

Organização:

Analise da Silva; Marcos Antônio Franco Petraglia Filho; Mônica da  
Conceição Gomes

# RESUMOS EXPANDIDOS e RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



XVI Eneja - 18 a 22 de setembro de 2019 - BH/MG  
Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadores e Trabalhadoras

**Organização:**

**Analise da Silva; Marcos Antônio Franco Petraglia Filho; Mônica da  
Conceição Gomes**

**EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL COMO  
DIREITO DE TRABALHADORES E  
TRABALHADORAS”**

**RESUMOS EXPANDIDOS e RELATOS DE  
EXPERIÊNCIAS**

**Março 2020**

O material nesta coletânea foi produzido para ser apresentado nos Grupos de Trabalho da décima sexta edição do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (XVI Eneja) que, sob a temática central “EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL COMO DIREITO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS”, realizou-se de 18 a 22 de setembro de 2019, em Belo Horizonte Minas Gerais, sem nenhum recurso liberado pelo governo federal ou estadual.

A íntegra do Relatório Final do XVI Eneja pode ser acessada no link <https://neja.fae.ufmg.br/Encontros>.

### #EnejaDaResistência

- Os artigos que estão marcados com asterisco não passaram por revisão gramatical e de ABNT desta organização

S586c Da Silva, Analise

**XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Resumos expandidos e relatos de experiências - Educação de qualidade social como direito de trabalhadores e trabalhadoras / Analise Da Silva; Marcos Antônio Franco Petraglia Filho; Mônica da Conceição Gomes (org).** – Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2020. 121 p

ISBN: 978-65-86750-00-3

1. Educação de jovens e adultos. 2. Direito Trabalhadores 3. Educação - Relações étnicas. 4. Educação

I. Título. II. Da Silva, Analise; Filho, Marcos Antônio Franco Petraglia; Gomes, Mônica da Conceição.

CDD-  
374.012

## SUMÁRIO

*(Página - Título do trabalho - Autoria)*

Tema: **ALFABETIZAÇÃO NA EJA**

**7. I COLÓQUIO DE PESQUISADORES DE EJA DO CEARA\*** Rejane Mary  
Moreira - Ana Cláudia Lima de Assis - Rita de Cássia Lima Alves - Reginaldia  
Garcia da Silva

Tema: **AVALIAÇÃO NA EJA**

**11. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA  
PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO** Izaura Naomi Yoshioka Martins

Tema: **EJA E EDUCAÇÃO POPULAR**

**17. EJA RUA: UMA EXPERIÊNCIA COM A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO  
DE RUA DE FLORIANÓPOLIS** Diego Pacheco - Sonia Santos Lima de  
Carvalho

**19. MOVA - SÃO CARLOS E A INTERAÇÃO COM PESSOAS EM  
SITUAÇÃO DE RUA POR MEIO DA INTERCULTURALIDADE** Débora  
Camargo - Gustavo Enrique Costa - Maria Alice Zacharias

Tema: **EJA E O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL**

**24. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E EXPECTATIVAS DE  
VIDA DOS SUJEITOS EDUCANDOS TRABALHADORES DO PEJA  
SME/RJ NA PERSPECTIVA DO DOCUMENTÁRIO “A EDUCAÇÃO  
PROIBIDA” PARA ALÉM DO CAPITAL** José Carlos Lima de Souza

**30. A SITUAÇÃO DA EJA DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE  
JANEIRO** Jaqueline Pereira Ventura

Tema: **EJA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**35. CURRÍCULO E INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A  
PRÁTICA DA CAMINHADA E TRABALHO DE CAMPO COM TURMAS  
DE EJA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL** Xymene Trindade Fernandes

Tema: **EJA E POLÍTICAS INTER SETORIAIS**

**38. O LUGAR DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA  
FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS  
E ADULTOS** Daniel Godinho Berger

Tema: **ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE EDUCANDOS  
NA EJA**

**41. O EXPOEJA SISAL: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA DO FÓRUM REGIONAL DE EJA DO TERRITÓRIO DO SISAL DA BAHIA** Edite Maria da Silva de Faria - Jeane Nascimento Santos - Eciene Araujo de Jesus

Tema: **FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA/COM E DE EJA**

**46. DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: POTENCIALIDADES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EJA** Ana Paula Abreu Moura

Tema: **GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EJA**

**52. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESTRÁTEGIA DE ESTIMULO A EMANCIPAÇÃO E EMPODERAMENTO O PROGRAMA MULHERES SIM-IFSC JOINVILLE** Liane Maria Dani - Hanen Sarkis Kanaan

Tema: **JUVENTUDES PRESENTES NA EJA**

**57. JUVENTUDES: DESAFIOS DA/NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(AS) RESUMO EXPANDIDO** Alessandra Nicodemos

**61. PROFESSORES E JOVENS NA EJA: DESAFIOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MACEIÓ/AL** Leila Samira Portela de Moraes - Sérgio Ricardo Gomes dos Santos Melo

Tema: **LIVRO DIDÁTICO NA EJA**

**67. AS PESQUISAS EM EJA NO E DO RIO GRANDE DO SUL/BR** Adriana Regina Sanceverino

Tema: **PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE E EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NA EJA**

**72. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA AS PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE** Almiro Alves de Abreu - Lisete Regina Gomes Arelaro

**78. A RESSOCIALIZAÇÃO COMO QUALIFICAÇÃO SOCIAL ENTRE AS GRADES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE\*** Liz Araújo

Tema: **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA**

**83. AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (AS) PRODUZIDAS EM SANTA CATARINA: UM ESTUDO DE TESES E DISSERTAÇÕES** João Vinícius dos Santos Bobek

**89. PARTICIPAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NA ATUAL POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(AS) (EJA) DE FLORIANÓPOLIS/SC** Liziane Borges Fagundes

**95. A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(AS) COMO FRENTE DE LUTA TRANSESCALAR CONTRA O PROJETO**

**CONTEMPORÂNEO DO GRANDE CAPITAL** Enio Serra - Emilio Reguera  
Rua

Tema: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA**

**101. EJA CAC SERRANO DE MÃOS DADAS COM A COMUNIDADE ESCOLAR** Jeanne Mary Vieira Chequer

**104. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS RESÍDUOS SÓLIDOS: REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOS ALUNOS/CATADORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - VÁRZEA GRANDE/MT** Eliza Clara de Arruda Miranda

**111. AS RODAS DE CONVERSA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DO FÓRUM EJA/BA** Edite Maria da S. de Faria -  
Luciomar Machado - Marlene Souza Silva

Tema: **RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EJA**

**117. CONSCIÊNCIA COM CIÊNCIA NEGRA** - Miramar Mendes Ferreira -  
Marcos Antonio Franco Petraglia Filho

## ALFABETIZAÇÃO NA EJA

### I COLÓQUIO DE PESQUISADORES DE EJA DO CEARÁ\*

*Rejane Mary Moreira - rejane.moreira@uece.br*  
*Ana Cláudia Lima de Assis - claudia.assis@educ.ce.gov.br*  
*Rita de Cássia Lima Alves - cassialalves@yahoo.com.br*  
*Reginaldia Garcia da Silva - reginaldia\_garcia@yahoo.com.br*

## Introdução

Um colóquio pode acontecer de diversas maneiras, como, debate, conferência, uma exposição de uma ou mais pessoas, simpósio, enfim, sob o formato de diversas situações comunicativas consideradas como espaços privilegiados de troca de experiências, de processos de estudos e pesquisas, propiciando, assim, a construção de novos conhecimentos e saberes, e gerando reflexões, compreensões e novas produções.

Desse modo, destacamos que o I Colóquio de Pesquisadores da EJA do Ceará foi realizado no dia 11 de abril de 2019, das 8h às 18h, no auditório Valnir Chagas, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e teve como tema específico: “A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ceará: pressupostos teóricos e metodológicos”. A conferência de abertura foi proferida pela Professora Eliane Dayse Pontes Furtado, que discorreu sobre a história da EJA no Ceará e sobre os aspectos teóricos e metodológicos que envolvem o processo de pesquisa. O evento proporcionou diversas atividades de apresentação de pesquisas de graduação e pós-graduação considerando os últimos 5 anos.

Assim, o evento teve como objetivo responder a uma provocação nacional para a mobilização de pesquisadores e pesquisadoras em EJA do Brasil, a fim de promover o Encontro Nacional de Pesquisadores de Educação de Jovens e Adultos, que ocorreria na mesma semana em todos os estados do país, articulando as Redes de Ensino com Universidades federais, estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes no estado que dialogam com as políticas de EJA.

Nessa perspectiva, o Ceará, através do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará (FEJA-CE), em parceria com a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Estadual do Ceará, e demais instituições parceiras, atendeu a esse chamado e convidou todas as pessoas que trabalham ou se interessam pela

temática a participarem do Encontro Nacional e assim proporcionar a visibilidade das pesquisas em EJA, como também apontar estratégias de resistência e fortalecimento da pesquisa nessa modalidade de educação.

## **Relato das atividades do I Colóquio de Pesquisadores de EJA do Ceará**

A abertura do Colóquio se deu com o canto do Hino do Estado do Ceará a convite, a todos os presentes, da professora Rejane Mary Moreira, membro da Coordenação do FEJA-Ce. Em seguida, foi feito um agradecimento à Coordenação do FEJA-Ce e aos membros, pelo empenho e trabalho desenvolvido para a realização do Colóquio, bem como a todos os presentes e instituições parceiras, SEDUC, SME, UFC, UECE e FTD, cujos representantes foram convidados para compor a mesa de abertura do evento.

Representando a Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC foi convidada a professora Ianne Nobre; como representante da Universidade Federal do Ceará foi chamado o professor. Dr. Ronaldo Almeida; como membro participante da Universidade Estadual do Ceará foi chamada a professora Dra. Célia Maria Machado de Brito, e, representando o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, o convite foi para a professora, mestre e servidora da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC Ana Cláudia Lima de Assis.

Encerrado o momento de solenidade de abertura do evento, a próxima atividade foi a conferência A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ceará: pressupostos teóricos e metodológicos, proferida pela professora Eliane Dayse Pontes Furtado, que ao fim de sua fala enfatizou: “É de realizar de maneira conjugada, intra e interinstitucional, três questões vitais: aprimorar os canais de comunicação, desenvolver a prática da pesquisa e da ação no campo da EJA e focar na formação com ressonância”. A referida professora lembrou Paulo Freire, ao citar que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2005). Sua apresentação foi definida pelos participantes como uma excelente e esclarecedora aula sobre Metodologia e Pesquisa.

Após a Conferência de Abertura, a próxima atividade foi a mesa: “A pesquisa em EJA nas instituições públicas de educação superior do estado do Ceará nos últimos cinco anos”. Participaram dela quatro instituições de ensino superior, representadas por professores e pesquisadores que apresentaram pesquisas em

EJA realizadas em seus cursos de graduação e pós-graduação nos últimos 05 anos.

A primeira instituição a expor sua pesquisa foi o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE), que apresentou um histórico inicial da Instituição, fazendo o registro de 3 ações históricas. A segunda instituição foi a Universidade Estadual do Ceará (UECE), que apresentou as pesquisas realizadas no Centro de Educação, totalizando 28 trabalhos. Segundo a apresentadora, as pesquisas realizadas na UECE tratam de uma multiplicidade de escolhas nos objetos de estudo, ricos em referencial teórico, debate e formação, e que possuem grande relevância social” (SOUZA, 2019). Como terceira instituição a se apresentar, teve a participação da Universidade Federal do Ceará (UFC), e a quarta foi a Universidade Regional do Cariri (URCA). Em seguida, foi dado início às apresentações das pesquisas em EJA através de exposição em banners. Foram apresentados 28 pôsteres, todas ligados à EJA.

No segundo momento, no turno da tarde, foram realizadas as apresentações das comunicações orais das pesquisas de EJA. Em sua fala, a professora Rejane Mary Moreira ressaltou que “a EJA representa uma nova possibilidade de acesso à educação, oportunizando aos jovens e adultos a ingressarem nesta modalidade após concluírem a alfabetização” (MOREIRA, 2019). A professora Poennia Gadelha Soares enfatizou que são necessárias muitas outras ações para tornar a prisão eminentemente um espaço educativo, conforme propõe a legislação vigente (SOARES, 2019). Vale ressaltar que, como fruto dessas apresentações, foi criado um grupo de estudos na área da educação prisional e liberdade assistida, o qual foi acolhido pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos História e Memória (NEJAHM).

Após as apresentações, foi o momento do lanche da tarde e, em seguida, a divisão dos grupos de discussão por pesquisa, tendo como questão norteadora: “Desafios, Possibilidades, Estratégias e Novos Temas para a Pesquisa”. Os participantes escolheram os grupos segundo cada uma das temáticas apresentadas e a coordenação do Grupo foi realizada pelas pesquisadoras das respectivas temáticas.

Ao finalizar as discussões nos grupos, todos os participantes retornaram ao auditório para a socialização das discussões feitas por um relator. Foi realizado sorteio de livros doados pelos (as) participantes do Colóquio, e, por fim, a Coordenação do FEJA-CE agradeceu a presença de todas e de todos no Evento.

## **Análise/Conclusão**

O I Colóquio de Pesquisadores da EJA do Ceará teve como objetivo responder a uma provocação nacional para uma mobilização de pesquisadores e pesquisadoras em EJA do Brasil a fim de promover o Encontro Nacional de Pesquisadores de Educação de jovens e adultos.

O Ceará, através do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (FEJA-CE), em parceria com a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Estadual do Ceará, e demais instituições parceiras, atendeu a esse chamado e realizou o evento.

Como objetivos alcançados nesse Colóquio, destacamos a criação de um grupo de estudos na área da educação prisional e liberdade assistida, o qual foi acolhido pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: História e Memória (NEJAHM), que já iniciou estudos para a constituição de uma nova pesquisa nesta área. O Evento contribuiu também para uma visibilidade das pesquisas em EJA, o que reforçou a busca de estratégias de resistência e fortalecimento da pesquisa em EJA no Estado do Ceará.

## **Referências Bibliográficas**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MOREIRA, Rejane Mary. *Da alfabetização à escolarização: busca pela continuidade dos estudos de egressos do Programa Brasil Alfabetizado/Fortaleza Alfabetizada*. 2016. 173f.- Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOARES. Carla Poennia Gadelha. *Diário de aula: registros do (re) pensar do docente a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem no contexto de privatização de liberdade-2019*. 282 f Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará, 2019.

## AVALIAÇÃO NA EJA

### AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO

Izaura Naomi Yoshioka Martins - [inym@terra.com.br](mailto:inym@terra.com.br)

#### **Resumo**

Esta pesquisa tem como objeto a análise da avaliação no curso de Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA) em São Bernardo do Campo - SP, cujo currículo está pautado no conceito crítico libertador na perspectiva freiriana. Apesar dessa organização curricular, ao final dos semestres, a estatística apresenta em média 30% (trinta por cento) de educandos(as) que obtêm uma avaliação insatisfatória. Esse é o foco de pesquisa deste trabalho, com recorte nos sujeitos de direitos da política que cursam o primeiro segmento da EJA, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para este estudo, será realizada uma pesquisa-ação participativa, seguida das etapas de compreensão do fenômeno junto aos(as) professores(as). Posteriormente, na etapa seguinte, pretendemos realizar com esses atores a construção coletiva de uma proposta de avaliação que se aproximasse mais da concepção curricular, principalmente para esse público que sofreu, de alguma forma, negação do direito à educação. As etapas preveem (1) a análise dos documentos referentes à avaliação, desde a legislação até os instrumentos pedagógicos, (2) a entrevista inicial com os(as) professores(as), que serão convidados(as) a comporem o estudo, visto que a adesão é voluntária, e (3) encontros periódicos durante o semestre de 2019, período letivo da EJA, para estudos e propostas de ações elaboradas conjuntamente em diálogo com os(as) docentes(as). O resultado dos estudos analisará a relação de aproximação do processo de avaliação com a concepção de currículo crítico libertador, bem como apresentará experiências que serão construídas para

essa aproximação, contribuindo assim com elementos para reflexão acerca da avaliação emancipatória.

**Palavras-Chave:** Educação de Jovens e Adultos. Avaliação. Avaliação emancipatória.

## **Introdução**

Quando tratamos de Educação de Jovens e Adultos(as), referimo-nos a um sujeito que sofreu, de alguma forma, negação ao direito à educação. Então, quando um(a) jovem, adulto(a) ou idoso(a) procura a escola, traz sempre uma esperança na superação dessa situação e Paulo Freire (2011) nos ensina que a transformação é sempre possível.

O presente resumo expandido pretende comunicar um estudo com foco nesse problema. As hipóteses passam pela forma conteudista de avaliação, pois, apesar de os(as) professores(as) desenvolverem projetos considerando os saberes e a caracterização do sujeito, justificam de que devem preparar os(as) educandos(as) para darem continuidade aos estudos e avaliam da mesma forma em que o fazem em outras modalidades de ensino.

O estudo baseado apenas nessas hipóteses traria constatações que pouco contribuiriam para superar essa situação referente à avaliação na EJA. Dessa forma, a proposta é avançar para o estudo de uma ação realizada em diálogo com os(as) professores(as), numa perspectiva de pesquisa-ação participante em cinco escolas do município de São Bernardo do Campo - SP, que atendem o primeiro segmento da EJA.

O argumento maior da relevância deste projeto está pautado na defesa do direito ao sucesso escolar dos(as) educandos(as) de EJA, que não poderão, nessa segunda passagem pelos bancos escolares (ou primeira), sofrer novamente outra negação.

## **Metodologia**

Para a realização do estudo aqui resumido será utilizada a pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2011), uma vez que tratará de interações humanas e sociais a partir do objeto de estudo, que é a avaliação, na qual serão analisados os fenômenos que ocorrem num local (escola).

Será adotada para a metodologia a pesquisa-ação participativa, cuja meta é a transformação da realidade social e a melhoria de vida das pessoas nela envolvidas. Os(As) beneficiários(as) da pesquisa são os sujeitos da comunidade (BARBIER, 2002), educadores(as) e educandos(as).

A pesquisa é chamada também de participativa, pois será realizada coletivamente com os sujeitos envolvidos, seguindo as características de ser compartilhada pela comunidade e ter uma orientação para a ação comunitária (KEMMIS & MCTAGGART, 2013), pois poderá trazer contribuições para romper com o paradigma da avaliação meritocrática e classificatória na EJA, conforme Franco apud Pimenta & Franco (2005, p.486):

[...] tal metodologia assume caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Nesse caso, a transformação se dá tanto para o(a) educador(a), mas principalmente para o(a) educando(a), que passa a se avaliar, e não apenas ser avaliado(a), julgado(a) e, muitas vezes, condenado(a) pelo outro.

## **Síntese do referencial teórico**

Quando o assunto é EJA, Paulo Freire está na verticalidade do referencial teórico, pois ele sempre constituiu base para estudos relacionados a essa

modalidade de ensino. O autor traz a concepção de sujeito, de educando(a), de educador(a), de ensino e aprendizagem, avaliação, entre outras questões de igual importância.

Também não há como falar de avaliação sem mencionar currículo, porém não um currículo pronto, prescritivo, preocupado em atender o mercado; mas um currículo preocupado em contribuir com a formação seres humanos que decidem a sua própria história. Aqui há um grande paradigma a ser quebrado e, para isso, no contexto político em que nos encontramos, é preciso um exército de autores que nos auxiliem nessa reflexão a partir dos dados que traremos da pesquisa. Para esse trabalho, trarei o aprofundamento do estudo em: Apple (2006), Arroyo (2017), Saviane (2010), Santomé (2013), Sacristán (2013), Frigotto (2010), Paro (2016), Gadotti & Romão (2011), Leite (2013), Laffin (2011), Boaventura de Sousa Santos (2018), Licínio Lima (2007), entre outros.

## **Resultados e Discussão**

A pesquisa descrita nesse resumo expandido ainda está em andamento, mas tem a pretensão de trazer contribuição à luz das análises dos resultados do diálogo, estudo ação e reflexão junto aos(as) educadores(as), que também estarão em diálogo com educandos(as) com os quais trabalha para compreender e romper mitos e paradigmas da avaliação meritocrática e classificatória, para, somente a partir disso, construir propostas que atendam ao sujeito da EJA.

O estudo deve compor o histórico da EJA no Brasil, para compreender as características dos(as) educandos(as) da EJA, a proposta da educação popular, que traz a justiça curricular, a discussão de concepções de avaliação e a avaliação na concepção Libertadora.

Serão encontros de estudos e planejamento de ações e reflexões com professores(as), que terão, por sua vez, ações com os(as) educandos(as), numa construção coletiva de uma concepção de avaliação emancipatória. Isso, de fato, só será possível se o(a) educador(a) tiver a escuta ao(à) educando(a) como “condição necessária para pensar-se uma educação como direito humano e uma avaliação solidária e cooperativa” (BARCELOS, 2014, p.68).

