



EJA EM MOVIMENTO

reflexões, relatos de
experiências e proposições

ORGANIZAÇÃO:

Alessandro Augusto de Azevêdo
Fernanda Mayara Sales de Aquino
Helga Valéria de Lima Souza



EJA EM MOVIMENTO

**reflexões, relatos de
experiências e proposições**

ORGANIZAÇÃO:

Alessandro Augusto de Azevêdo
Fernanda Mayara Sales de Aquino
Helga Valéria de Lima Souza

2022



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

UERN



Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

Diagramação

Gabriela Mabel Alves Vieira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Azevêdo, Alessandro Augusto de

EJA em Movimento [recurso eletrônico]: reflexões, relatos de experiências e proposições./ Alessandro Augusto de Azevêdo, Fernanda Mayara Sales de Aquino, Helga Valéria de Lima Souza. – Natal, RN: Edições UERN, 2022.

226p.

ISBN: 978-85-7621-351-2

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Aquino, Fernanda Mayara Sales de. II. Souza, Helga Valéria de Lima. III. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. IV. Título.

UERN/BC

CDD 374

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

Editora Filiada á



Meus amigos e minhas amigas,

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuírem para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte

**Parceria
pelo Desenvolvimento
Científico do RN**

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (*e-book*) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 e-books. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de *sites* de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R\$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos *e-books*, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande do Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento

social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguaras, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



*Maria Lúcia
Pessoa Sampaio*

Diretora-Presidente da FAPERN

*Cicília Raquel
Maia Leite*

Presidente da FUERN



Apresentação

Fernanda Mayara Sales de Aquino

Alessandro Augusto de Azevêdo

Neste livro colocamos à disposição de um público mais amplo textos resultantes de reflexões, experiências e pesquisas desenvolvidas no âmbito das atividades do Projeto EJA em Movimento, um projeto de extensão do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O Projeto EJA em Movimento, desde 2014, se constitui em espaço de reflexões, formação continuada e luta em defesa e pelo fortalecimento da modalidade EJA, reunindo profissionais das redes públicas estadual e municipais e de instituições de ensino superior, do Rio Grande do Norte.

Nos últimos dois anos, com o aparecimento da pandemia do COVID-19 e a emergência das atividades em formato remoto, as ações extensionistas do Projeto têm alcançado dimensões nacionais, envolvendo profissionais de todos os estados do país, promovendo interações entre esses profissionais, com trocas de experiências didático-pedagógicas no contexto da EJA, visibilizando práticas, soluções, inquietações e reflexões, que se costuram nos espaços de debates do projeto, que se estrutura, atualmente, nas suas “Reuniões Virtuosas”, mensais, nos seus Encontros anuais, mas também em outras atividades como o “Café com Paulo Freire”, e a manutenção de grupos de *whatsapp*, espaços em plataformas de comunicação digital (*Facebook* e *Instagram*) e um *blog* (<http://ejaemmovimento.blogspot.com.br>).

Este é o primeiro livro oriundo das atividades do Projeto, e nele, trazemos artigos que registram as pesquisas, reflexões teóricas e experiências de professores e professoras que atuam com a EJA no Estado, mas também, textos resultantes de diálogos com pesquisadore(a)s e professore(s) de outros estados brasileiros que participaram de nossas atividades, interagindo conosco, na dinâmica do Projeto, em suas reuniões e encontros, concretizando uma ampla troca de experiências.

A junção das reflexões de nossos colegas, professores e professoras da EJA de nosso Estado, com outros profissionais de outros Estados, é a base a partir da qual o Projeto EJA em Movimento se propõe a tecer uma teia de contribuições no sentido de se (re)pensar a modalidade EJA no RN.

A leitura desses textos nos permite perceber a riqueza de práticas pedagógicas e o esforço docente e de pesquisa de educadoras e educadores da EJA comprometidos com a construção cotidiana de uma modalidade inclusiva, que garanta o direito à aprendizagem de maneira efetiva, crítica e emancipadora.

Os artigos estão organizados na ordem alfabética dos autores e autoras e carregam, com menor ou maior ênfase, contribuições que nos ajudam a pensar as especificidades dessa modalidade, no tocante aos sujeitos que a integram, a formação continuada, currículos, políticas públicas e tecnologias de informação e comunicação na EJA. Neles, encontramos relatos de experiências resultam de notável compromisso profissional com o direito à educação de jovens, adultos e idosos e revelam possibilidades didático-pedagógicas criativas, contextualizadas e politicamente democráticas de trabalho docente na EJA.

Esta é uma publicação coletiva e nela fazemos um agradecimento especial aos autores e autoras que contribuíram com os seus textos, fazendo da socialização dos seus conhecimentos, saberes e práticas um ato de resistência e luta pelo fortalecimento da EJA como modalidade da educação básica.

Prefácio

*Faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar [...]
Agora vale a verdade cantada simples e sempre.*

(Thiago de Mello, in: Madrugada camponesa)

O convite para prefaciар este livro, resultante de uma ação que desde 2014 vem mobilizando educadoras/es do estado do Rio Grande do Norte, e que durante a pandemia, pelos recursos da virtualidade se expandiu a todo o país é, sem dúvida, uma honra e um imenso prazer.

A epígrafe de Thiago de Mello, poeta que nos deixou há tão pouco tempo, depois de uma longa vida enraizada nas belezuras de seus lugares de origem, que teve vida coerente com a das/os demais mulheres e homens da terra, de propósito teve a intenção de prenunciar uma certa leveza para este pequeno texto, ainda que sombras e muitos escuros tenham se apropriado de nossas vidas com bastante intensidade nesses últimos anos: sombras da ameaça da doença que tempestivamente nos acometeu; sombras de retrocessos políticos nunca mais imaginados; escuros de um fazer político sem escrúpulos, sem ética, ameaçador para os que pensam diferente.

Lá atrás, não sei mais quando, tive a alegria de partilhar, presencialmente, em um dos encontros promovidos pelo projeto EJA em movimento, algumas experiências e conhecimentos com muitas/os educadoras/es que, comigo, também partilharam suas produções resultantes da prática pedagógica. Ver que agora se materializa um livro com essas produções de tantas/os que, em coletivo, percorreram uma longa estrada até chegarem aqui, oito anos depois dos primeiros passos, é gratificante e dá a certeza de que, juntas/os, somos capazes de resistir e manter a disposição de consolidar políticas para que o direito à educação se faça para todas/os, como proclama a Constituição Federal.

Constatar possíveis leituras de mundo dos sujeitos da EJA, vistos pelo olhar de educadoras/es traz o indispensável desafio de compreender como estabelecem os “porquês” e os “para quês” de estarem na escola. Mas... de que escola estão os autores tratando, em tempo de lançamento de um livro que atravessou um oceano de indefinições, perplexidades e buscas em relação a uma doença que velozmente se espalhou por todo o planeta, e que refletiu com intensidade assustadora na escola, de todos os níveis e modalidades de ensino. Teria sido a EJA mais, ou menos afetada por essas buscas? De que forma as tecnologias digitais — móveis, em maioria — e conexões virtuais se fizeram sentir na vida de sujeitos que passaram a depender delas para

se manterem conectados à escola/classe/professor? Que novos cotidianos se instauraram na vida dessas/es trabalhadoras/es estudantes e dessas/es trabalhadoras/es professoras/es? Estaria o assombramento reservado às/aos estudantes ou era de todas/os? Que escola sem muros, sem paredes, sem limites passava a ocupar as nossas vidas, militantes que somos da educação no Brasil?

Muito já se tem produzido em relação a esse tempo que, de uma hora para outra, passamos a viver, sem alternativa, até que a ciência conseguisse conhecer um pouco mais da doença e oferecer respostas traduzidas em vacinas e recomendações sobre práticas cotidianas e cuidados diários. As escolas, fechadas por um longo tempo, não se furtaram a buscar alternativas que as mantivessem conectadas aos seus sujeitos. Criaram, forjaram, criticaram, questionaram e também foram guiadas por muitos poderes constituídos que só conseguiram acreditar que práticas de controle bastavam para devolver a rotina que se rompia e que exigia deslocamento do que fora a escola, até aquele momento, para se descobrir outra, em novo tempo, adequada a demandas e necessidades de sujeitos que vivem o século XXI, e não mais o XIX.

Por essas escolhas, muitas/os educadoras/es estão pagando com o sofrimento de ver seus estudantes sem o “tal” conhecimento ministrado, porque ainda hoje, com todo o conhecimento disponível nas ciências da educação, os sistemas pouco entenderam que se educa em ato, se educa com, e que jamais informação se torna conhecimento como depósito bancário, como ensinou Paulo Freire. A denúncia mais forte do presente, além do “desconhecimento” de estudantes, é que se tornaram “violentos”, o que “prejudica” a aceleração de conteúdos que se deseja impor, para compensar os dois anos de ensino remoto/virtual. Poucos têm percebido que o retorno à escola passa, antes de tudo, por refazer vínculos que se esgarçaram com o isolamento, com as muitas lutas que estudantes de classes sociais, especialmente empobrecidas, tiveram de enfrentar: a do desemprego, da miséria, da fome, dos lutos — materiais e simbólicos que fizeram experienciar a dor das perdas e as dores das injustiças que se agravaram na estrutura da sociedade brasileira.

Como educadoras/es, seguimos. Tenazes, impertinentes, audazes e intrépidos para sustentar um direito que não se fez para todas/os nesse país — o direito à educação. E o fazemos juntas/os, procurando entender quais as táticas do presente que nos permitem resistir e garantir aos jovens, adultos e idosos desse nosso fazer, resgatar o que é seu, o reconhecimento social e a dignidade humana, que se perde na subalternização opressora que nos torna desiguais.

Muitos desafios se acumularam nesses tempos; muitas e novas questões se avolumaram na vida da gente e de nossas/os estudantes. No entanto... faz escuro, mas eu canto — esse o lema que nos guia e que me guiou neste prefácio que não podia ser ingênuo com a realidade

e os contextos nos quais operamos — de exclusões, de abandonos da escola, de não mais voltar a ela. Sim, faz escuro mas eu canto, porque acredito na manhã que chegará, e em todos os galos que, juntos, tecem a manhã, como ensinou João Cabral de Melo Neto. E cantando a verdade de nossos fazeres, seguiremos, sempre, juntas/os, de mãos dadas, como poetizou Carlos Drummond de Andrade.

Rio de Janeiro, 9 de abril de 2022.

