada pelo bafômetro na identificação de motoristas alcoolizados, demonstrando uma aproximação entre os discentes e o tema proposto. Segundo sinaliza Maffi *et al.* (2019), o ensino contextualizado deve proporcionar aos estudantes uma (re)leitura e (re)interpretação de determinada situação, fenômeno, atividade ou acontecimento que se faz presente em seus contextos, levando em consideração os conhecimentos científicos alcançados em sala de aula. Dessa forma, tal movimento só será possível se houver entre os estudantes um reconhecimento quanto à temática em estudo.

Em um segundo momento, os discentes foram indagados de que forma funciona o bafômetro. Nesse sentido, os estudantes afirmaram que tal equipamento:

“É um aparelho que ao baforar mede a quantidade de álcool no sangue”

“Funciona através do sopro, que delimita a quantidade de álcool que a pessoa tem no corpo”

As respostas alcançadas evidenciaram que os discentes reconhecem que o funcionamento do bafômetro está relacionado ao ar expelido pelos pulmões humanos, sendo tratado por eles como baforada ou sopro. Observamos, no entanto, que os alunos não citam em suas narrativas que o dado exibido pelo aparelho diz respeito à concentração de álcool no organismo humano, restringindo-se apenas ao uso da palavra quantidade.

Apesar de tal verbete ter relação direta com o conteúdo didático trabalhado, visto que as soluções são constituídas a partir da adição de uma quantidade de soluto em uma quantidade de solvente, é necessário que os discentes reconheçam e tenham aproximação com o conceito

de concentração, haja vista que este se faz relevante não apenas no que se refere ao estudo das soluções como também de outros saberes químicos, como, por exemplo, solubilidade (SANTOS, 2018).

Dessa forma, ao compreendermos a existência dessa limitação quanto ao entendimento do termo concentração, reconhecemos que os momentos pedagógicos posteriores devem contribuir com a compreensão e apreensão deste conceito. Conforme lembram-nos Brum e Silva (2014), é na etapa de reconhecimento dos saberes prévios que deve ocorrer a identificação quanto às dúvidas e interpretações equivocadas acerca da temática em estudo, possibilitando a superação destas nos momentos didáticos subsequentes.

Por fim, quando questionados se motoristas que consomem bebidas diferentes apresentam níveis de embriaguez diferentes, os discentes afirmaram:

“O álcool é o mesmo, o que muda é o organismo de cada um”

“Depende de quem tá bebendo, todas tem álcool, mas uns toleram mais e outros menos”

Conforme as narrativas, observamos que os alunos acreditam que todas as bebidas possuem concentrações de álcool similares, de modo que os graus de embriaguez dos condutores são distintos devido aos seus diferentes organismos.

Como nos lembram Leal, Araújo e Pinheiro (2012), as bebidas apresentam entre si teores alcoólicos distintos, obtidos por meio dos diferentes processos de preparo. Bebidas destiladas, tais como a cachaça, o uísque e a vodca, apresentam concentrações alcoólicas mais elevadas se comparadas com bebidas fermentadas, como a cerveja e o vinho. Tal fato influencia diretamente na concentração alcoólica detectada pelo bafômetro e, conseqüentemente, no nível de embriaguez do consumidor.

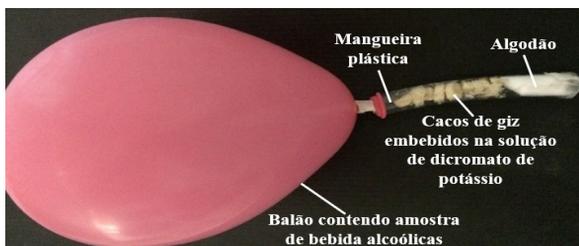
Há de se considerar, contudo, que os discursos dos estudantes demonstraram que estes reconhecem as influências desempenhadas

pelas especificidades corporais de cada indivíduo no que diz respeito à concentração de álcool no sangue, aspecto evidenciado nos enunciados: “o que muda é o organismo de cada um”, “depende de quem tá bebendo” e “uns toleram mais e outros menos”. Conforme Leal, Araújo e Pinheiro (2012, p. 3), diferentes fatores afetam a concentração alcoólica no sangue, de modo que “pessoas mais magras e também mulheres e jovens, cuja massa corporal frequentemente é menor que de homens adultos, embriagam-se com maior facilidade”.

Os distanciamentos e aproximações evidenciados pelos estudantes quanto à temática em estudo conduziram-nos à organização dos demais momentos didáticos. Todas as limitações evidenciadas nas narrativas dos discentes fomentaram a elaboração de ações educativas que possibilitassem as suas superações, as quais constituíram a fase denominada organização do conhecimento.

Dessa forma, em um primeiro momento desenvolvemos junto aos estudantes uma atividade experimental investigativa intitulada bafômetro caseiro (Figura 1). Utilizando-nos de materiais alternativos, como bexiga, mangueira plástica, cacos de giz, algodão e amostras de cachaça, vinho e cerveja (FERREIRA; MÓL; SILVA, 1997), propomos tal atividade a fim de introduzir o termo concentração, bem como evidenciar a existência de distintos teores alcoólicos em diferentes bebidas, conhecimentos que demonstraram-se limitados na etapa de problematização inicial.

Figura 1 – Experimento bafômetro caseiro.

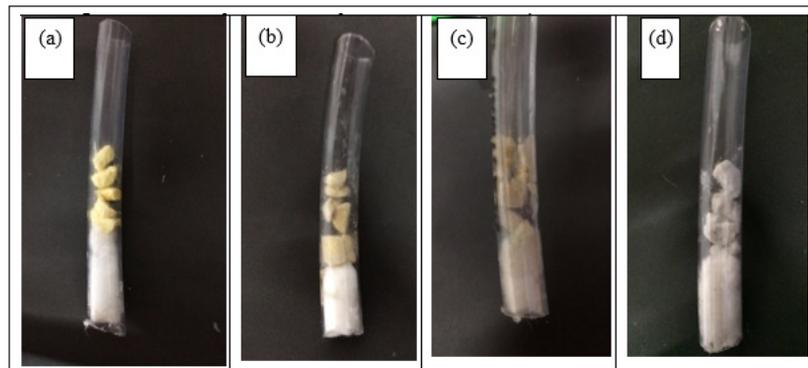


Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme lembra-nos Braathen (1997), bafômetros caseiros, embora simples, garantem uma detecção visual satisfatória da presença de álcool no organismo, visto que ocorrem durante o processo mudanças de coloração significativas, indo do amarelo-alaranjado (devido ao dicromato) até o verde-azulado (dada a presença do cromo (III)). Essas variações de colorações, resultantes das reações de oxidação do álcool a aldeído e do dicromato a cromo (III), possibilitam comparar concentrações alcoólicas distintas, aspecto relevante quando se deseja utilizar tal aparato em sala de aula.

Nesse sentido, o desenvolvimento dessa atividade experimental contribuiu satisfatoriamente para o esclarecimento quanto à relação existente entre os níveis de embriaguez identificados em motoristas alcoolizados e o tipo de bebida que estes consumiram. Ao longo da atividade os estudantes demonstraram-se atentos e participativos, sendo eles responsáveis por montar o bafômetro caseiro e comparar os resultados obtidos com os demais. Através das mudanças de coloração observadas, os estudantes reconheceram em suas análises que a aguardente apresenta uma concentração alcoólica maior se comparada com o vinho e a cerveja (Figura 2).

Figura 2 – Mudanças de coloração observados no experimento bafômetro caseiro.



(a) Coloração inicial; (b) Análise com cerveja; (c) Análise com vinho; (d) Análise com aguardente.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Após a realização da atividade experimental, desenvolvemos junto aos estudantes seis aulas expositivas e dialogadas voltadas ao conceito de concentração de soluções e suas diferentes expressões. Tais encontros revelaram a existência de dificuldades na manipulação e compreensão de equações matemáticas, exigindo a realização de revisões associadas ao desenvolvimento de exercícios. Obstáculos similares também foram evidenciados na pesquisa conduzida por Pereira (2016), ao observar que estudantes da EJA apresentavam limitações na resolução de operações matemáticas básicas, fato que afeta diretamente no ensino de Química, dada a importância das relações quantitativas nesta disciplina. Assim, reconhecemos que a aprendizagem de conteúdos químicos está implicada na compreensão de outros saberes didáticos, sendo papel do professor identificar possíveis lacunas existentes e promover ações educativas a fim de superá-las.

Como último movimento, na etapa denominada aplicação do conhecimento, propomos aos estudantes uma situação-problema. Conforme salienta Meirieu (1998, p. 189), situações-problema apresentam-se como:

Uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. E essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer obstáculos na realização da tarefa.

Dessa forma, destacamos que a utilização das situações-problema envolve a superação de obstáculos, os quais manifestam-se como uma determinada dificuldade que surge ao longo da realização da tarefa. Segundo salientam Prates Júnior, Simões Neto (2015) e Tomaz, Silva e Simões Neto (2019), as situações-problema devem criar possibilidades para a construção do conhecimento, movimentando diferentes estratégias para sua resolução. Ainda

segundo tais autores, para que possam atingir os objetivos a que se propõem, tais situações devem ter como pano de fundo um contexto reconhecível e relevante para o estudante, de modo que haja entre ele e o problema proposto uma aproximação imediata.