### **Conclusões Parciais**

Conclui-se, até o momento que, pesquisando sobre o assunto, alguns autores também trouxeram a preocupação com a avaliação na EJA, para que seja emancipatória e não excludente. Logicamente, não há receitas nem modelos para essa perspectiva de avaliação, visto que se trata de interações de sujeitos com diferentes expectativas. Entretanto, o que se propõe aqui, nesta conclusão parcial é que, na conclusão final, traga-se uma contribuição de que é possível realizá-la.

### **Referências Bibliográficas**

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARCELOS, Valdo. *Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação*. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

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

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin; NIXON, Rhonda. *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Média, 2013.

## EJA E EDUCAÇÃO POPULAR

### EJA RUA: UMA EXPERIÊNCIA COM A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA DE FLORIANÓPOLIS

Diego Pacheco - [diego.pacheco@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:diego.pacheco@prof.pmf.sc.gov.br)

Sonia Santos Lima de Carvalho - [sonia.carvalho@sme.pmf.sc.gov.br](mailto:sonia.carvalho@sme.pmf.sc.gov.br)

#### Resumo

No ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME/PMF) viabilizou a abertura de uma turma, com o objetivo de atender à população em situação de rua no centro de Florianópolis. A oferta foi efetivada depois de uma articulação prolongada e produtiva entre o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SME e do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR/SC). Desde o início de 2018, foram realizadas diversas reuniões no coreto da Praça XV de Novembro, com o intuito de levantar demandas, discutir possibilidades pedagógicas e realizar mapeamento de espaços que pudessem acolher esse sujeito específico. No início de 2019, então, a EJA de Florianópolis abriu a turma no Instituto Arco Iris de Direitos Humanos. O instituto entrou no debate no final de 2018 devido a sua aproximação com o MNPR, sendo um espaço de acolhimento e querido pela rua. Após discussões iniciais, foi decidido com a turma de estudantes que a *EJA RUA* funcionaria às segundas e terças-feiras à noite. Antes da aula, seria servido um lanche e depois da aula os(as) educandos seriam liberados(as) para o jantar. Felizmente, logo no início, alguns grupos voluntários (como o Feijoada Vegana, por exemplo, passaram a levar as refeições para dentro do Arco Íris, servindo os(as) educandos(as) após o término das aulas. A EJA de Florianópolis tem a pesquisa como princípio educativo, centrada nas/nos educandos, o que facilitou o início das atividades pedagógicas para a rua. Ainda assim, com o tempo, percebeu-se que era preciso intensificar o acolhimento diário, devido às características dos

sujeitos que passaram a frequentar a EJA RUA. Durante o transcorrer das aulas, evidenciou-se a necessidade de pensar o percurso formativo de cada educando(a), pensando suas necessidades, suas potencialidades, seus interesses e um planejamento pedagógico considerando as singularidades. A EJA RUA, vinculada ao Núcleo da EJA Continente II<sup>1</sup>, se transformou em um poderoso espaço de formação de professores(as) e um potente laboratório para a educação de jovens e adultos(as) e de educação popular. A turma do Instituto Arco Iris continua desafiando a EJA de Florianópolis, sempre evidenciando que nossos sujeitos são únicos e que o processo de planejamento e avaliação deve ser pensado sujeito a sujeito, espaço a espaço.

**Palavras-chave:** EJA. População de rua. Pesquisa como princípio educativo.

---

<sup>1</sup> Núcleo de Educação de Jovens e Adultos que atendia no ano de 2019 as comunidades dos bairros Monte Cristo e do Estreito, além da turma com a população em situação de rua no centro de Florianópolis.

## MOVA - SÃO CARLOS E A INTERAÇÃO COM PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA POR MEIO DA INTERCULTURALIDADE

Débora Camargo [camargo.ibitinga@hotmail.com](mailto:camargo.ibitinga@hotmail.com)

Gustavo Enrique Costa [gustavo.pedagogia.ufms@gmail.com](mailto:gustavo.pedagogia.ufms@gmail.com)

Maria Alice Zacharias [malicezacharias@gmail.com](mailto:malicezacharias@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. MOVA. Interculturalidade.

O resumo aqui apresentado se refere ao Projeto em desenvolvimento no Núcleo CENTRO Pop – Centro de Referência para a População em Situação de Rua do MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em São Carlos – SP, sob a perspectiva da Interculturalidade, a partir de estudos das regiões brasileiras (Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste).

É salutar mencionar que o conjunto dos sujeitos que se busca alcançar com este Projeto é heterogêneo, particular, singular, uma vez que são rotativos; imigrantes de diferentes países; migrantes de distintas regiões brasileiras; negros; homossexuais; transexuais, enfim, sujeitos em condição de alta vulnerabilidade social.

E, para este momento, o objetivo geral é acolher, reconhecer e valorizar as diferentes culturas existentes na sala de aula a partir de estudos sobre as regiões brasileiras, englobando os aspectos: sociais, naturais, geográficos e humanos, e fazer um trabalho intercultural, interdisciplinar por meio de aulas expositivas, participação dos(as) estudantes e realização de “Feiras das regiões brasileiras”, envolvendo toda comunidade do Núcleo CENTRO Pop: educandos, professores(as), equipe técnica, dentre outros(as) convidados(as) e voluntários(as).

No que concerne aos objetivos específicos: desenvolver o conhecimento dos processos da leitura e da compreensão de textos informativos; cultivar

sentimento de respeito às diferentes culturas; conhecer tradições diferentes de cada região; entender o porquê das divisões territoriais do país; aprender a analisar mapas; ter conhecimento sobre as cinco regiões brasileiras; incentivar a pesquisa; trabalhar em grupos; conhecer os estados brasileiros; identificar características geográficas, econômicas, ambientais e históricas de cada região; conhecer as capitais dos estados brasileiros; aprender a trabalhar em grupo de maneira cooperativa; desenvolver habilidades práticas manuais; desenvolver a oralidade por meio de dinâmica de apresentação de trabalhos; fazer um trabalho intercultural, a fim de promover um diálogo entre as distintas culturas dos educandos; possibilitar os conteúdos de forma interdisciplinar.

No que diz respeito à metodologia, o Projeto contempla nove momentos, sendo desenvolvidos o primeiro e o segundo momento, com duração de aproximadamente quatro meses. São eles: **primeiro momento** - conhecimentos prévios e avaliação diagnóstica; **segundo momento** - sensibilização por meio de aula-expositiva-dialogada sobre a temática do Projeto; **terceiro momento** - pesquisas sobre as regiões brasileiras na sala de tecnologia; **quarto momento** - sistematização e organização dos achados de pesquisa e registro dos (as) educandos(as); **quinto momento** - exposição de informações sobre a temática, organização de grupos para apresentação oral sobre os resultados de estudos e pesquisas; **sexto momento** - organização prévia da “Feira das Regiões Brasileiras” e levantamento dos materiais necessários; **sétimo momento** - realização das “Feiras das Regiões Brasileiras”; **oitavo momento** - avaliação e construção de mural de fotos e resultados do Projeto com os(as) educandos(as); e **nono momento** - apresentação de Relato de Experiência na Formação Pedagógica do MOVA.

Como referencial teórico, o Projeto respalda-se por Candau (2014 e 2016) e Freire (1987) no viés da Educação Intercultural. Segundo Candau (2014, p. 1):

[...] a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

No que tange às características dessa temática, dialogando ainda com Candau (2016), elas possibilitam a inter-relação, rompendo com a visão essencialista das culturas e das identidades, concebem ainda as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Além disso, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas por preconceitos e discriminação de grupos sociais.

Sendo assim, será fundamental investigar e aprofundar os estudos nessa temática, pois tais investimentos contribuirão para o desenvolvimento de uma práxis mais acolhedora e inclusivas referentes aos aspectos inter/multiculturais (LIMA, 2006, 2009 e 2014), além de constituir um ambiente escolar mais propício ao desenvolvimento positivo dos (as) educandos (as), independentemente das suas origens étnicas, que são tão peculiares, singulares e plurais.

Corroborando com as palavras de Freire (2011, p. 60):

[...] a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas a o que os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais.

Em suma, o Projeto em desenvolvimento já apresenta resultados parciais, como: (1) aceitação dos (as) educandos (as); (2) motivação para realização das atividades propostas; (3) envolvimento da equipe técnica do CENTRO Pop. Para além disso, é importante ressaltar que o produto final culminará na realização de “Feiras das Regiões Brasileiras”. Para isso, contará com o apoio de outros (as) profissionais, voluntários (as), e toda a comunidade. Dessa forma, o Projeto em questão dará visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos (as), promovendo o fortalecimento e o reconhecimento da Educação como produtora de conhecimento, emancipatória, potencializando a diversidade cultural e reconhecendo os (as) educandos (as) como protagonistas de todo processo de ensino e aprendizagem.

## **Referências Bibliográficas**

CANDAU, Vera Maria. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

CANDAU, Vera Maria. *Cotidiano escolar e práticas interculturais*. Cadernos de Pesquisa, v. 161, p. 802-820, 2016.

LIMA, Emilia Freitas de. Multiculturalismo, ensino e formação de professores. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: Endipe, 2006.

LIMA, Emilia Freitas de. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. *Série-Estudos*, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009.

LIMA, Emilia Freitas de. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)*, v. 14, p. 395-414, 2014.

*XVI Encontro Nacional de Educação De Jovens E Adultos  
18 a 22 de setembro de 2019  
“Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadores e Trabalhadoras”*

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

**EJA E O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E EXPECTATIVAS DE  
VIDA DOS SUJEITOS EDUCANDOS TRABALHADORES DO PEJA  
SME/RJ NA PERSPECTIVA DO DOCUMENTÁRIO “A EDUCAÇÃO  
PROIBIDA” PARA ALÉM DO CAPITAL**

*José Carlos Lima de Souza - jocaliso@uol.com.br*

### **Introdução**

O presente relato de experiência descreve uma ação cultural e pedagógica realizada em uma aula de História e Geografia de uma turma de concluintes do Ensino Fundamental II, no Programa de Educação de Jovens e Adultos(as) da cidade do Rio de Janeiro, em que propusemos aos(às) educandos(as) a exibição do documentário *A Educação Proibida*.

O objetivo da proposta era submeter a turma a uma discussão sobre a importância e o alcance da presença dos(as) educandos(as) na escola e suas expectativas de vida, tendo em vista a relação entre educação, trabalho, formação profissional e oportunidades de realização humana e pessoal. Ao mesmo tempo, abrimos, a partir do conteúdo do documentário, a possibilidade de esses sujeitos educandos da EJA avaliarem a escola e a educação que eles(as) recebem por meio dela.

A estratégia metodológica utilizada foi colocar nove perguntas aos(às) educandos(as) no caderno para que servissem de roteiro para a discussão em sala de aula e assim organizá-los(as) em círculos de cultura, ou seja, pequenos grupos para cada qual discutir uma das perguntas e colocar suas conclusões para o grupo, organizando as discussões relativas a cada questão.

## Desenvolvimento

Em termos epistemológicos, o caminho escolhido era, como sugeria Freire (1967, p. 39-40), explorar:

[...] uma pluralidade de relações do homem com o mundo, na medida em que responde a uma variedade de desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é si em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se, escolhe-se a melhor resposta, testa-se.

Essa é a potência formativa da EJA, isto é, que ela se opere como um experimento crucial para aqueles(as) que a produzem. Entendemos ser a *práxis* uma dimensão fundamental na prática educativa, particularmente na EJA, entendida como uma prática refletida que se torna possível por meio de caminhos, dinâmicas e correlações próprias elaboradas pelos sujeitos da EJA na sua relação uns com os outros e com o conhecimento que constroem e/ou tecem.

Como ressalta Freire (2001, p. 40), “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Nesse sentido, podemos dizer que as práticas pedagógicas são possibilidades de experimentação.

As perguntas elaboradas foram: “1) Por que você estuda atualmente?”; “2) Você gosta dos estudos que têm realizado na escola?”; “Como você acha que esse estudo pode te ajudar na vida?”; “3) Você acha que o estudos têm alguma coisa a ver com a sua vida fora da escola?”; “4) De que maneira os seus estudos afetam o seu trabalho?”; “5) Qual é a relação que os estudos tem com o trabalho?”; “6) O que você achou do documentário exibido?”, “7) Por que o título do documentário é Educação Proibida?”, “8) No documentário, há umas críticas aos sistemas de educação atuais: algumas delas se aplicam à nossa

escola e educação que você tem tido? Por quê?”; “9) O que mais chamou a sua atenção no documentário? Por quê?”.

A expectativa colocada sobre a atividade era saber qual seria a reação deles(as) diante das propostas do documentário, de defender uma educação crítica, diferenciando-a da educação tradicional e assim poder perceber se eles(as) concordavam ou não com a proposta de reflexão do filme.

Em seguida, tendo construído o conceito de educação crítica, perceber se eles(as) a veem como aquela que adquirem na escola do PEJA, e se ela atende às expectativas que eles(as) tinham quando voltaram a estudar.

À primeira vista, queremos fazer uma pesquisa empírica, para depois cruzá-la com algumas concepções de educação freireanas acerca do que é educar-se, o que é currículo, qual é o papel da escola e da educação na vida de um(a) educando(a) jovem, adulto(a) e idoso(a) etc.

Dividida a turma, passamos à leitura de cada pergunta, de modo que fossem explicitadas as dúvidas de todo o grupo a respeito do que estava sendo perguntando, incluindo vocabulário. Depois, dividimos os grupos, de modo que, ao final, tínhamos para cada pergunta grupos de 3 a 4 educandos(as) dedicados(as) à sistematização das discussões registradas numa produção escrita, acompanhada de perto por nós, para uma posterior leitura numa plenária final, em que aquela reflexão organizada pelo grupo era partilhada com toda a turma.

Superada essa etapa, a da organização do trabalho, finalmente, exibimos o documentário nas suas primeiras duas horas, deixando os 25 minutos restantes de fora da exibição. Após a exibição, os grupos iniciaram a tarefa de se dedicar a cada uma das dez perguntas. Concluídas as discussões internas, fomos, enfim, para as apresentações, que nos revelaram algumas surpresas.

Em relação à primeira questão, tanto o grupo quanto o restante da turma, na sua maior parte, revelaram ter objetivos, tais como: “melhorar a fala”, “saber se comunicar”, “estar mais por dentro do que se passa à própria volta”, “saber o que significam certas coisas que aparecem na TV e eles não sabem o que é, ou o que quer dizer” etc.

Na sequência das perguntas 2 e 3, a grande maioria disse estar satisfeita porque achava que a escola atendia às demandas colocadas na resposta anterior, uma vez se diziam conhecer bem as coisas da vida de trabalho, e que, nas suas rotinas, já tinham algum domínio do que tinham que fazer, apontando satisfação pessoal em poder perguntar coisas que fora da escola achavam que poderiam fazer sem que passassem vergonha.

Em relação à pergunta 4, muitos disseram que saber as tarefas de seus ofícios era mais fácil do que entender as notícias e poder discuti-las de igual para igual com seus(suas) colegas e familiares. Emendando na resposta da pergunta 5, a maior parte do grupo afirmou que estudar trouxe para eles(as) outro modo de observar alguns acontecimentos que os circundam, passando a perceber coisas que antes não percebiam, por exemplo, as notícias do jornal na TV. Uma das falas inclusive manifestou não acreditar mais em tudo que a TV mostra porque algumas coisas que ouve acabam sendo contrárias à própria pessoa, dando o exemplo de um pronunciamento político.

A turma demonstrou, portanto, ter assimilado bem o conteúdo exibido, contrariando uma expectativa inicial que tínhamos de que não compreenderiam as formas de educação tradicionais como algo a ser superado.

Mas, a discussão começou a ficar mais interessante na pergunta 7, quando o grupo demonstrou entender que a educação proibida era justamente essa que produziu esses efeitos neles. Na pergunta 8, alguns inclusive confessaram se sentir muito diferentes de quando eram quando chegaram à escola, não

reconhecendo, no geral, as críticas feitas às formas tradicionais de educação em seu processo de escolarização.

Por fim, na pergunta 9, o que mais lhes chamou atenção foi a concepção de *educação prussiana* porque admitiram possuir admiração por suas referências antes de chegar ao PEJA, já que na maior parte dos relatos apontaram ser essas as características marcantes de suas experiências escolares anteriores.

## **Conclusão**

Conseguimos perceber as curiosidades e inquietações que atravessam as salas de aulas da EJA, sobretudo nas escolas públicas, em que os(as) educandos(as) das classes trabalhadoras têm a oportunidade de realizar por si mesmos(as) o “sonho de estudar para ser alguém na vida”.

Diante do cenário brasileiro do tempo presente, mais do que nunca “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”, como aponta Mézaros (2008, p. 27), uma vez que educar, nesses termos, não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida.

Atualmente, com as necessidades do mundo no qual estão inseridos os sujeitos da EJA, o processo de ensino e aprendizagem deve ultrapassar as barreiras da simples aquisição de conteúdos porque, já tendo sido alcançada, não supre as carências desses(as) jovens e adultos(as) na compreensão de sua realidade.

Muitas vezes essa lacuna é reflexo das práticas de sala de aula, ancoradas na mera transmissão de saberes prontos e acabados, na repetição do que diz o(a) professor(a) “detentor de conhecimentos” e na falta de articulação entre os conteúdos e a realidade dos(as) educandos(as) (FREIRE, 2001). Isso envolve,

portanto, uma EJA aberta a novos processos formativos, novas abordagens pedagógicas, e novas práticas curriculares.

### **Referências Bibliográficas**

- DOCUMENTÁRIO LA EDUCACIÓN PROHIBIDA (Versão em Português).  
*Argentina*: Reevo Red de Educación Alternativa, 2012, 115 min. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>. Acesso em: 15.04.2019.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967, p. 39-40.
- \_\_\_\_\_. *Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos* In: Política e Educação. São Paulo: Cortez, 2001, p. 40-43.
- MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

## A SITUAÇÃO DA EJA DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

### RESUMO EXPANDIDO

*Jaqueline Pereira Ventura - UFF - [jaqventura@uol.com.br](mailto:jaqventura@uol.com.br)*

*GT: 6. EJA, mundo do trabalho e a Educação profissional*

A pesquisa, cujos resultados parciais são aqui apresentados, objetiva compreender as condições de oferta e de realização da Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA) no estado do Rio de Janeiro, no período de 2003 a 2016<sup>2</sup>. Nela, em especial, consideramos as variadas ênfases formativas das redes, dos programas e dos cursos que compõem a oferta; as relações entre a configuração da oferta e as características econômico-sociais regionais do estado, e os diferentes padrões de realização da formação escolar nessa etapa e modalidade de ensino, implicados com a diversificação da oferta<sup>3</sup>.

Ao longo da hegemonia do capitalismo neoliberal, a Educação de Jovens e Adultos(as) não superou o lugar secundário que ocupa, nem a função a ela atribuída na dualidade estrutural da educação brasileira: lidar com os expulsos do sistema escolar. Isso não quer dizer, no entanto, que essa dualidade, ao revelar contornos novos, não tenha complexificado a função dessa modalidade no transcurso desse período. Ampliou o seu raio de ação ao incorporar uma multiplicidade de programas<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Trata-se do Projeto de Pesquisa/CNPq “A Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: oferta e características”.

<sup>3</sup> Sob a orientação teórico-metodológica do materialismo histórico (MARX, 1988; GRAMSCI, 1999-2002), a pesquisa que vem sendo desenvolvida empreende revisão da literatura; análise de documentos normativos; análise de dados estatísticos relativos à oferta e à cobertura do ensino médio pelas diferentes redes de ensino e de formação; dados estatísticos e informações referentes às características econômicas e demográficas das regiões político-administrativas do estado; e realização de pesquisas qualitativas junto a instituições de diferentes ramos de organização da oferta de Educação Básica de nível médio na modalidade de EJA, com vistas à identificação e à análise de aspectos expressivos dos distintos padrões de escolarização que compõem o quadro atual.

<sup>4</sup> Para disponibilizar os recursos, exigia-se a adesão dos estados e municípios ou das instituições das parcerias público-privadas aos programas federais. Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

No cenário de baixos índices de escolaridade da população brasileira, chama atenção o decréscimo contínuo do número de matrículas da Educação Básica dirigida aos(às) jovens e adultos(as) da classe trabalhadora. Os dados dessa redução estão disponíveis em fontes oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Compreendemos como demanda potencial o universo de pessoas que, em idade jovem ou adulta (18 anos ou mais), não completaram o ensino médio. Ao considerarmos a demanda potencial para ensino médio na EJA, se comparado com o fundamental, parece pequena. Essa demanda, na verdade, é apenas parte do “universo problema”, pois ela poderia ser ainda maior com a redução da demanda potencial pelo ensino fundamental, ou seja, muitos nem sequer chegam a demandar o ingresso no ensino médio, por ser a última etapa da Educação Básica.