Jane Paiva

Sumário

1. EJA EM MOVIMENTO: (AUTO)FORMAÇÃO EM TEMPOS DE CONFORMAÇÃO

1.1 Origens do Projeto EJA em Movimento: compromisso institucional da UFRN com a EJA.....	19
1.2 Das primeiras movimentações à configuração atual.....	21
1.3 O problema da formação de profissionais atuantes na EJA	24
1.4 Sobre “se formar” para não “se conformar”	28
1.5 Formar como ação intencional sobre um objeto a ser formado.....	31
1.6 Formar como construção autônoma e coletiva.....	34
1.7 Dilemas e limitações: a título de uma (in)conclusão	37

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA COM FOCO NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

2.1 Introdução	44
2.2 Educação para a diversidade com foco na educação para as relações étnico-raciais	46
2.3 Para além da transversalidade e da interdisciplinaridade: possibilidades de práticas específicas	53
2.4 Do acolhimento à problematização da vida cotidiana: a discussão sobre a questão racial	57
2.5 Considerações finais	59

3. SEJA ALUNO OU PROFESSOR, CEJA CORAL!

3.1 Introdução	64
3.2 Se temos voz, temos vez! Como tudo começou..	66
3.3 E o que era bom, ficou ainda melhor! Continuidade do Projeto em 2019.2	70
3.4 Avançando na organização e estruturação do Grupo	73
3.5 Depoimentos dos alunos e professores.....	76
3.6 Considerações finais	82

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A ESCOLA E SEUS DESAFIOS

4.1 Introdução	85
4.2 Projetos educativos.....	87
4.3 A escola e a educação de jovens e adultos	89
4.4 Os problemas da comunidade em uma abordagem interdisciplinar	90
4.5 O ensino híbrido e a educação de jovens e adultos.....	92

4.6 Metodologias híbridas e educação de jovens e adultos	96
4.7 Considerações finais	98

5. PROGRAMA EJA EM AÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DAS ONDAS DO RÁDIO

5.1 Sobre educação e quarentena	104
5.2 Algumas costuras	105
5.3 A ideia embrionária	110
5.4 Outras tessituras	112
5.5 Considerações Finais	119

6. CURRÍCULOS PRATICADOS-PENSADOS NA EJA: OUTROS CANTOS

6.1 Iniciando um com-versar para gerar outros cantos	124
6.2 O direito de aprender por toda a vida como referência curricular	126
6.3 Currículos praticados-pensados: de que outros cantos estamos falando?	132
6.4 Por enquanto é isso, mas a conversa continua em Outros Cantos	138

7. A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS PANDEMÔNICOS

7.1 Introdução	144
7.2 A permanência na EJA em tempos pandemônicos	144
7.3 A leitura positiva	147
7.4 A leitura negativa	147
7.5 A evolução qualitativa da pesquisa, como herança da pandemia	150
7.6 Os elementos da Política para a Permanência do estudante no dia a dia da Educação de Jovens e Adultos	154
7.7 O posicionamento político do vínculo como condição para a permanência	155
7.8 O papel do significado social nas políticas de permanência	156
7.9 A articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos	156
7.10 O princípio da diversidade como ponto de partida	157
7.11 A escuta – protagonismo do estudante	158
7.12 A diversidade revelada na reorganização do currículo	159
7.13 Uma política interinstitucional para a Educação de Jovens e Adultos	160
7.14 A Educação de Jovens e Adultos no contexto da Pandemia da COVID – 19	161

7.15 O acesso às tecnologias e a inserção social	161
--	-----

8. EDUCANDOS(AS) E PROFESSORES(AS) DA EJA E A ADOÇÃO DAS TICS

8.1 Introdução	165
8.2 Sala de aula e pesquisa em um período presencial	166
8.3 O professor como sujeito de estudo	172
8.4 A pesquisa atual	177

9 A EJA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: QUESTÕES PRÉ E PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

9.1 Introdução	185
9.2 Percepção de como os jovens e adultos lidam com as tecnologias digitais no cotidiano escolar	188
9.3 Contexto pré-pandemia - A pesquisa de doutorado sobre os jovens da Educação de Jovens e Adultos na Cultura Digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens.....	191
9.4 Experiência vivenciada com a utilização dos dispositivos móveis digitais no contexto da pandemia..	197
9.5 O que se espera do contexto escolar pós-pandemia.....	200
9.6 Considerações finais.....	202

10. ESTÁGIO REMOTO NA EJA: APONTAMENTOS PARA CENÁRIO PÓS-PANDEMIA

10.1 Introdução	207
10.2 Estágio em Educação de Jovens e Adultos remoto no CEEJA	213
10.3 Práticas desenvolvidas no estágio remoto em EJA.....	218
10.4 Conexões finais.....	222

1

1. Eja em Movimento: (Auto)Formação em Tempos De Conformação

Alessandro Augusto de Azevêdo

Fernanda Mayara Sales de Aquino

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Pela primeira vez, me ponho ao trabalho de refletir acerca de um processo pedagógico vivido subjetivamente e, como sempre suspeitei, não é uma tarefa fácil, porque implica deslocamentos e movimentos de “retirada” de si que não estamos acostumados a realizar. A alegoria que me ocorre, no momento, é o de que estou imerso em um imenso jardim em que cultivei sementes e meus pés agora se confundem com as raízes. Minha pele e a terra parecem ter adquirido a mesma tessitura e, por que não dizer, a mesma tecitura, ou seja, ganharam a mesma composição orgânica, no mesmo processo em que se forjaram.

Daí que, como coordenador, escrever sobre o Projeto EJA em Movimento me obriga a pisar em uma estrada em que aparece recorrente o risco de mistificar o processo, o de retratá-lo conforme uma lente (suspeita) de quem está desde o seu começo, em um polo em que se ressalta um protagonismo impossível de negar. O (meu) lugar de coordenação institucional é tentador a que – no momento de se escrever sobre a trajetória do Projeto – a memória e as estruturas analíticas sigam uma lógica seletiva de duvidosa objetividade, ao estabelecerem prioridades, escolhendo o que não dar visibilidade, seja pelas fragilidades, seja pelo que revela de contraditório.

Contudo, também tenho claro que se não nos expormos e às nossas reflexões, molhados de suas contradições, como haveríamos de colher (do próprio processo reflexivo) os louros de análises e olhares outros que, de outro lugar, podem nos deslocar para outras estradas paralelas ou transversais nas quais há possibilidades a serem experimentadas? Como saber o sabor e a força da chuva se não saírmos de nossa proteção e nos deixarmos molhar pela água que cai desse imenso, incontável, imponderável e vasto céu e suas nuvens acinzentadas?

O exercício deste artigo é de trazer algumas das nossas reflexões sobre as concepções e o conteúdo do processo formativo que permeia as atividades desenvolvidas pelo Projeto EJA em Movimento que, como o próprio nome indica, se põe, sempre, “em movimento”, entregue à própria dinâmica, mas, também, aberto a ser tomado por dinâmicas que lhe escapa, mas se lhe impõe como interpelação, desde que comprometidas com a perspectiva que pensa a modalidade EJA como campo de gestação de um modelo pedagógico próprio, garantidor do direito à educação àqueles e àquelas que desejam iniciar ou retomar seus estudos anteriormente interrompidos.

Nesse sentido, os escritos a seguir se põem como argumento interlocutor com outros que se propuserem a refletir sobre a formação docente em atenção ao contexto e o coletivo de profissionais que atuam na modalidade EJA, que é o foco sobre o qual se coloca nosso Projeto de Extensão, independentemente do lugar de onde vivenciaram suas experiências pedagógicas.

Para dar cabo disso, este texto se estrutura numa apresentação inicial sobre as origens e o contexto de gestação do Projeto EJA em Movimento, seguido de uma discussão sobre os fundamentos teóricos de sua proposta formativa e, por fim, uma consideração acerca dos desafios que lhes são postos.

1.1 Origens do Projeto EJA em Movimento: compromisso institucional da UFRN com a EJA

O Projeto EJA em Movimento é herdeiro de um longo percurso trilhado anteriormente por colegas professores e professoras da UFRN no diálogo com o campo da educação de pessoas jovens e adultas, que a partir dos anos 1990 se constrói com consistência.

Assim, depois da realização de um Curso de Especialização, em 1992, e tendo um núcleo composto pelas professoras Rosa Aparecida Pinheiro e Sandra Borba Pereira, a imersão da UFRN no campo da educação de pessoas jovens e adultas se dá na assunção de diversas iniciativas como: a coordenação local do Programa Alfabetização Solidária (1997); do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 2000, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Federação dos Trabalhadores Rurais do RN (FETARN), Frente de Alfabetização Popular (FAP) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); o Programa Especial de Educação de Jovens e Adultos, em parceria com o Governo do Estado do RN (2002); bem como o Programa de Redução do Analfabetismo (em 2003) e o Programa GerAção Cidadã (2004), em parceria com a Prefeitura Municipal de Natal.

Em atenção às preocupações com a formação continuada dos profissionais atuantes na modalidade EJA, e com a incorporação de novos membros (a profa. Maria Estela Costa Holanda Campelo e os profs. Alessandro Augusto de Azevêdo e Walter Pinheiro Barbosa Júnior), o então Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em EJA, da UFRN, assumiu, conjuntamente a outras instituições de ensino superior do Estado (a UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – e a UnP – Universidade Potiguar), atividades formativas para profissionais

de EJA da rede pública estadual e um Curso de Especialização para professores e professoras de EJA da rede pública municipal de Natal, em 2006/2007.

Paralelamente a essas ações, esse núcleo de profissionais da UFRN se articulou junto a outras instituições e movimentos sociais, no sentido de se assegurar a inclusão das questões da Educação de Jovens e Adultas na pauta das políticas públicas educacionais, tanto no contexto do processo de organização da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), em 1997, como no período seguinte, em que vários segmentos da sociedade civil, em todo o Brasil, se propuseram a organizar fóruns estaduais de EJA.

E, mais uma vez, a UFRN se inseriu nesse processo, compondo o conjunto de instituições que se propuseram organizar o I Encontro Estadual de EJA do RN, em dezembro de 1997, e o II Encontro Estadual de EJA no RN, em julho de 2002, ocasião em que ganhou forma o Fórum Potiguar de EJA, envolvendo representações da gestão pública estadual e municipal de educação, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e instituições universitárias.

Entre 2007 e 2013, as atividades desse núcleo de professores e professoras desdobrou-se em atividades e iniciativas que, em conjunto com outras instituições (universidades e MEC), buscaram consolidar a presença do campo da educação de pessoas jovens e adultas no contexto das políticas educacionais e como desdobramento tivemos a organização do I Simpósio Nacional sobre Materiais Didáticos e Literários da Educação de Jovens e Adultos, em 2009, e a constituição da Cátedra de EJA da UNESCO, reunindo a UFPB e a UFPE, em 2010.

Com as aposentadorias, transferências e/ou deslocamentos internos da maioria dos participantes desse grupo originário de profissionais da UFRN, tivemos uma retração e perda de musculatura institucional, o que coincide com um momento em que se assiste um enfraquecimento do campo da EJA no contexto das políticas do governo federal, estadual e municipais, e um esvaziamento da capacidade mobilizadora do Fórum Potiguar de EJA. Foi nesse contexto que as primeiras movimentações em torno da formação do que hoje é o Projeto EJA em Movimento se deram.

1.2 Das primeiras movimentações à configuração atual

O nascedouro do Projeto EJA em Movimento está associado a um grupo de professores e professoras da rede pública de educação básica (estudantes de mestrado e aspirantes à entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFRN) que cursaram um componente curricular oferecido pelo referido Programa (e ministrado por mim), cujo conteúdo dialogava diretamente com questões relacionadas ao campo da Educação de Jovens e Adultos.

Ao final das atividades do componente, uma parte do grupo entendeu a necessidade de manter o processo de estudo e ampliá-lo não apenas como um grupo permanente de estudos, mas, também, convidando outro(a)s profissionais atuantes na EJA, que assim se mostrassem interessado(a)s em dele participar. O caráter de participação livre e aberta do grupo foi uma das razões para que no próprio nome do grupo estivesse a ideia de “movimento”, isto é, de um algo que se organizaria podendo adquirir formatos e dinâmicas distintas, em razão da capacidade de atividade e envolvimento dos próprios participantes.

Como à época circulava um edital da própria UFRN de apoio financeiro à eventos acadêmicos, o grupo se colocou como objetivo imediato e aglutinador desse processo a realização de um evento aberto a todos quanto(a)s quisessem debater questões relacionadas à modalidade. E assim, entre 22 e 24 de outubro de 2014, foi realizado o (I) Seminário de Educação de Jovens e Adultos.