Ao reconhecermos a relevância das situações-problema como estratégia didático-pedagógica, apresentamos aos estudantes a seguinte problemática:

A nova legislação de trânsito prevê que a concentração de álcool no sangue não deve exceder 0,6 g/L. que a porcentagem média de álcool (densidade: 0,8 g/mL) ingerida que fica no sangue é de 15% em massa, indique, para um adulto de 70 kg cujo volume de sangue é de 5 litros, o número máximo de latas de cerveja (350 mL; 5% de álcool) que podem ser ingeridas sem que o limite estabelecido seja ultrapassado. Retirado de Peruzzo e Canto (2003).

Ao propormos tal situação levamos em consideração diferentes aspectos, dentre os quais destacamos: (I) existência de uma relação entre o problema proposto e o tema trabalhado; (II) possibilidade de emprego de diferentes expressões de concentração, as quais foram estudadas na etapa de organização do conhecimento; (III) estabelecimento de uma relação entre o teor de álcool no sangue e a massa corporal do consumidor, aspecto que já era do conhecimento dos discentes desde a etapa de problematização inicial; e (IV) reconhecimento quanto às unidades de medidas das diferentes expressões de concentração.

Houve, portanto, intencionalidade na proposição desta situação-problema, visto que sua resolução exigiu dos discentes a mobilização de diferentes saberes alcançados desde a etapa de problematização inicial. Ao longo da resolução desta atividade, os discentes trocaram informações e ideias entre si, de modo a superar os obstáculos existentes. As respostas alcançadas ao final deste

momento demonstram que os estudantes conseguiram estabelecer relações satisfatórias entre os distintos conhecimentos alcançados ao longo dos momentos pedagógicos.

Considerações finais

[...] aula de Química é muito mais do que um tempo durante o qual o professor vai se dedicar a ensinar Química e os alunos a aprenderem alguns conceitos e a desenvolverem algumas habilidades. É espaço de construção do pensamento químico e de (re)elaborações de visões do mundo, e nesse sentido, é espaço de constituição de sujeitos que assumem perspectivas, visões e posições nesse mundo (MACHADO; MORTIMER, 2007, p. 24).

Ao longo desta pesquisa deslizamos entre distintas narrativas, experiências, vozes e aprendizagens, movimento que nos possibilitou momentos de reflexão acerca de nossa responsabilidade docente e práticas pedagógicas. Ao dialogarmos com os estudantes e aproximarmos de suas realidades, estabelecemos importantes relações entre o ensino de Química e as suas vivências, atribuindo significados ao conteúdo didático estudado. É nesse caminho de estabelecimento de vínculos e conexões que revisitamos o objetivo traçado nesse estudo a fim de materializarmos considerações e indicações.

Como movimento inicial direcionamos nosso olhar as concepções prévias dos estudantes inseridos na EJA quanto à temática bafômetro. Para além de possibilitar o desvelamento das limitações destes acerca do tema proposto, os fragmentos discursivos aqui expostos demonstraram ainda que tal momento promoveu um reconhecimento inicial acerca da relação existente entre a Química e o bafômetro, movimento que possibilitou o despertar da curiosidade dos estudantes quanto ao tema trabalhado, os quais passaram a considerar a relevância dos saberes escolares no entendimento das práticas cotidianas.

Entendendo a importância de se tecer relações entre a ciência e as atividades reais e cotidianas, caminhamos para a etapa destinada ao aprofundamento dos conhecimentos. A partir do desenvolvimento de atividade experimental, bem como de aulas expositivas e dialogadas, foi possível refletir acerca das distintas expressões de concentração e suas aplicabilidades em situações e atividades diversas, entrelaçamento que possibilitou o reconhecimento dos saberes científicos como socialmente relevantes.

Como estratégia didática final, foi apresentada aos estudantes uma situação-problema, a qual garantiu a interlocução entre os distintos saberes alcançados ao longo de todos os momentos didáticos. Reconhecemos que em todos os momentos propostos, atividades realizadas e diálogos estabelecidos, a contextualização apresentou-se como uma estratégia pedagógica que garantiu maior envolvimento entre os estudantes e o conteúdo didático, traduzido por meio da adoção de uma postura participativa e problematizadora.

Nossos encontros pedagógicos apontaram-nos caminhos, possibilidades de pensar o processo ensino e aprendizagem distante do binarismo transmissão-recepção de saberes, conduzindo-nos a uma leitura da Química articulada com as atividades e práticas inerentes a nossa vida cotidiana. Dessa forma, reconhecemos que a aproximação entre o conteúdo concentração de soluções e a temática bafômetro criou possibilidades para a construção do conhecimento, estabelecendo relações entre a Química e as realidades dos estudantes.

Esperamos que as experiências aqui narradas possam contribuir com a elaboração e desenvolvimento de ações educativas diversas, explorando outras tantas possibilidades didático-pedagógicas. Que possamos nos aventurar em outros caminhos, com outros temas e outros sujeitos, os quais trarão, por meio de suas vivências e histórias, novas perspectivas e olhares para o ensino de Química.

Referências

BONFIM, Danúbia Damiana Santos; COSTA, Priscila Carozza Frasson; NASCIMENTO, William Júnior do. A abordagem dos Três Momentos Pedagógicos no estudo de velocidade escalar média. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, v. 13, n. 1, 187-197, 2018. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID465/v13_n1_a2018.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRAATHEN, Christian. Halito culpado: o princípio químico do bafômetro. **Química Nova na Escola**, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. 5, 3-5, 1997. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc05/quimsoc.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRUM, Wanderley Pivatto; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de matemática: análise de uma atividade para o estudo de geometria esférica. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 9 n. 1, 43-57, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9n1p43>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FAVILA, Miguel Antonio Correa; ADAIME, Martha. A contextualização no ensino de química sob a perspectiva CTS: uma análise das publicações. **Revista Vidya**, Santa Maria, Universidade Franciscana, v. 33, n. 2, 101-110, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/258/234>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FERREIRA, Geraldo A. Luzes; MÓL, Gerson de Souza; SILVA, Roberto Ribeiro da. Bafômetro: um modelo demonstrativo. **Química Nova na Escola**, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. 5, 32-33, 1997. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc05/exper2.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEAL, Murilo Cruz; ARAÚJO, Denilson Alves de; PINHEIRO, Paulo César. Alcoolismo e Educação Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 34, n. 2, 58-66, 2012. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/03-QS-42-11.pdf. Acesso em: 09 nov. 2020.

MAFFI, Caroline *et al.* A contextualização na aprendizagem: percepções de docentes de Ciências e Matemática. **Revista Conhecimento Online**, Nova Hamburgo, Universidade Feevale, v. 2, 75-92, 2019. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/15022/2/A_contextualizacao_na_aprendizagem_percepcoes_de_docentes_de_ciencias_e_matematica.pdf. Acesso em: 09 nov. 2020.

MACHADO, Andréa; MORTIMER, Eduardo. Química para o ensino médio: Fundamentos, Pressupostos e o Fazer Cotidiano. In. ZANON, Lenir Basso; MALDANER, Otávio Aloisio. **Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENESES, Fábila Maria Gomes de; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino médio na interpretação da reação química como um sistema complexo. **Ciência & Educação**, Bauru, Universidade Estadual Paulista, v. 24, n. 1, 175-190, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n1/1516-7313-ciedu-24-01-0175.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 23, 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230091.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

NASCIMENTO, Izabella Caroline do. **Conteúdos de Química e Contextualização**: articulações realizadas por alunos do Ensino

Médio. 2017. 257 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAZINATO, Viviane Lopes; SOUZA, Franciele Drews; REGIANI, Anelise Maria. A contextualização do ensino de química em artigos da revista Química Nova na Escola. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, Universidade Federal do Acre, v. 1, n. 2, 27-42, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2491>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PEREIRA, Marilene de Freitas. **Dificuldades nas operações de multiplicação e divisão**: uma proposta de atividade baseada na História da Matemática. 2016. 71 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Departamento de Ciências Exatas, Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, 2016.

PERUZZO, Tito Miragaia; CANTO, Eduardo. Leite. **Química na abordagem do cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PRATES JÚNIOR, Mauro de Souza Lima; SIMÕES NETO, José Euzébio. Situações-problema como Estratégia Didática para o Ensino dos Modelos Atômicos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, v. 8, n. 2, 181-201, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284880277_Situacoes-problema_como_Estrategia_Didatica_para_o_Ensino_dos_Modelos_Atomicos. Acesso em: 14 nov. 2020.

RAUPP, Daniele Trajano; PROCHNOW, Tania Renata; DEL PINO, José Cláudio. História e Contextualização no ensino de estereoquímica: uma Proposta de Abordagem Para o Ensino Médio. **Revista Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, Editora Unijuí, v. 35, n. 112, 432-455, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8453>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTOS, Bárbara Cristina Dias dos; FERREIRA, Maira. Contextualização como princípio para o ensino de Química no âmbito de um curso de educação popular. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, v. 13, n. 5,

497-511, 2018. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID554/v13_n5_a2018.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANTOS, Gilvan Pereira dos. **Soluções químicas**: uma proposta de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2018. 35 f. Monografia (Licenciatura em Química) – Faculdade de Educação e Meio Ambiente, Ariquemes, 2018.