Mesmo diante da baixa escolaridade e da distante universalização do ensino fundamental, os governos municipais e estaduais ainda não construíram uma política pública de EJA como modalidade de ensino diferenciada no âmbito da Educação Básica. A gestão das políticas educacionais para essa modalidade não alterou o caráter historicamente construído de ação compensatória. Constata-se, assim,

[...] que, na maior parte das secretarias de educação, a EJA ocupa um lugar marginal, é ignorada ou relegada a segundo plano pelos gestores públicos. De modo geral, persistem os velhos vícios: a permanência da alfabetização isolada da educação básica, a concepção de ensino supletivo e de ensino regular noturno, a improvisação de recursos materiais e humanos nas escolas etc. Poucas são as redes que inovaram nas

---

Emprego (PRONATEC); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Para maior detalhamento, ver Rummert, Algebaile e Ventura (2013).

propostas político-pedagógicas e na organização curricular para a EJA (VENTURA, 2011, p. 92).

Segundo o INEP, o Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018) apresentou uma diminuição de 1,5% em relação ao ano anterior de matriculados na Educação Básica na modalidade EJA, totalizando 3,5 milhões de estudantes. Desses, quase 244 mil matrículas são do estado do Rio de Janeiro. Seria motivo de comemoração se esse decréscimo fosse consequência da diminuição da taxa de pessoas sem escolaridade básica no país. Em 2018, por exemplo, havia 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade, analfabetas no país. Isso quer dizer que os três milhões e meio de matrículas na EJA não cobrem nem mesmo a demanda potencial por alfabetização, primeira etapa da Educação Básica. É evidente o descompasso entre a imensa demanda potencial e o apático número de matriculados na modalidade nas redes de ensino.

Quando consideradas apenas as 3,5 milhões de matrículas na EJA – materialização da intervenção estatal – em um universo de mais de 11 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever e estão fora da escola no Brasil, explicita-se a vergonhosa ausência do direito à educação a uma imensa parcela dos(as) jovens e adultos(as) trabalhadores(as) brasileiros(as).

No Rio de Janeiro, a situação é ainda mais grave. O Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC) informa que a redução aqui foi de 38% no número de matrículas entre os anos de 2010 e 2014, a maior retração na região Sudeste. Esse dramático cenário de redução do atendimento da EJA/ensino médio no estado é objeto de análise desta pesquisa.

A análise dos dados oficiais traça um desenho preocupante das políticas públicas em EJA: a oferta é muito aquém das necessidades da população. Quando comparamos a alta demanda potencial retirada do censo demográfico do IBGE e a relacionamos com o número de matrículas efetivadas do censo

escolar do INEP, ambos de 2010, constatamos que a taxa de atendimento da EJA no ensino médio já era, naquela época, muito pequena.

Dos 92 municípios do Rio, 65 apresentavam uma taxa de atendimento inferior a 15%. A região Sudeste, que apresenta a maior população e a maior demanda potencial para o ensino médio, lidera a perda do número de matrículas; queda média de 21%. Todavia, a diminuição de matrículas ocorrida no Rio de Janeiro nos últimos anos não é um fenômeno isolado, segue a tendência nacional de queda.

Nos limites deste texto, optamos por relacionar os indicadores referentes à redução de matrículas na EJA e a interpretação desses dados estatísticos com o atual cenário de contrarreforma do Estado Brasileiro. O intuito é compreender os elementos que convergem para o processo de declínio das matrículas na EJA e o consequente esvaziamento dos cursos presenciais da modalidade nas escolas, apesar da expressiva demanda potencial por escolarização por parte da população brasileira. Para tanto, orientou-nos o questionamento sobre a correlação entre a redução da oferta de políticas públicas de EJA e a ampliação de possibilidades de certificação de escolaridade para jovens e adultos(as) trabalhadores(as).

### **Referências Bibliográficas**

MARX, K. *Para uma crítica da economia política*. v. 1. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6 v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. P. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

VENTURA, J. P. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro/EdUFF, 2011.

## **EJA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

### **CURRÍCULO E INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA DA CAMINHADA E TRABALHO DE CAMPO COM TURMAS DE EJA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

*Xymene Trindade Fernandes - xymenet@hotmail.com*

Apresenta-se aqui relato de experiência que consiste na materialização de um projeto de trabalho desenvolvido com pessoas com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (as) (EJA) Pessoas com Deficiência na Escola Estadual Professor Aires da Matta Machado no ano de 2018 e 2019.

Para Arroyo (2013, p. 25), “A lacuna identitária fica exposta na maneira de olhar para os educandos, para o que a turma traz”. Como professora das pessoas com deficiência na EJA, não pude deixar de lançar mão de preencher “a lacuna” e, a partir de observações realizadas durante as aulas de Educação Física, verificou-se que a maioria das pessoas com deficiência da EJA apresentava desânimo na realização das atividades propostas nas aulas, o que se caracterizou um problema merecedor de atenção.

Em diálogo com educandos, educandas e suas famílias, pôde-se entender que eles (as) não praticavam atividade física regular em seu cotidiano, estando em condição de sedentarismo, que poderia interferir na motivação para realizar atividades escolares e também da vida diária.

Nesse sentido, objetivou-se oportunizar a prática da caminhada aos educandos e às educandas no território ao qual pertence a escola, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade de vida e desenvolver atividade de campo relacionada ao meio ambiente, conforme proposta de Viveiro e Diniz (2009).

Também em consonância com o Currículo Básico Comum para o Ensino de Educação Física (CBC) de 2013, desenvolveram-se as atividades com base nas dimensões e fatores propostos nesse currículo. Nele estão contempladas questões multidisciplinares envolvidas no ensino de Educação Física, que propõe superação de limites e potencialização dos (as) educandos (as) para a vivência de sua corporeidade e exercício da cidadania ética e estética. Nesse sentido, lançou-se mão de uma educação cidadã, cujos princípios têm como

foco a justiça, a cooperação, a solidariedade, a humildade, o respeito mútuo e a tolerância (MINAS GERAIS, 2013).

Elencaram-se as dez competências gerais propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por entender que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p. 17-18). No entanto, buscou-se ter cuidado em excluir a tensão que, conforme Arroyo (2017, p.148), “é produzida por esses documentos legais nas atividades pedagógicas”.

Utilizou-se como metodologia para desenvolvimento do projeto de trabalho a prática da caminhada e a atividade de Campo. Realizou-se a caminhada duas vezes por semana, durante 50 minutos, como instrumento de promoção da melhoria da qualidade de vida. A atividade de campo deu-se a partir de observações e registros sobre o meio natural. Avaliaram-se os educandos e as educandas a partir de diálogos promovidos em sala de aula, realização de atividades de produção de desenhos, textos e análise das fotos registradas durante o percurso.

Concluiu-se que as aulas práticas de caminhada vivenciadas no território despertaram a curiosidade dos educandos e das educandas e promoveram o saber científico necessário à formação do conhecimento e da transformação da realidade apresentada como problema. Entendeu-se que foi possível promover interação entre esses sujeitos da EJA especial. Em relação à melhoria da qualidade de vida, observou-se que, durante os últimos oito meses, houve uma quebra no padrão de sedentarismo dos (as) educandos (as) com a prática da caminhada, o que pode ter levado a melhorá-la.

Verificou-se que o território no qual a Escola Estadual Aires da Matta Machado está inserida é rico para a realização de trabalhos de campo. No entanto, existe degradação do meio ambiente com queimadas, descarte de lixo e de animais mortos. Há ocupação ilegal de lotes por parte de moradores carentes que moram em barracos de lona. Essa população se constitui por jovens e adultos que não finalizaram seus estudos. O território está crescendo em torno da cidade sem planejamento adequado. Em relação ao desenvolvimento do currículo a partir de projetos, entendeu-se que é um excelente recurso para estruturar ações que possam dar sentido ao

desenvolvimento do ensino-aprendizagem de cunho interdisciplinar para os (as) educandos (as) da EJA Especial.

## **Referências Bibliográficas**

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

\_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Proposta Curricular*. Educação Física. Ensinos Fundamental e Médio, 2013.

VIVEIRO. A.A., DINIZ, R. E. da S. *Atividade de Campo no ensino das ciências e na educação ambiental: Refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar*. Ciência em Tela.Vol. 2. n.1, 2009. Disponível em:<<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf>>. Acesso: 05 fev. 2019.

## EJA E POLÍTICAS INTER SETORIAIS

### O LUGAR DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Daniel Godinho Berger - [dgberger@gmail.com](mailto:dgberger@gmail.com)

#### Resumo

O relato apresentado na roda de conversa teve por objetivo contribuir para o debate sobre as potencialidades dos Conselhos Municipais de Educação na formulação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos(as) e provocar o debate sobre a importância na intervenção dos Fóruns de EJA nesses espaços institucionais. A problemática surgiu a partir de um projeto de pesquisa de doutorado, que pretendia compreender a participação dos Fóruns de EJA junto aos conselhos gestores de políticas públicas, em especial, os Conselhos Municipais de Educação. O projeto tinha como hipótese a ideia de que haveria uma distância entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos(as) (BRASIL, 2000), que preconiza uma compreensão de EJA pautada nas referências da Educação ao longo da vida, com amplo reconhecimento das especificidades dos sujeitos e a EJA ofertada nos municípios, ainda organizadas nos parâmetros do Ensino Supletivo (por exemplo, quanto à organização curricular, à rigidez nos parâmetros de avaliação e da carga horária). Considerava ainda que essa distância poderia ser devido à ausência de uma participação popular organizada para a intervenção nesses espaços locais de formulação de políticas públicas, havendo, portanto, um descompasso na densidade da territorialidade do Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil, que, dadas as dificuldades diversas e por força da conjuntura nacional, apresentava uma territorialidade com maior densidade na articulação nacional, em detrimento da articulação estadual e municipal. Para subsidiar a

formulação do referido projeto, foi realizado um levantamento de artigos no Portal de Periódicos da Capes no primeiro semestre de 2017, com foco nos trabalhos sobre Conselhos Municipais de Educação e com foco nos trabalhos sobre Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos(as). Nos primeiros, o objetivo foi delinear o perfil dos trabalhos que tinham sido realizados acerca dos Conselhos Municipais de Educação e, mais precisamente, identificar a presença de trabalhos que tratassem da modalidade Educação de Jovens e Adultos(as). Em relação aos trabalhos que tratam sobre as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos(as), o objetivo foi analisar quais seriam as temáticas presentes nessas investigações e identificar a presença de pesquisas que tratassem do processo de formulação das políticas, em especial na escala local, nos Conselhos Municipais de Educação. Para realização da busca dos trabalhos que tratam sobre os Conselhos Municipais de Educação, foi utilizada como referência a expressão exata: “Conselhos Municipais de Educação”. Para a busca de trabalhos sobre as políticas públicas de EJA, foram utilizadas as seguintes expressões exatas: Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas de EJA; e Políticas Públicas para a EJA. Todos os trabalhos selecionados para leitura, apesar de apresentarem objetos de análise específicos, discutem a importância, as possibilidades e os limites dos Conselhos Municipais de Educação como instâncias gestoras de políticas públicas e com um importante papel no processo de democratização da participação política da população e como instrumento de planejamento de uma educação de qualidade social. Não há entre os trabalhos selecionados estudos que abordem a ação de movimentos sociais organizados junto aos Conselhos Municipais de Educação, embora todos tenham contemplado a participação da sociedade civil nesses espaços. Em relação ao ano de publicação dos artigos, todos os selecionados foram publicados a partir de 2008, ou seja, 12 anos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O 90º artigo da referida lei, identifica como

responsáveis pela transição entre o regime anterior à lei e o posterior à aprovação, o Conselho Nacional de Educação ou por sua delegação, os órgãos normativos dos sistemas de ensino. Considerando esse amplo intervalo entre o ano de 1996 e 2007, há a necessidade de que a coleta de dados seja apurada em novas buscas para que sejam identificados artigos que possivelmente não tenham sido contemplados. O número de publicações é pequeno, se considerado a partir de 1996, ano em que se amplia a quantidade de Conselhos Municipais em função da aprovação da LDB (1996), pois, em 21 anos, há uma média de menos de 1 artigo por ano. Os títulos dos trabalhos por si já evidenciam o predomínio de estudos focalizados em Conselhos Municipais de Educação específicos de um município ou dos municípios de uma Unidade da Federação. Entre os nove trabalhos, somente um deles não tem como objeto de estudo um Conselho Municipal de Educação específico, mas o contexto político global em que eles estão inseridos, embora somente um deles tenha como opção metodológica o Estudo de Caso. Não há entre os trabalhos selecionados para leitura qualquer um que tenha como objeto de estudo a importância dos Conselhos na qualificação da oferta de alguma das etapas ou modalidades da Educação Básica ou na defesa do direito à educação, contemplando as modalidades e, entre elas, a Educação de Jovens e Adultos(as).

**Palavras-chave:** Políticas Públicas para a EJA - Conselho Municipal de Educação - Normatização da EJA

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.*

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

**ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE EDUCANDOS NA EJA**  
**O EXPOEJA SISAL: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA DO FÓRUM REGIONAL**  
**DE EJA DO TERRITÓRIO DO SISAL DA BAHIA**

*Edite Maria da Silva de Faria - edmsilva@uneb.br*

*Jeanne Nascimento Santos - jeanenascimento2010@bol.com.br*

*Eciene Araujo de Jesus - ecienearaujo@hotmail.com*

## **Introdução**

Em 13 de junho de 2008, foi implantado o *Fórum Regional de EJA do Território do Sisal da Bahia*. Ele é um espaço de discussões, debates e ações em prol do protagonismo dos sujeitos da EJA. Motivados pelo longo processo de mobilização e realização de encontros internacionais, nacionais, estaduais e principalmente pelas ações locais de EJA, entidades parceiras e representações dos diversos segmentos: estado, município, igrejas, universidade, entidades governamentais, movimentos sociais, populares e sindicais, que atuam no Território do Sisal, pretendem articular e intervir nas ações locais, fortalecendo os espaços de debates e reflexões no campo da EJA

Nesse coletivo, prevalece o diálogo, chegando a consensos que privilegiam a EJA e não os interesses particulares. Baseado no princípio democrático da participação qualitativa dos sujeitos, o Fórum Regional de EJA do Sisal constitui-se em um lugar onde seus sujeitos têm direito à palavra e podem ser ativos e propositivos. Sua atuação é de defesa de ações que reconheçam os sujeitos da EJA como pessoas de direitos. Desenvolvem-se na coletividade um senso crítico e político mais apurado, exigindo dos(as) representantes dos poderes públicos o cumprimento de suas responsabilidades para essa modalidade e, sobretudo, que atendam às demandas educacionais das mulheres e homens sisaleiros do Território do Sisal.

No Fórum Regional de EJA do Território do Sisal são apontadas possibilidades e caminhos para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas nos municípios do Território do Sisal da Bahia, inovando na sua forma de atuar, promovendo debates, encontros e atividades, sempre afirmando seu caráter coletivo, itinerante e dinâmico. As ações significativas são desenvolvidas e promovidas pelo Fórum EJA Sisal, por exemplo: a EXPOEJA, exposição dos talentos (música, artesanato, poesias, saraus, cordéis e danças) dos sujeitos da EJA; Encontros de coordenadores/as de EJA; Café com os Prefeitos e Secretários de Educação dos municípios sisaleiros, forma de mobilização e sensibilização junto ao poder público; reuniões e compartilhamento de experiências com os movimentos sociais locais. Essas ações contribuem significativamente no papel propositivo do Fórum Regional de EJA do Sisal no cenário baiano, especialmente no contato dos municípios que compõem o coletivo de resistência e de muita fibra.

### **Ser Sisaleiros: herdeiros de um legado de privações e resistências**

Marcados direta ou indiretamente pelo motor do sisal no corpo e na existência, as mulheres e homens deste estudo mostram sua importância e singularidades em busca de igualdade e conquistas por meio das trajetórias de idas e voltas, avanços e recuos. Geralmente, de escolhas sem horizontes definidos, mas também de luta, resistência e muita fibra.

Os sisaleiros não vivem somente das agruras, como geralmente identificados, mesmo com as privações cotidianas e o sofrimento que historicamente marcam sua existência, as mulheres e homens vivem do trabalho e da alegria na sua plenitude, por meio das expressões culturais locais, tais como: vaquejadas, festas (juninas, padroeiros e colheita) e reisados.

Um dos desafios contemporâneos no campo educacional é repensar a educação de jovens, adultos(as) e idosos(as), tomando como legado a rica e ainda viva concepção de participação popular, na qual estejam explícitos o engajamento e a

esperança de se alcançar um mundo mais humano e mais justo, expressos por uma sociedade igualitária, resultante do desenvolvimento de mulheres e homens em sua plenitude, tornados, de fato, sujeitos protagonistas, responsáveis e, acima de tudo, livres.

[...] Um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele, mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo.<sup>5</sup> (FREIRE, 2004)

A citação traz à tona toda a luta pela terra e pela cidadania, permeada pela educação. No seu cotidiano vivo e vivido, nas lutas, agruras, pejejas e resistências, mulheres e homens sisaleiros constroem seus saberes e fazeres, que perfazem a singularidade do universo cultural do sertanejo.

Essa diversidade cultural, que sempre fez parte do universo lúdico, laboral ou religioso do sertanejo, passou a ser assimilada e introduzida nos grandes centros urbanos por artistas, intelectuais e grupos que constituem/reconhecem a importância da cultura sisaleira.

## **EXPOEJA SISAL: espaço de resistência e protagonismo de mulheres e homens sisaleiros**

---

<sup>5</sup> Depoimento de um alfabetizador e camponês sem terra em um assentamento no Rio Grande do Sul. O depoimento concedido ao prof. Bernardo Mançano Fernandes, em 1996, para elaboração de vídeo documentário da Educação do Campo, a partir das experiências do MST, e publicado no livro *Pedagogia da Tolerância*, organizada por Ana Maria Araújo Freire, publicada pela Editora da Unesp, 2004.

A gênese do EXPOEJA SISAL surge do desejo e da necessidade de contribuir com o protagonismo de mulheres e homens sisaleiros, especialmente dos sujeitos da EJA: estudantes e professores(as) das escolas públicas estaduais e municipais dos municípios que compõem o Fórum Regional de EJA do Sisal. A centralidade é combater a invisibilidade e o apagamento histórico dos saberes, fazeres e dizeres dos sujeitos da EJA, por meio da discussão e do debate no currículo vivo e vivido das classes e/ou escolas de EJA.

Nas edições anteriores, já foram trabalhados temas como: Educação Popular e EJA; Direitos Humanos e EJA; Cultura da Paz e EJA, entre outros. O EXPOEJA SISAL representa a ação do Fórum Regional de EJA do Sisal mais expressiva, visto que a participação é ativa de todos os municípios que fazem parte do Fórum. Em 2017, mais de 1.200 pessoas participaram do EXPOEJA SISAL no município de Tucano/BA. Geralmente, a média de participação oscila de 300 a 600 pessoas. Depende das condições que o município que sedia oferece. Vale ressaltar que os demais municípios contribuem com a alimentação e também organização do evento.

Em 13 de setembro de 2019, ocorreu a VII EXPOEJA SISAL com a participação de 500 pessoas no município de São Domingos/BA, que tem na sua sétima edição a temática do XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA): *Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadores e Trabalhadoras*. Por meio de exposição dos talentos (música, artesanato, poesias, saraus, cordéis e danças) dos sujeitos da EJA, o tema foi desenvolvido.

## **Referências Bibliográficas**

ARROYO, Miguel G. (Org). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia

Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19- 50.

FARIA, Edite Maria da Silva de. *Trajatória escolar e de vida de egressos do programa AJABahia: herdeiros de um legado de privações e resistências - Laginha - Conceição do Coité - Bahia*. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2008.

\_\_\_\_\_. *A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - Assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité*. 2014. 209 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

[http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/Paulo\\_Freire\\_depoimento\\_1996.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/Paulo_Freire_depoimento_1996.pdf)

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA/COM E DE EJA**  
**DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA:**  
**POTENCIALIDADES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO**  
**DOCENTE DA EJA**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Ana Paula Abreu Moura - [anapaulaabreumoura@gmail.com](mailto:anapaulaabreumoura@gmail.com)

**Introdução**

O presente trabalho é resultado de uma das etapas da pesquisa “*Extensão Universitária, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: espaços de investigação sobre a centralidade da prática na construção da identidade do docente da EJA*”, que está vinculada ao Laboratório de Investigação Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ele traz como objetivo apresentar a contribuição desses dois espaços para a produção de conhecimentos e a construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos(as).

Na pesquisa apresentada, teremos como foco o trabalho realizado a partir da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, destacando ser possível por meio dela construir um rico espaço de diálogo entre a universidade e a Educação Básica, na medida em que possibilita a aproximação com o cotidiano escolar e tudo que nele está envolvido. Assim elementos fundamentais são trazidos para a discussão das práticas pedagógicas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos(as), uma vez que ainda é árduo o processo de luta para a inclusão da discussão dessa modalidade de ensino nos currículos de graduação de licenciaturas.