Já naquela ocasião o grupo definia como estrutura conceitual do Seminário que ele abarcasse três lógicas: (a) o aprofundamento de questões específicas do fazer docente cotidiano na modalidade; (b) a abordagem de questões relacionadas à pauta da EJA no contexto das políticas públicas educacionais, fosse no Estado do Rio Grande do Norte, fosse no plano nacional; e (c) se constituir como espaço de reflexão do(a)s profissionais atuantes na EJA, de suas próprias práticas educativas, a partir da exposição/relato de experiências didático-pedagógicas, vivenciadas no contexto dos seus respectivos espaços escolares ou não escolares. Tal estrutura conceitual tem se mantido em todos os encontros anuais do Projeto EJA em Movimento, desde então.

Em 2015, as atividades do grupo sofreram uma retração. Parte do grupo, estudantes de mestrado, se voltou às atividades inerentes à finalização de suas respectivas dissertações, enquanto eu, como professor que coordenava o grupo, suspendia temporariamente minhas atividades na UFRN, para assumir funções em outra instituição. Com isso, o grupo – que ainda era muito recente e pequeno – se viu sem força para se manter ativo.

Em 2016, com o meu retorno às atividades na UFRN, voltei a fazer contato com alguns dos colegas que haviam participado das atividades do grupo nos anos anteriores e, mais uma vez, diante da oportunidade de termos o financiamento de um evento acadêmico nos mesmos moldes do que realizamos em 2014, empreendemos a rearticulação do Projeto a partir desse objetivo imediato, realizando, o II Encontro EJA em Movimento, em outubro daquele ano,

A partir de então, o Projeto foi adquirindo uma musculatura significativa, envolvendo colegas de outras instituições (como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN) e coordenadore(a)s de EJA de municípios circunvizinhos à Natal, realizando reuniões mensais de estudo e debate de questões em torno da modalidade EJA, de socialização de experiências didático-pedagógicas, além de demarcar um posicionamento ativo contra eventuais medidas de órgãos do poder executivo estadual ou municipal que representam um ataque à EJA como espaço de afirmação do direito à educação para pessoas jovens e adultas, demandantes da modalidade¹.

O Projeto se propõe ser território de todos que queiram dialogar e empreender um repensar da EJA como modalidade da educação básica e campo de reflexão pedagógica e que desejam, nesse processo, reinventar as formas de se lutar em favor dessa modalidade, escapando de amarras institucionais e se articulando como **movimento**, onde apenas o desejo de lutar e cuidar dessa modalidade sejam os critérios de pertencimento. Isto é, quaisquer pessoas que tenham consciência de que lutar por uma educação de pessoas jovens e adultas de qualidade é, principalmente, ter um compromisso essencialmente político com segmentos sociais que vivenciam situações de exclusão dentro da escola e fora dela.

Atualmente, o Projeto EJA em Movimento se mantém e se identifica como espaço de (auto)formação de professore(a)s atuantes na EJA, capaz de auxiliar os participantes na discussão e criação de soluções pedagógicas (e políticas) que fortaleçam a modalidade, especialmente na perspectiva de um modelo pedagógico próprio para a EJA.

Um projeto de extensão universitária que se afirma pela ideia de formação permanente, no sentido de que oferece e promove atividades reflexivas em relação a questões relacionadas à modalidade EJA, paralelamente às atividades profissionais daquele(a)s que se associam ao Projeto, a partir das demandas propostas pelos próprios participantes. Atividades estas que se

¹ Exemplo disso foi a iniciativa da coordenação do Projeto, em 2016, em organizar um Abaixo Assinado e protocolar uma representação junto ao Ministério Público do Estado, contra Portaria da Secretaria de Estado de Educação e Cultura que determinava quantidades mínimas de matrículas para a abertura de turmas de EJA nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nas condições previstas na Portaria, os patamares mínimos concorriam, muito mais, no sentido da redução do número de turmas de EJA do que para a ampliação do direito.

desenrolam ao longo de um período de 10 meses, com reuniões mensais e um encontro anual, de encerramento das atividades.

Como o Projeto não está conveniado a qualquer uma das secretarias de educação pública, a participação do(a)s profissionais é livre, de caráter individual e voluntário. E (também) por isso as reuniões não obedecem a nenhuma sequência lógica de temáticas: cada reunião de estudo tem sua pauta definida na reunião anterior, possibilitando que eventuais novo(a)s integrantes não se sintam deslocados em relação ao processo de reflexões vivenciado no grupo, na medida em que cada momento de reflexão é único. Quando, por alguma razão, não ocorre essa discussão sobre a pauta da reunião seguinte, a coordenação do Projeto realiza consultas e enquetes com o objetivo de sondar possíveis temáticas que sejam do interesse dos participantes do grupo, a partir do inventário das discussões anteriores.

Com o advento dos aplicativos de troca de mensagens virtuais funcionais à constituição de grupos² (como os já famosos *Whatsapp* e *Telegram*), a coordenação do Projeto EJA em Movimento³ incorporou-os em sua estratégia de gestão comunicacional, possibilitando agilidade na troca de informações, na socialização de materiais de conteúdo formativo e no fomento de discussões, inclusive aquelas com fins de decisões específicas à condução do Projeto (definição, por exemplo, de temáticas para as reuniões).

Essa estratégia tornou-se mais necessária durante o contexto da pandemia do COVID-19, o que ocasionou uma ampliação do alcance do contato do Projeto a profissionais de outros estados do país, possibilitando um crescimento do número de participantes nos grupos virtuais, bem como em nossas atividades mensais, de modo que podemos dizer que o Projeto EJA em Movimento, hoje, se constitui em uma rede de educadore(a)s atuantes na EJA, em processo de (auto)formação coletiva.

2 O Projeto EJA em Movimento articula, atualmente, quatro grupos nesse formato: dois deles agrupam participantes do Projeto e são espaços de socialização de informações e discussões, além de espaços de decisão de condução do Projeto; um terceiro, que foi formado a partir do interesse de alguns em discutir a obra de Paulo Freire, no contexto das celebrações do seu centenário, e que mensalmente tem realizado os “Cafés com Paulo Freire”; e, por fim, um quarto grupo, que foi constituído a partir da demanda da discussão da proposta de Resolução do Conselho Nacional de Educação, que instituía Diretrizes Operacionais para a EJA, na perspectiva de alinhamento da modalidade à BNCC, à nova configuração do Ensino Médio, à política nacional de alfabetização e da expansão da Educação à Distância, que veio a ser aprovada como Resolução 1/2021 CNE/CEB/MEC.

3 O Projeto, atualmente, é oficialmente coordenado pelo autor deste artigo e pela professora Fernanda Mayara de Aquino Alves, ambos do Departamento de Práticas Educativas e Currículo, do Centro de Educação.

Atualmente, o projeto mantém um blog (<http://ejaemmovimento.blogspot.com>) – onde publica informes, artigos de opinião e links de acesso a materiais didáticos diversos; uma conta na plataforma Instagram (@ejaemmovimento), para divulgação dos eventos que promove; um canal na plataforma de vídeos Youtube (www.youtube.com.br/EJAemMovimento) – onde, desde 2020, estão os registros das atividades do Projeto; um espaço no Facebook e alguns grupos de comunicação instantânea, com o objetivo de dar o máximo de visibilidade e articulação possível às atividades que o Projeto assume. Todos esses canais, articulados, viabiliza a participação permanente e em tempo real dos profissionais articulados nessas redes, nas discussões e decisões sobre o andamento do Projeto, além de possibilitar a ampliação e articulação de uma rede de educadore(a)s que buscam construir conhecimento em rede (OLIVEIRA; ALVES, 2008) sobre a educação de pessoas jovens e adultas.

1.3 O problema da formação de profissionais atuantes na EJA

A tarefa a que se propõe o Projeto EJA em Movimento implica sua imersão no campo da reflexão e dos desafios próprios das questões que cercam a formação dos profissionais que atuam na EJA, mas que refletem, na verdade, os próprios desafios da consolidação da modalidade como espaço de garantia e potencialização de direitos, mas também, como campo de reflexão e de produção de conhecimento.

Entre essas questões podemos pontuar o desafio da ausência (ou silêncio) do reconhecimento da necessidade de se tratar das especificidades da modalidade como temática e problemática formativa, seja no contexto da oferta da formação inicial, seja da formação que se espera que seja oferecida nas redes públicas de educação básica, aos seus profissionais.

Parte disso decorre de uma visão atravessada por conceitos herdados das experiências do MOBRAL e do extinto Ensino Supletivo ainda presentes no imaginário de nossa sociedade e, também, na cultura pedagógica dominante, os quais moldam os sujeitos jovens e adultos que retornam à escola como aquele(a)s que “estão correndo em busca do tempo perdido” e que, por isso, precisariam de “um curso rápido e fácil”, para fins de lhe assegurarem uma certificação. Junto a esta visão, caminha outra, de que, esse público (especialmente o segmento composto de jovens) “não querem nada”, porque “não têm projeto de vida”, não havendo, assim, por que se preocupar com a qualidade do que será ofertado. (MACHADO, 2008) Ora, em se tratando de um público caracterizado por “estudantes desinteressados, preguiçosos, indisciplinados e interessados, apenas, em obter um certificado”, que podem se satisfazer, portanto, com cursos aligeirados, de baixa qualidade e pouco rigor avaliativo, por que haveria necessidade de se

dedicar esforços no sentido de se formar o profissional que atua nessa modalidade da educação básica, junto a esse público?

De modo que emerge uma questão, já bastante delineada pela literatura circulante sobre esta temática, que diz respeito à sua invisibilidade como campo específico, expressa na inexistência de parâmetros oficiais delineadores de um perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação, o que, para Arroyo(2006) seria o resultado de uma indefinição da própria modalidade, imersa em um processo em construção, de constante interrogação, no âmbito das políticas públicas. Assim, a ausência de uma tradição de construção de um perfil e uma identidade do educador atuante na modalidade EJA seria o resultado da conjugação da predominância de um modelo generalista de formação de educadores – no qual, não se concebe nem se propugna distinções significativas entre a lida pedagógica com sujeitos crianças e adolescentes e os processos educativos com jovens e adultos – e a histórica desconfiguração da modalidade, nunca assumida efetivamente como campo de direitos e responsabilidade pública.

Contudo, embora esses processos sejam, de fato, condições decisivas para a conformação da identidade e perfil dos educadores e educadoras da educação de jovens e adultos, não se pode esquecer o papel exercido pelas vivências do próprio processo de trabalho, debulhadas cotidianamente, no exercício de se recriarem como profissionais face aos desafios pedagógicos que lhes são impostos no contato com as especificidades da modalidade, inclusive (e principalmente) na interação com os sujeitos estudantes que frequentam a EJA, e com as tramas que eles tecem na instável relação que constroem com a própria trajetória e a instituição escolar. Assim, é na assunção coletiva da especificidade de seu saber, pelo exercício da sua atividade, pela reflexão sistematizada sobre ela e pela tessitura dos laços de coerência entre discurso e ação que professores e professoras tecem sua identidade profissional. (ALARCÃO, 2001)

O silêncio e vazio que envolve a discussão sobre as especificidades do fazer e da formação docente no contexto da EJA, se apresentam, também, no contexto da estruturação da formação inicial nos cursos de licenciaturas ofertadas pelas instituições de ensino superior, na forma de uma despreocupação com as questões relacionadas à modalidade, como nos atesta a pesquisa realizada por Soares (2008, p. 86) a partir de dados do INEP, os quais indicam que:

(...) em 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%).