SILVA, Erivanildo Lopes da. **Contextualização no Ensino de Química**: ideias e proposições de um grupo de professores. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) –, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Thamyres Ribeiro da. **Sala de Aula Invertida e História da Ciência**: explorando novas metodologias no Ensino de Química. 2018. 85 f. Monografia (Licenciatura em Química) –, Universidade Federal da Paraíba, Areia, 2018.

TOMAZ, Patrícia Fernandes; SILVA, Thiago Pereira da; SIMÕES NETO, José Euzebio. A água e o ensino de química: proposta didática baseada na resolução de situações-problema para o conteúdo polaridade. **Revista Ciências & Ideias**, Rio de Janeiro, Instituto Federal do Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 84-91, 2019 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335199916_A_AGUA_E_O_ENSINO_DE_QUIMICA_PROPOSTA_DIDATICA_BASEADA_NA_RESOLUCAO_DE_SITUACOES-PROBLEMA_PARA_O_CONTEUDO_POLARIDADE. Acesso em: 12 nov. 2020.

WARTHA, Edson José; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 35, n. 2, 84-91, 2013. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc35_2/04-CCD-151-12.pdf. Acesso em: 09 nov. 2020.

WARTHA, Edson José; FALJONI-ALÁRIO, Adelaide. A contextualização no Ensino de Química através do livro didático. **Química Nova na Escola**, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. 22, 42-47, 2005. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc22/a09.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

EJA e as trajetórias de exclusão

*Géssica Leal dos Santos
Maria Eurácia Barreto de Andrade*

Introdução

Historicamente a educação foi atravessada pelo poder. Até 1988, pessoas com alto poder aquisitivo tinham acesso qualificado ao ensino, enquanto boa parte da população brasileira, em sua maioria mulheres, negras, pobres e de origem rural (SOARES, 2001), não tinham garantido por lei o acesso à educação e, assim, precisavam enfrentar uma dura realidade para conseguir o mínimo de instrução escolar. Com isso, a educação assumia um posicionamento elitista, separatista, tirânico e excludente. Ao longo da história, ocorreram muitas modificações, no que diz respeito ao acesso ao ensino, como a garantia constitucional à educação em 1988, mas ainda não são suficientes para contemplar as camadas mais pobres da sociedade.

A Educação de Jovens e adultos (EJA) surge como uma modalidade de ensino que se apropria de uma postura de cunho igualitário e tenta, em alguma medida, suprir as lacunas deixadas pela falta de acessibilidade à instituição escolar na idade indicada. Para compreender a EJA, Arroyo (2007) salienta que é preciso conhecer quem são os jovens e os adultos, suas trajetórias humanas e escolares e seu protagonismo social e cultural. Desse modo, reconhecemos que os jovens e adultos são motivados por diferentes razões a retomarem os estudos e cada um traz consigo uma história de vida carregada de conhecimentos, sonhos, lutas, frustrações e superações, que nos possibilitam verificar a relevância e as contribuições desta modalidade de ensino para as classes populares e, logo, para o progresso intelectual do país.

Leôncio Soares (2001), em seus escritos, esclarece-nos que os esforços educativos resultam na construção de uma sociedade melhor. Mas, infelizmente, a educação não é um direito efetivamente garantido aos jovens e adultos. Portanto, ainda há a necessidade de uma reestruturação no olhar político, no intuito de garantir acesso a escolarização e possibilidades de permanência qualificada para todos aqueles que passaram e passam por trajetórias de exclusão, vítimas de um sistema social perverso, cruel, excludente e marginalizador.

Diante do exposto, o problema que mobiliza a pesquisa está pautado na seguinte questão: quais as trajetórias de exclusão social dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos pouco escolarizados? Com tal problema, o objetivo da pesquisa propôs conhecer as trajetórias de exclusão social dos estudantes da EJA pouco escolarizados.

Trazer uma discussão teórica da Educação de Jovens e Adultos é imprescindível, haja vista a necessidade da leitura e da escrita ser cada vez mais urgente, sobretudo se pensarmos nos sujeitos que ao longo das suas trajetórias foram impedidos de acessarem os bens culturais produzidos historicamente, além desta temática se constituir enquanto um campo complexo que necessita de uma atenção maior, para que questões como inserção e permanência qualificada sejam pensadas e ampliadas nos cenários escolares e acadêmicos. Segundo Arroyo (2007, p. 19), “diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam”.

Desde os anos 30 existem registros de programas referentes à educação de jovens e adultos, porém só são intensificados na segunda metade do século passado. Freire (1989) destaca a impossibilidade de negar a natureza política do processo educativo, assim podemos

afirmar que essa construção de políticas públicas, ao longo da história do país, não foi capaz de findar a negação de direitos de acesso escolar. Desse modo, reafirmamos uma dívida social e a relação da educação com o poder. O que nos leva a verificar que a EJA foi, ao longo dos tempos, uma política compensatória⁴² (SOARES, 2001) e não um viés de combate à desigualdade.

As marcas de exclusão estão presentes nos sujeitos que compõem a EJA. Então, essa modalidade de ensino precisa assegurar uma educação que perpassasse o campo do trabalho e ofereça condições de aprendizagem sobre o conhecimento científico. Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 23) ressalta a necessidade da reconfiguração do olhar para, assim, a EJA adquirir novas dimensões.

Estruturar a EJA à luz de processos pedagógicos que reconheçam o sujeito, sua história e suas expectativas significa reconhecê-lo como cidadão, agregando a pluralidade que muitas vezes é desconsiderada pela cultura escolar. Por tanto, a Educação de Jovens e Adultos necessita de transformações no sentido de atender e ampliar as pretensões dos educandos, para isso, o entendimento sobre o sujeito é fundamental. Corroborando com a discussão, Soares (2001, p. 213) relata que “para se chegar às necessidades, tem que se conhecer a realidade. A partir desse conhecimento da realidade, pode-se especificar melhor o que são as necessidades, as exigências, as expectativas, os interesses e os desejos”.

Portanto, precisamos pensar no educando da EJA além do espaço escolar, ou seja, compreender a sua trajetória, a relação com o trabalho, sua condição social e cultural, uma vez que o público inserido nesta modalidade de ensino pertence, em sua grande maioria, a uma classe social, gênero, etnia e lugar de residência definidos. Reafirmando essa discussão sobre dos sujeitos da EJA,

42 É um termo utilizado por Soares (2001), como crítica aos programas com caráter compensatório.

Soares (2001, p. 214) revela que “cruzando os dados disponíveis chegaremos ao perfil daqueles que se encontram mais excluídos: mulheres, negras, pobres, de origem rural”. A exigência de trabalhar ainda muito jovem por conta da condição social desfavorecida, à qual é pertencente, ou até mesmo a imposição de uma cultura machista, podem ser fatores elementares na compreensão do afastamento da escola e do retorno futuro, merecendo ser investigados.

Passos de exclusão

As diversas discussões sobre as trajetórias de exclusão a que os jovens e adultos são submetidos levam-nos a pensar em quais possíveis fatores determinaram o seu afastamento do espaço escolar. É plausível começar a análise pelos dados do IBGE que apontam um país assinalado pela concentração de renda. Quando analisamos um percentual de 20% da população mais rica e comparamos com a mesma proporção dos mais pobres, notamos que a renda do primeiro é 32 vezes maior que o segundo.

O desfavorecimento econômico e a concentração de renda são elementares no processo de exclusão. Segundo Brandão (2008), a sociedade está pautada em uma visão capitalista, sendo assim, localidades que não se adéquam à sociedade de consumo não são atrativas a investimentos por parte do poder público e empresas privadas que miram lucratividade, a qual não obterá em locais pouco desenvolvidos, impactando diretamente na oportunização de trabalho.

Nesse caso, os progressos científicos e tecnológicos favorecem as desigualdades sociais, uma vez que esses progressos redefinem a mão de obra produtiva em detrimento da unidade social. As relações capitalistas não estão direcionadas ou preocupadas com as necessidades sociais e sim com a lucratividade que reforça a concentração de renda, um dos fatores mais excludentes do país comprovado pelos dados do IBGE.

Os progressos científicos e tecnológicos reforçam as desigualdades e marginalidade, mas não é o gerador destas. A ciência e a tecnologia são resultados históricos da produção humana e, portanto, não se fazem na neutralidade; a substituição de trabalhadores por máquinas favorece a indústria e gera desemprego estrutural, porém o problema encontra-se nos interesses de alienação do capitalismo sobre a sociedade. Para Marx (1893 *apud* BRANDÃO, 2008, p. 110), “é mister o tempo e experiência para o trabalhador aprender a distinguir a maquinaria de sua aplicação capitalista e atacar não os meios materiais de produção, mas a forma social em que são explorados”.

Contudo, notamos que historicamente não são oferecidas à sociedade as condições básicas para a qualificação científica da população. O país conta com muitas leis que defendem e asseguram uma educação qualificada que oportuniza o acesso e a permanência, no entanto, tornam-se esvaziadas quando não é possível vê-las na prática e quando observamos dados tão preocupantes do IBGE referentes à escolarização.