A possibilidade de vivenciar o cotidiano escolar, na formação inicial dos docentes, ocorre, na maioria das vezes, a partir do Estágio Supervisionado. No caso da UFRJ, o estágio tem-se configurado como um dos espaços de maior aproximação dos(as) graduandos(as) com a EJA, pois mesmo aqueles(as) oriundos(as) do Curso de Formação de Professores Nível Médio muitas vezes não tiveram contato com a EJA. Além disso, a disciplina se constitui como espaço privilegiado de pesquisa, o que permite ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas. Nas palavras de Moura (2017, p.127):

[...] É relevante destacar a perspectiva desse espaço de estágio como um espaço de pesquisa, pois historicamente, campo de estágio é marcado por diferentes concepções, principalmente aquela que considera fundamental a observação de práticas tidas como “boas”, para que o graduando possa ter maior qualidade em sua formação.

No cotidiano de sala de aula, os(as) estagiários(as) têm o elemento de excedente de visão, que lhes possibilita visualizar aquilo que não necessariamente conseguiria enxergar se fosse o(a) professor(a) responsável pela turma. Quando estamos na posição de professor(a), deparamo-nos com diferentes questões que trazem à tona a complexidade das práticas institucionais e das ações docentes.

As situações vivenciadas na sala de aula são dinâmicas e, muitas vezes, exigem respostas rápidas sem que tenhamos momento de reflexão antes da ação. Essa complexidade e dinamicidade do cotidiano escolar, por vezes, impossibilitam a visualização de certos aspectos das situações, principalmente se esses aspectos dizem respeito à nossa postura e à necessidade de tomada de decisão.

Quando o(a) graduando(a) opta por “ver” uma situação e não outra, ele nos possibilita identificar o que mais mobiliza seu olhar de futuro(a) docente. Os autores Menga e André (1986, p.35) afirmam que:

[...] O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa: o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros.

A posição de estagiário que busca construir interpretações para as questões que se apresentam possibilita que o(a) graduando(a) que está em sala de aula se coloque numa posição constante de indagação e reflexão sobre as experiências vividas. Movimento que acreditamos ser fundamental para qualificar o trabalho docente, pois partimos da premissa de que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

O movimento de ação-reflexão-ação pode ser fundamental para diferir a ação do(a) professor(a) como um(a) intelectual, da mera reprodução e “aplicação de conteúdos” ou utilização indiscriminada de materiais didáticos, contribuindo assim para a construção da identidade docente.

### **Percursos metodológicos**

A realização desta etapa da pesquisa faz referência às ações realizadas na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos(as), nos anos de 2016 e 2017, nos quais utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: registro de discussões de sala de aula e relatos

dos(as) graduandos(as) da disciplina; estudo de relatórios e análise de todo o material coletado.

Cabe ressaltar que o programa da disciplina está organizado de forma a construir momentos de discussão de textos, relatos de situações vivenciadas e observadas, reflexões críticas sobre essas situações, realização de oficinas pedagógicas, análise e produção de material didático, regência e elaboração de relatório reflexivo. Assim, buscamos trazer para este artigo reflexões surgidas nesses diferentes momentos, de modo a nos permitir construir leituras sobre como a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são componentes curriculares que potencializam os processos de formação docente.

Durante o semestre, pudemos perceber o crescimento dos (das) estudantes em suas capacidades de ampliar os elementos que traziam para reflexão. Num primeiro momento, era possível identificar uma postura quase que de “fiscal” das ações dos(as) professores(as), repleta de críticas. Contudo, ao longo do curso, as situações relatadas foram sendo problematizadas, convidando os(as) graduandos(as) a se verem como futuros(as) professores(as) e não mais como educandos(as). Nas discussões, os(as) estudantes foram estimulados(as) a olhar aquele(a) professor(a) e pensar o que fariam se estivessem no lugar dele(a).

### **Considerações Finais**

No decorrer do semestre letivo, é possível identificar as mudanças nas posturas dos licenciandos(as), avançando para o lugar de futuro(a) professor(a). Ainda encontramos muitas fragilidades na elaboração dos relatórios de final de curso deles(as). Muitas vezes, pautam-se apenas em descrever situações, sem apresentar uma perspectiva reflexiva, que coloque em diálogo os textos estudados, as situações vividas e as discussões realizadas, mostrando para nós, professores(as) universitários(as), o desafio de construir a indissociabilidade

entre teoria e prática, na busca da *práxis* (FREIRE, 1987). Contudo, acreditamos no espaço da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos(as) como um espaço vital do processo formativo de docentes.

Cabe ressaltar também a atuação dos(as) professores(as) regentes que recebem os(as) graduandos(as) na Educação Básica, como co-formador, no processo de formação inicial, em virtude da possibilidade que os(as) graduandos(as) têm de observar seu fazer pedagógico, até as interações propiciadas, a partir da vertente do estágio de coparticipação ou mesmo as observações, críticas e sugestões que compartilham com o(a) estagiário(a) sobre sua atuação.

O contato com a escola propicia um novo olhar para o fazer pedagógico e para o ser professor(a), pois, ao se verem imersos no cotidiano escolar, os(as) graduandos(as) conseguem experimentar toda a complexidade presente em sala de aula. A partir desse contato, o(a) estagiário(a) vai reformulando conceitos, desconstruindo verdades, construindo saberes e colocando em diálogo os conhecimentos construídos no espaço acadêmico e as experiências vivenciadas na prática. Frente aos inúmeros dilemas da prática educativa, os(as) futuros(as) pedagogos(as) vão construindo novos conhecimentos e distintas formas de lidar com o fazer docente.

## **Referências Bibliográficas**

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MOURA, Ana Paula Abreu. *Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária* in MOURA, Ana Paula.

**GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EJA**  
**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESTRÁTEGIA DE**  
**ESTIMULO A EMANCIPAÇÃO E EMPODERAMENTO**  
**O PROGRAMA MULHERES SIM-IFSC JOINVILLE**

*Liane Maria Dani - [liane.dani@ifsc.edu.br](mailto:liane.dani@ifsc.edu.br)<sup>6</sup>  
HanenSarkis Kanaan - [hanensc@gmail.com](mailto:hanensc@gmail.com)<sup>7</sup>*

A educação das mulheres tem sido considerada uma das principais estratégias de combate à pobreza e ao subdesenvolvimento. Todas as grandes conferências internacionais patrocinadas pela ONU durante a década de 1990 incorporaram em suas recomendações um tópico sobre o acesso de meninas e mulheres a todos os níveis e modalidades educacionais (ROSEMBERG, 2000, p.67).

O Programa Mulheres Sim é um curso de extensão formação profissional inicial com recorte de gênero e tem como um de seus objetivos, oportunizar, que mulheres em situação de vulnerabilidade, possam através dos cursos oferecidos se reinserirem no mundo do trabalho, retomar o processo de escolarização, melhorar sua relação familiar, compartilhar conhecimento e experiências com mulheres com trajetórias em comum, dialogando com demandas estratégias internacional de políticas de formação e emancipação para mulheres "o Programa buscava a valorização da mulher, bem como empoderamento, o acesso aos direitos, cidadania e possibilidades de geração de renda" (WITT, 2014).

---

<sup>6</sup> Bacharel em Jornalismo e Jornalista o IFSC campus Joinville

<sup>7</sup> Mestre em educação – professora da rede pública estadual e educadora popular

Nas duas últimas décadas, especialmente até agosto de 2016 o Brasil passou por grandes mudanças, de caráter social e econômico. Houve uma redução das desigualdades de gênero, provocado pela implementação processual do programa Bolsa família e do CAD Único<sup>8</sup> possibilitando que a mulher acessasse de uma rede de proteção, que inclusive incluía o acesso à moradia própria por meio do programa Minha Casa Minha Vida. Mas ainda temos muito que avançar quanto nos reportamos à condição de acesso das mulheres ao trabalho.

Com objetivo de estimular a mudança dessa realidade é que o curso de Educação e Gênero tem carga horária total de 96 horas, traz no seu currículo um percurso formativo que procura dialogar com as necessidades das educandas. Os eixos formativos são segundo o projeto pedagógico do curso, são por geração de Renda por meio do debate da economia solidária, tecnologia e feminismo sendo composto por sete unidades curriculares, onde o debate de gênero está inserido transversalmente nos estudos sobre políticas sociais públicas, no sentido de promover iniciativas de inclusão educacional, econômica, social, cultural e pessoal das mulheres, a autonomia, o combate à violência, a consolidação da cidadania feminina e o desenvolvimento sustentável, dialogando articulado com as políticas públicas de educação, assistência social, saúde e segurança.

No itinerário formativo, estão previstas ações para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e de empregabilidade e, conseqüentemente, para o acesso ao mundo do trabalho e que oferecesse um percurso

---

<sup>8</sup> O sistema é porta de entrada para 20 políticas públicas. Para se cadastrar, as famílias devem ter renda mensal de até meio salário mínimo (R\$ 394) por pessoa. Mais de 27 milhões de famílias estão inscritas no sistema. O cadastro é feito nas secretarias municipais de assistência social ou nos Centros de Referência de Assistência Social (Cras). A pessoa responsável pela família deve levar o título de eleitor ou o CPF e um documento de cada membro familiar. Disponível em [www.mds.gov.br](http://www.mds.gov.br) em acesso em janeiro de 2017

formativo que fosse efetivamente emancipador, e libertador como aponta Freire (1997) pensa uma educação libertadora, que seja capaz de levar o indivíduo a refletir sobre si mesmo e sobre o mundo, a pensar criticamente a realidade percebendo como ela se apresenta e agir de forma transformadora sobre a realidade que o oprime, passando a ser o construtor de sua própria história. Dessa forma, a educação está intrinsecamente ligada à cidadania, a qual está relacionada ao despertar da consciência crítica, que determina o agir do ser humano no mundo, que o leva a assumir “uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 1995).

Pedagogicamente o Programa Mulheres Sim tem como perspectiva a concepção histórico crítica, a qual Saviani define como empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. A educação, nesse processo é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

O público alvo do Programa Mulheres Sim são mulheres e meninas maiores de 15 anos em situação de vulnerabilidade. O projeto do programa incluiu oficinas e palestras como formação complementar do FIC (formação inicial) escolhido pelo campus, no caso de Joinville a opção foi pelo artesanato e uma Feira de Economia Solidária como estratégia de divulgação dos trabalhos realizados pelas educandas ao longo do curso.

Para desenvolver o curso foram definidas parceiras entre servidores do campus, docentes que podem utilizar as aulas para preencher garça horária de trabalho e educadores populares, que atuavam militantemente, já que o programa não prevê remuneração o que

transforma a adesão profissional ao curso um desafio. Os trabalhadores envolvidos no curso desenvolvem as aulas segundo sua formação e área de interesse.

O interesse em trazer para curso as haitianas, foi decorrente da urgência em problematizar de vulnerabilidade social e econômica e o racismo vivenciado contidamente por essas mulheres. Outra motivação foi de dar visibilidade à mulher imigrante que está tentando reconstruir a vida em Joinville, mas que por conta da língua e das diferenças culturais sofrem dificuldades de inserção social e econômica. O IFSC/Joinville entendeu que esse curso poderia ser uma possibilidade de desconstrução de mitos, preconceitos e integração entre mulheres de lugares tão distintos, mas com trajetórias de vida que muitas vezes se cruzam e problemas comuns.

O percurso formativo foi iniciado com as aulas de conhecimento histórico cultural, os recursos utilizados em sala foram elaborados em Frances e português, na tentativa de facilitar a comunicação e o aprendizado, o resultado foi satisfatório porque uma das educandas falava Frances, português e crioulo haitiano, língua falada pela maioria das haitianas. Nas primeiras aulas descobrimos que o francês era um idioma que se aprendia na escola e que o crioulo haitiano era a língua falada por todos.

A história e a cultura do Haiti e de Joinville foi o ponto de partida, os materiais produzidos serviam para mediar o dialogo entre os grupos e estimular o debate e a troca de conhecimento. Além de apresentações em Power point, também foram exibidos vídeos que falavam do Haiti do Programa Passagem Para<sup>9</sup>, como cultura, religião e a presença brasileira

---

<sup>9</sup> Nome de um programa de televisão brasileiro, exibido desde 2004, pelo Canal Futura, em que o jornalista Luís Nachbin mostra diversos países do mundo, focando nas curiosidades culturais peculiares a cada povo.

no país através do exercito da ONU<sup>10</sup>, essa experiência foi enriquecedora para a educadora, que nunca tinha trabalhado com um grupo de diverso e se sentiu também desafiada a preparar as aulas e desenvolver trabalhos em grupo que sempre estimulasse o diálogo e a troca de conhecimento. As aulas foram concluídas com uma visita ao museu nacional de imigração de Joinville através de uma visita guiada, onde a história das mulheres que participaram da construção dessa cidade sempre estava em cena.

### **Referências Bibliográficas**

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 6. ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Ambiguities in compensatory policies: a case study from Brazil*. In: Cortina, Regina & Stromquist, Nelly (orgs.) *Distant Alliances: promoting education for girls and women in Latin America*. New York and London, Routledge Falmer, 2000, p. 261-294

---

<sup>10</sup> **Forças de manutenção da paz das Nações Unidas** (em inglês: *United Nations Peacekeeping Forces*) são forças militares multinacionais instituídas pela Organização das Nações Unidas com a aprovação e objetivos designados pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas para atuar em zonas de conflito armado. Seus participantes são conhecidos como *boinas azuis* ou *capacetes azuis*. Geralmente os objetivos das missões estão relacionados ao monitoramento de cessar-fogos, supervisão de retirada de tropas.

## JUVENTUDES PRESENTES NA EJA

### JUVENTUDES: DESAFIOS DA/NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(AS)

#### RESUMO EXPANDIDO

Alessandra Nicodemos - [alenicodemos@yahoo.com.br](mailto:alenicodemos@yahoo.com.br)

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA), ofertada pelas redes públicas de ensino nas etapas da Educação Básica, tem vivenciado, na última década, um processo de ampliação significativa de inserção de jovens cada vez mais jovens em suas turmas e escolas.

Esse processo tem trazido instigantes debates sobre tal fenômeno (DAYRELL, 2003; CARRANO, 2007; PEREGRINO, 2011), e que procuram problematizar a juvenilização na EJA a partir de elementos da cultura escolar e seus modos de funcionamento.

Este resumo fará uma breve apresentação de tal discussão, no sentido de identificar os desafios atuais e as especificidades que esse fenômeno coloca para os sujeitos da escola, na perspectiva de se projetar um acolhimento a esse público - marcado por múltiplas identidades - que o reconheça como sujeito do conhecimento e, principalmente, integrado na construção de práticas curriculares críticas e emancipatórias na Educação de Jovens e Adultos(as).

Um aspecto a ser considerado nesse debate é o elemento indicado por Dayrell (2003), que seria o de reconhecer as especificidades do(a) jovem nos centros urbanos e principalmente a compreensão dele(a) como sujeito social e, portanto, produtor de uma determinada marca ou modo de ser jovem.

O reconhecimento dessa especificidade é fundamental, quando nos propomos a entender esse modo de ser jovem em sua totalidade, rompendo com uma visão

muito arraigada, segundo o autor, de reconhecer a juventude como uma etapa de transitoriedade, “há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser negando, o presente vivido.” (SALEM, 1986, p. 41).

Essa perspectiva é muito difundida na escola, onde todo o esforço é o de conter, por meio dos contingenciamentos da cultura escolar e da pressão pela certificação/sucesso escolar, um modo de ser jovem, que precisa ser silenciado ou neutralizado. Acredita-se que o período da juventude é uma etapa a ser superada pela fase adulta, pela maturidade e por uma inserção social com maior responsabilidade.

O paradoxo dessa perspectiva é que invariavelmente esse(a) jovem da classe trabalhadora, matriculado(a) em turmas de Educação de Jovens e Adultos(as), e que vivencia a sua inserção ou reinserção escolar, está no mundo enviesado por elementos da vida adulta, como a inserção precoce no mundo do trabalho, a necessidade do autosustento e/ou do sustento familiares, ou ainda, a experiência da maternidade e da paternidade.

Portanto, a transitoriedade de ser jovem, quando falamos do(a) jovem da EJA, está muito distante de uma perspectiva de um ainda ‘vir a ser’. Os processos de escolarização e os seus processos de vida seguem - como é comum na linguagem dos(as) jovens - “*tudo junto e misturado!*” E não perdendo de vista, ainda, que tais processos de vida de alunos(as) jovens e adultos(as) trabalhadores(as) não escolarizados(as) estão agregados a realidades de subemprego, do desemprego, da pobreza extrema e da violência.

Superar essa perspectiva de transitoriedade, é reconhecer a especificidade da categoria *juventude* em uma perspectiva da diversidade, como indica Dayrell (2003, p. 42):

[...] Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Assim, faz-se necessário romper com um determinado olhar que determina o bom comportamento escolar na EJA e que às vezes está assentado em um determinado modelo de comportamento de adultos(as) e idosos(as) em processos de escolarização já vivenciados e que é muito valorizado em discursos de professores(as) e gestores(as), como compromisso, silêncio, dedicação, amorosidade, tranquilidade, reconhecimento do trabalho do professor e esforço.

Portanto, quando o(a) jovem rompe com essa expectativa docente, é rapidamente enquadrado(a) na lógica de transitoriedade. O(A) professor(a) espera que o(a) estudante amadureça, pois o sucesso de sua trajetória escolar está diretamente vinculado ao controle de um modo de ser jovem e seu enquadramento a um determinado comportamento de estudantes da EJA, como já apontado, valorizado e esperado.

Acolher - pedagógica e politicamente - a juventude em turmas da EJA é legitimar e reconhecer o potencial que esse público carrega com sua presença, e que implica um diálogo mais franco e direto como os modos de ser jovem, do que com o modo de ser aluno(a).

A experiência escolar – que obviamente não foi bem sucedida – ainda está muito presente para esses(as) jovens, que a vivenciaram em tempo muito próximo ao atual ou que nem chegou a ser interrompido. Assim, ao exigir o enquadramento radical desses(as) jovens aos elementos estruturantes da cultura escolar, atingimos um ponto muito sensível para eles(as) e que tem se materializado em determinados comportamentos e atitudes de retração, resistência e negação da escola.

Portanto, não podemos perder a mirada de que um olhar mais atento e respeitoso a esses modos de ser jovem pode indicar pistas para o entendimento dos seus processos de escolarização anteriormente vivenciados. É fundamental uma leitura mais propositiva para os seus atuais processos de reinserção escolar, numa perspectiva mais emancipatória e crítica e principalmente de uma escolarização mais plena para esses(as) educandos(as) jovens.

### **Referências Bibliográficas**

- CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: REVEJ@ - *Revista de Educação de Jovens e adultos*, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte.
- RUMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no séculoXXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sisifo/ Revista de Ciências da Educação* ▪ n. 02 - jan./abr. 2007.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito Social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, Rio de Janeiro, set./dez. 2003.

**PROFESSORES E JOVENS NA EJA: DESAFIOS PARA O ENSINO DE  
SOCIOLOGIA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS EM MACEIÓ/AL  
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*Leila Samira Portela de Morais* [samira\\_portela@hotmail.com](mailto:samira_portela@hotmail.com)

*Sérgio Ricardo Gomes dos Santos Melo* [sergio\\_gomes08@hotmail.com](mailto:sergio_gomes08@hotmail.com)

## **Resumo**

O presente artigo busca trazer reflexões sobre a crescente “Juvenilização da EJA” e os desafios de ensinar sociologia nesse contexto. Essas reflexões são frutos das experiências dos(as) autores(as) na modalidade EJA e no ensino de sociologia no único centro educacional de jovens e adultos(as), o CEJA Paulo Freire, situado na capital do Estado de Alagoas, Maceió. Esse Centro possui turmas semestrais de Ensino Fundamental e médio nos três turnos, unicamente voltadas para a modalidade EJA, atende um conjunto de sujeitos variado, pois fica localizado no centro da cidade. A Educação de Jovens e Adultos(as) é constituída como um espaço de pluralidades e especificidades. Dessa forma, o reconhecimento da diversidade deve estar presente em toda tentativa de reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem nessa modalidade. A presença crescente de jovens na EJA provoca alguns desconfortos nos discursos de professores(as) e de educandos(as) de faixa etária mais avançada, que enxergam nesses(as) jovens uma ausência de projeto de vida e um “desinteresse” em relação às aulas e aos conteúdos ministrados nas diversas disciplinas. Nesse sentido, dependendo das estratégias, as relações entre professores(as), educandos(as) de faixa etária mais avançada e jovens na EJA podem ser marcadas por aproximações ou distanciamentos, tornando importante a reflexão sobre as juventudes no campo de estudos sobre essa modalidade. Nesse contexto, refletiremos sobre os desafios do(a) professor(a)

de sociologia e dos conteúdos específicos dessa disciplina na interação com os(as) jovens da EJA em sala de aula.

**Palavras-chave:** Jovens, EJA, Sociologia.

## **Introdução**

Desde a década de 1990, autores alertam para uma mudança no perfil dos(as) educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos(as) (RIBEIRO, 2001; HADDAD, 2007). O processo escolar brasileiro, as dinâmicas e pressões do mercado de trabalho são apontados como possíveis motivos para migração de jovens para a EJA, processo nomeado de “juvenilização da EJA”.