Outro indicador dessa pouca atenção acadêmica às temáticas da formação de educadore(a)s para a EJA, aparece nas recorrentes constatações de uma baixa quantidade de trabalhos investigativos nesse campo, feitas por vários pesquisadores. Di Pierro (2006, p. 289), em trabalho de sistematização das discussões do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, aponta que “os estudos sobre formação de educadores de jovens e adultos são ainda pouco numerosos e têm mantido reduzido diálogo com a produção do conhecimento no campo da formação de professores”.

Ventura e Bomfim(2015, p. 218), são categóricas ao afirmarem que

(...) é necessário reconhecer que, salvo algumas importantes exceções identificadas em propostas curriculares inovadoras e, especialmente, em atividades de extensão universitária, a modalidade não tem se constituído tema prioritário na universidade, nem no que diz respeito à formação, nem no que concerne à produção científica.

Quando se trata da pouca importância dada à temática na produção científica, para além dos estudos de Pereira(2006) e Carvalho(2009), temos o trabalho recente de Dantas(2019), tendo como recorte a produção acadêmica em torno da questão da Formação Docente e a EJA, a partir de levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, que lhe faz confirmar o cenário de poucas pesquisas e poucos pesquisadores, da área de educação, voltados ao estudo e investigação de temáticas atinentes à modalidade EJA.

Assim, não é de se surpreender que os profissionais que atuam na modalidade acabem por conviver, ao longo de seus respectivos percursos formativos, com uma cultura pedagógica que ainda não incorporou a ideia de que – ao contrário das insígnias de que haveria um “tempo certo”, “uma idade própria” ou “apropriada” para se aprender – a capacidade de aprendizagem entre os humanos se mantém em desenvolvimento permanente, afetada, apenas, pelas determinações biológicas, como nos ensina Oliveira(2004), para quem a maturação biológica, sendo essencial para o processo de desenvolvimento, não representa sua totalidade, dado que não é na biologia dos indivíduos que encontramos o campo das transformações mais relevantes

à constituição do desenvolvimento tipicamente humano, mas no tecido psicológico do sujeito, mais imbricado com as circunstâncias histórico-culturais e peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito.

Junte-se a isso o fato de que, na maioria dos casos, os profissionais que atuam na EJA trabalham simultaneamente junto a turmas de crianças e adolescentes no chamado “ensino regular”, de modo que na ausência de uma formação específica para o trabalho com jovens e adultos, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem e os mesmos aparatos conceituais e metodológicos que estabelecem com crianças e adolescentes ou, com a sensibilidade atenta de que estão diante de uma realidade distinta daquela que conhecem com o público infantil-adolescente, intentam fazer as tais “adaptações metodológicas” à realidade do público da EJA. (DI PIERRO, 2003)

Trazem em suas práticas parâmetros formativos que concebem os sujeitos educandos como crianças e adolescentes, traçados em moldes universais e abstratos, bem diferentes, portanto, das pessoas jovens e adultas que acorrem à EJA, e que, portanto, são incapazes de possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos processos socioeconômicos que configuram a modalidade e seus sujeitos ou os fatores que compõem a sua diversidade cultural e cognitiva. E nessa toada, confundem o não saber ou a ignorância relativas desses jovens e adultos pouco ou não escolarizados com o que seria um determinado estágio mental ou cognitivo, cujo parâmetro de associação é a escala serial que certa tradição pedagógica cristaliza nas estruturas curriculares do chamado “ensino regular”, de modo que se torna quase um automatismo que projetem os processos pedagógicos que conduzem a rotina escolar numa modalidade de educação de jovens e adultos, se valendo dos mesmos procedimentos, dos mesmos materiais, das mesmas lógicas que se utiliza na educação de crianças e adolescentes.

Felizmente, muitos desses professores e professoras conseguem intuir ou perceber que essas “traduções” ou “adaptações” não funcionam, no exercício da autorreflexão que fazem de suas próprias práticas, seja solitariamente ou em trocas com outro(a)s colegas, em ambientes preparados para isso ou nas conversas informais emolduradas pelo cheiro dos cafezinhos que circulam nas salas de professore(a)s.

1.4 Sobre “se formar” para não “se conformar”

Quando professores e professoras que atuam na EJA percebem, com maior ou menor convicção, no contexto de suas próprias práticas, que as fórmulas, as diretrizes, os caminhos teórico-metodológicos que aprenderam em suas respectivas formações iniciais, ou nos cursos de “capacitação”, não conseguem responder aos desafios pedagógicos que emergem ao se defrontarem com as especificidades da modalidade, temos a confirmação do que nos ensina Pimenta(2012), ao afirmar é no cotidiano do exercício docente que os saberes docentes são construídos, a partir das experiências e do conhecimento do saber pedagógico que se consolida nas próprias ações, momento em que a prática se configura como, simultaneamente, objeto de reflexão e de ressignificação.

Também nesse sentido, encontramos autores como Nóvoa(1992) e Perrenoud(2001), situando a sala de aula e o cotidiano escolar como territórios onde os profissionais se traçam a si mesmos como autores de processos reflexivos e de produção de conhecimentos, muitos dos quais, por vezes, reduzidos de seu valor pedagógico (até mesmo entre os próprios coletivos de professores e professoras) por serem produtos da “prática”.

Mas, o que observamos é que é nesse território – a sala de aula, a própria escola e alguns espaços de trocas entre os colegas de profissão – que os professores e professoras da EJA tecem seus processos formativos (no sentido do que efetivamente se apropriam em termos das especificidades da modalidade), aprendendo o que é e como atuar na EJA, em um amplo e demorado processo de reconhecimento dos sujeitos estudantes, das nuances dos processos pedagógicos, e de si mesmos como profissionais inseridos em um contexto que não é o mesmo da educação que se realiza com crianças e adolescentes e que ainda se nomeia como “ensino regular”.

Quando se percebem como participantes de um processo de formação continuada, a grande maioria desses profissionais é tomada por uma sensação que adquire a forma de muitas solidões, e que, na verdade, reflete o silêncio e o vazio das instituições formadoras quanto às especificidades da EJA. (MOURA, 2009)

Os professores e professoras da EJA se veem convidados a participarem de jornadas pedagógicas, oficinas e cursos de formação continuada que concebem os sujeitos estudantes como homogêneos, possíveis de serem distribuídos de acordo com seus “níveis” de conhecimento ou de dificuldades, em escalas seriais, cada uma das quais correspondentes a um conjunto bem definido de “conteúdos” adequados a essa padronagem. São impelidos, assim, a se conformarem a esses padrões formativos e as diretrizes que deles emanam, ainda que,

muitas vezes, suas percepções e intuições apontem que há alguma incongruência entre o que apontam esses padrões e diretrizes e o que enfrentam na emergência do *pensar/fazer* cotidiano.

E é nesse contexto que emerge a imensa solidão desses profissionais, na medida em que com o silenciamento das questões próprias das vivências docentes e discentes da EJA – a diversidade e as diferenças de apropriação e relação dos sujeitos estudantes com os saberes escolares; a forma (“caótica”) como se constroem como sujeitos de aprendizagem em espaços e processos não escolares, em face de suas trajetórias escolares acidentadas – são instigados a realizarem contorcionismos didático-pedagógicos, “adaptações” ou “adequações”, que teriam a capacidade de criar aprendizagens significativas, ainda que de baixa qualidade. Além disso, ainda se coloca, como elemento fundamental dessa solidão, a ausência de espaços e processos de discussão sistemática e coletiva das problemáticas específicas da modalidade, na rotina e na organização do trabalho pedagógico dos profissionais que atuam na modalidade.

Nessa solidão emergem sentimentos confusos, de insegurança, dúvidas, questionamentos e insatisfações, mas também, como nos aponta Albino e Andrade(2010), é espaço para a placidez, a espera e a acomodação, no sentido de que quando as “adaptações” não geram as aprendizagens almejadas ou se percebe uma não redução dos índices de “desistência”, por parte dos estudantes, ganha força as solicitações por “capacitações” junto à equipe escolar, desejosas por “novas alternativas”, a ansiedade por “modelos” de atividades, indicações práticas e formas de atuação para “aplicação” imediata.

O interesse não vislumbrava a possibilidade de conhecer a natureza e as singularidades da EJA, a fim de se criar caminhos próprios para o trabalho a ser empreendido, mas à “coleta” de indicações práticas e úteis para a efetivação deste trabalho. Os discursos sobre evasão ressoavam abertamente nas colocações dos professores, evidenciando que a ansiedade demonstrada visava, sobremaneira, superar essa situação. Havia uma necessidade de evidenciar a contínua busca empreendida por práticas “diferentes” que pudesse impedir essa evasão, numa tentativa clara de eximirem-se de qualquer culpabilidade a eles atribuída a este respeito. (ALBINO; ANDRADE, 2010, p. 13)

Esta realidade apenas confirma o vazio formativo que cerca a prática docente dos profissionais que chegam à EJA. Com efeito, não é por acaso que o Ministério da Educação e Cultura, estimava que a grande maioria dos 175 mil profissionais que ensinavam na EJA, no ensino fundamental das redes públicas estaduais em municipais, não havia recebido qualquer formação específica para a atuação na modalidade. (HENRIQUES; DEFOURNY, 2006)

Como forma de ilustrar como essa questão se manifesta em nossa realidade local, trago aqui resultados de uma primeira prospecção em torno das respostas das pessoas inscritas nos

encontros anuais do Projeto EJA em Movimento, realizados entre os anos de 2017 e 2020, em relação a perguntas acerca das suas necessidades de formação específica para a lida com a modalidade EJA.

Antes de adentrarmos nas respostas, devo informar que considerando o número total de inscrições em cada evento anual do Projeto, entre 2017 e 2020, temos uma média de 290 inscritos/encontro, dos quais, cerca de 62% ou são coordenadore(a)s pedagógico(a)s ou professore(a)s atuantes na EJA. Quando perguntados se tiveram acesso a alguma formação específica em EJA, uma média de 56% desses profissionais respondeu negativamente.

Importante registrar que quando perguntados sobre se sentiam a necessidade de processos de formação continuada, uma média de 96% desses profissionais, participantes dos encontros do Projeto EJA em Movimento, responderam afirmativamente, o que se torna mais relevante se considerarmos que quase 30% desses profissionais declararam que atuam na EJA há mais de 10 anos.

Tais resultados não nos surpreendem, dadas as observações que realizamos em visitas a escolas e as informações colhidas junto aos profissionais que frequentam as atividades mensais do Projeto, de que o que se denomina de “formação continuada”, no contexto das nossas redes públicas de educação básica, são ações episódicas, algumas das quais ocorrem no bojo de “jornadas pedagógicas” ou “cursos de capacitação” que se realizam durante um período de três ou cinco dias, numa semana, uma ou duas vezes por ano.

Soma-se a isso os encontros que se dão entre o conjunto de docentes da modalidade e os coordenadore(a)s pedagógicos das escolas, momentos em que ocorrem os processos de reflexão e tomadas de decisões que implicam soluções pedagógicas diversas ante as situações emergentes no cotidiano escolar.

Ainda assim, é uma tônica nas falas do(a)s profissionais a ausência de um processo sistemático de reflexão sobre a modalidade que implique um tempo específico destinado a encontros coletivos em que o conjunto de profissionais possam pensar de forma estratégica o enfrentamento dos desafios postos na lida com a modalidade, em especial, a escassez de material didático específico para a EJA e os índices elevados de desistência entre o(a)s educando(a)s.

1.5 Formar como ação intencional sobre um objeto a ser formado.

Se tomarmos a expressão “formar”, tal como ela nos é apresentada em dicionários, lemos tratar-se de um verbo transitivo direto cujo significado está associado a “dar ou tomar forma”, “estruturar(-se)”, ou seja, implica, tanto a ideia de um processo em que um sujeito opera sobre um objeto, dando-lhe uma forma, estruturando-o, como, também, a ideia de um sujeito que “toma forma”, que “estrutura-se”, não necessariamente pela ação intencional de outro, mas por determinação própria.