O trabalho é humanizador e vem de um resultado evolutivo da sociedade; é através do trabalho que os seres humanos garantem o bem-estar pessoal e da sua família, agregado conforto, lazer, saúde e educação, logo, a escassez do trabalho tira do indivíduo essas possibilidades, marginalizando-o.

Os impactos causados pela insuficiência de emprego atravessam o nível psicológico, desagregação social e qualidade de vida, restando para essas pessoas aceitarem empregos braçais, mal remunerados e com jornada de trabalho excessiva, principalmente por conta da má remuneração salarial. Diante disso, muitas vezes, as crianças veem-se obrigadas a trocarem os estudos por um emprego para complementação da renda familiar. O IBGE divulgou que em 2016 1,8 milhões de meninos e meninas de 5 a 17 anos estavam submetidos à condição de trabalho infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, informa em seu artigo 60 que “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Sendo assim, constitui-se como crime a submissão de crianças ao trabalho. O Estatuto afirma, ainda, que só é permitido na posição de aprendiz. Já o artigo 62 esclarece que esse aprendizado precisa ser subsidiado pelas diretrizes e bases educacionais em vigor.

Contudo, é possível refletir que parte da população brasileira não possui esclarecimento acerca do assunto e se vê obrigada a descumprir tais leis por conta do nível de renda familiar ser inferior ao necessário para manter uma vida digna. O fato de estarem encurralados em condições socioeconômicas desfavorecidas leva-os a distanciar-se do âmbito escolar e adentrar no mundo do trabalho precocemente, perpetuando um ciclo vicioso de miséria, pois a falta de qualificação profissional os levará a trabalhos braçais e mal remunerados, como pode ser observado nas informações presentes no Programa Peteca, do Ministério Público do Trabalho (MPT), dedicado a combater o trabalho infantil. Esse programa destaca o dever do Estado, da sociedade e da família em garantir que as leis sejam cumpridas, por consequência, essa união permitirá combater e prevenir o trabalho infantil. Diante desta abordagem, torna-se válido destacar o artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

O trabalho infantil fere o que preconiza o referido estatuto, visto que a inserção no trabalho em idade imprópria traz consequências

desastrosas ao desenvolvimento e bem-estar da criança. O Projeto Peteca mostra-nos, ainda, que a vivência plena da infância é essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças e todos os impactos nesse período podem acarretar traumas irreversíveis de ordem física, psicológica e econômica.

De acordo com o estudo *Trabalho Infantil e Adolescente: o impacto econômico e os desafios para a inserção de jovens no mercado de trabalho no Cone Sul*, apresentado durante o IV Encontro Internacional contra o Trabalho Infantil e presente no projeto Peteca, em uma jornada de 36 horas semanais, a evasão escolar pode atingir cerca de 40%. A mesma carga de trabalho também interfere no rendimento escolar, chegando a uma queda que varia de 10% a 15% a depender do ano em que a criança esteja.

O referido projeto ajuda a esclarecer que o trabalho infantil gera consequências físicas, cognitivas, psicológicas e sociais que os sujeitos levarão para a vida adulta, além da perpetuação financeira desfavorecida na qual seus familiares estão, visto que empregos bem remunerados exigem níveis distintos de formação.

As trajetórias de exclusão dos jovens, adultos e idosos pouco escolarizados podem também ter início no seu contexto familiar, pessoas submetidas a agressões físicas, psicológicas e machismo, muitas vezes, não conseguem dar continuidade aos seus estudos (OLIVEIRA, 2011). Esses fatores estão diretamente ligados ao processo de desumanização tratado por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Ao pensar em uma educação voltada para jovens e adultos, é essencial considerar os fatores históricos e as experiências de vida que em sua maioria constitui-se de sofrimentos, lutas e pobreza, barreiras que os impediram de frequentar a escola. A EJA deve trazer o sujeito a seu papel real de cidadão, de ser humano pertencente a

uma sociedade, ao oferecer-lhe direitos legitimados. A exclusão não é um processo natural e requer atenção e esforços do poder público.

É possível ver no corpo dos sujeitos da EJA as marcas da sua trajetória. Seu corpo revela uma vida de trabalho e lutas que se iniciaram ainda na infância, carregam marcas identitárias e de diversidade; essas marcas segregam e são alvo de olhares preconceituosos. Arroyo (2017, p. 267) trata do corpo frente a uma sociedade que padroniza:

[...] Defrontam-se com as estruturas segregadoras sociais e até escolares. Os corpos, seu gênero e sua cor, raça, etnia, idade são geradores de conceitos e de preconceitos. Representamos nossos corpos ora com orgulho, ora com rejeição, em função dos preconceitos que as estruturas sociais e a nossa cultura atribuem à classe, ao gênero, à cor e a idade dos corpos.

Diante do exposto, é possível notar que os passos de exclusão têm seu início na infância, e Arroyo (2017) esclarece-nos que essa exclusão se mantém até a vida adulta. A própria sociedade à qual o indivíduo pertence será a geradora dessa exclusão, com seus padrões causadores de rupturas sociais. A percepção de si e de sua história de vida são fundamentais ao sujeito da EJA; compreender sua posição enquanto cidadãos que tiveram seus direitos negligenciados colocá-los-á em uma posição de criticidade abordada e defendida por Freire.

Outro passo de exclusão está no preconceito cometido contra o analfabeto. Di Pierro (2017) afirma que a não alfabetização faz com que os sujeitos sejam vistos como uma mancha social, pois estamos em uma sociedade onde as informações estão mudando e transitando o tempo todo. As relações centram-se na língua em sua forma grafada e a não adequação a esse sistema é geradora de preconceitos. Não saber ler ou escrever situa os sujeitos à margem da sociedade e do desenvolvimento econômico.

O preconceito linguístico acompanha a sociedade em decorrência de vários mitos que foram se criando ao longo da história. Crer que a língua portuguesa faz-se em unidade, que o brasileiro não sabe falar a própria língua e que as pessoas sem escolarização falam errado são formas incorretas e preconceituosas de tratar a língua e seus falantes. A língua é evolutiva, regionalizada e suas variações formam um fenômeno fonético natural (BAGNO, 2007).

A oralização da língua é capaz, por meio do preconceito linguístico, de fracionar a sociedade em classes prestigiadas e marginalizadas, no entanto, Bagno (2007) explica-nos que essas variações linguísticas não podem ser consideradas erradas, apenas diferentes da língua ensinada nas escolas. O preconceito linguístico faz parte da trajetória de jovens e adultos pouco escolarizados, pois eles apresentam uma oralidade que não é ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e nem catalogada nos dicionários. Para Bagno (2007, p. 38),

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

Os passos de exclusão vividos pelos sujeitos que não tiveram acesso ao ensino escolar são muitos. Estes passos, por vezes, fazem o processo contrário de humanização na sociedade. Grande parte da população que cresceu em situação marginalizada só tem a oportunidade de tentar mudar esse quadro quando adultos, e muitos veem na educação o caminho que oportunizará mudanças efetivas em seu estado social, mas as marcas de exclusão ainda fazem-se presentes em cada um.

Caracterização da pesquisa

A investigação dos fenômenos humanos requer maior atenção do pesquisador, alicerçada pelos princípios éticos e construção de confiança com o pesquisado, principalmente, por se tratar de histórias particulares e carregadas de significações (BICUDO, 2011). Partindo desse princípio, é possível afirmar que a presente pesquisa apresenta-se como de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2011) e fenomenológica (BICUDO, 2011).

Por destinar a pesquisa a compreender as trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que recomeçaram os seus estudos, este estudo seguiu pelos princípios de uma pesquisa exploratória e explicativa. Desse modo, foi possível identificar os fatores que determinaram ou que contribuíram para a ocorrência dos fenômenos. Para Gil (2002, p. 42), “esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Inicialmente, foi feita a exploração dos assuntos relevantes ao tema de pesquisa, através de levantamento bibliográfico. Por fim, o trabalho assume caráter explicativo, conectando as ideias exploradas e fundamentadas com os dados produzidos no momento da pesquisa.

O presente trabalho pode ser caracterizado, ainda, como um estudo de campo com viés em estudo de caso. O estudo de campo dedica-se a aprofundar sobre as estruturas sociais que essencialmente constituem um dado grupo, que não precisa ser delimitado geograficamente, mas, sim, por atividade humana. Nesse caso, o pesquisador precisa ter uma experiência direta com o campo estudado, como forma de adentrar nas particularidades que o grupo estudado apresenta. Para Gil (2002), por ser realizada no espaço onde se dá o fenômeno estudado e com contato direto com os sujeitos da pesquisa, seu resultado é mais seguro.

Para atender o problema de pesquisa, esta foi realizada na cidade de Amargosa⁴³ em uma escola municipal que se dedica à Educação de Jovens e Adultos.

O *locus* escolhido foi o Centro Municipal de Educação Paulo Freire⁴⁴ do município e a pesquisa foi realizada com três mulheres e um homem que serão chamados, nesta pesquisa, pelos nomes fictícios: Rosa, Girassol, Lírio e Orquídea.