Esse contexto tem colocado os(as) professores(as) que trabalham com a modalidade diante de alguns desafios, principalmente, no que se refere à necessidade de novas formas de atuação metodológica. Além disso, esse cenário tem possibilitado um progressivo interesse reflexivo sobre as interfaces entre a educação de jovens e adultos(as), os estudos das juventudes e a escola.

Este resumo expandido é fruto de reflexões e observações realizadas a partir de nossa atuação como docentes na Educação de Jovens e Adultos(as) e, mais especificamente, das experiências vividas no cotidiano do único centro educacional de jovens e adultos situado na capital do Estado de Alagoas, Maceió, o CEJA Paulo Freire. Esse Centro possui turmas semestrais de Ensino Fundamental e médio nos três turnos, unicamente voltadas para a modalidade EJA, atende um conjunto de sujeitos variado, pois fica localizado no centro da cidade. Atualmente, a escola conta com mais de 500 educandos divididos nos três turnos.

Os estudos sobre juventudes têm se inclinado em demistificar imagens e representações que tendem a estabelecer um modelo ideal e homogeneizante do que é ser jovem. As pesquisas de campo sobre juventudes vêm mostrando a

diversidade com que os(as) jovens se constroem como sujeitos sociais marcados pela diversidade de classe social, de gênero, geográficas, culturais e étnicas.

As abordagens correntes sobre o tema que, na maioria das vezes, estabelece um modelo de “juventude ideal”, permeiam os discursos e as representações inclusive na escola. Em nosso local de observação, o CEJA Paulo Freire, entre os(as) professores(as) é frequente o relato de que os(as) educandos(as) da EJA no passado eram mais “maduros”, possuíam idade “mais avançada”, o que resultava em um maior compromisso e responsabilidade com a escola e mais respeito com o(a) professor(a).

De acordo com os(as) professores(as), a presença maciça de educandos(as) jovens nas salas de aula atrapalha os(as) educandos(as) adultos(as) e idosos(as) e torna o processo de ensino-aprendizagem mais difícil e conflituoso. Ao entrevistar professores(as) e educandos(as) adultos(as) e idosos(as), detectamos alguns desconfortos no que tange à presença crescente dos(as) jovens na escola. Eles enxergam nesses(as) jovens uma ausência de projeto de vida e um “desinteresse” em relação às aulas e aos conteúdos ministrados nas diversas disciplinas.

“Eles não querem nada com a vida” é um relato recorrente entre os(as) professores(as) e o fato de eles(as) serem “jovens na EJA” faz com que os conselhos e alertas dos(as) docentes ganhem um tom maior de reprovação às atitudes desses(as) jovens.

Assim, esses sujeitos seguem excluídos de um modelo de juventude amparado pela ideia de moratória social (MARGULIS E URRESTI, 1996), isto é, há um modelo ideal de juventude que possui um tempo social dedicado ao erro e ao experimento, porém os (as) jovens que estão na EJA já ultrapassaram esse tempo, dessa forma, acabam compreendendo a ideia de juventude como um preparar-se para o futuro, construir projetos de vida e viver de forma “responsável”.

## **Algumas reflexões sobre o tema**

Causa estranhamento para os(as) professores(as) um(a) educando(a) da EJA “não se preocupar com o futuro”. Dayrell (2003), ao estudar jovens envolvidos(as) em grupos de *rap* e *funk*, faz uma interessante análise sobre a juventude vista em sua dimensão de transitoriedade, ou seja, como um “vir a ser”, “tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente” (p.40).

Nesse tipo de representação, o presente que o(a) jovem está vivendo é acinzentado, empalidecido. Assim, a juventude é pensada como se não possuísse uma importância em si mesma. Afinal, ela constitui um momento específico da vida de um indivíduo, mas não se resume a somente uma passagem, ela é um presente vivido, uma realidade, um momento de construção do(a) jovem como sujeito que age no e sobre o mundo. E essa visão é muito presente na escola. Professores(as) acabam possuindo um modelo ideal do que é ser jovem, no qual a juventude é apenas uma passagem com foco no futuro, numa vida adulta.

E quando se fala em jovens que estão na EJA, essa visão da juventude como transitoriedade ganha contornos mais acentuados, já que a EJA ainda é vista com uma “segunda chance”, como “recuperação do tempo perdido”, então “como um jovem que está fazendo EJA não possui juízo?”. Essa concepção é compartilhada por alguns professores(as) e educandos(as), tornando a escola um local de silenciamento desses grupos de jovens cada vez mais presentes na EJA.

Conhecer os(as) educandos(as) quem que trabalhamos é ponto primordial na forma como podemos direcionar nossas atividades, no entendimento de um maior acolhimento desses(as) jovens nas escolas, contribuindo com a sua inclusão social e garantia de seus direitos.

Nosso desafio está em encontrar proximidades e encontros entre os saberes formais, científicos fomentados em sala de aula e os saberes trazidos por esses(as) educandos(as) para o cotidiano escolar.

Temos o desafio da busca pelo encontro, pela proximidade, as pazes entre o conhecimento escolar e o conhecimento apreendido em espaços não escolares. Assim, concordamos com Carrano (2011, p. 9) quando afirma que “um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas”.

Ensinar Sociologia nesse contexto, tornando sua contribuição efetivamente significativa, é conseguir fazer a mediação entre os conteúdos da disciplina e as experiências desses(as) jovens. Somente assim, esses conteúdos farão sentido na vida deles(as) e contribuirão para um melhor entendimento dos contextos nos quais estão inseridos(as).

## **Referências Bibliográficas**

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: *Revista REVEJA* (UFMG), online, 2007. Acesso disponível em: 02/04/2019.

CARVALHO, Roseli Vaz. *A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?* In: 32ª reunião anual da Anped. Caxambu, 2009.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito Social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, Rio de Janeiro, set./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra: La juventud és mas que una palabra*. In: Mario MARGULIS (edit.) *La juventud es más que una palabra: La juventud es más que una palabra*. 1a Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-31. (Estudios Sociales).

MORAIS, Leila Samira Portela de. *Periferia e arte: trajetórias de jovens artistas moradores do bairro do Jacintinho em Maceió/AL*. Dissertação (mestrado) em Sociologia. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), 2017.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. *Cadernos CEDES*, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 23 mar. 2019.

## LIVRO DIDÁTICO NA EJA

### AS PESQUISAS EM EJA NO E DO RIO GRANDE DO SUL/BR

Adriana Regina Sanceverino<sup>11</sup> - [adriana.sanceverino@uffs.edu.br](mailto:adriana.sanceverino@uffs.edu.br)

#### **Introdução**

Este resumo expandido tem o intuito de apresentar um balanço do estado do conhecimento da produção acadêmica *stricto sensu* da Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA), desenvolvida no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, particularmente sobre os seus pressupostos teórico-metodológicos e principais objetos de pesquisa.

O estudo é de abordagem quanti-qualitativa, tem como universo o conjunto das pesquisas de programas de pós-graduação (PPGs) *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos(as) no Estado do Rio Grande do Sul/BR, situados inicialmente no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia (IBCT). Posteriormente, foi realizada a triangulação desses dados com os levantados nos repositórios dos programas de Pós-Graduação em Educação ofertados no Estado do Rio Grande do Sul e com a Plataforma Sucupira.<sup>12</sup>

A metodologia é de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica sobre a temática da EJA. O estudo ainda se fundamentará nos procedimentos metodológicos de análise de conteúdo. Nossa perspectiva é contribuir para a construção de um conhecimento mais fecundo e coletivo nesse campo investigativo.

---

<sup>11</sup> Professora do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação/PPGPE da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim/RS. Líder de Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Pessoas Adultas e Idosas/GEPEJAI/UFFS. Consultora da EJA/SED/SC e membro do Fórum Catarinense de EJA/FEJ/SC.

<sup>12</sup> A Plataforma Sucupira é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação do Brasil.

## **Desenvolvimento**

Buscamos traçar um quadro de trabalhos, que vêm constituindo o campo das pesquisas em EJA, de modo a fornecer elementos para um aprofundamento do debate sobre as características da educação das camadas populares, no contexto das relações sociais de produção na sociedade capitalista.

Nesses termos, destacamos o sentido de uma produção especializada no campo da Educação de Jovens e Adultos(as) no conjunto dos temas e das alternativas que vêm sendo desenvolvidas no contexto do Brasil e da América Latina. Para compreensão acerca das investigações, do tipo estado do conhecimento, buscamos apoio em Romanowski e Ens (2006), as quais indicam que esse tipo de investigação tem a importante função de acompanhar as mudanças e ampliações no campo da Educação.

Acerca do campo da EJA), optou-se pelos estudos de Haddad (2000), Arroyo (2005), Meksenas (2002), Ribeiro (2015), Oliveira, Mota Neto e Santos (2014), Soares (2010), Freire (1987), Laffin (2014), Oliveira (2004), Paiva (1983), Mayo (2004), entre outros.

Os dados apresentados foram desenvolvidos com base em seis eixos de análise. São eles: 1. As Pesquisas no Estado do Rio Grande do Sul: distribuição por Áreas de Conhecimento - PPGs e IES; 2. As Pesquisas no Rio Grande do Sul: distribuição do tempo das publicações; 3. As Pesquisas em EJA no RS: orientações; 4. Investigações produzidas nas IES Rio Grande do SUL com campo empírico em outros estados brasileiros; 5. Quanto às bases teórico-metodológicas; e 6. Os objetos de estudos das pesquisas.

## **Análise/Conclusão**

O aspecto importante a considerar é referente ao campo onde se situam as pesquisas em EJA, identificadas conforme as Grandes Áreas do Conhecimento (GAC), registradas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES). São cinco GACs, das nove registradas na CAPES, que apresentam as pesquisas sobre a EJA no RS.

Além disso, foram identificados trinta e um PPGs, que vem produzindo pesquisas nesse campo no RS/BR. Desses, os que mais registraram pesquisas foram: Educação; Letras; Ensino de Ciências e Matemática e Educação em Química da Vida e suas respectivas grandes áreas: Ciências Humanas; Linguística Letras e Artes; Multidisciplinar e Ciências Naturais e Exatas. Pode-se afirmar que as pesquisas atingiram um número significativo de PPGs.

Contudo, ainda há grandes necessidades e possibilidades de pesquisas em função de objetos pouco abordados, como: aprendizagem adulta e mediação pedagógica; estudos étnico raciais, gênero; formação docente inicial; competências cognitivas; o trabalho como princípio pedagógico; as metodologias do trabalho didático na EJA; os materiais didáticos e o livro didático na EJA.

Sobre os principais referenciais teóricos das pesquisas, ao analisar o fato de que, entre os(as) principais autores(as), constatou-se ser Paulo Freire o autor que subsidiou a construção da maioria dos trabalhos uma vez que se apresenta como a referencia mais citada nessas investigações. Assim, reconhece-se sua influência nesses estudos e também no campo da produção brasileira de EJA. Essa constatação é feita também por Oliveira, Mota Neto e Santos (2014, p. 22) em publicação sobre diferentes pesquisas e memórias da EJA; e Laffin & Dantas (2015, p. 23), em recente publicação que mapeia as pesquisas em EJA no/do estado da Bahia.

Com relação aos(às) demais autores(as), percebe-se um fenômeno cujo terreno do ensino é pouco ou nada favorável às experiências extra-disciplinares. Muitos deles(as) emergem com base nos objetos de pesquisa de forma interdisciplinar. Isso porque a interdisciplinaridade é de natureza integrativa e já tem cidadania nos programas de pós-graduação. Esses(as) pesquisadores(as) vêm

incursionando a livre cooperação dos campos do conhecimento, a interface das suas diferentes áreas, buscando aproximar os campos disciplinares.

Nesse sentido, esses objetos de pesquisa tangenciam, também, em terrenos multi e pluridisciplinar como formas de difusão e organização do conhecimento. Considerando que o caminho da ciência não é linear, podemos afirmar que o campo da EJA, no contexto do Rio Grande do Sul e do Brasil, é um campo que vem buscando encaminhar muitos de seus problemas, com a interseção de outras áreas, visando avançar na perspectiva que abraçou.

## **Referências Bibliográficas**

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRANDÃO, Zaia. *A teoria como hipótese*. In: Universidade e educação. São Paulo: Papirus, 1992, p.11-20.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio (Coord.). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/PUBLIC2.HTM>>. Acesso em: 22 jul. 2004.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. Ijuí - RS: Editora UNIJUÌ, 2014.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: Possibilidades para uma ação transformadora*. Peter Mayo; trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. *Educação de jovens e adultos: pesquisas e memórias*. 1. ed. Belém: EDUEPA, v. 1. 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

RIBEIRO, Vera Masagão et al. *A avaliação de educação de jovens e adultos no Brasil: insumos, processos, resultados*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006, Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>>.

Acesso em:

07 abr.2014.

SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1. 275p.

**PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE E EM MEDIDA  
SOCIOEDUCATIVA NA EJA**

**PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA AS  
PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

*Almiro Alves de Abreu – UNIFAP<sup>13</sup>*

*Lisete Regina Gomes Arelaro - USP<sup>14</sup>*

O presente artigo surgiu do interesse pessoal em fazer uma aproximação entre a obra de Paulo Freire e a educação de adultos(as) em situação de privação de liberdade. Discutir a educação de presos(as) ainda é emblemático para a historiografia da educação brasileira. Neste século se vem revisitando conceitos e tentando entender melhor como se empregam métodos e técnicas dentro das escolas prisionais brasileiras. Constata-se, no entanto, que essas escolas vêm apresentando fracassos sucessivos.

No Brasil, há um fato incontestável que chama muito a atenção dos movimentos sociais ligados aos direitos humanos, que é a questão da baixa escolaridade ou a falta dela para a maioria dos(as) detentos(as) dos presídios brasileiros. Vários são os fatores elencados para justificar demanda tão grande de pessoas oriundas das classes populares excluídas das políticas sociais básicas que são a maioria no sistema prisional.

Esse é um problema que atinge mais diretamente as pessoas excluídas dos direitos fundamentais da pessoa humana, como o direito à vida, à dignidade, à

---

<sup>13</sup> Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Assistente do Curso de Pedagogia da UNIFAP. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação Inclusiva (GPPEI/UNIFAP/CNPq). Contato: [almiro.alves@bol.com.br](mailto:almiro.alves@bol.com.br)

<sup>14</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Presidenta da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA). Contato: [liselaro@usp.br](mailto:liselaro@usp.br)

saúde, à moradia e à educação. Muitas vezes essa exclusão cruel alimenta as infrações e, por conseguinte, a indústria de penalizar somente o(a) pobre.

De acordo com Julião (2007), merece destaque nesse esforço a elaboração de novas diretrizes em áreas até então “invisíveis” para a sociedade, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA) em situação de privação de liberdade no país.

Logo, é preciso conjugar esforços para a implementação das orientações contidas nos documentos normativos que versam sobre a temática, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, Resolução, 03/2009-CNPCE, Resolução 14/1994-CNPCE, Resolução 02/2010-CNE e o Plano Nacional de Educação em Prisões.

A premissa básica que deve nortear a educação penitenciária é o reconhecimento de que as pessoas que estão cumprindo penas privativas de liberdade são frutos de uma sociedade desigual e excludente que não lhes possibilitou iniciar ou prosseguir nos estudos na idade certa.

Paulo Freire (1996) afirma que os principais problemas da educação no Brasil não são as questões pedagógicas, ao contrário, são as políticas, logo a pedagogia crítica tem importante papel para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Vale mencionar que a ação educativa não se limita apenas à instituição escolar convencional, mas a toda ação presente nos diversos setores de uma sociedade que busca compartilhar equitativamente direitos e deveres entre os cidadãos(ãs). É possível perceber que em certas instituições, como as escolas de penitenciárias, há o interesse direto em sistematizar não só direitos e deveres, mas também o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade.

Nesse sentido, pretende-se, neste estudo, fazer uma aproximação da obra de Paulo Freire e a educação prisional, além de discutir as raízes do analfabetismo no Brasil, mostrando seus determinantes históricos, econômicos, sociais e ideológicos, que apresenta sua face mais cruel, na marginalização a que são submetidos uma parcela significativa do povo brasileiro.

Esses sujeitos, que vivem na miséria, segregados, sem educação, violentados em seu direito a ter uma vida digna, sem orientação necessária, com as portas do mercado de trabalho muita estreita, infringem muitas vezes as leis e, por consequência, acabam enchendo as penitenciárias de todo o Brasil.

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, cujo contorno dos estudos se dá sobre a teoria Freireana retratada em obras de sua autoria, como *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia do Oprimido* (2007), *Educação como Prática da Liberdade* (ano), *Política e Educação* (2007).

Como complemento, apoiou-se numa plêiade de outros(as) importantes estudiosos(as) sobre o sistema prisional, os(as) quais oportunizaram o alicerce teórico necessário à fundamentação de conhecimentos e conceitos referentes à prática educativa de jovens e adultos(as) em privação de liberdade.

Propor uma discussão sobre EJA e Paulo Freire é extremamente importante para os(as) estudiosos(as) da área. Porém, quando se propõe discutir a educação dentro do sistema penal, isso se torna ainda mais relevante e reforça a importância de se entender como se ministra e como pensa o sistema escolar dentro de prisões.

É indiscutível que a Educação de Jovens e Adultos(as) no país vem alcançando nos últimos anos enormes avanços no campo normativo e político. A educação em espaços diferenciados, principalmente para jovens e adultos(as)

privados(as) de liberdade, vem conseguindo, em um ritmo particular, porém intenso, obter algumas conquistas, deixando de ser um tema “invisível”, tornando-se ponto de pauta de governos, de eventos nacionais e internacionais. Enfim, conseguindo visibilidade até pouco tempo inimaginável.

A Educação de Jovens e Adultos(as) apresenta-se como uma política pública tênue e descontínua que não consegue atender a potencial demanda necessária nos termos estabelecidos pela Constituição Federal. Políticas executadas muitas vezes de forma isolada ou por alguns grupos, somadas às iniciativas do Estado que nem sempre acompanha os avanços das políticas públicas educacionais.

A Educação Penitenciária não é entendida como parte das chamadas “técnicas penitenciárias” (FOUCALT, 2009, p. 37) que se estabeleceram a partir do século XIX como forma de tratamento a ser aplicado pelas sociedades disciplinares nos sistemas penitenciários. Mas como área da educação que necessita ser reconhecida como modalidade de ensino com urgência no Brasil, pois há muito tempo a educação penitenciária tem sido “refém” da Educação de Jovens e Adultos(as), pois, ao se pensar em educação para os sistemas prisionais, pensa-se logo na EJA.

Dos resultados após leituras das obras de Freire, foi possível concluir que o primeiro obstáculo a ser superado é a frágil formação teórico-metodológica dos(as) professores(as). Com relação à questão pedagógica, ninguém melhor do que Freire soube desenvolver uma educação para os(as) marginalizados(as), oprimidos(as) e silenciados(as) do sistema, com responsabilidade e compromisso social.

Nesse sentido, Freire (1989, p.30) afirma que [...] quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.

Assim, pode transformá-la e com seu trabalho criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

Ademais, é importante destacar que o sistema prisional é falho, pensando nas condições atuais das penitenciárias brasileiras que, de acordo com Thompson (1980), não dispõem de estrutura adequada, o que se confirma na superlotação, falta de investimentos para manutenção, alimentação e limpeza, as quais são precárias, o que acaba por influenciar direta e de forma negativa no retorno do(a) preso(a) à sociedade, que sem o mínimo de valorização social, sentida por meio de políticas públicas, não muda ou não tem vontade de mudar.

## **Referências Bibliográficas**

- BARRETO, José Carlos. *Educação de Adultos na ótica de Paulo Freire*. 1986.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Gráfica do Senado, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Execução Penal*. Brasília: Gráfica do Senado, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Regras Mínimas para Tratamento de Presos no Brasil*. Brasília: Gráfica do Senado, 1995.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Seminário Educação nas Prisões*. Brasília/DF - CNE - 23 de Abril de 2012.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Brasília/DF. *Resolução N° 03, de 15 de junho de 2010*.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Brasília/DF. *Resolução N° 02 de 19 de maio de 2010*.
- FOULCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Paz e terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação Libertadora*. São Paulo: Paz e terra, 1989.

JULIÃO, Elionaldo F. *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2007.

LAFFIN, Maria H. L. F; NAKAYAMA, Andréa Rettig. *O Trabalho de professoras/as em um espaço de privação de liberdade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2013.

ONOFRE, Elenice C. (Org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2007.