Numa primeira acepção dessa palavra, temos que a ação consciente repousa naquele que “dá forma” ao objeto de seu plano, o qual, por sua vez, “toma forma” – ou é estruturado – pela ação de quem age conforme uma intencionalidade, e que se situa, portanto, como sujeito da ação formadora. E essa visão acerca do processo de formação, dos seus sujeitos e das relações entre eles, no contexto e na cultura pedagógica atual, é muito forte. Sua tradução em um projeto de formação docente coloca o profissional da educação no lugar de mero executor de tarefas prescritas por quem se coloca acima, ou exteriormente, ao seu fazer cotidiano, implicando na construção de um universo representacional no interior do qual ganha proeminência o fazer docente tomado por uma racionalidade instrumental, cujo ideal de eficiência se limita à seleção e adoção de técnicas construídas no contexto do cientificismo e positivismo herdeiros da tradição do século XIX. (SCHÖN, 1992)

Os discursos e enunciados constituintes dessa perspectiva trazem em seu escopo o pressuposto de que os problemas de baixo desempenho de estudantes encontram-se restritos ao âmbito do *saberfazer* dos profissionais da educação e, mais do que isso, suas causas estariam associadas a falhas detectáveis **exclusivamente** na prática pedagógica do(a)s professore(a)s, tomando, assim, a ponta do *iceberg* como o bloco de gelo por inteiro, compreendendo o epifenômeno como o fenômeno em sua inteireza, individualizando responsabilidades e reduzindo um processo de complexas teias a uma dimensão eminentemente técnica e instrumental.

Nesse sentido, a eficiência pedagógica estaria associada ao pleno cumprimento das técnicas incorporadas pelos profissionais em sua formação (inicial ou em serviço), de modo que o descumprimento do que lhe foi prescrito repousaria em algum déficit do próprio profissional cuja superação poderia ser empreendida a partir da sua imersão em um processo em que ele passaria a ter contato com novos conteúdos teóricos e/ou novas propostas de procedimentos didáticos, dotando-os, com efeito, das condições e instrumentos necessários a implementação de um modelo pedagogicamente eficiente.

Nesse constructo, o protagonismo da ação formadora está em sujeitos que, ainda que mantenham relações com o universo educacional – normalmente são especialistas em diversas áreas do campo da educação escolar –, se situam externamente à própria escola e seus sujeitos, emoldurados numa aura (e por um discurso hegemônico) que lhes dão a autoridade de prescrever e proferir alternativas, propostas modelares e soluções técnicas, didáticas e metodológicas consideradas de excelência para a superação das dificuldades e problemas vividos não por esses sujeitos, mas pelos professores e professoras das escolas.

A perspectiva que daí emerge constitui os profissionais da educação e os processos pedagógicos que compõem seu fazer cotidiano e os percursos de formação docente a partir de discursos e enunciados que evocam uma lógica prescritiva e normativa, estruturadas numa epistemologia da regulação (SANTOS, 2007), isto é, uma forma de perceber a construção do conhecimento segundo uma orientação que associa a condição de ignorância de um sujeito ao estado de caos, realidade incontrolada e incontrolável que exige, por efeito, um ordenamento moldado em uma espécie de colonialismo, no sentido de que concebe o outro (a ser formado) como um não-igual transmutado em objeto a ser enquadrado.

Quando investidas na condição de políticas, programas ou práticas discursivas, essas visões se organizam em uma gramática que opera a partir de parâmetros que desconsideram, invisibilizam, ou inferiorizam, os conhecimentos e práticas originários e gestados em processos locais, por *praticantespensantes* imersos em sua cotidianidade (ALVES, 2008), repleta de contínuos desafios. A única chance de esse corpo de experiências serem reconhecidas está na possibilidade de serem decodificados nos próprios termos desse “centro” de onde partem as prescrições, aprisionadas ao contexto estreito dos dispositivos do currículo oficial, do planejamento escolar, da avaliação escolar, da didática e da relação professor-aluno.

Não raro, os que se deixam tomar por essas visões se fixam em descobrir, ou desenvolver, “inovações metodológicas” ou “propostas inovadoras” cujo conteúdo e mecânica, como que ungidas por um poder “mágico”, seriam capazes de produzir a eficiência pedagógica tão almejada, como nos informa Imbernón (2010) ao analisar cursos de formação continuada para professores, atravessadas por um viés de racionalidade técnica. Segundo o autor, nesses cursos ou sessões de “treinamento” os formadores ou administradores selecionam as atividades formadoras, objetivos e resultados almejados, os quais, propostos em termos de conhecimentos ou habilidades, deveriam produzir mudanças nas atitudes dos profissionais, a serem materializadas nas salas de aula.

A concepção básica que apoia o “treinamento” é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula e para isso são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como que quiser denominá-los, em que a racionalidade técnica predominante era que os significados e as relações das práticas educativas seriam transmitidas verticalmente por um *expert* solucionador de problemas. (IMBERNÓN, 2009, p. 51)

Trata-se de um duplo fetichismo, se assim podemos chamar. De um lado, a ilusão de que propostas oriundas de um corpo de formadores que estão em outro lugar (externo à própria escola e à sua cotidianidade), envoltos em uma dinâmica de reflexão e produção de conhecimento que se estrutura numa epistemologia científica, porque imune às “impurezas” desse cotidiano não sistematizado pelos formandos, afogados em sua rotineira e pouco refletida empiria. A outra dimensão desse fetichismo está na ilusão nessa eficiência pedagógica que estaria contida no interior dessa “proposta pedagógica” ou nessa “metodologia”, enredadas não nos fios constituintes da realidade aonde elas se dirigem, mas apenas em seus próprios pressupostos teóricos e nas suas próprias mecânicas, em suas próprias gramáticas.

Nesse contexto, as soluções “inovadoras”, sempre configuradas como um conjunto articulado de procedimentos técnicos, se apresentam como “pacote pedagógico” pronto para ser implementado nas realidades escolares, não apenas como diretrizes teórico-metodológicas, mas também sob a configuração de “práticas exitosas”, assim definidas pelos próprios *experts*, as quais poderiam ser generalizadas, independentemente da análise e do debate em torno dos seus contextos de produção.

É um “novo” que emerge, a despeito da história, dos próprios sujeitos, de suas realidades locais e culturais e que, paradoxalmente, imagina dessa forma superar o fracasso escolar, o despreparo do professor e a ineficiência da escola pública.

Impossível não refletir essas ideias sem não considerar o quanto se aproximam dos princípios do que Freire(1987) denominou de “Educação Bancária”, no sentido de que nessa perspectiva, as relações entre educadores e educandos – e não podemos esquecer que no contexto formativo de profissionais da educação, estes são localizados na condição de educandos, por estarem “em formação” – são atravessadas pelo caráter “narrador” ou “dissertador”. Isto é, os conteúdos do processo formativo são “narrados” ou “dissertados” por um sujeito – aquele que narra – diretamente ao objeto – paciente e ouvinte daquilo que lhe é narrado ou dissertado.

Nesse paradigma educativo,

[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 1987, p. 57)

Mais coerentemente com essa perspectiva, a expressão formar se associa à imagem de um molde previamente talhado, em cujas formas e dimensões se desenha um espaço vazio destinado a ser ocupado por conteúdos – “inovadores” – despejados entre os sujeitos “modeláveis”, em práticas, concepções, atitudes e rotinas, administráveis pelos dispositivos de gestão, obviamente. Trata-se, pois, de um processo formativo pensado como uma experiência em que a identidade, o ser, de um dos participantes – aquele que é “formado” – adquire forma pela ação de outro – o “formador” – que lhe concede um conteúdo. Isso significa que aquele que está sendo formado não tem conteúdo, por isso que precisa ser formado. Não tem forma, por isso que precisa ser formado.

Essa lógica, em seu processo de reprodução e transformação em cultura pedagógica, cria a ideia de que aquele que forma já detém um conjunto de conhecimentos que são fundamentais e necessários para passar o “formando” à condição de “formado”. Numa cultura pedagógica pouco ou não democrática, o desdobramento dessa lógica implica que quem está sendo formado assume um lugar de minoridade ou inferioridade, em relação a quem o forma, dado que ocupa um lugar de objeto da ação do outro, objeto de uma ação que é pensada e protagonizada por aquele que forma sobre quem está em processo de formação.

1.6 Formar como construção autônoma e coletiva

Numa segunda acepção – e esta tem sido perseguida na dinâmica do Projeto EJA em Movimento – podemos compreender “tomar forma” como processo que se dá como ação consciente de um sujeito que se pensa como protagonista de sua própria estruturação, isto é, não é objeto da ação estruturante, ou formadora, de outro sujeito, senão de si mesmo, ainda que esse processo possa se dar em diálogo com outro sujeito, dotado de mais experiência ou que pensa o processo de outro ponto de vista ou lugar epistemológico.

Nessa perspectiva, a palavra **formação** nos traz um conjunto de ideias que dialogam com o paradigma paulofreiriano, na medida em que este concebe o processo formativo como composto por sujeitos que se formam mutuamente, enquanto aprendem com as próprias ignorâncias e com o que trazem em termos de conhecimentos e sensibilidades, para o âmbito do espaço de formação. De modo que, nessa perspectiva, um sujeito ganha (ou assume) uma forma não em razão da ação unilateral de outro, estranho e exterior, mas a partir do reconhecimento mútuo entre sujeitos em processo formativo, do que sabe e do que não sabe, em relação a si mesmos, aos outros e ao próprio mundo. A ignorância e a sabência em relação ao objeto que lhes desafia, aparece como problema ou situação-limite que se pretende apropriar no curso desse processo formativo, por ambos os participantes.

Essa lógica se funda, portanto, na categoria da ignorância (rel)ativa, que alimenta um processo de formação permanente, o que nos remete, assim, à categoria de inconclusão (ou inacabamento) nos trazida por Freire(1996), para quem os sujeitos vivenciam a experiência vital em que se inserem em permanente movimento formativo, de procura, de ultrapassagem dos próprios limites vitais, no sentido de transformar a curiosidade ingênua e a crítica em epistemológica, condensando a consciência do mundo e a consciência de si, pelos sujeitos.

A experiência formativa, pensada nesses termos, coloca ao sujeito o desafio de exercer sua condição de falante e de insubmissão aos processos que o silencia como tal, conforme nos aponta Larrosa(2008), ao propugnar a produção pedagógica do sujeito, do ponto de vista da “subjetivação”, isto é, na perspectiva do entendimento de como essas práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma, no sentido de que

(...)os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 2008, p. 54-55).

Por essas razões, desde seu nascedouro, o Projeto EJA em Movimento se apresenta na recusa de se afirmar como um projeto de formação de professores promovido pela UFRN **para** professores e professoras atuantes na modalidade EJA, ou seja, como ação formadora que se impõe de fora sobre objetos silentes quanto às suas próprias práticas, dado que essa condição reflete a ideia de conformação, no sentido de movimento de resignação, de acomodamento ou aceite a um modelo que lhe é imposto. Nessa lente, a conformação cristaliza uma lógica pela qual se adquire uma forma, mais pela inércia do que pela atividade. Mais pela aceitação

passiva do que lhe é trazido, do que do exercício ativo e criativo de construção de alternativas, a partir da reflexão em torno dos elementos concretos que o próprio cotidiano faz emergir como desafios.