Com o consentimento dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas e se deram em tom de diálogo, assim os interlocutores sentiram-se mais à vontade para falar sobre suas trajetórias de exclusão e expectativas ao retornarem à escola. Na análise de dados, serão utilizados os codinomes mencionados⁴⁵ para preservar a identidade dos sujeitos e atender os princípios éticos presentes no Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido assinado pelos entrevistados.

A primeira entrevistada foi a senhora Rosa, que tem 63 anos, é aposentada, dona de casa, viúva, teve três filhos e começou a trabalhar entre os 10 e 11 anos de idade na zona rural de Santa Inês. Atualmente ela mora na zona urbana de Amargosa.

A segunda entrevistada foi a senhora Girassol, que tem 43 anos, dona de casa, casada, com uma filha. Na infância, morou na Palmeira, zona rural de Amargosa, local onde reside até hoje; começou a trabalhar com 7 anos de idade em atividades que competem aos afazeres rurais.

43 Amargosa fica localizada no estado da Bahia e pertence à mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá; sua extensão territorial é de 463,2 km² com 34.340 habitantes, a cidade chama atenção por suas belezas e movimentos culturais. Recebeu a Universidade Federal do Recôncavo de Bahia em 2006 e desde então tornou-se referência em formação de profissionais da área de educação.

44 Por questões éticas, o nome da instituição é fictício.

45 Rosa, Girassol, Lírio e Orquídea. A escolha dos nomes se deu por conta da beleza e delicadeza presente nas flores, de modo a traduzir a temática da pesquisa. Por outro lado, as flores, apesar de aparentarem ser frágeis, precisam se revelar fortes para sobreviver, superando as adversidades do ambiente em que estão, representando, assim, os entrevistados.

O terceiro entrevistado foi o senhor Lírio, com 52 anos, trabalha como caseiro, é casado e tem dois filhos. Na infância, morou no município de Laje-Bahia e há 30 anos mora em Amargosa. Começou a trabalhar aos 12 anos de idade.

A quarta entrevistada foi a senhora Orquídea, que tem 50 anos, aposentada, dona de casa, viúva, tem três filhos, na infância morou na zona urbana de Itatim-Bahia e trabalhava com os afazeres domésticos.

A produção de dados ocorreu com a utilização de entrevista semiestruturada. Sobre esse tipo de entrevista, Lüdke e André (1986, p. 34) explicam que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Para a realização da entrevista semiestruturada, inicialmente, foi feito um estudo aprofundado sobre o tema, a fim de obtenção de respaldo científico, com leituras acerca da história e dos principais autores que discutem o assunto. Partindo dos estudos, foi possível planejar uma entrevista que contemplasse a questão norteadora da pesquisa: quais são as trajetórias de exclusão e expectativas trilhadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e os fatores que influenciam o retorno à escola?

As questões que compuseram a entrevista foram pensadas previamente, fundamentadas pelo estudo teórico e condizente com o objetivo do presente trabalho. A sua aplicação não ocorreu de forma rígida, as questões formaram a base do trabalho, no entanto, eram moldadas conforme o decorrer das falas dos entrevistados, sem perder o foco (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A entrevista foi atentamente ouvida e, com o consentimento dos entrevistados, gravada e transcrita, para facilitar no momento de análise.

O vocabulário utilizado ao realizar a pesquisa também foi cuidadosamente pensado, por se tratar de pessoas que não tiveram

acesso à educação escolar, termos rebuscados foram evitados e substituídos por uma linguagem mais simples. Ao longo da análise dos dados, as identidades dos entrevistados serão preservadas, pois o que nos interessa, de fato, são suas narrativas. Essas ações foram estabelecidas em respeito aos entrevistados, sua cultura e discurso.

Para tratamento dos dados da pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo (AC) pautada em Bardin (2009). Esta escolha ocorreu pelas diversas possibilidades oferecidas e por trabalhar com a materialidade linguística através do processo de categorização dos dados. Como a semântica é um dos seus elementos constitutivos, optou-se pela categorização por tema de acordo ao objetivo da pesquisa em pauta. A Análise do Conteúdo atende a proposta da pesquisa, pois a categorização permite um recorte no processo de análise que facilita a compreensão acerca da temática.

As entrevistas propiciaram uma construção de conhecimentos a respeito das trajetórias às quais os sujeitos da EJA são submetidos. Essa construção vem significar o estudo prévio, pois permitiu aproximação com aqueles que viveram o foco do estudo. As referidas construções e significações alicerçaram as análises a partir das falas dos entrevistados que evidenciam as marcas deixadas por suas trajetórias de vida e os fatores que impediram a escolarização no período da infância.

Experiências de exclusão

Paulo Freire (1987) ajuda-nos a compreender que toda experiência de exclusão pressupõe um gerador, utilizando os termos de Freire: “opressor e oprimido”. Tais experiências são desumanizadoras e inferiorizam suas vítimas. A inferioridade gerada precisa ser superada sem que haja uma inversão de papéis e oprimido passar a ser opressor. Quando o oprimido toma o lugar do

opressor não é possível chamarmos de processo humanizador, pois, assim, não haverá uma superação das marcas deixadas por essas experiências, apenas a perpetuação das mesmas (FREIRE, 1987).

Veremos, nesse ponto, os relatos dos entrevistados acerca de suas trajetórias excludentes, que determinaram sua posição de oprimidos, referindo-nos à EJA como parte determinante no processo de humanização. Desse modo, será possível refletir em relação ao primeiro objetivo que compete a esta pesquisa: verificar as experiências de exclusão social dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos pouco escolarizados.

As entrevistas evidenciaram que a inserção tardia ao ambiente escolar é resultado de trajetórias marcadas por sofrimentos e abdições; muito embora as narrativas sejam de cunho pessoal, estas se referem a uma posição de negligência e são oriundas de uma mesma classe social. Os quatro entrevistados enfrentaram dificuldades ao longo da sua vida que foram determinantes para a exclusão social e escolar.

Ao analisarmos cuidadosamente os extratos das falas de cada entrevistado, podemos notar sujeitos vítimas de suas condições sociais, trabalho infantil e machismo. Esses são os principais condicionantes geradores da inexistência de oportunidades educacionais na infância, deixando marcas ao longo de toda a vida.

O trabalho infantil é um assunto comum a todos os entrevistados, eles são pontuais quando questionados sobre suas trajetórias, todos relatam uma vida marcada pelo trabalho precoce e sem direito à escolha. A senhora Rosa (2018) refere-se a sua história de vida utilizando termos como “ruim” e “péssima”, evidenciando um ambiente de sofrimentos. Rosa (2018) faz um breve resumo de sua trajetória e afirma: *“Muito ruim, péssima, trabalhei muito, casei com as pessoas erradas, mas levei a vida, não estudei na infância porque*

*meu pai não deu oportunidade, a primeira é agora depois de velha e viúva*⁴⁶.

A fala transcrita da senhora Rosa é bastante forte e carregada de marcas negativas, essas marcas ficam nítidas também em seu semblante no momento em que fala. Esse discurso demonstra uma mulher vítima do trabalho infantil, que assumiu responsabilidades desde muito cedo e que precisava manter-se conforme laços machistas de cunho patriarcal e conjugal. Rosa (2018), por vezes, em sua fala, usa a expressão *“naquele tempo era assim”*, colocando a sua posição como predestinação natural. Paulo Freire (1987) deixa bem claro que esse tipo de processo não se trata de vocação e sim um problema histórico que se opõe à humanização natural do ser. A busca por libertação refere-se à libertação do oprimido em consequência da busca pela humanização.

A sua trajetória também foi marcada por ações discriminadoras e preconceituosas, pessoas já se utilizaram de termos ofensivos para se referir à sua condição de pouca escolarização, mas o fato de não usar a sua impressão digital como assinatura foi capaz de amenizar tais ações. Sobre esse assunto ela conta: *“Já passei, mas graças a Deus eu tive uma coisa comigo que aprendi a assinar meu nome por mim mesmo, nunca coloquei o dedão, mas é muita discriminação [...] ‘é burra, não sabe ler isso’ já passei muito”* (ROSA, 2018).

Di Pierro (2017) esclarece que vivemos em uma sociedade grafocêntrica e, por conta disso, as pessoas analfabetas ou com pouca escolarização serão discriminadas e tratadas como pessoas incapazes de exercer sua cidadania. Esse olhar é consequência da falta de autonomia desses sujeitos no ambiente em que tem a língua escrita como mediadora central das atividades cotidianas. Para a senhora Rosa (2018), utilizar a impressão digital como assinatura

46 As respostas dadas pelos entrevistados foram transcritas na íntegra, respeitando a oralidade de cada sujeito.

seria um agravante ao processo de discriminação e dá graças por ter aprendido assinar o próprio nome, marca evidente de uma vida flagelada pelo preconceito.

A senhora Girassol (2018) também relata uma infância difícil, na qual o trabalho fazia parte de sua rotina: “[...] *Na minha infância mesmo, não tive muita alegria não, não era muito feliz não, era só trabalho*”. Expressa que não viveu a sua infância de forma plena e dignamente, trazendo a palavra “trabalho” para definir essa fase de sua vida.