\_\_\_\_\_. *Espaço da prisão e suas práticas educativas*. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

## A RESSOCIALIZAÇÃO COMO QUALIFICAÇÃO SOCIAL ENTRE AS GRADES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE\*

Liz Araújo - [liz@ifesp.edu.br](mailto:liz@ifesp.edu.br)

### Resumo

Este trabalho de pesquisa bibliográfica retrata um estudo ampliado a partir do livro *Por Traz das Grades* de Moraes, Marcio (2017). A obra retrata a vida e convivência do privado de liberdade no Centro de Detenção Provisória- CDP- do município de Apodi no RN e as perspectivas de ressocialização a partir de projetos sociais de iniciativa da própria equipe gestora do CDP. A leitura é motivadora para o conhecimento em loco dessa experiência, numa dimensão que se permita, conhecer, aprender, analisar com fundamentação criteriosa do tema e socializar como experiência positiva para a qualificação social e educacional. Nessa perspectiva como subcoordenadora e membro do Fórum Potiguar de EJA, fui conhecer a realização desse trabalho na busca de subsídios que transcenda prática pedagógica formal do espaço escolar, assim como, levar aos movimentos sociais (em especial o Fórum de EJA) as práticas que vieram como resultados da luta pela concretização da Educação como direito de todos e de todas. A descrição participativa e colaborativa foi utilizada como método mediador nessa análise. Os resultados foram construídos a partir das falas dos professores, de agentes e do gestor do CDP que fizeram exposições orais com apresentação de materiais e produtos feitos entre eles e os internos. A conclusão da pesquisa revela internos que já concluíram ensino superior e estão trabalhando em áreas de educação, saúde e cartório e a ausência de rebeliões nesse espaço.

**Palavras Chaves:** Educação em privação de liberdade. Ressocialização. Qualificação social e profissional.

### Introdução

Apodi, município do oeste potiguar do RN, com 36.323 habitantes e extensão territorial de 1.602 Km<sup>2</sup>, segundo pesquisa do IBGE 2017, tendo sua maior área em território rural. O município tem como referência educacional o IFRN que investe na educação com integração profissional e qualificação dos arranjos

econômicos e sociais do lugar. Além disso é sede da Diretoria Regional de Ensino e Cultura – DIREC – que organiza e articula as melhorias e qualificações para a educação básica das escolas da rede estadual de ensino.

É também nesse lugar, onde na região é popularmente conhecido como “a rota do tráfico de drogas” que leva muitos jovens a se envolverem em crimes e comércio ilegal de drogas e armas. Essa rota diariamente produz a maioria dos assaltos e homicídios ocorridos na área urbana e rural da localidade. Os praticantes de crimes dessa natureza ou de outras, quando pegos pela polícia, são encaminhados ao CDP, para custódia temporária, já que na sede do local não existe presídios. Depois de audiência seguem para carceragem de presídios geralmente sediados nas cidades do oeste potiguar como: Mossoró, Caraúbas ou Pau dos Ferros, dependendo de vagas e do tipo de delito cometido. Esse movimento torna o que é temporário quase que em tempo permanente, já que o burocratismo e ineficiências do próprio Estado com relação a defesa e acusação do delito é bastante moroso no processo, fazendo com que o interno fique muito tempo no espaço prisional do CDP. Por esse fato é que a atual equipe gestora do CDP juntamente com o atual governo do estado organizaram formas de atendimento educacional integrado a qualificação social e profissional na perspectiva de se inserir num processo de ressocialização e inclusão educacional.

O objetivo dessa pesquisa é conhecer e analisar o trabalho de qualificação social e profissional nesse CDP para buscar subsídios que vá além da prática pedagógica formal em espaço escolar. Nesse sentido, favorecer como exemplo a ser seguido nas demais ações educacionais que se desenvolvem em espaços de privação de liberdade.

O CDP, concretude desse estudo, é um espaço de médio porte com capacidade para 120 internos, estando hoje em regime de privação fechada 83 desse total. Vale ressaltar que todos são do sexo masculino e estão em sua maioria entre os 18 e 25 anos. Segundo o gestor o agente policial Sr. Márcio Moraes, a pretensão é de que todos estudem e se qualifiquem profissionalmente, mas o trabalho é de conquista e de formiguinhas operárias, mesmo assim, considera que já se avançou mais do que o esperado, pois 50% desses estão matriculados nas etapas de ensino da educação básica.

O referido agente, que também é gestor, tem se apoiado no apoio do Estado para ampliar o trabalho de segurança associando a formação educacional e integral do interno. Quando é questionado sobre ser justo ou injusto com a

sociedade por favorecer a formação educativa de "bandidos", justifica sua vontade de exercer uma missão como essa se expressando da seguinte forma:

" Sou agente penitenciário e também ser humano, filho, pai, irmão, avô. Tratar as pessoas com respeito e de forma humana nunca vai fugir de meus princípios. Trabalho sem condições, pois quase tudo que entra na unidade é fruto de doações de pessoas que acreditam no nosso trabalho. [...]Assumir a direção de um estabelecimento prisional em qualquer lugar do Brasil não é tarefa fácil, pois falta tudo para se buscar a ressocialização dos apenados custodiados na unidade. Mas, o que não falta em mim é a vontade de trabalhar em prol de um sistema penitenciário melhor para os agentes e para os internos. " (Morais, 2017.ps.186 e 187.)

Esse pensamento se alinha a defesa de Foucault (2000, p.131) quando cita que "a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afunda-los ainda mais na criminalidade".

Portanto, as observações e construção de dados nessa pesquisa foram se inserindo em instrumentos metodológicos e marcos teóricos para dar direção a análise crítica e reflexiva do objeto de estudo desse trabalho.

## **O desenvolvimento da ação educativa entre grades e desafios**

As ações de educação integradas a qualificação social e profissional tem sua motivação especial por atender as questões legais dos direitos humano e do cumprimento da Lei de Execução Penal, que determina a remissão de pena de um dia a cada dois dias estudado. Nesse sentido, existe o dever do Estado de cumprir e as responsabilidades compartilhadas com a sociedade civil de garantir os direitos educacionais e sociais dos internos privados de liberdade.

O CDP de Apodi tem destaque no estudo dessa pesquisa por apresentar uma diversidade de projetos educativos com integração profissional que dão retorno positivo a sociedade e com isso está ganhando repercussão nacional como referência de ressocialização no sistema prisional.

Quatro projetos têm se destacado na imprensa como revelação desse trabalho no CDP:

**VARRENDO A VIOLÊNCIA EMPREGANDO A PAZ** - A sociedade apodiense é mobilizada para trazer das ruas garrafas pet que são transformadas em vassouras pelos internos e enviadas as unidades de ensino da região. A equipe

gestora do presídio afirma que mais de trezentas mil garrafas pet já foram retiradas das ruas prestando um serviço de limpeza e preservação do meio ambiente.

VÁ LENDO A LIBERDADE - Projeto de leitura onde são indicadas leituras diversas como ficção, drama, arte, poesias, contos e obras literárias que trazem relatos de experiências. A cada mês um livro diferente que se desenvolve como leitura, diálogo, resenha e exposição através de desenhos e outras expressões.

CONSTRUINDO A LIBERDADE - é de iniciativa de um professor formado em química pelo IFRN de Apodi e presta serviços como docente nas salas de aula do CDP. O projeto transforma criatividade em renda financeira para as famílias dos internos através da produção de perfumes. O professor traz as essências e frascos e os internos desenvolvem os perfumes, denominações e rótulos para serem encaminhados ao comércio e revertido em renda para as famílias.

TOCANDO A LIBERDADE - esse projeto está na fase de elaboração. Se destina a internos que estudam e que pretendem aprender tocar violão. No momento já existe o professor que virá voluntariamente dar as aulas, no entanto ainda se aguarda a aquisição de 20 instrumentos que foram solicitados a dois artistas da música que são famosos nacionalmente e que nasceram na região.

Vale ressaltar que os sucessos dos projetos estão aliados ao desempenho comprometido dos docentes que lá atuam com o estímulo e auto-respeito, acreditando que a ressocialização permite não só o auto-sustento, mas a dignidade e paz social.

Para Thompson (1976, p. 132), a instituição prisional fracassa em seu objetivo de promover a ressocialização, que é incompatível com a punição e a disciplina, objetivos principais da prisão. Por isso a tarefa de transformar criminosos em não criminosos não pode ser executada. Refletir sobre a reabilitação não é tarefa fácil. O conceito de privados de liberdade já indica que o sujeito perdeu a habilidade e identidade para o convívio social.

Tomando esse ponto de vista, percebe-se que o maior desafio de promover a qualificação social, educacional e profissional é romper com a concepção de que a tarefa única no presídio é a punição e disciplina e como não dizer a violência extrema para combater o delito violento. Omitindo o direito constitucional da educação como direito de todas e todas. Assim como afirma Maeyer (2013, p.48) “ os detentos não são meus amigos, mas não é necessário ser meu amigo para

que eu reconheça a cada um o seu direito. O direito não é dado por compaixão, mas porque é direito”.

## **Conclusão**

Pensar a Educação de Jovens e Adultos em espaço de privação de liberdade parece incompatível com a modalidade que foi pensada muito mais como “oportunidade” de reparar um tempo de escolaridade do que como direito de todos. Essa possibilidade só amplia as dificuldades de exercer uma educação para transformação social que leve os sujeitos encarcerados a fazerem uma mudança qualitativa em suas vidas. É evidente que apenas a formação educacional não é a única condição para essa transformação, mas com certeza será sempre o princípio de mudança e crescimento humanitário, considerando a inserção de políticas públicas para reinserção e ressocialização. Portanto a EJA em presídios vai além de práticas pedagógicas que se reduz somente a superação da escolarização, ela media com conhecimentos que vão para a vida e pela vida como formação integral e integradora.

Como resultados já alcançados com o trabalho educacional com qualificação social e profissional no CDP, se tem vários internos que obtiveram médias no ENEM para cursar ensino superior, alguns internos já cursaram ensino superior e estão trabalhando em cartório e no sistema de saúde. Assim como um desses internos cursou a licenciatura de Educação Física, curso que já concluiu em regime semiaberto e hoje está como professor concursado na rede estadual de ensino.

## **Referências Bibliográficas**

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 8ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FAUCOULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão 23<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAIS, Marcio. Por trás das grades. Ed. Natal, 2017.

MAEYER, Marc de. A Educação na Prisão não é uma mera atividade. Educação e Realidade, Porto Alegre RS, v.38, 2013.

THOMPSON, A.F.G. A questão Penitenciária: Vozes, 1976.

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA

### AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (AS) PRODUZIDAS EM SANTA CATARINA: UM ESTUDO DE TESES E DISSERTAÇÕES

João Vinícius dos Santos Bobek - [jotavini@gmail.com](mailto:jotavini@gmail.com)

A pesquisa relatada neste Resumo Expandido objetivou um estudo sobre as teses e as dissertações acerca da Educação de Jovens e Adultos (as) (EJA) no Estado de Santa Catarina, nos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Para tanto, realizou-se um aprofundamento de referenciais teóricos e documentais sobre o direito à escolaridade na modalidade da EJA. Por meio do levantamento bibliográfico, pela análise de documentos e pelo levantamento dos dados das pesquisas estudadas, utilizando a metodologia “estado do conhecimento”, percebe-se a relevância social no campo das pesquisas na Educação de Jovens e Adultos (as), buscando compreender as perspectivas teórico-metodológicas nas produções sobre a EJA.

O corpus empírico da investigação foi levantado da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes e nos repositórios dos cursos de Pós-graduação das seguintes universidades: Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Regional de Blumenau

(FURB), totalizando 11 (onze) instituições pesquisadas no estado de Santa Catarina.

Observou-se que não há compatibilidade entre o que garante a lei, no que tange ao direito à educação e ao que realmente acontece no contexto das políticas públicas, pois

[...] o estado e a família são definidos como os responsáveis por garantir a educação como um direito de todos. Entretanto, a educação como um direito de todos e dever do Estado não se efetivou para milhares de brasileiros ao longo de décadas que nos separam de 1988 (LAFFIN, 2011, p.22).

No entanto, percebe-se um reconhecimento ainda tímido dessa construção no campo de direito à Educação de Jovens e Adultos (as). As pesquisas debatem, analisam e até denunciam práticas pedagógicas insuficientes e inadequadas para que se considere o sujeito da EJA como um produtor de conhecimento, estabelecendo na sua relação com o ambiente escolar o sentimento de troca. Isto é, ele traz seus conhecimentos empíricos, suas vivências e experiências e a escola oferece os saberes propedêuticos.

Com base nesse pensamento, a pesquisa relatada neste Resumo Expandido, frente aos resultados, identificou determinados ângulos dos temas pesquisados no sentido de apontar a necessidade de aprofundamentos de novas nuances das pesquisas em EJA.

Neste trabalho, apresentam-se os resultados da Educação de Jovens e Adultos (as) no estado de Santa Catarina. Foram 146 pesquisas desenvolvidas até o ano de 2018 em 128 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado, distribuídas em 11 programas de pós-graduação do estado em 11 universidades, tendo em vista que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) lidera a produção

com 65 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado, totalizando 82, das 146 pesquisas identificadas.

Em outras universidades, identificaram-se 63 dissertações de mestrado e 01 teses de doutorado, totalizando 64 pesquisas. Diante desses números, somente uma tese em Educação de Jovens e Adultos (as) foi desenvolvida fora da UFSC, seja devido à jovialidade dos cursos de pós-graduação no estado, por falta de incentivos dos (as) docentes da Educação Básica, ou por falta de interesse dos (as) pesquisadores (as).

Realizaram-se os estudos em diversas áreas de conhecimento, como Engenharia de Produção, Ciências da Linguagem, Administração, Sociologia Política, Educação Científica e Tecnológica, Agroecossistemas, Ciências e Matemática, Linguística, Artes Visuais, Desenvolvimento Regional, Método e Gestão Em Avaliação, Ensino de Física, Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Música, Engenharia Civil, Teatro e Educação, sendo que esta última lidera com 99 produções.

Diante do exposto, a pesquisa aqui relatada traz como resultados a categorização dessas 146 investigações, buscando situar os objetos de estudos, as abordagens teórico-metodológicas e os principais resultados desses trabalhos e algumas considerações no sentido de apontar indicações e perspectivas para este campo da pesquisa.

Na triangulação de dados das 146 pesquisas, emergiram 7 categorias empíricas: Currículo da EJA, Sujeitos da EJA, Docência e Formação na EJA, Políticas Públicas e o Direito à EJA, Alfabetização e Letramento na EJA, Práticas Escolares na EJA e Concepções de EJA.

A primeira temática, Currículo da EJA, identificaram-se 10 subcategorias, totalizando 28 pesquisas, sendo elas: O ensino e a área de: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Biologia e Química, Artes visuais e Teatro, História, Espanhol, Física e Geografia; Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho, assim como sobre ensino e a cultura digital e ambiente virtual.

Na segunda categoria, Sujeitos da EJA, totalizando 27 pesquisas, encontraram-se 4 subcategorias: Educação Popular na EJA, Processo de aprendizagem na EJA, Trajetórias escolares na EJA e a EJA como direito do sujeito.

Na terceira categoria, Docência e Formação na EJA, totalizando 20 pesquisas, foram identificadas 3 subcategorias: Formação docente inicial para a EJA, Docência e formação na EJA e Formação continuada na EJA.

Na quarta categoria, Políticas Públicas e o Direito à EJA, totalizando 21 pesquisas, conta-se com duas 2 subcategorias: Políticas Públicas na EJA e Direito à EJA.

Na quinta categoria, Alfabetização e Letramento na EJA, totalizando 17 pesquisas, organizaram-se 2 subcategorias: Letramento na EJA e Processos de Alfabetização.

Na sexta categoria, Práticas Escolares na EJA, com 18 pesquisas, identificaram-se 4 subcategorias: Prática educativa no contexto de modos de organização de ensino; Áreas do conhecimento do conteúdo escolar, O ensino e as questões das TICs e Saberes docentes.

Na sétima e última categoria, Concepções de EJA, com 14 pesquisas, foram sistematizadas 3 subcategorias: Elementos conceituais e epistemológicos da

EJA; EJA nos espaços de privação de liberdade, dialogicidade e exclusão dos sujeitos da EJA.

Com base nas sete categorias pesquisadas, verificou-se que ainda há grandes possibilidades e probabilidades de pesquisas acerca de temáticas ainda pouco abordadas, como gênero, formação inicial e continuada de professores (as) e questões étnico-raciais. Foi possível situar tais categorias e subcategorias frente a esses resultados parciais e perceber que, nos programas de pós-graduação do Estado de Santa Catarina, há pesquisas que trazem o foco nas pesquisas a Educação de Jovens e Adultos (as). No entanto, é preciso aprofundar determinados ângulos de temas mais pesquisados, no sentido de ampliar, diversificar e enriquecer a pesquisa em EJA (LAFFIN E DANTAS, 2015).

A partir desse levantamento, percebe-se que a EJA se constitui um campo de estudos profícuos e de extrema relevância para as políticas públicas em Educação, especialmente porque nos últimos vinte anos essa produção se ampliou significativamente, o que se evidencia pelos resultados aqui apresentados, como por aquelas que ora estão sendo desenvolvidas no estado.

Por outro lado, faz-se necessário garantir e ampliar a discussão dessa temática nas universidades, visto que poucos (as) pesquisadores (as) têm interesse por pesquisas voltadas à EJA. Para isso, é preciso ampliar o quadro de professores (as) / pesquisadores (as) e inserir disciplinas de EJA nos cursos de graduação e pós-graduação, a fim de que novos currículos atendam as demandas da sociedade.

## **Referências Bibliográficas**

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; DANTAS, Tânia Regina. A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico metodológicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador,

*XVI Encontro Nacional de Educação De Jovens E Adultos  
18 a 22 de setembro de 2019  
“Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadores e Trabalhadoras”*

v. 3, n. 6, p.147-173, 2015. Semestral. Disponível em:  
<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2139>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

## **PARTICIPAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NA ATUAL POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(AS) (EJA) DE FLORIANÓPOLIS/SC**

*Liziane Borges Fagunde - [lizibfagundes@gmail.com](mailto:lizibfagundes@gmail.com)*

### **Introdução**

A pesquisa em nível de mestrado em educação parte das seguintes perguntas: será que a atual proposta curricular para EJA Florianópolis tem sido (re)construída de forma democrática e participativa? Se sim, quais as formas de participação dos(as) professores(as) na atual política curricular?

Assim, o estudo tem como objetivo principal analisar as formas de participação docente na construção da atual política curricular para a EJA Florianópolis. Os objetivos específicos constituem em: situar a atual Proposta Curricular (PC) para a EJA Florianópolis no contexto das concepções/modelos de EJA em âmbito nacional; analisar o processo de produção da atual política curricular para a EJA Florianópolis, desde sua concepção em 2000 até 2016; e explorar empiricamente as formas de participação dos(as) professores(as) na atual PC para a EJA.

Como recorte temporal, limitamos o período de 2000 a 2016, tendo em vista que em 2000 inicia-se o movimento de discussão e implementação da Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) na EJA municipal. Em 2016, a PPE se materializa no texto da atual Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis.

### **Desenvolvimento**

A temática se torna relevante e emergente no atual contexto político brasileiro, tendo em vista o avanço das políticas neoliberais e conservadoras. Sendo assim, o objeto de estudo da pesquisa relatada neste resumo expandido não se esgota

no problema em si mesmo, pois se encontra contextualizado no âmbito das relações políticas, econômicas e culturais da sociedade contemporânea - relações essencialmente antagônicas e conflituosas. Encontra-se também no âmbito das crises, com destaque para a crise da democracia representativa, a qual está inserida no modelo de democracia liberal. Esse modelo configura uma esfera que limita a sociedade civil nas decisões políticas de forma mais intensa.

O conceito de participação está diretamente relacionado com o conceito de democracia e cidadania. Participar politicamente pode ser entendido, de acordo com Santos (2002), como uma forma de exercício coletivo do poder político.

Os princípios que fundamentam o Estado Democrático de Direitos estão atrelados às ideias de soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. A Constituição Federal de 1988 considera que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” (BRASIL, 1988, Art. 1º).

Assim, no esforço de garantir o princípio constitucional democrático no âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, no Art. 3º, item VIII, institui o princípio da gestão democrática no ensino público, sob a forma da lei, expressa diretamente no Art. 14, o qual define as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com isso, podemos dizer que as diferentes formas de participação do grupo docente, discente e demais segmentos da comunidade escolar, nas políticas curriculares, estão vinculadas ao princípio educacional expresso em lei e, como tal, deve marcar “presença obrigatória em instituições escolares [...]”, tornando-se a “[...] forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar ‘cidadãos ativos’ que participem da sociedade” (CURY, 2005, p. 17).

Contudo, Gadotti (2014, p. 4) afirma que “a sociedade civil participa sempre que convocada, mas com muita dificuldade [...]”. Dessa forma, o autor considera que a “[...] participação popular não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional, num modo de governar” (p. 4), no sentido de ampliar e qualificar as formas de participação popular nas questões políticas e para vencer as dificuldades apontadas pelo autor.

Ainda Gadotti (1992, p. 11) diferencia duas formas de participação, a Social e a Popular. A participação social se dá nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, nos conselhos, nas ouvidorias etc. Apesar de limitado, esse tipo de participação é fundamental para a fiscalização, o acompanhamento das políticas públicas, bem como para o exercício do diálogo de uma relação entre os governos e a sociedade civil. Está relacionado ao modelo hegemônico de democracia liberal/representativa.