Em sentido contrário, o Projeto EJA em Movimento se estrutura como projeto **com** os professores e professoras atuantes na EJA, se definindo, portanto, como um coletivo de (auto)formação coletiva, isto é, espaço em que se congrega sujeitos conscientes das suas necessidades e dificuldades formativas, pensadas como limites/estados provisórios do seu *fazerpensar* pedagógico, que podem ser superadas em dinâmicas coletivas de reflexão e trocas de experiências. Envolve, portanto, uma dimensão individual – dado que a decisão de se incorporar às atividades se dá a partir de um móvel que não é institucional (o Projeto não se encontra, atualmente, conveniado com as instituições com as quais seus participantes têm vínculos empregatícios) –, mas, também, uma dimensão coletiva, na medida em que uma vez integrado às atividades do Projeto, os sujeitos são permanentemente convidados e colocados em dinâmicas coletivas de reflexão.

Nos miramos em Pineau(2010), para quem a autoformação implica os docentes na gestão de si próprios como sujeitos em formação, a partir da (auto)consciência de suas ações de modo retroativo. Nesse sentido, concebe-se os sujeitos em formação como dotados de autonomia e capacidade de desenvolvimento de permanentes estratégias de autorreflexão, amplificadas em processos coletivos de compartilhamento de experiências e aprofundamento de reflexões em torno de questões identificadas como desafiadoras.

A tradução dessa perspectiva na condução das atividades do Projeto se apresenta, por exemplo, na lógica que preside a definição da pauta de temáticas a serem discutidas nas suas reuniões mensais. Nesse sentido, na medida em que se concebe que o processo de formação não se estrutura tendo a universidade como polo diretivo, mas como construção coletiva cuja origem são as necessidades de formação pensadas e reconhecidas pelo(a) próprio(a)s professore(a)s participantes, temos adotado uma metodologia, dentro da qual ao final de cada reunião mensal se faz uma consulta sobre o conteúdo da(s) próxima(s) reunião(ões).

Está subjacente, nesse procedimento, a compreensão e o reconhecimento de que a sequência de discussões deve obedecer não a uma lógica pensada *ex ante*, mas como parte orgânica do próprio movimento do pensar dos participantes, independentemente de quem seja ou esteja. Assim, uma reunião pode dar sequência a discussões acontecidas na reunião anterior, aprofundando ou explorando questões, como pode ter como objeto de discussão uma temática totalmente distinta da reunião anterior. De modo que a sequência de temáticas que são objeto das reflexões durante as reuniões mensais, reflete, menos, uma avaliação ou uma intencionalidade

exclusivamente elaborada pela coordenação do projeto, mas um amplo processo de sondagem e prospecção em torno das percepções que os participantes das reuniões registram, seja nas próprias reuniões ou em formulários nos quais se demanda que se posicionem e apontem questões ou problemáticas consideradas relevantes.

Esta dinâmica alimenta tanto as pautas das reuniões mensais, como do encontro anual do projeto, no qual, durante dois ou três dias, concentram-se discussões entremeadas por mesas de debates e palestras, bem como sessões de relatos de experiências e estudos, organizados a partir de chamada pública, os quais consubstanciam os pontos de culminância de todo o processo, consolidando, assim, o projeto como amplo espectro de espaços de reflexão coletiva acerca de proposições e experiências didático-pedagógicas que são vivenciadas pelos professores e professoras atuantes na modalidade EJA.

Dessa forma, busca-se a promoção do compartilhamento e de trocas entre os docentes da EJA respeitando as formas plurais de se *fazer pensar* a construção das próprias práticas, mediadas por um processo de reflexão coletiva.

1.7 Dilemas e limitações: a título de uma (in)conclusão

Com a pandemia do COVID-19, o Projeto passou a alcançar um público de professores e professoras para além do próprio estado do Rio Grande do Norte do Norte, tanto na frequência das reuniões mensais (agora exclusivamente em formato remoto), como na adesão aos grupos de comunicação virtual (*Whatsapp* e *Telegram*).

Contudo, não obstante essa ampliação em termos de alcance das atividades, e de participantes, considerando se tratar de um projeto de extensão universitária que não têm vínculos formais com nenhum ente público externo, há de se considerar algumas limitações, dificuldades e questões cujo enfrentamento são fundamentais para que o Projeto consiga estar sintonizado com seus próprios pressupostos e objetivos.

Entre elas, a própria dificuldade de a instituição universitária compor uma equipe de professores e professoras alinhados com as discussões e questões relacionadas às especificidades da EJA em quantidade suficiente para responder às demandas de formação tanto no âmbito da formação inicial, no contexto das licenciaturas, quanto da formação continuada, no que se refere às demandas presentes nas redes públicas de educação básica. Situação que reflete a pouca atenção para as questões próprias da modalidade pelas instituições acadêmicas, sobre

o que já refletimos aqui, em conjunção com as políticas governamentais que limitam novas contratações para o quadro de pessoal das instituições universitárias.

A alternativa encontrada para garantir que as atividades do projeto mantenham sua dinâmica mensal é coerente com os pressupostos de que o processo formativo se organiza de forma dialógica e horizontal entre seus participantes, ou seja, nem é vertical (no sentido de conceber os conhecimentos e saberes circulantes entre os participantes vinculados à UFRN como “superiores” em relação aqueles dos profissionais das redes de educação básica), nem unidirecional (no sentido de se organizar apenas de um polo – a UFRN – a outro – o dos profissionais de EJA que se articulam em torno do projeto). Com efeito, várias atividades do projeto têm como protagonistas o(a)s próprio(a)s professore(a)s das redes, seja na forma de ministrantes de oficinas pedagógicas ou exposições de relatos de experiências, no contexto das reuniões mensais de estudo ou nos encontros anuais.

Apesar disso, ainda há uma cultura a ser enfrentada, herdeira da lógica formativa que diminui ou nega o protagonismo da autorreflexão dos próprios profissionais da educação, a qual se expressa na dificuldade de muitos desses profissionais em se pensarem como formadore(a)s em EJA, de se verem no lugar de sujeitos que podem protagonizar processos formativos com outros profissionais, pela reflexão que realizam da própria prática. Isso ocorre como resultado de uma autopercebida e suposta fragilidade reflexiva, seja porque não tiveram formação inicial nesse campo e veem que a única formação adquirida foi a própria prática, ou porque nunca fizeram o exercício de sistematização/reflexão dela, individualmente ou em processos coletivos.

Pela inibição, silêncio ou negação ao compartilhamento de suas experiências e das apreensões que delas fazem, acabam por reproduzir ou fortalecer uma lógica que atribui uma menor qualificação a si e aos seus saberes, gestados e organizados no cotidiano, porque supostamente destituídos da chancela acadêmica, em termos de consistência teórico-metodológica e rigor analítico. Expressão, portanto, da cultura pedagógica de subjugação ou silenciamento das expressões que emergem do *saberfazerpensar* próprios dos sujeitos educadore(a)s imerso(a)s na pluralidade de saberes e nas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas, que atravessam as vivências dos educandos de EJA.

Por outro lado, há de se considerar, igualmente, que sem uma política de formação continuada, por parte do poder público, a participação voluntária e em caráter individual – que tem sido a tônica entre os atuais participantes do Projeto – se configura como instável, soldada em laços frágeis, na medida em que essa forma de se relacionar com as atividades do projeto não está chancelada nem prevista na carga horária ou no planejamento de trabalho do professor(a), perante a instituição à qual está vinculado(a).

A não oferta de uma formação continuada e a não garantia das condições e apoios à participação individual e voluntária dos professores ou professoras nas atividades de projetos com caráter formativo, refletem uma visão apequenada, preconceituosa e insensível, por parte da grande maioria do(a)s gestor(a) da educação públicas, quanto ao papel da EJA como espaço de afirmação de direitos, dado que, para os sujeitos educandos que procuram a modalidade, o direito à educação é apenas um trampolim para a garantia ou conquista de outros novos direitos, individuais ou coletivos.

Ao não perceberem a EJA para além de sua função **reparadora**, isto é, como mero acesso à escolarização, esse(a)s gestor(a)s revelam o quanto suas visões acerca da modalidade estão atravessadas por uma concepção restrita do fenômeno educativo, na medida em que entendem o lugar da educação de jovens e adultos como espaço marginal ou secundário, sem relevância, seja porque visto como seio de ações de improviso pedagógico; seja porque sua oferta é pensada como educação de segunda classe, dado que dimensionada não no campo do direito à educação, mas de ações de caráter compensatório.

Por fim, deve-se ressaltar como principal desafio ao pleno e qualificado desenvolvimento do projeto como instância formativa efetiva, a construção de laços orgânicos entre as reflexões desenvolvidas nos seus espaços e tempos e o cotidiano do(a)s professore(a)s de EJA. Esse distanciamento, a rigor, já ocorria antes da pandemia da COVID-19, quando a grande maioria dos participantes das reuniões presenciais eram coordenadore(a)s de EJA das redes públicas municipais, os quais relatavam dificuldades de logística, recursos financeiros e carga horária para fazer o deslocamento do corpo de professore(a)s da modalidade às atividades do Projeto, em Natal, como também, para propiciar uma rotina de visitas da coordenação do Projeto aos seus respectivos municípios.

Com a emergência da pandemia da COVID-19, essas dificuldades foram amplificadas, especialmente em razão da interrupção das atividades presenciais na modalidade EJA, na totalidade das escolas das redes públicas de educação básica, ocasionando que o projeto adquira, cada vez mais, uma dimensão de formação à distância e reduzindo as interações entre os participantes, tão somente, aos espaços virtuais, especialmente os grupos de comunicação virtual.

Essa realidade impõe a todo(a)s que se articulam em torno do Projeto EJA em Movimento o desafio de fundamental de, aceitando todas as limitações inerentes às características que o projeto assume, pensar e implementar alternativas que propiciem que ele possa ter sua vinculação com os sujeitos que dele participam, para além de sua condição atual de espaço

acolhedor do livre fluir de ideias cujo destino é uma apropriação meramente individual e pouco orgânica.

Será preciso criar e fortalecer caminhos de dupla circulação orgânica entre os momentos reflexivos que são propiciados nos espaços do projeto e as experiências didático-pedagógicas que os participantes desenvolvem em seus cotidianos, de modo que essa articulação, horizontal e de alimentação mútua, possibilite avanços na constituição de um modelo pedagógico próprio para a modalidade EJA, fortalecendo-a, com efeito, como campo legítimo e próprio de reflexões e produção de conhecimentos pedagógicos.

Referências

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALBINO, Giovana Gomes; ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. Formação Continuada: refletindo sobre seu sentido no contexto da EJA. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida; BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro (Coords.). **Estudos e práticas de Educação de Jovens e Adultos na universidade**. Natal; KMP, 2010. pp. 11-56.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006. p. 281-291.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2003. 32 p. 6 ex.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n.2, p. 211-227, Abril-Junho 2015.

CARVALHO, Roseli Vaz. O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES: período de 1987-2006. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional** [on-line], Curitiba, v. 4, n. 8, p. 117-130, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1900/1621>>. Acesso em: ago. 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006.

HENRIQUES, Ricardo; DEFOURNY, Vincent. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos (Prefácio)**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006.

DANTAS, Tânia Regia. Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos. **Educação**. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p.435-446, set.-dez. 2019.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização Docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed., 2003, Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), pp. 99-136.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006. pp. 17-32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

PINEAU, Gastón. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

CONTRERAS, Domingo José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed., rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Marta Khol. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009.