A senhora Girassol (2018) aos 7 anos de idade já estava envolvida em trabalhos braçais e que competem aos adultos; ela fala que era levada pelo pai para “*trabalhar em roça de cana, rapar mandioca, estampar pasto*”. Ela e suas irmãs só tiveram acesso à escola após saírem de casa: “*eu e minhas irmãs não teve estudo, a gente veio estudar depois de 18 anos, que a gente mesmo veio se matricular que a gente saiu de casa mesmo, aí ia estudar.*” O pai da senhora girassol não reconhecia a educação escolar como um direito social garantido a todos, vítima de um ciclo vicioso, fazia valer sua ideia socialmente construída, por meio da autoridade paterna.

A senhora Girassol (2018) repete a fala de seu pai: “*dizia, que escola era só pra gente rico*”. A ideia equivocada que ele apresentava é compreendida quando analisamos todo seu contexto histórico de negação de direitos. Sobre esse assunto, Bourdieu e Passeron (1974 apud PAULA; OLIVEIRA, 2011) chamam de teoria da reprodução, resultado de um processo excludente, atravessado pela arbitrariedade cultural que domina e se legitima como ideal em detrimento das classes populares.

Em sua trajetória de vida, a senhora Girassol (2018) também conta sobre o olhar e tratamento preconceituosos lançados pela sociedade sobre os não alfabetizados, inclusive sente-se constrangida diante de correções do seu jeito de falar e termos visivelmente

agressivos são evidenciados em seu discurso: *“Porque muita gente dizia que a gente era burra, não sabia ler, falava as coisas errado, tudo tinha que corrigir, tinha que falar tudo certo do jeito que aquela outra pessoa falava, aí pra mim era chato”*.

A senhora Girassol (2018) elucida um grande problema social, o preconceito linguístico. O relato acima descrito demonstra que esse tipo de preconceito acaba gerando uma percepção negativa da própria fala, levando o sujeito a considerar sua oralidade “incorreta”, constrangendo-o e inibindo a fala em público. A esse respeito Marcos Bagno (2007) trata sobre a mudança de atitude que deve partir de toda a sociedade em não aceitar o discurso de que pessoas com pouca escolarização não sabem falar a língua portuguesa. Essa mudança de atitude deve partir, principalmente, dos professores, de modo a ensinar seus alunos a valorização de sua oralidade. O preconceito linguístico tende a monopolizar a língua e, assim, negar o caráter evolutivo da mesma (BAGNO, 2007, p. 115).

A trajetória de vida do senhor Lírio (2018) também é atravessada por dores, abdições e trabalho. Ele relata que seus pais faleceram muito cedo, o que impulsionou a sua ida precoce ao trabalho. Durante a entrevista, discorre sobre a necessidade de manter o seu sustento ainda muito jovem e o fato de não ter frequentado a escola como pontos negativos em sua história.

A infância não foi uma infância muito boa não, porque a gente saiu pra trabalhar logo cedo, não teve oportunidade de estudar também [...] Quando era criança nunca fui na escola, ó pró, como é que se diz, eu perdi meus pais também muito cedo, tá entendendo? E aí a gente tinha que trabalhar, aí a gente morava com as tias da gente (LÍRIO, 2018).

Os relatos do senhor Lírio (2018) tratam sobre uma descontinuidade familiar geradora de uma desordem em seu processo de desenvolvimento. Arroyo (2017) assevera que o campo da EJA precisa reconhecer essas vivências sub-humanas para atribuir

qualidade ao ensino direcionado aos jovens e adultos, de modo a responder às perguntas trazidas de suas trajetórias marcadas por dores, perdas e negligências.

Arroyo (2017) reafirma a reflexão de Freire (1987), ao abordar uma discussão que reconhece que esses sujeitos estão na posição de oprimidos, isso por conta de sua trajetória de desumanização, trazendo a importância de essas pessoas serem tratadas como parte fundamental na estruturação pedagógica da EJA, sem deixar de lado as questões políticas, sociais e culturais. As ideias destacadas por Arroyo e Freire evidenciam a necessidade de tratar com dignidade pessoas como o senhor Lírio, oferecendo-lhes uma educação justa em respeito às memórias e vivências que carregam, sem negligenciar a qualidade devida ao direito educacional garantido constitucionalmente a esses sujeitos.

A não escolaridade do senhor Lírio (2018), que implicou em não ter aprendido assinar seu nome, era motivo de constrangimento e ele notava que a sociedade via de maneira diferente (preconceituosa) as pessoas que utilizam da impressão digital para assinar: *“que a coisa mais que eu tinha vergonha, assim, era de botar o dedo, assim, em documento que a gente chega, assim, num lugar ver todo mundo assinando e a pessoa não assinar”*. A vergonha acima descrita pelo senhor Lírio é explicada por Di Pierro (2017), que se trata de uma consequência gerada pela centralidade na língua escrita, gerando nos sujeitos um sentimento de inadequação social. O senhor Lírio (2018) deixa bem clara essa percepção de inadequação tratada por Di Pierro (2017) quando ressalta: *“[...] Que a pessoa fica mal vista, a pessoa que não sabe ler e escrever”*.

A senhora Orquídea (2018), assim como os demais entrevistados, relata uma infância marcada pelo trabalho, mas não reconhece essa marca, tratando o assunto como algo naturalizado e assim seu discurso tem duas afirmações antagônicas. Inicialmente, ela diz que não trabalhou na infância e narra que não frequentou a

escola porque tinha que cuidar dos seus irmãos e ajudar a sua mãe nos fazeres domésticos.

Na infância eu não trabalhei não. Agora na infância eu não tive oportunidade de estudar por causa que ajudava muito minha mãe em casa e eu sou a filha mais velha dela, tinha que cuidar dos irmão, minha mãe fez de tudo pra botar nos estudos, mas não podia por causa que eu era a filha mais velha tinha uns 12 anos, aí tinha que ajudar ela a cuidar dos meus irmãos (ORQUÍDEA, 2018).

A visão da senhora Orquídea (2018) sobre sua própria trajetória é condicionada por ideias socialmente construídas, onde mulheres e filhas mais velhas têm obrigações domésticas irrevogáveis. Paulo Freire (1987) trata da consciência oprimida e da consciência opressora, trazendo o problema da dualidade gerada pela submissão. No caso da senhora Orquídea, é possível perceber que não há a consciência oprimida, mas, mesmo assim, ela vai em busca de libertações sociais igualmente humanistas e libertadoras, pois existe um processo permanente na conquista de seu espaço.

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, desta "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1987, p. 17).

O processo de submissão vivido pela senhora Orquídea (2018) se perpetua quando se refere ao casamento. Ela explica que, após o casamento, existem funções inerentes à mulher, e essas funções,

mais uma vez, foram determinantes a não frequência escolar, *“oh minha filha, quando a gente casa aí a coisa muda, tudo é diferente, porque as mães vai cuidar dos filhos, vai cuidar da casa, vai cuidar do marido, aí não tem chance de estudar, né?”*. Essas experiências de submissão são tratadas de maneira muito tranquila pela entrevistada, em seu discurso é percebido que tais trajetórias de vida apenas seguiram seu curso natural.

Diante de narrativas como a da senhora Orquídea (2018), é possível perceber a importância da relação da educação como processo de conscientização da educação como prática libertadora, levando os sujeitos à uma reflexão crítica da sua própria realidade, conforme destaca Freire (1987, p. 23):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos. Distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Almeida (2006) elucida a respeito das mudanças na sociedade que exigem das pessoas adequações para nela transitar. A educação escolar já foi tratada como privilégio e, hoje, configura-se como base essencial para a constituição de relações e aquisição de bens e serviços sociais. As dificuldades para estar inserida e interagir em uma sociedade grafocêntrica é sentida pela senhora Orquídea (2018), que expressa o seu desejo de ter autonomia, o que ela busca na EJA.

Às vezes eu sinto dificuldade em muitas coisas pra resolver meus problemas, e as vezes eu peço muito a minha irmã, que é formada, pra me ensinar pra fazer alguma coisa por mim. Eu tinha a maior boa vontade de eu mesma fazer minhas coisas, mas, não depender dos outro, né? (ORQUÍDEA, 2018).

A aquisição da leitura e escrita permite uma aproximação dos sujeitos com seu cotidiano e maior autonomia para desenvolver atividades sociais. Almeida (2006, p. 41) esclarece que “o valor da escrita na sociedade e a participação em práticas de letramento interferem nos significados que os sujeitos adultos atribuem ao processo de alfabetização”. O fato de depender de outras pessoas para ações do cotidiano deixa a senhora Orquídea (2018) “*escabreada*”, revelando um sentimento de impotência e timidez diante da pouca escolarização que possui.

Os relatos apresentados pelos entrevistados sobre suas trajetórias de vida levam-nos a refletir sobre o papel do homem na família, a dignificação da infância e a empatia social. Os efeitos causados por essas questões são carregados por toda a vida dos sujeitos, forçando-lhes a permanecer em uma posição social que lhes desagrada, perpetuando um ciclo de negação de direitos.