A participação popular se constitui como uma forma mais independente e autônoma de organização e atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais etc. Esse tipo de participação não tem se traduzido em sustentação prática e está relacionada aos modelos alternativos/contrahegemônicos de democracia com mais alta intensidade de participação.

## **Análise/Conclusão**

Ao tratarmos das políticas curriculares, pode-se dizer que estamos lidando com uma “rede de estruturas, papéis, normas e relações interpessoais que operam no processo de escolaridade”. Segundo Pacheco, com base em Macdonald (1995), o principal referencial do currículo “[...] não é o aluno, nem a sociedade, nem a herança cultural, mas o processo político de escolaridade” (PACHECO, 2005, p. 103).

As análises das formas de participação do coletivo docente da EJA Florianópolis na política curricular estão fundamentadas na abordagem do ciclo de políticas. Essa abordagem tem como base os trabalhos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, os quais trazem a proposta de “[...] um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 50). Embora no âmbito da pesquisa aqui relatada nosso foco esteja mais atrelado ao contexto da produção do texto, entendemos que os três contextos estão ciclicamente relacionados de forma imbricada.

Além disso, estamos considerando que os(as) professores(as) da EJA são sujeitos que disputam “a significação das proposições políticas [...]”. Assim, o coletivo docente da EJA se encontra imerso nas “[...] articulações discursivas das demandas sociais a serem hegemônicas nos currículos [...]” (TORRES, DIAS E LOPES, 2011, p. 146).

Estamos em processo de um estudo empírico-teórico, cuja empiria se dá por meio da análise de conteúdo dos textos oficiais da política curricular da RME de Florianópolis, bem como pelas entrevistas pré-estruturadas aplicadas com dez

profissionais da EJA local. Teoricamente a pesquisa se fundamenta em autores(as) que discutem os conceitos de participação, política curricular e EJA.

Para melhor organizarmos os dados obtidos empiricamente, definimos, a priori, alguns indicadores das formas de participação, os quais foram orientadores para o processo de análise. Esses indicadores contribuem para estruturar tanto a formulação das entrevistas aplicadas com os profissionais da EJA Florianópolis, quanto para a análise documental. Estamos considerando cinco indicadores das formas de participação, de acordo com a Tabela 1 a seguir.

Tabela1 - Indicadores das formas de participação docente na política curricular

Eventos de Formação	Escritura dos textos da política	Comunicação entre corpo docente e gestora na produção da política	Tempo/espaço dos docentes dedicados à discussão e produção da política	Socialização de referenciais teóricos	Condições de Participação
---------------------	----------------------------------	---	--	---------------------------------------	---------------------------

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A pesquisa aqui relatada está em fase de exploração empírica, ainda não há conclusões preliminares, no entanto, esperamos encontrar formas de participação que, por um lado, expressam ações e modos limitados mediante formas hierárquicas de controle institucional do Estado, sob a ótica da democracia liberal e com participação social/representativa.

Por outro, podemos diagnosticar formas mais orgânicas e populares de participação, mediante discussões teórico-práticas qualificadas, engajamento nas decisões político-pedagógicas, participação em fóruns, seminários, formações e eventos construídos de forma coletiva e com o objetivo de refletir o

currículo, dentre outras instâncias que poderão revelar formas alternativas de participação docente na produção da política curricular para a EJA Florianópolis. De forma a expressar os antagonismos e as disputas das políticas curriculares em âmbito local.

## **Referências Bibliográficas**

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CURY, Carlos RJ. *Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino*. Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens, v. 7, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional*. Brasília: Conae, p. 1-34, 2014.
- GADOTTI, Moacir. Estado e educação popular. *Educação de Adultos em São*, 1992.
- MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, 2006.
- PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Coleção Reinventar a Emancipação Social. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- TORRES, N. Wagner, DIAS, E. Rosanne e LOPES, C. Alice. *O que dizem os estudos da EJA sobre políticas de currículo?* In. SOUZA, S. José dos e SALES, R. Sandra. *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas* - Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

**A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(AS) COMO  
FRENTE DE LUTA TRANSESCALAR CONTRA O PROJETO  
CONTEMPORÂNEO DO GRANDE CAPITAL  
RESUMO EXPANDIDO**

*Enio Serra - enio.serra@gmail.com*

*Emilio Reguera Rua - emilioreguera@id.uff.br*

## **Introdução**

Este trabalho tem como principais objetivos propiciar e compartilhar reflexões acerca da análise espacial de indicadores educacionais e sua relação com a garantia do direito de jovens e adultos(as) trabalhadores(as) à educação. Tendo como pano de fundo o debate sobre a denominada crise estrutural do capitalismo, a proposta indica os seguintes pontos para discussão: a Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA) e o projeto hegemônico global para os trabalhadores; as contrarreformas da educação (BNCC e Ensino Médio) e os impactos na EJA; a distribuição espacial dos indicadores sociais relativos ao nível de escolarização da população brasileira e sua interpretação à luz das recentes políticas públicas voltadas para a EJA em diferentes escalas.

A dinâmica deste trabalho prevê a interpretação de mapas temáticos selecionados com dados relativos à demanda e oferta de EJA em recortes territoriais específicos.

## **Desenvolvimento**

As contrarreformas da Educação (Ensino Médio e BNCC) irão impactar na Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA) por meio do resgate da teoria do capital humano. Além disso, reiteram, no plano da divisão internacional do trabalho, o papel da economia brasileira como exportadora de *commodities* e da presença de setores produtivos de baixo valor tecnológico agregado.

Dessa forma, dentro dessas configurações, o projeto hegemônico não prevê a formação de um montante significativo de força de trabalho que irá se voltar ao trabalho complexo. A isso se soma a contradição com o discurso de modernização da economia, mas que, no seu âmago, apenas se trata de mudanças que visam à manutenção das desigualdades inscritas na sociedade brasileira.

A exemplo do que estamos defendendo, Motta e Frigotto (2017, p. 362) ressaltam “a falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens”.

Partindo desse pano de fundo, algumas ilações são possíveis no que tange à EJA: 1) as mudanças baseadas em ‘flexibilização’ curricular, corporificada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não mencionam a EJA e a quantidade de pessoas sem Escola Básica no Brasil, apesar dos indicadores que demonstram o quanto estamos distantes da meta de pleno atendimento desta modalidade; 2) ausência da EJA nas políticas públicas ou com papel secundário a partir de 2016, colocando à modalidade o seu histórico papel de estar à margem, de tratar-se de algo menor; 3) a forte tendência a cursos aligeirados privatizados, na modalidade EaD, bem como a consolidação do ENCCEJA como alternativa prioritária para a certificação na EJA; 4) a formação para o trabalho simples na perspectiva da escola dual, tal como nos lembra Gramsci; e 5) o fechamento de turmas e de escolas e de redes completas de EJA, tal como vem se desenhando no projeto hegemônico.

Figura 1 -Demanda potencial por Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental

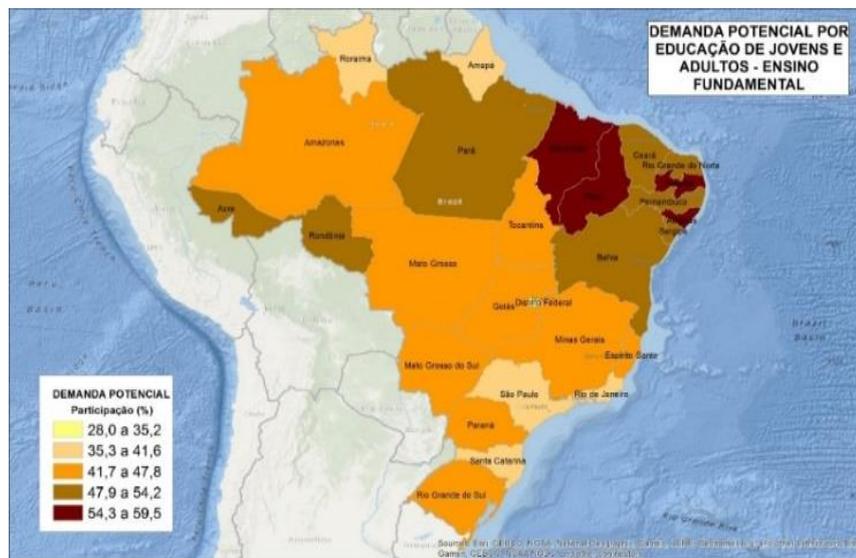


Figura 1 Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos - DPEJAF.  
Fonte: Censo Demográfico. IBGE, 2010.  
Nota: O mapeamento utilizou a malha de unidades de federação do IBGE. Mapa e malha elaborados por Emílio Reguera.

Fonte: Censo Demográfico. IBGE, 2010.

Por outro lado, algumas interrogações são necessárias a partir das ideias de que a BNCC não incorpora as especificidades da EJA, além de torná-la, mais uma vez, invisibilizada, tal qual demonstram experiências históricas no que tange à modalidade nas suas vertentes de alfabetização e dos níveis fundamental e médio. Partimos assim para as seguintes questões: A BNCC deveria contemplar a EJA? Em caso afirmativo, em que medida? Com que princípios?

Lançadas essas perguntas, precisamos reiterar outras ideias: 1) o papel indutor do Ministério da Educação (MEC), no sentido de que as políticas desse órgão exercem efeito em cascata em municípios e estados; 2) o abandono da EJA na perspectiva do direito humano e social e 3) o importante contraponto da resistência na forma de afirmação da EJA, com base na Educação Popular por meio de ações de luta nas diferentes escalas, mas sobretudo na escala local.

Cabe também ilustrar essas questões com os mapas desenvolvidos no âmbito do Coletivo de Geografia e Educação de Jovens e Adultos(as) (GeoEJA), demonstrativos do longo caminho que há que se percorrer para se enfrentar os

desafios históricos impostos à modalidade. A Figura 1 mostra a distribuição espacial por estados do indicador de Demanda Potencial por Educação de Jovens e Adultos (DPEJAF). Desenvolvido no âmbito das pesquisas do GeoEJA, esse indicador consiste na distribuição percentual da demanda potencial por EJA no território brasileiro, ou seja, a população de 15 anos ou mais que não concluiu o ensino fundamental.

Em termos percentuais, os desafios para a Região Nordeste estão postos. Porém, há que ressaltar que, em termos absolutos, o município do Rio de Janeiro, com 1.449.850 habitantes dentro do referido perfil, apresenta números superiores ao estado de Alagoas, que possui 1.315.296 habitantes sem ensino fundamental completo, conforme a Tabela 1.

A partir dessa realidade, podemos inferir que o enfrentamento dos desafios envolve a especificidade do público da EJA em questão, as características regionais e locais de acesso físico e de fato dos jovens e adultos pouco escolarizados.

Por isso, defendemos uma geografia da educação de jovens e adultos(as) trabalhadores(as), pois esse enfrentamento deverá contemplar sobretudo a escala local, a escala da vida, do cotidiano dos sujeitos envolvidos na EJA, para que haja confrontação às políticas colocadas pelos organismos hegemônicos dentro de um projeto de crise imposto pelo grande capital.

*XVI Encontro Nacional de Educação De Jovens E Adultos  
18 a 22 de setembro de 2019  
“Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadores e Trabalhadoras”*

**Tabela 01 - Nível de Instrução segundo recortes espaciais selecionados da população com 15 ou mais anos**

Recortes Espaciais	Nível de instrução											
	Sem instrução e fundamental incompleto (Média de idade)	Sem instrução e fundamental incompleto	Sem instrução e fundamental incompleto (%)	Fundamental completo e médio incompleto (Média de idade)	Fundamental completo e médio incompleto	Fundamental completo e médio incompleto (%)	Médio completo e superior incompleto (Média de idade)	Médio completo e superior incompleto	Médio completo e superior incompleto (%)	Superior completo (Média de idade)	Superior completo	Superior completo (%)
Brasil	44,98	65.043.145	45,2	32,32	27.511.216	19,1	34,17	37.963.308	26,4	40,92	13.463.757	9,4
Região Norte	39,82	5.465.329	50,4	29,33	2.073.239	19,1	32,59	2.667.765	24,6	38,85	639.482	5,9
Região Nordeste	43,09	21.072.700	54,3	29,91	6.592.855	17,0	33,21	8.929.538	23,0	40,99	2.186.418	5,6
Alagoas	40,82	<b>1.315.296</b>	<b>59,8</b>	29,43	348.762	15,9	33,26	417.235	19,0	41,35	118.733	5,4
Região Sudeste	46,97	24.860.037	39,8	33,88	12.477.093	20,0	34,99	17.875.444	28,6	41,47	7.280.843	11,7
Rio de Janeiro	46,18	4.523.831	36,1	36,31	2.593.454	20,7	37,42	3.906.731	31,2	43,87	1.516.460	12,1
Rio de Janeiro (capital)	46,91	<b>1.449.850</b>	<b>28,6</b>	37,83	1.003.748	19,8	39,12	1.695.733	33,5	45	917.337	18,1
Região Sul	47,52	9.174.734	43,1	33,41	4.325.453	20,3	34,24	5.609.383	26,3	40,42	2.201.932	10,3
Região Centro-Oeste	43,91	4.470.346	42,4	31,32	2.042.576	19,4	33,3	2.881.178	27,3	39,45	1.155.082	10,9

Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010.

Outro exemplo emblemático é do estado de Minas Gerais (Figura 2), localizado na região mais desenvolvida do país. Nessa figura, foram mapeados os indicadores a partir dos municípios dessa unidade da federação dentro de suas respectivas mesorregiões. A partir daí, pode-se ver que os municípios do Norte de Minas Gerais e dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce apresentam DPEJAF superior a 58,3%. Ao mesmo tempo, não surpreende que, na mesorregião metropolitana de Belo Horizonte, existam municípios com DPEJAF superior a 50%, pois as desigualdades socioespaciais são reiteradas em diferentes escalas de análise geográfica.

Figura 2

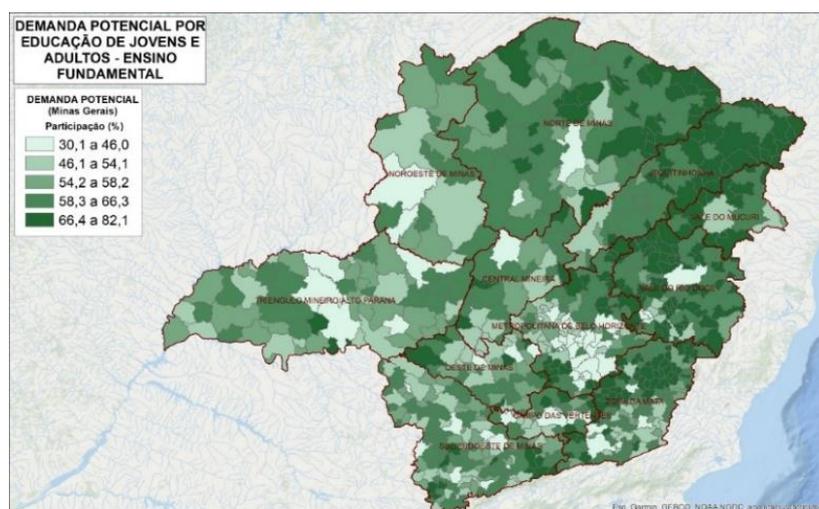


Figura - Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos - DPEJAF.  
Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2010.  
Nota: O mapeamento utilizou a malha de unidades de federação do IBGE. Mapa e malha elaborados por Emilio Reguera.

## Análise

As resistências, tal como foi mencionado anteriormente, devem afirmar a EJA com base na Educação Popular por meio de ações de luta nas diferentes escalas, mas, sobretudo, na escala local. E os movimentos sociais, entre eles os Fóruns de EJA do Brasil, terão importante protagonismo para o enfrentamento e desafios que serão impostos à modalidade nos próximos anos, dado que a demanda por EJA não é uma realidade que se restrinja apenas a uma região do país, mas que ocorre inclusive em importantes metrópoles nacionais, por exemplo, a cidade do Rio de Janeiro ou até mesmo a mesorregião de Belo Horizonte.

E, por fim, indicamos que a contraposição ao projeto hegemônico do grande capital, corporificado tanto na BNCC quanto na “desescolarização” da EJA, deve embasar nossas críticas e atuação na luta pelo direito de jovens e adultos(as) trabalhadores(as) à educação.

### **Referência Bibliográfica**

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. *Por que a urgência da reforma do ensino médio?* Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA**  
**EJA CAC SERRANO DE MÃOS DADAS COM A COMUNIDADE**  
**ESCOLAR**  
**RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*Jeanne Mary Vieira Chequer - [jeannemary13@gmail.com](mailto:jeannemary13@gmail.com)*

### **Introdução**

A “EJA CAC SERRANO” é assim conhecida pela comunidade do bairro Serrano, BH-MG. Trata-se de turma com funcionamento externo da Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto, localizada no bairro Santa Terezinha. Funciona no Centro de Apoio Comunitário do bairro Serrano (CAC) a partir de uma parceria firmada desde 2012.

Inicialmente com funcionamento noturno, teve suas atividades encerradas em 2015 devido à impossibilidade do horário por parte do CAC. Por meio da iniciativa de uma senhora da comunidade, D. Terezinha, foi reaberta no turno da tarde em 2018. Para tanto, D. Terezinha iniciou uma busca ativa na comunidade colhendo assinaturas de pessoas que desejavam retornar aos estudos. Apresentou a lista à antiga professora da turma, Ana Angélica Ribeiro, que também é moradora da comunidade. Ela a levou para a escola e solicitou à direção providências da demanda, que se empenhou na autorização da reabertura da turma. Enfim autorizada, novamente foi solicitada a parceria com o CAC na utilização do espaço para o funcionamento de sala de aula de EJA no turno da tarde.

Esse histórico é necessário para ilustrar dois pontos: a) a iniciativa e mobilização popular pela abertura da turma; b) a natureza comunitária como base da educação a ser ali empenhada.

Assumi a turma da EJA CAC Serrano no início de 2020. Recuperando sua história, percebi a necessidade de se investir numa aproximação da turma com os aparelhos comunitários, por sua vocação popular e pelo desejo de dar a ela mais visibilidade e fortalecimento. Para tanto, iniciamos um processo de buscar novas parcerias que promovessem a circularidade do conhecimento entre os parceiros e a turma.

Nesse sentido, gostaria de destacar algumas experiências exitosas, quais sejam: 1) presença do PIBID EJA UFMG<sup>15</sup>; 2) presença dos residentes de Fisioterapia da UNI-BH; 3) presença do Residência Pedagógica de Matemática da PUC Minas. O viés comum entre os parceiros é o estágio supervisionado dos(as) graduandos(as) de Pedagogia, Fisioterapia e Matemática que geram conhecimento tanto para os estudantes das universidades por meio da observação, interação e prática com os(as) educandos(as) da EJA, como para a turma, com as propostas de intervenção dialogadas entre nós.

Nos relatos dos(as) educandos(as) da EJA quanto à avaliação da presença dos(as) parceiros(as) em sala de aula, pode-se destacar aumento da autoestima desses sujeitos por saberem ser objeto de estudo e poderem contribuir com a formação dos(as) futuros(as) profissionais, melhora na percepção corporal e equilíbrio, na relação de confiança e afetividade com os(as) estudantes da graduação e maior confiança em buscar auxílio para tirar dúvidas durante as atividades.

A contrapartida da avaliação dos programas é a riqueza de se aprender o ofício indo a campo e tendo contato com a realidade da sala de aula, oportunidade de se refletir a teoria à luz da prática, aprendizagem significativa a partir da observação da prática pedagógica e da intervenção.

---

<sup>15</sup> Programa Institucional de Iniciação à Docência do MEC, vinculado ao NEJA – Núcleo de EJA da FaE UFMG ambos sob coordenação de Analise da Silva.

Concluindo o relato, acredito que a aposta de aproximação da EJA CAC SERRANO com a comunidade escolar, a partir de parcerias entre a turma e as Universidades por meio de programas de iniciação à docência, tem gerado bons frutos para ambas as partes. Investir nessa relação solidária de troca de conhecimentos fortalece a todos, promove a visibilidade e legitimidade da Educação de Jovens e Adultos(as) como modalidade de ensino que persegue uma educação emancipatória, popular e crítica de sua realidade.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS RESÍDUOS SÓLIDOS: REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOS ALUNOS/CATADORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - VÁRZEA GRANDE/MT

Eliza Clara de Arruda Miranda - [elisaclara7@gmail.com](mailto:elisaclara7@gmail.com)

### **Introdução**

Este resumo expandido busca compartilhar uma reflexão entre a Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA) e os(as) Catadores(as) de materiais recicláveis, tendo em vista que os(as) estudantes são educandos(as) trabalhadores(as) da Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis de Várzea Grande-MT (ASSCAVAG), local onde funcionam as salas anexas do Centro de Educação de Jovens e Adultos(as) (CEJA) Licínio Monteiro da Silva, instituição designada pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc) para realizar a escolarização dessa demanda.