2

2. Práticas Pedagógicas na Eja com Foco na Educação para As Relações Étnico-Raciais

Crislane Barbosa de Azevedo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

2.1 Introdução

Pensar em educação para a diversidade, no Brasil de hoje, é pensar na necessidade de tomada de posição política e pedagógica frente ao fracasso escolar. A omissão da escola brasileira frente ao tratamento do tema “diversidade étnico-racial” é sinônimo de displicência quanto ao respeito à dignidade do(a)s aluno(a)s, sobretudo, os de origem afro-brasileira, por vezes contribuindo para que saiam da escola ou permaneçam sem avançar como poderiam, portanto, fracassando.

Ao se omitirem com relação à presença de discriminação ou preconceito racial na escola, os seus profissionais isentam-se de qualquer envolvimento com o problema. Nesse cenário, não se reconhece o sofrimento psíquico do(a) aluno(a) negro, em muitos dos casos com graves riscos de repercussões negativas no processo de aprendizagem. Discutir relações étnico-raciais é fator de proteção contra o fracasso escolar. A educação escolar brasileira, por isso, nunca melhorará seus tão problemáticos índices enquanto a questão racial não for tomada como base da discussão. No Brasil, falar de educação de qualidade implica em falar de educação antirracista.

Considerar discussões e encaminhamento de ações voltadas para a valorização e respeito à diversidade étnico-racial é o que se espera de um País cuja própria Constituição é chamada de constituição cidadã. A formação para a cidadania requer que o ambiente escolar promova a formação de sujeitos conscientes de si e da sua realidade histórica, social e cultural, como bem orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004). Isso começa em experiências escolares nas quais as próprias ideias dos aluno(a)s são ouvidas, respeitadas e incentivadas em um processo permanente de despertar da curiosidade e da criatividade e desenvolvimento de processos identitários. Mas, no Brasil, dos últimos dois anos, o incentivo e a promoção da diversidade têm sido considerados pelo atual governo federal (2019-2022) como “manipulação de esquerdistas”. A agenda do Ministério da Educação segue perspectiva explicitamente antiprogressista, de acordo com o Presidente da República que nunca escondeu o que pensa sobre educação. Por isso, mais do

que nunca se torna necessário que professores, como profissionais intelectuais que o são, de posse de conhecimentos científicos da área de Educação, das políticas públicas materializadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ainda vigor, bem como das demandas da sua comunidade escolar, desenvolvam um currículo contemporâneo e contextualizado ao seu público, o que implica em considerar a educação para as relações étnico-raciais.

Em um contexto como esse, naturalmente, discussões sobre relações étnicas e racismo tendem a ser restringidas por parte dos órgãos oficiais do governo central. Grande demonstrativo disso já ocorreu no início de 2019, quando do fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) destinada às políticas de inclusão e diversidade no âmbito do Ministério da Educação. Mas, em decorrência da aprovação, no ano anterior, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), claramente distante das discussões sobre diversidade, a construção de proposições e ações sobre o assunto podem deixar de existir nas escolas.

Ainda que com a Base não tenham sido revogadas as DCN para as relações étnico-raciais, a forma como a BNCC foi aprovada e chegou nas escolas, pode provocar um maior silenciamento de uma questão social tão necessária de ser discutida na escola como embasamento para o processo de desenvolvimento identitário e cidadão dos sujeitos. O retrocesso em termos de proposições curriculares oficiais, infelizmente, encontrará terreno fértil em decorrência da não efetivação de práticas pedagógicas favorecedoras do reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial da população brasileira nas escolas do País. Tais práticas parecem figurar mais do plano da exceção do que da regra em termos de cultura escolar.

Fato é que, apesar da amplitude da legislação, estudos como os de Coelho e Silva (2015), Cavalleiro (2003), Martins e Geraldo (2013) e de Lucélia Feliciano (2018) mostram que, infelizmente, a cor da pele continua sendo um dos definidores das relações sociais e mesmo escolares, ou seja, é considerada motor de preconceito e discriminação, tanto entre aluno(a)s quanto mesmo entre professores e aluno(a)s. Apesar disso, os pesquisadores consideram a escola como lugar de oportunidades de superação do preconceito pelo seu viés social e político de formação de sujeitos com possibilidades de contribuírem para mudanças de estruturas sociais caracterizadas por preconceitos. Pensamos o mesmo e, por isso, insistimos em pesquisas sobre o tema.

E, se assim o é, significa que a escola recebe e sofre violência de cunho externo. Mas ela mesma, também, gera violência, seja quando se omite diante de situações de preconceito e discriminação ou quando tolera, em seu quadro, profissionais preconceituosos. Ao mesmo tempo, com mudanças de perspectivas e ações, as escolas e seus profissionais podem contribuir

para melhorias sociais. E é nesse sentido que discutimos o tema, o sentido de possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas relativas à educação das relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possam fazer da escola, palco de enfrentamento de questões sociais como o é o racismo.

Dessa forma, propomo-nos a comentar sobre o que dizem as políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais, relacioná-las com a Educação de Jovens e Adultos e discorrer sobre possibilidades de ações didático-pedagógicas que poderiam tanto promover e valorizar as identidades dos aluno(a)s da modalidade, ponto de partida para um melhor processo de aprendizagem, como dar combate ao racismo, consequência destrutível para a dignidade humana fruto da inadequada condução dessas relações para jovens e adultos.

2.2 Educação para a diversidade com foco na educação para as relações étnico-raciais

Pensarmos em uma educação para a diversidade é o que propõem as leis 10639/2003 e 11645/2008, voltadas para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica. Estamos há 18 anos da publicação da Lei 10639, mas há escolas onde ela, ainda, não chegou ou, como podemos afirmar, na qual seus profissionais não foram buscá-la, nem mesmo para conhecê-la, para, eventualmente, ressignificar suas práticas se preciso fosse ou para se opor a ela de forma digna, se é que isso seria possível. Há quem se oponha ao que determina a Lei, sem ao mesmo conhecê-la. Nesse sentido, tendemos a dizer que seja por falta de conhecimentos ou de sensibilidade. Essas são duas dimensões que precisamos considerar ao falar em práticas pedagógicas voltadas para uma educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo.

De forma mais específica, o trabalho com a educação das relações étnico-raciais exige conhecimentos sobre o processo de constituição das Leis e das políticas públicas do âmbito da diversidade; história do Brasil e da educação brasileira. Não é porque se é professor de Química ou Geografia, por exemplo, que não se deve entender de História do Brasil; não é porque não se é formado em Pedagogia que não se tem que conhecer o processo de organização da educação escolar brasileira. Entender de História do Brasil é entender sobre o contexto e a sociedade em que vivemos, como ela se constituiu, quais os seus problemas originários e suas mudanças e permanências. Isso não é algo próprio só dos professores de História. O ofício do professor de História vai muito além do saber fatos da história do país. Saber sobre fatos

dessa história é obrigação de todo e qualquer cidadão escolarizado, sobretudo, daqueles que além de cidadãos escolarizados, são formadores. Como especialista da educação, profissional intelectual, o professor precisa saber contextualizar a educação como área.

Sobre a Lei 10639/2003, é preciso que saibamos que ela, diferente de outras, é fruto de intenso processo de mobilização social, sobretudo do Movimento Negro, e vem nacionalizar experiências que já existiam em âmbitos mais localizados, a exemplo do que já consideravam as Constituições dos estados da Bahia, do Rio de Janeiro e de Alagoas assim como leis orgânicas e municipais de Recife, Aracaju, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Belém, que desde a década de 1990 já determinam a obrigatoriedade do tratamento de conteúdos relativos a relações étnico-raciais e discriminação. Além de outros códigos normativos existentes desde a referida década de 1990 (FELICIANO, 2018).

Mas a Lei leva-nos a pensar mais do que em conhecimentos e inserção de novos conteúdos disciplinares como sugerido pelo parecer que a regulamentou. Ela exige que se repensem relações sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004). Como fazer isso? Apesar de necessário, apesar de considerarmos como o básico, essencial nas relações humanas e sociais, isso não tem sido fácil de ser concretizado porque mexe com os profissionais da educação não apenas do ponto de vista profissional, afetando, também, a postura pessoal dos sujeitos. Como seres históricos, sociais, detentores de uma herança cultural, não são neutros. Frutos de uma sociedade extremamente preconceituosa, discriminatória, violenta, racista, muitos professores também o são, necessitando, assim, que ressignifiquem suas práticas e representações.

Sendo a escola uma instituição social, ela tende a reproduzir o que está na sociedade. Contudo ela é uma instituição formativa, precisa ir além dos problemas sociais. Como? Promovendo discussões baseadas em problematização da realidade social na qual se situa, entre outros problemas, o racismo. Ele é um problema cultural, relaciona-se com a mentalidade, logo, seu combate passa obrigatoriamente pela intervenção educativa no âmbito da escolarização. Na EJA isso se torna gritante quando consideramos que a população de origem africana sempre esteve presente na modalidade e nas experiências de educação de adultos que a precederam, justamente por fazer parte da população que por várias causas foi excluída do processo educacional. A omissão diante de questões de diversidade termina por valorizar a cultura dominante ao não abrir espaço para discussões sobre as estruturas sociais e suas consequentes possibilidades de transformação. Sem problematização sobre estruturas sociais injustas e não igualitárias, a escola não cumpre o seu papel social de formação integral dos sujeitos.

Em termos propositivos, como pôr em prática uma formação para a diversidade? Absolutamente sem o intuito da prescrição e da crença em receitas prontas sobre o que e como fazer em sala de aula, consideramos razoável levantar algumas possibilidades de práticas pedagógicas favorecedoras de um trabalho atento à diversidade do(a)s aluno(a)s. Inicialmente, vale destacarmos a necessidade de trabalhar conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Por isso a importância da adoção de uma perspectiva de trabalho transversal que pode ser adotada pelos professores tanto individualmente quanto de modo coletivo. Ou seja, tratar de relações étnico-raciais é atribuição de todos os professores, portanto, precisam ser consideradas nos diferentes componentes curriculares.

Decorre dessa orientação a proposta metodológica de projetos interdisciplinares. Falar de EJA é falar de interdisciplinaridade. O sujeito que demanda essa modalidade não é o sujeito da perda, aquele que perdeu cinco, dez ou vinte anos de escola porque saiu e só retornou anos depois. Ele saiu da escola, mas não permaneceu em um coma induzido ou preso em um suposto bem-sucedido experimento de criogenia por todos os anos em que ficou longe da escola. Ele viveu, trabalhou, sofreu, foi feliz, construiu uma vida, uma família talvez, e as suas vivências lhe proporcionaram aprendizagens diversas inseridas em uma realidade social a qual precisa ser tomada como ponto de partida e de chegada das práticas pedagógicas na EJA.

Afirmar o sujeito da EJA não como o sujeito da **perda**, mas de **possibilidades**, fruto das suas experiências de vida, muitas vezes, muito mais densas e diversificadas do que as vivências dos seus próprios professores é fundamental para a proposição de ações com caráter transversal e interdisciplinar.

Há, no Brasil, uma ignorância entre os diferentes grupos étnico-raciais. É necessário superar essa ignorância para que se construa uma sociedade democrática. Como superamos a ignorância? Com conhecimento. Mas, também, com sensibilidade, o que requer a compreensão e o desenvolvimento de atitudes e valores positivos frente aos diferentes grupos étnicos. Se isso não existe e práticas racistas são identificadas no contexto escolar, é preciso que se aja rapidamente. É responsabilidade e tarefa da escola prever o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. Isso precisa estar claro no Projeto Político Pedagógico da escola, por exemplo, inclusive, com a previsão de aplicação do Art. 5º da Constituição Federal de 1988, que determina que as situações de racismo deverão ser tratadas como crimes imprescritíveis e inafiançáveis.