Tomando como base as falas dos sujeitos da pesquisa, é unânime a existência da vontade de frequentar o ambiente escolar na infância e o reconhecimento da importância da escolarização, mas as condições sociais, perpetuação de ideais socialmente construídas e negação de direitos não lhes permitiram a concretização desse desejo e direito constitucional na infância ou adolescência. Os entrevistados carregam na memória uma infância de trabalho, luta pela sobrevivência, negligência e submissão. As marcas deixadas são muitas, a não escolarização, a permanência em uma posição social desfavorecida, os olhares preconceituosos e dificuldades no campo das relações sociais.

Estudar na EJA é uma forma de buscar a humanidade retirada pelos processos de opressão aos quais os sujeitos foram submetidos, é o primeiro passo para a mudança de consciência sobre si e sobre o meio do qual faz parte. Voltar a estudar depois de adulto, com tantas memórias de uma vida perversa, representa uma ressignificação da

educação e quebra de condicionantes sociais. Assim, como destaca Arroyo (2017, p. 29), “o passado pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado. Nem individual”.

A relação negativa que os entrevistados atribuem a sua trajetória é reflexo de explorações e imposições sofridas no passado que não foram superadas (ARROYO, 2017). No período em que os sujeitos da pesquisa viviam sua infância ainda não existia o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e nem a Constituição Federal, criados em 1990 e 1988 respectivamente. Portanto, a exploração infantil ainda não era configurada como crime constitucional, mas, ainda assim, gerou danos econômicos, sociais e intelectuais a cada sujeito. Os entrevistados apontam em suas falas um processo excludente sustentado por sua classe social e/ou sexo.

Desse modo, é possível fazer uma reflexão sobre o caráter crítico que a EJA precisa assumir, de modo a esclarecer as dúvidas deixadas pelos percursos de negação aos quais os estudantes foram submetidos (ARROYO, 2017).

Considerações finais

O presente trabalho permite-nos compreender que o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos ao longo da história ultrapassa os limites da educação. Trata-se também do desenvolvimento político de direitos, a fim de dignificar a vida dos sujeitos pertencentes à sociedade, marcada por lutas, negligências, progressos e retrocessos. As políticas públicas, criadas nesse trajeto histórico, por vezes, não forneciam subsídios suficientes para a manutenção do aluno na escola, aumentando a evasão escolar e contribuindo nas altas taxas de analfabetismo.

O caminhar histórico mostra-nos que os sujeitos da EJA sofriam com as péssimas condições de vidas e negação de direitos, sendo

considerados, por vezes, um problema social. A EJA constitui-se como modalidade da Educação Básica e destina-se às pessoas que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino escolar na infância, por conta dos problemas sociais, culturais e políticos que os cercavam. Desse modo, a EJA configura-se como luta permanente por um lugar de direito.

Desconstruir a ideia de educação compensatória é essencial na estruturação de uma visão de criticidade, pois a EJA trata-se do direito que os cidadãos têm assegurado na lei à educação. Logo, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser feita de adequações no ensino básico, é preciso pensar nela, em sua totalidade, atendendo as especificidades que lhe cabem, atribuindo a qualidade e dignidade de direito.

Os sujeitos da EJA são fortemente marcados pela dureza da vida e problemas sociais, motivos que inviabilizaram a frequência ou permanência escolar no período da infância. As leis são os instrumentos mais eficazes para combater a marginalização gerada pelo não alfabetismo, mas elas de nada valem sem uma construção crítica libertadora, para desprender-se dos problemas histórico-culturais que cercam o analfabetismo.

O presente trabalho contribui para o entendimento de que retornar a estudar depois de muitos anos afastado do âmbito escolar significa persistir em conquistar um novo lugar, quebrando o ciclo vicioso de negligências sociais, mesmo diante de tantos problemas que historicamente constituem a vida dos alunos da EJA. Desse modo, retomar os estudos é lutar contra todo sistema de hierarquia das elites que dominam e alienam as classes populares.

Diante de tais questões, notamos a necessidade do fazer pedagógico crítico, impulsionando as massas a compreenderem sua força política significativa, resultado da mudança de mentalidade, para fazerem valer o que asseveram as leis educacionais e de direitos humanos (FREIRE, 1987). A EJA acaba por definir-se como

uma conquista educativa que se diferencia das demais. Sondada pelos conceitos de inclusão e retomada de direitos, a EJA dispõe do diálogo e do rico conhecimento histórico-cultural de seus alunos.

A pesquisa faz-nos reconhecer a importância de solidificar políticas públicas que sejam capazes de oportunizar o ingresso e permanência nas escolas ainda na infância, evitando todo um processo de preconceito e marginalização. Os discursos dos entrevistados que abarcam relações de classe, gênero, injustiças, negação de direitos e lugar desfavorecido levam a entender a necessidade de se desvincular de pedagogias bancárias, fragmentadas e sem significado e atrelar-se à pedagogia que viva em sua plenitude crítica, social, humanista, transformadora e libertadora.

A compreensão dos muitos sentidos dados pelos entrevistados leva-nos a uma constante reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos e o quão vasto é esse campo para pesquisa. O presente trabalho permite-nos pensar: como esses sujeitos criam estratégias para viver em uma sociedade grafocêntrica? Partindo das trajetórias de vida, como esses sujeitos acompanharam os estudos dos seus filhos? Qual a melhor forma do profissional de educação estabelecer relação com seu aluno que carrega tantas marcas negativas? Essas indagações poderão compor pesquisas posteriores.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerário pelo direito de uma vida justa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. Um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Marisa. Educação básica de jovens e adultos e trabalho. IN: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (org.). **Construção coletiva**: contribuições de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal, v. 8, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília D.F.: Senado Federal, 1988.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. **Os analfabetos são vistos como uma mancha social**. Entrevista realizada no dia 10/03/2017. Site Educação e emprego. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/03/maria-clara-di-pierro-os-analfabetos-sao-vistos-como-uma-mancha-social-9745500.html>. Acesso em: 01 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários e práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

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

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

OLIVEIRA, J. P.; SALES, S. C. F. Política de EJA no contexto da educação nacional: breve histórico da educação e de políticas de EJA no Brasil. In: ARAGÃO, JOSÉ W. M. [et all] (org). **Gestão democrática e a formação continuada em conselhos escolares: desafios, possibilidades e perspectivas**. Salvador: Faced-PPGE-UFBA, Edufba, 2012.

PAULA, Cláudia Rodrigues de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **A educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpx, 2011.

PETECA. **Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente**. Ministério Público do Trabalho. Disponível em <https://peteca2008.blogspot.com/2018/05/>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores Novas Leituras**. Campinas, S.P: Mercado da Letras, 2001.

Notas conclusivas

*Maria Eurácia Barreto de Andrade
Sineide Cerqueira Estrela*

Depois de todos estes saberes e partilhas, acompanhados paciente e respeitosamente pelos leitores e pelas leitoras, fica a grandeza das experiências contempladas, cada uma sob a perspectiva das vivências e opções, a partir de diferentes espaços, tempos, e dimensões dos autores e autoras desta obra.

A intenção, na tessitura destes saberes, não foi buscar unidade conceitual, nem focalizar a temática em uma abordagem única, mas trazer para a cena o encontro de diferentes textos/estudos, de modo a oportunizar a ampliação das reflexões e o tensionamento do debate crítico sobre uma modalidade que historicamente vem sendo vítima de negações, sobretudo no momento atual, pelos inúmeros retrocessos e ataques sofridos.

A obra constitui-se enquanto uma defesa política, um grito acompanhado por tantos outros em diferentes espaços e territórios, formando vozes que ecoam em defesa da Educação de pessoas jovens, adultas e idosas, como espaço-tempo de possibilidades para um público que precisa se afirmar cotidianamente, um público que é vítima de um sistema perverso, excludente, que lhe negou o direito constitucional da escolarização na infância e na adolescência.

As abordagens apresentadas são resultado de resistência, de afirmação de um lugar de militância, de denúncia e de anúncio em diferentes espaços e movimentos. Traduz a materialidade de saberes diversos que se convergem, se alimentam e se revestem de esperança, de utopia, de prospecção, constituindo-se em terreno fértil e nutrido de luta em defesa da classe popular, da alfabetização

e da escolarização de jovens, adultos e idosos que tiveram estes direitos usurpados.

São experiências/vivências tecidas por abordagens críticas, dialógicas e reflexivas que vão na contramão da lógica da terraplanagem, do anticientificismo, do negacionismo, do reducionismo, da dominação e da opressão que buscam legitimar os ataques à modalidade que constitui a bandeira de luta dos autores e das autoras desta obra em suas diversas dimensões, tempos e espaços.

É neste caminhar forjado de luta em defesa da Educação da classe trabalhadora que o Núcleo Carolina Maria de Jesus se nutre. E pensar nos oprimidos, na classe trabalhadora significa evidenciar os sujeitos inseridos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, nestes trabalhadores que estudam, nestas pessoas que vivem em contextos específicos e que lutam diuturnamente para sobreviverem nesta sociedade excludente. Estes precisam se afirmar na condição de sujeitos humanos de direitos: à educação, à escolarização e tantos outros direitos negligenciados. Assim, os capítulos que compõem esta obra convidam-nos para a luta, mobilizam-nos para a continuidade da batalha do ponto de vista da superação de entraves históricos da modalidade em pauta.