A importância da pesquisa se justifica para subsidiar informações relevantes do trabalho realizado junto às salas anexas, parceria Seduc/ASSCAVAG/CEJA Licínio Monteiro da Silva, que já está em andamento há mais de quatro anos. Porém, até o momento, não foi feito um estudo sobre a maneira como são trabalhados os conteúdos das disciplinas e a educação ambiental com esses(as) estudantes trabalhadores(as)/catadores(as) de materiais recicláveis, bem como se houve melhoria na qualidade de vida e trabalho deles(as).

Como a dialética é a arte do diálogo, adotaremos esse método como predominante, devido ao público pesquisado ser jovens e adultos(as) capazes de fazer discussões mais específicas devido à idade que possuem e as suas experiências de vidas. Dessa forma, a Dialética em primeiro lugar é convite insistente à discussão e à prática, à criatividade, ao diálogo crítico e produtivo (DEMO, 1990).

## **Desenvolvimento**

A investigação bibliográfica representou o procedimento técnico mais utilizado no trabalho, pois foram analisados materiais já publicados, como livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na internet, dando maior destaque à grande importância e influência de Milton Santos<sup>16</sup> que publicou inúmeros trabalhos, contribuindo para o entendimento sobre a temática.

De acordo com o IBGE (2010), existem no Brasil cerca de 398.348 pessoas ocupadas como “coletores de lixo”. Dentre outros motivos que levam o(a) cidadão(ã) a optar por essa atividade, estão o desemprego, a baixa escolaridade, a baixa qualificação profissional, por estar em condições de rua e por vezes, ser dependente químico. A profissão de catadores de material reciclável aos poucos vem sendo reconhecida pelo poder público. Tal fato tem ocorrido à medida que as políticas referentes aos resíduos são implementadas no país.

Alguns grupos de catadores que tiveram apoio de instituições conseguiram se organizar em associações e cooperativas e já conquistaram o reconhecimento de seu trabalho pelos governos e comunidades locais. Nessa percepção de trabalho organizado é que se encontra a Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis de Várzea Grande-MT-ASSCAVAG, que acredita na ação pedagógica da educação como artífice na construção da consciência crítica para impulsionar as ações humanas em busca de um mundo melhor. Assim, essa associação solicitou à Seduc/MT autorização para a implantação da sala anexa no local onde trabalham.

---

<sup>16</sup> Milton Santos (03/05/1926-24/06/2001) foi um geógrafo brasileiro. Graduado em Direito destacou-se por escrever e abordar sobre inúmeros temas, como a epistemologia da Geografia, a globalização, o espaço urbano, entre outros. Até hoje Milton Santos é considerado o maior geógrafo do Brasil sendo também conhecido e respeitado em diversos países do mundo.

Com base na Resolução nº 157/02-CEE/MT, que Regulamenta o Regime de Oferta de Educação Básica em Salas Anexas para as Escolas Públicas, temos que:

Art. 1º - Conceituar sala anexa como o espaço físico destinado ao atendimento educacional do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos, que funcione fora da sede da escola pública com curso/etapa autorizado e ou reconhecido, sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da mesma. [...]

A ASSCAVAG, autorizada a funcionar pela LEI Nº 3537/2010/Prefeitura de Várzea Grande/MT, com CNPJ 10.921.355/0001-77, está localizada na Rua I, Quadra 15, Lote 01 e 02, Bairro Cidade de Deus, Várzea Grande/MT. Ela existe a partir de parcerias firmadas com empresas e associações de moradores para que seja feita a triagem e reciclagem dos materiais recicláveis. Entre os resíduos mais comuns, latas de alumínio, papel, papelão e plástico são os mais reaproveitados. Toda produção é vendida para indústrias de outros estados, oportunizando renda para trabalhadores(as) que atuam recolhendo o material descartado pelo cidadão.

A parceria firmada entre a Seduc/MT, ASSCAVAG e o CEJA Licínio Monteiro, há mais de quatro anos, tem como público-alvo os(as) estudantes trabalhadores(as) que atuam como catadores(as) de materiais recicláveis na associação, pessoas vindas das classes sociais de baixa renda e advindas das zonas periféricas da cidade, que buscam a escolarização para melhor desenvolvimento do seu trabalho, para melhorar a situação econômica familiar, bem como possibilidade de ascensão profissional.

Os(As) catadores(as) de materiais recicláveis são pessoas invisíveis para a sociedade, mas que desenvolvem uma tarefa ambiental importante.

Acreditamos que o ensino da Geografia, que aborda em sala de aula a educação ambiental, pode contribuir com os(as) estudantes, ampliando a visão de cidadania, valorizando seu trabalho e mostrando a importância que o trabalho deles(as) tem para o desenvolvimento socioambiental da região.

Na parceria, a ASSCAVAG destina o seu espaço físico, que foi adaptado para sala de aula, para a realização das aulas do Ensino Fundamental e médio, e o Centro de Educação de Jovens e Adultos(as) Licínio Monteiro da Silva realiza a escolarização para os(as) seus (suas) associados(as).

O trabalho desenvolvido pela ASSCAVAG, bem como de outros(as) catadores(as) de materiais, poderia estar bem melhor estruturado, pois foi determinado que os municípios teriam até agosto de 2014 que criar aterros sanitários e iniciar a coleta seletiva.

Entretanto, até 2014, apenas 10% dos municípios brasileiros tinham tomado tais providências. Essa lei de fato tem grandes desafios pela frente, dentre eles, vencer a resistência dos(as) cidadãos(ãs), já que propõe melhorar a gestão do lixo a partir da divisão de responsabilidade entre a sociedade civil, o poder público e a iniciativa privada. A mudança de mentalidade somente é possível a partir da conscientização.

Como até o momento a Prefeitura de Várzea Grande-MT não concluiu o Plano de Gestão de Resíduos Sólidos, bem como as ações voltadas para a coleta seletiva, foi pensada uma ação conjunta entre a Associação dos Catadores de Material Reciclável de Várzea Grande (Asscavag) e a Secretaria de Serviços Públicos e Mobilidade Urbana de Várzea Grande.

Para isso, foi montado em fevereiro de 2018 o projeto “Coleta Seletiva com Educação Sustentável”. Esse projeto surgiu graças ao esforço da associação em buscar melhoria das condições de trabalho junto à prefeitura local. É por meio de um ensino investigativo, provocativo que o(a) educando(a) começa a pensar e a refletir sobre o processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1987).

O projeto “Coleta Seletiva com Educação Sustentável” tem por objetivo a valorização da categoria de catadores(as); sensibilizar os(as) moradores(as) sobre a necessidade de preservação do meio ambiente e desenvolvimento sustentável; estimular a reciclagem de papel, plásticos e metais, além de proporcionar e despertar na população uma consciência ecológica, visando à transformação da realidade e o respeito ao meio ambiente.

A escolha do local foi o bairro Nova Várzea Grande, lugar que tem condições de realizar a coleta seletiva residencial de forma continuada. O projeto consistiu em duas etapas, sendo a primeira: realização de palestra pelos(as) próprios(as) educandos(as)-catadores(as) de materiais recicláveis aos(às) educandos(as) da Escola Estadual do bairro; segunda etapa: visita porta a porta aos(às) moradores(as) do bairro Nova Várzea Grande, com a entrega de sacolas plásticas de 100 litros e um folheto explicando como ocorre a coleta seletiva, bem como a explicação do dia da semana em que ocorrerá a coleta.

Como responsabilidade, a prefeitura de Várzea Grande coletará os resíduos secos todas as terças-feiras e o material recolhido vai diretamente para Associação, servindo de matéria-prima para a geração de renda aos(às) associados(as).

Portanto, o que mais se espera deste projeto é estimular a seleção e a coleta de materiais que possam ser reaproveitados e gerar renda para várias famílias e ao mesmo tempo impedir que essas matérias-primas sejam descartadas de forma indevida, poluindo rios, nascentes, áreas verdes e espaços públicos.

Na lei dos resíduos sólidos urbanos está evidenciada a importância do trabalho dos(as) catadores(as), considerado como essencial para o fim dos lixões e a implantação da coleta seletiva nos diversos municípios no Brasil.

## **Conclusão**

A escolarização e o conhecimento sobre a educação ambiental podem contribuir para que os(as) educandos(as) do CEJA tenham entendimento de como criar parcerias estratégicas com órgãos públicos e privados, objetivando ampliação na coleta seletiva, melhoria no fluxo de trabalho, valorizando o trabalho e mostrando a importância que o trabalho do(a) catador(a) tem para o desenvolvimento socioambiental da região.

Portanto, a educação é uma grande aliada no processo de sensibilização ambiental, podendo ser trabalhado de diversas formas, buscando atingir a consciência global de que todos(as) nós somos responsáveis pelo ambiente em que vivemos, gerando multiplicadores desses valores desde crianças.

Para possível solução dos problemas sociais que tanto afligem às pessoas, são sugeridas algumas mudanças de comportamento em prol da sociedade e do meio ambiente; ênfase no papel da educação na busca pelo desenvolvimento sustentável.

É importante que os gestores federal, estadual, municipal elaborem projetos com ações integradas e envolvimento de todos(as), para que as temáticas “educação ambiental e resíduos sólidos” sejam abordadas durante o ano todo, e os sujeitos se tornem disseminadores de práticas ambientais.

## **Referências Bibliográficas**

BRASIL. *Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm)>. Acesso em: 1º ago. 2019.

DEMO, P. *Pesquisa - princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 184 p.

XVI Encontro Nacional de Educação De Jovens E Adultos  
18 a 22 de setembro de 2019  
“Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadores e Trabalhadoras”

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

## AS RODAS DE CONVERSA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DO FÓRUM EJA/BA

Edite Maria da S. de Faria - [edmsilva@uneb.br](mailto:edmsilva@uneb.br)

Luciomar Machado - [luciomarmachado@bol.com.br](mailto:luciomarmachado@bol.com.br)

Marlene Souza Silva - [lenemarla@hotmail.com](mailto:lenemarla@hotmail.com)

### Introdução

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA), como um campo aberto às novas experiências didático-pedagógicas pelo seu caráter popular imbricado com os movimentos de cultura e educação popular nos anos iniciais de 1960, sempre exigiu de todos(as) os(as) envolvidos(as) com essa educação pensar em alternativas de aproximação entre a formação na vida e a formação na escola, entre os saberes formais e não formais.

Assim, no período democrático brasileiro, iniciado com a Constituição Nacional de 1988 e finalizado com o Golpe Midiático, Parlamentar e Judiciário de 2017 foram surgindo as Rodas de Conversa (RCs) como uma reinvenção dos Círculos de Cultura, espaços inventados para alfabetizar trabalhadores e trabalhadoras com as palavras do mundo pronunciadas por eles(as), de forma contextualizada no chão da realidade social concreta.

Mesmo num contexto de retrocesso, as RCs continuam sendo um instrumento de resistência e, por isso, esse breve relato pretende socializar a experiência das RCs nas escolas públicas estaduais e municipais de Salvador e Região Metropolitana, realizadas pelo Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia (FORÚM EJA/BA), em preparação ao XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que ocorreu no período de 18 a 22 de setembro, em Belo Horizonte/Minas Gerais. A utilização desse instrumento possibilitou o registro dos processos dialógicos, com base nas falas dos(as)

participantes sobre o tema do Encontro: *Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadores e Trabalhadoras*.

## **As Rodas de Conversa como Instrumento Pedagógico**

A inspiração para a efetivação das RCs como instrumento pedagógico veio das leituras realizadas sobre os escritos de Paulo Freire (1996) Miguel Arroyo (2017) e Inês Barbosa (2009) que reconhecem as especificidades e singularidades dos sujeitos trabalhadores e trabalhadoras da Educação de Jovens e Adultos(as), em sua maioria pertencente aos grupos populares, e que buscam na educação a qualidade social, com vistas à emancipação pelo enfrentamento das estruturas injustas e desiguais da sociedade.

Assim, a presença do Fórum EJA/BA, como movimento social, realizando RCs no chão das escolas, reforçou na prática dos(as) educadores(as) a necessidade de articular os fazeres escolares com as realidades vivenciadas pelos(as) educandos(as), em suas comunidades, como possibilidade de construir aprendizagens significativas. Foi com esse pensamento que Freire (1996) chamou a atenção para a nossa condição humana de aprendiz.

[...] Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.77).

Quando Freire (1996) afirma que aprender é uma aventura criadora, ele nos convida ao desafio de criar, reconstruir para promover mudanças e criar o novo. Com esse pressuposto, o Fórum EJA/BA ajustou a estratégia das RCs à sua dinâmica como espaço coletivo de formação e reflexão. Dessa forma, foram

definidos como princípios básicos: assegurar as falas dos(as) participantes e fazer a Roda girar; refletir a realidade social e educacional dos(as) participantes; propor ações para as políticas de EJA com qualidade social.

Nesse processo de realização das RCs, foi possível perceber o quanto esse instrumento metodológico poderá contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas em EJA na direção das especificidades de seus(as) educandos(as). O que significa dizer da importância e valorização das aprendizagens cotidianas construídas nos diferentes espaços, na escola, na família, no trabalho, na igreja, nos movimentos sociais e em outros tantos.

Para Barbosa (2009), restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais se constitui uma mutilação não só dos saberes presentes na escola, mas dos próprios sujeitos, porque separa a pessoa do que vive e aprende no mundo, reforçando desigualdades e favorecendo a homogeneização.

Diante desse entendimento, as RCs vêm se destacando nesse cenário, reafirmando a necessidade de considerar as falas, os contextos e as diversidades dos sujeitos nos seus processos de aprender. Essas preocupações são ressaltadas por Arroyo (2017) quando faz as seguintes indagações:

[...] Perguntamo-nos como incorporar essas experiências tão radicais de trabalhadores nos conhecimentos das escolas e da EJA, no direito a saber-se [...] Como e com que artes pedagógicas trabalhar vivências, valores, culturas e saberes, identidades do trabalho? Como trabalhar as possibilidades e limites da sua formação humana? Como trazer trabalho e a condição de trabalhadores para a agenda pedagógica, não apenas como tema de estudo mas como processo de formação? [...] (ARROYO, 2017, p. 64).

Essas indagações sobre a formação humana dos trabalhadores e trabalhadoras, no sentido de envolver no processo pedagógico, e as reflexões sobre as vivências, culturas, saberes, identidades e trabalho serviram como provocação para o Fórum de EJA/BA pensar e realizar as RCs, objetivando a discussão do tema para o XVI ENEJA, com base no olhar e na experiência dos sujeitos que compõem a escola, por compreender que, para se construir uma educação de qualidade social, seria imprescindível escutar os principais interessados.

Assim, os resultados parcialmente obtidos refletiram as vivências desses sujeitos a partir da sua realidade concreta, revelando as situações que interferem direta ou indiretamente no direito a aprender.

### **O Girar das Rodas de Conversa e alguns Resultados**

Como citado anteriormente, o objetivo das RCs visava principalmente à preparação dos segmentos que compõem a escola para participar do XVI ENEJA. Inicialmente, utilizamos como critério para a escolha das escolas aquelas que participaram do V Encontro Regional dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos(as) (EREJA). Assim, realizamos as Rodas em três colégios estaduais que ofertam a modalidade de EJA ensino médio e uma escola municipal que oferta EJA ensino fundamental, num total de 220 participantes.

Durante a realização das RCs, os(as) presentes tomaram conhecimento sobre a dimensão e ações dos Fóruns de EJA do Brasil e perceberam que não estão sozinhos(as) para enfrentarem os desafios de serem educandos, educadores, gestores e coordenadores pedagógicos da EJA.

Ao se sentirem fortalecidos(as), quando indagados(as) sobre o significado de uma educação de qualidade social, trouxeram algumas questões relacionadas ao cotidiano e algumas situações ficaram muito evidentes nas quatro escolas: o fato de as educandas não conseguirem frequentar as aulas todos os dias porque nem sempre tem com quem deixar os(as) filhos(as); a extensa jornada de

trabalho, que dificulta de modo geral a maioria dos(as) estudantes a frequentarem a escola regularmente; o fechamento das escolas e turmas diminuindo o atendimento; as condições físicas das escolas; a falta de segurança durante a noite e a irregularidade e a qualidade da merenda escolar.

Na visão dos(as) participantes, uma educação de qualidade social precisa levar em conta as suas condições de vida e trabalho e sugeriram a construção de creches, com o funcionamento durante a noite até o horário das aulas e a redução da jornada de trabalho para os(as) trabalhadores(as) que estudam. Essa sugestão de atendimento aos filhos dos educandos/as já está contemplada na Pauta Nacional da EJA com a instalação de “Salas de Acolhimento”, a partir de 2016, nos espaços educativos onde a modalidade é ofertada. Ainda nesse clima de diálogo, a maioria dos(as) professores(as) afirmou que a qualidade social perpassa também pelo acesso à tecnologia na escola que ainda está muito precária, principalmente à noite, e a falta de formação continuada para atuar na EJA, que não tem acontecido nos últimos 10 anos.

Para finalizar, a fala de uma estudante revelou a importância do trabalho do Fórum de EJA no espaço da escola quando enviou uma mensagem no dia seguinte para a professora. [...] *amei a reunião, para mim foi de suma importância tudo que aprendi. Hoje me sinto mais empoderada!* Essa fala reforça a necessidade de atuação do Fórum EJA/BA nos espaços escolares, interagindo com os principais atores da prática educativa através da escuta dialogada, com vistas a contribuir para a elaboração das políticas sociais articuladas a educação básica e suas modalidades.

## **Referências Bibliográficas**

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

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

OLIVEIRA, Inês B. *Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões*. In Paiva Jane. Oliveira, Inês B. *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis - RJ, 2009.

## RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EJA

### CONSCIÊNCIA COM CIÊNCIA NEGRA- relato de experiência

Miramar Mendes Ferreira - [miramardiretora@gmail.com](mailto:miramardiretora@gmail.com)

Marcos Antonio Franco Petraglia Filh - [marcospetraglia\\_cap@yahoo.com.br](mailto:marcospetraglia_cap@yahoo.com.br)

#### Resumo

O projeto “**Consciência com ciência negra**” surgiu por meio da Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais, promovida pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia. A preocupação em desenvolver este projeto aconteceu pela necessidade, no cotidiano escolar, do desenvolvimento de atividades que fujam da “feijoada”, “capoeira”, “dança afro-brasileira”, “literatura única” e senso comum.

**Palavras-chave:** LEI 10.639/03. Educação Étnico Racial. Cultura Afro.

#### Introdução

As temáticas que permeiam a educação das relações étnico-raciais, a efetivação da Lei 10.639/2003, as legislações, personalidades negras da Ciência, povos, conflitos sociais e culturais marcam no Brasil a história dos afrodescendentes e suas identidades.

Um dos desafios encontrados parte do reconhecimento identitário dos(as) educandos(as) negros(as), estudantes do Ensino Médio, que aos poucos vão compreendendo os fatos históricos de sua própria história e cultura e o descobrimento histórico de seus antepassados, que foram os mais atingidos

com as desigualdades e, sobretudo, com a exclusão social e racial ocorrida no país brasileiro.

## **Materiais e métodos**

Em reuniões com professores orientadores e alunos, desenvolvemos um esqueleto do que seriam as atividades, que envolveram uma grade parte das disciplinas escolares e todas as turmas do Ensino Médio da escola. Como apresentamos a seguir:



## Resultados e discussões

Figura -1 trabalhos dos primeiros anos- pintura africana na telha



Figura 2- visitação da exposição pelos alunos do turno da Noite



Figura - 3- grupo do 3º E.M. apresentação sobre melanina e sua molécula



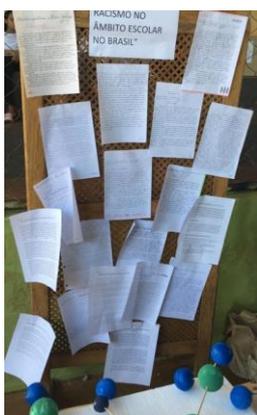
Figura -4 exposição das representações da sociedade açucareira e das senzalas;



Figura -6 representação das favelas- 2ºano EM



Figura-5 Coordenadores do projeto: Professores Marcos e Miramar – alunos do EM



## Conclusão

Realizar uma atividade como essa foi desafiadora e ao mesmo tempo enriquecedora, ver nos alunos a alegria e espanto por descobrirem que em nossas histórias, vivências e memórias estão presentes toda a plural história e cultura africana, é simples como a definição do mestre Paulo Freire,

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é 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 à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Encerramos o nosso projeto ressaltando que ele foi muito além do esperado. alcançamos o público que queríamos (comunidade escolar e externa), conseguimos com que os alunos se envolvessem no projeto e principalmente fosse agentes do mesmo, movimentamos a escola nos seus três turnos de uma forma positiva e afirmativa, divulgamos a história e cultura afro brasileira além da “comida” e “dança”, pontos que sempre são batidos em feridas dessa temática, emocionamo-nos e, principalmente, além de ensinar aprendemos.

## Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996.