Nesse sentido, os diversos saberes e partilhas contemplados nesta publicação tencionam para novos estudos e produções, no intuito de possibilitar a difusão do conhecimento no que se refere à afirmação da Educação para os diferentes tempos geracionais. Esta é uma posição política do Núcleo Carolina Maria de Jesus, especificamente a sua linha 3 (três): “Educação Popular e de Jovens, Adultos e Idosos, letramentos(s) e Diversidade linguística”. Nesse sentido, algumas ações foram suscitadas a partir das pesquisas contempladas nesta obra e serão materializadas por este coletivo; uma delas é a produção colaborativa com estudos e experiências formativas sobre a Educação para pessoas idosas. Esta já está sendo

pensada e desenhada cuidadosamente na intenção de visibilizar esta temática tão necessária e urgente que foi, ao longo dos tempos, vista como um não lugar de afirmação.

Além disso, as pesquisas e experiências desta obra também suscitaram outra produção coletiva tendo como centralidade as contribuições de Paulo Freire para a Educação brasileira. Vivemos em momentos de ataques, de conservadorismo extremo, de não ciência, de tentativa de negação a legados históricos e pesquisas brasileiras. E neste cenário de negacionismo há uma luta para invisibilizar a contribuição deste grande educador para a Educação brasileira e o Núcleo Carolina Maria de Jesus – que adota a teoria de Paulo Freire como principal referência – não pode ficar alheio a todos estes ataques, mas, sim, afirmar e reafirmar o seu lugar de direito como evidência em todos os espaços educativos de estudo, de ensino, de pesquisa, de extensão e de formação. É nesta perspectiva que está sendo desenhada esta publicação coletiva: a centralidade do nosso Patrono da Educação, reconhecido como Patrimônio Documental da Humanidade, sob a perspectiva de diferentes abordagens e pesquisas das várias instituições contempladas pelo Núcleo.

Estas e tantas outras ações serão pensadas pelo coletivo Carolina Maria de Jesus, no intuito de entrecruzar e entretecer diferentes pesquisas e experiências formativas que negam a dimensão conservadora da educação, buscando possibilidades para fazeres outros que autorizam a materialidade de uma educação mais humanizadora e libertadora, para a construção de um mundo “menos feio”, “um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1974, p. 218). Para isso, precisamos de movimentos colaborativos, dialógicos, alimentados de ideias-práxis, de sonhos democráticos a serviço da coletividade. Precisamos materializar a categoria conceitual freireana do “inérito-viável” (FREIRE, 1974), para que possamos alimentar o sonho de uma sociedade mais justa, mais ética, mais solidária e atravessada pela equidade.

Referência

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

Sobre os autores

Andreia Barbosa dos Santos.

Doutora em Educação. Professora do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Coordenadora do Programa de Extensão Tecelendo. E-mail: abarroca@ufrb.edu.br

Cléia da Silva Lima.

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).
E-mail: cleialima5@email.com

Elisabete Ferreira Delfino.

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). É membro do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).
E-mail: betyllis@gmail.com

Fabíola Andrade Pereira.

Doutora em Educação. Professora Adjunta do curso de Pedagogia da UFT/Campus de Tocantinópolis. Coordenadora do Grupo de Apoio da Terceira Idade II (GATI). Tocantinópolis/TO.
E-mail: fabagnes@uft.edu.br

Franklin Kaic Dutra-Pereira.

Licenciado em Química (CES/UFCG). Um dos doutores mais jovens do país em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM/UFRN). Professor de Química do CFP/UFRB. Vice-líder do Coletivo RESSONAR (Coletivo Universitário de Pesquisa em Representação Social e Narrativas (auto)bio.gráficas e Argumentação em Educação em Ciências/Química – UFRB/CFP) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares – GEPPC/UFPB.
E-mail: franklinkaic@ufrb.edu.br

Géssica Leal dos Santos.

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Docente da Educação Básica e Membro do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).

E-mail: gessicalb@hotmail.com

Hiulli Barreto de Sousa.

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).

E-mail: hiulli@hotmail.com

Íria Vannuci Barbosa da Silva.

Educadora do Programa de Extensão Tecelendo, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Graduada em Pedagogia pela referida instituição.

E-mail: iria.tecelendo@gmail.com

Irlana Jane Menas da Silva.

Doutora em Ciências da Educação, pesquisadora, coordenadora do Gepheg (Formação de professores, educação no envelhecimento) e poetisa, especialista em gerontologia. Imortal da Academia de Letras e Artes de Feira de Santana (ALAFS), da Confederação de Ciências, Letras e Artes do Brasil (CONCLAB/CONINTER), da Art Littérature et Solidarité (Núcleo Cultive Feira de Santana), Associada do Núcleo de Letras e Artes de Portugal. E-mail: gepheg.uefs@gmail.com

Jaqueline Reis de Andrade.

Pedagoga, Especialista em Educação e Interdisciplinaridade (UFRB), Coordenadora Pedagógica da Rede Pública de Ensino do Estado da

Bahia e Membro do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).

E-mail: jaqueline.andrade123@hotmail.com

Maicelma Maia Souza.

Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), coordenadora do Programa de Extensão CAfUNé – Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras.

E-mail: maicelma@ufrb.edu.br

Marcos Paiva Pereira.

Pedagogo, Mestre em Educação do Campo (UFRB), Coordenador Pedagógica da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia.

E-mail: verdadeiromarcospaiva@gmail.com

Maria Betania Hermenegildo dos Santos.

Possui graduação em Química Industrial (2001) e Licenciatura em Química (2002) pela Universidade Estadual da Paraíba, Especialização no Ensino de Química (2006) pela Universidade Estadual da Paraíba, Mestrado (2003) e Doutorado (2008) em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Campina Grande. Doutorado em Química pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é Professora Adjunta IV da Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Ciências Agrárias, Campus II, Areia-PB. E-mail: mbethanias@gmail.com

Maria Eurácia Barreto de Andrade.

Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Pesquisadora e líder do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).

E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br

Maria Lígia Isídio Alves.

Pedagoga. Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Bolsista Capes/Fapesq. Membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus – Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, ligado ao CFP/UFRB.

E-mail: ligia.isidio@gmail.com

Mônica Dantas de Menezes.

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).

E-mail: monica14-@hotmail.com

Neila Barbosa Osório

Pós-Doutorado em Educação pela UEPA/PA. Doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFSM/RS. Professora do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação pela UFT, Membro do Grupo de Pesquisa em Envelhecimento Humano-PROGERO-UFT. Presidenta da Universidade da Maturidade. Contato: neilaosorio@uft.edu.br

Quézia Raquel Ribeiro da Silva.

Graduada em Química pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: quezia.05@hotmail.com

Rosiane Souza Santos.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Edivaldo Boaventura pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Membro do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).

E-mail: rosiane.santos66@enova.educacao.ba.gov.br

Saimonton Tinôco.

Graduado em Pedagogia (UFRN), Doutor em Educação Especial (UFSCar). Líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa A[travessa]mentos (UFPB/IFSP) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares – GEPPC (UFPB). E-mail: saimonton.tinoco@academico.ufpb.br

Severino Bezerra da Silva.

Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP. Professor Titular da UFPB, atuando na Graduação e na Pós-Graduação em Educação, lotado no Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação, Campus I; Membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus – Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, ligado ao CFP/UFRB.

E-mail: severinobsilva@uol.com.br

Sineide Cerqueira Estrela.

Doutora em Educação e Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), com atuação na coordenação Pedagógica da Educação Básica. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em História, Educação e Gênero, vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB).

E-mail: sineidestrela@hotmail.com

Thaís Costa de Freitas.

Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação e Interdisciplinaridades pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e membro do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).

E-mail: thais_costa15@hotmail.com

Uliana Gomes da Silva.

Formada em Ciências Sociais, Mestra e Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Saúde, Sociedade e Cultura (GRUPESC) na UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa ProjeTAH – História das Mulheres, Gênero, Imagens, Sertões. Ativista do Movimento de Mulheres Negras, Integrante da Abayomi – Coletiva de Mulheres Negras na Paraíba.

E-mail: uliana.gomes@hotmail.com

Valéria Campos Cavalcante.

Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação CEDU-UFAL, Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

E-mail: vccavalcante1@hotmail.com

Esta obra exprime a diversidade de olhares e interfaces de professores(as) e pesquisadores(as) em torno da complexidade que envolve a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), sobretudo nesse momento de ataques à educação e de negação de direitos, que convida todos a resistir.

Saberes e partilhas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos é um empreendimento ímpar por reunir discussões e problematizações com foco na formação do professor, na práxis pedagógica e em experiências exitosas na EJAI, desenvolvidas por pesquisadores de diversas universidades, o que caracteriza seu olhar multifacetado, desafiando o(a) leitor(a) a novos estudos e problematizações acerca das temáticas evidenciadas, e construção de propostas a partir dos pressupostos freireanos que atravessam os treze capítulos que compõem a obra.

ISBN: 978-65-88622-92-6