Como efetivar essa responsabilidade da escola? Como agir? Os professores devem relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação, por exemplo. Isso é básico, é elementar. E se posto em prática já contribuiria para experiências escolares mais saudáveis. É preciso agir com sensibilidade o que significa ser sensível ao outro e ao sofrimento que tantas formas de desqualificação já lhe causaram. Só quem vive, só quem passa por uma situação de discriminação, de preconceito, de racismo, sabe o quanto dói. Trata-se de experimentar a barbárie em um cenário que se pretende humano, social, livre e democrático. Porque o racista, na verdade, trata o outro como se ele não fosse gente. O racista desumaniza o outro, por ele considerado diferente, deformando-o por dentro, desintegrando-o.

A escola como uma instituição voltada para a formação científica e cultural bem como para a autonomia do sujeito, deve servir para evitar a barbárie. Como bem declara Charlot (2020, p. 14), “existe barbárie em qualquer situação, encontro, relação entre humanos na qual um nega a humanidade do outro”. Nessa perspectiva, a educação deve estar voltada para a consolidação de um processo de humanização e emancipação dos sujeitos tendo em vista a vida em uma sociedade solidária. Nesse processo, questões relativas à diversidade precisam ser consideradas e não sob a ótica do apelo à tolerância, mas como problematização das relações sociais que a sustentam e que as transformam em objeto de dominação, negação de direitos e discriminação étnico-racial, por exemplo.

Apesar do avanço das normas curriculares no País, falar de racismo ainda representa um tabu. Obviamente, pelo fato de muitos racistas assim não se declararem e terminarem, por isso, resistindo às discussões, a fim de não exporem a sua ignorância, a sua limitação intelectual, decorrente do fato de se considerarem superior ao outro sem qualquer razão que o justifique, provocando, ainda, entraves para as relações interpessoais e sociais, que podem desembocar em barreiras nas relações institucionais para parcela da sociedade.

Houve uma época, no Brasil, em que o racismo poderia ser considerado algo inconsciente pelo seu caráter difuso e pelas relações de poder que sustentavam no País. Mas, hoje, início da terceira década do século XXI, contexto de outra organização política, econômica e social bem como com o avanço nas condições de acesso à informação, não pode ser considerado como algo simplesmente inconsciente. Nos dias atuais, o racismo pode ser considerado demonstrativo de limitação intelectual, ou, se o pano de fundo do sujeito racista forem as relações de poder que o protegem ou o beneficiam, o racismo pode até não sê-lo, o que não diminui o seu caráter negativo, posto que se configuraria mesmo como crime e claro demonstrativo de mau-caratismo.

Por isso, precisamos problematizar, na EJA, as discussões sobre relações étnico-raciais, sobre diversidade e sobre diferença, nas quais encontram lugar o racismo. E o racismo precisa ter tratado na dimensão da prática, o que implica continuidade de ações e não realização de atividades somente na semana da consciência negra no mês de novembro. Precisa integrar a agenda permanente da escola. Se não discutimos sobre racismo na EJA, ele fica silenciado e é muito difícil combater algo que está silenciado, que não é exposto abertamente.

Se falamos em diversidade e de diferenças, e consideramos que as diferenças em um país como o Brasil não são naturais, pelo contrário, elas são construídas socialmente e atendem a processos de inclusão de uns e exclusão de outros, que envolvem relações de poder, violência simbólica, preconceito e discriminação, é preciso parar de relacionar a questão étnico-racial com o quadro de desigualdades sociais e econômicas para silenciar sobre a discriminação que desemboca no racismo, provocando a sua quase naturalização e a consequente resistência ao combate das desigualdades, inclusive, via políticas públicas por parte de parcela da própria população do País.

Como professores sensíveis, precisamos ser capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Os professores precisam de formação para isso? Obviamente, formação nunca é demais. Mas essas precisam vir acompanhadas de ações que provoquem um processo de reeducação de si mesmo, uma vez que há professores que precisam ser reeducados sob a perspectiva das DCN para a educação das relações étnico-raciais. Por que isso? Porque, infelizmente, há professores preconceituosos com atuação desde mesmo a Educação Infantil. Isso é compreensível? Como frisamos anteriormente, até pode ser compreendido, uma vez que professores são sujeitos históricos e sociais e nasceram, viveram na sociedade brasileira, racista, são herdeiros de uma cultura que violenta. Se o sujeito nasce, por exemplo, em uma família preconceituosa e discriminadora, é difícil que ele cresça não sendo igualmente limitado na condução das suas relações sociais. A sua história de vida foi marcada pelo preconceito que passou a ser tomado como algo natural. Mas, se esse sujeito tem, no meio da sua história de vida, a entrada no magistério, torna-se imperioso que ressignifique seus conceitos, suas práticas, suas representações, na verdade, a sua própria história de vida.

Portanto, é possível encontrarmos professores que precisam educar a si mesmos no que se refere à condução das relações étnico-raciais. Isso não será obtido por meio da leitura de cinquenta livros sobre o tema. Não será concretizado por meio de cursos de formação pautados em transmissão de conteúdo sem qualquer interação. É preciso que se provoque os sujeitos docentes em formação para um processo de ressignificação da sua vida, o que envolve exercícios práticos de autoconhecimento.

Esperamos que, uma vez na escola, o racista desenvolva-se humana, emocional e cognitivamente. Óbvio que, para isso, os professores e demais profissionais da escola precisam ser também desenvolvidos. E um profissional da educação maduro, equilibrado em suas dimensões emocional e cognitiva em uma sociedade altamente racista como o é a brasileira, tem que ser um professor antirracista. Em outras palavras, não se pode discutir sobre quaisquer melhorias na educação, sem se discutir racismo.

O que seria um docente e uma educação antirracistas? Cavalleiro (2001) bem nos elucida sobre isso ao explicitar que esses devem: a) reconhecer a existência do racismo na sociedade brasileira; b) considerar permanente a reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; c) rejeitar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e na escola bem como cuidar para que as relações interpessoais no ambiente escolar sejam respeitadas; d) considerar a diversidade presente na escola, utilizando-a para promover a igualdade por meio do encorajamento da participação de todos/as aluno(a)s/as; e) ensinar aos aluno(a)s uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; f) cuidar da seleção dos materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial; g) buscar educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; e, h) desenvolver ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de aluno(a)s(as) pertencentes a grupos discriminados.

Que o Brasil é um país plural em termos étnico-raciais, não há quem duvide e defenda o contrário. Assim sendo, nós, professores, precisaríamos de uma Lei que nos obrigasse a agir com sensibilidade e respeito perante o outro, ainda mais sendo o outro, um jovem ou adulto ainda em formação na educação básica? A emergência de uma lei como a 10639/2003 (assim como a Lei 11645/2008) e o fato de estarmos há 18 anos (a serem completados em 2021) sem que ela tenha afetado grande parte das escolas e seus docentes são sintomáticos da necessidade de que normas legais continuem exigindo a realização do básico, do elementar: o respeito ao outro nas suas particularidades para que todos sejam reconhecidos, respeitados e valorizados.

A falta de reconhecimento, respeito e valorização, portanto, a violência sofrida por aluno(a)s nas escolas básicas em decorrência de preconceito e discriminação étnico-racial acarreta-lhes consequências devastadoras com implicações por toda a vida do sujeito. Talvez, o maior exemplo dessa marca persistente ou profundamente destrutível é a construção de uma imagem negativa de si mesmo, resultando em uma dupla consciência (*double consciousness*) conforme William Du Bois (apud COELHO e SILVA, 2015), conflito psicológico com danos sobre a subjetividade e a identidade, principalmente, de crianças e adolescentes negro(a)s, muitos dos quais se afastam da escola regulamentar e retornam aos estudos, anos depois, na modalidade EJA. Esses, mais uma vez, não podem se dirigir às escolas, ambiente onde básica

e supostamente deveriam aprender e ser respeitados, mas, ao contrário, serem obrigados a experimentar a naturalização do preconceito e da discriminação e a vivência no plano do sofrimento.

É preciso recusar o silêncio sobre o assunto que paira em algumas escolas e partir para estudos e proposição de ações de reconhecimento e valorização da pluralidade cultural que essa diversidade étnico-racial representa. O racismo na escola precisa ser considerado como fator de risco para a aprendizagem, elemento promotor de dificuldades escolares e sociais. Ele “torna a mobilização escolar dos jovens mais difícil, ao complicar as suas relações com os professores e ao diminuir as suas esperanças de ver um bom aproveitamento escolar recompensado por uma boa profissão” (CHARLOT, 2009, p. 192). Discutir relações étnico-raciais é fator de proteção contra o fracasso escolar. Assim como os demais segmentos de ensino da educação básica, a EJA não melhorará seus tão problemáticos índices enquanto a questão racial não for tomada como base da discussão. No Brasil, falar de educação de qualidade implica em falar de educação antirracista.

A educação escolar brasileira não melhorará enquanto nas escolas não se estiver cuidando da autoestima do(a)s aluno(a)s, sobretudo do(a)s aluno(a)s negro(a)s, pelo fato de serem os principais alvos de práticas racistas no País. O racismo afeta direta e imediatamente o processo ensino-aprendizagem. Como depois de ter sofrido uma prática racista, o(a) aluno(a) vai ter condições de estudar, concentrar-se, aprender? O(a) aluno(a) é cognição, mas, também, emoção e o processo de aprendizagem envolve essas duas dimensões. No caso do estudante da EJA há, ainda, com frequência, um agravante: o fato de ser trabalhador(a). “Analisando os dados das desigualdades raciais no país, identificamos que adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal e ‘expulsos’ do sistema de ensino regular” (BRASIL, 2009a, p. 55).

Muitos jovens e adultos trabalham, formal ou informalmente, o dia inteiro e à noite tem que ir à escola que, por vezes, não se localiza no mesmo bairro onde se situa o seu local de trabalho. A ida do trabalho direto para a escola tende a ocorrer sem que seja possível alimentar-se. Como, diante desse estado de coisas, o jovem ou adulto vai aprender? Que aproveitamento terá em seus estudos? Além de obstáculos correntes impostos pela vida diária de trabalhador, ainda tem que na escola, sofrer e suportar o preconceito e a discriminação? O racismo manifesta-se de diferentes formas. Sofre-se, por exemplo, quando o professor subestima a capacidade do(a) aluno(a) e o faz, reiteradamente, copiar e colar da lousa ou quando o infantiliza com práticas pedagógicas adequadas para os anos iniciais do ensino fundamental próprias de crianças.

Difundido persistentemente nos múltiplos espaços de convivência e meios de comunicação, o racismo não deve integrar os processos formativos escolares. Mas, pesquisas como as de Castro e Abramovay (2006) realizada em dez capitais brasileiras, mostram dados que comprovam que a discriminação e o racismo fazem parte do cotidiano escolar. E como isso se revela? O(a) aluno(a) negro é humilhado por meio de apelidos persistentes colocados pelos colegas e muitas vezes no tratamento e na omissão observada entre os professores. Dados como esses foram confirmados em pesquisa feita pelo próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2009b). Em pesquisa realizada com 501 escolas distribuídas entre as cinco regiões do País, constatou-se que aluno(a)s negro(a)s e pobres eram aqueles que mais presenciaram atitudes de preconceito e práticas discriminatórias, portanto, de violência.

Falar de diversidade étnico-racial e pluralidade cultural não é só discorrer sobre um tema, é tratar do cotidiano de todos, é valorizar a vida e promover mais respeito e equilíbrio nas relações sociais dentro de um País ainda tão marcado por desigualdades e violência. Diante de uma sociedade contraditória e violenta como a brasileira, é preciso que os profissionais intelectuais que nela trabalham formando as novas e futuras gerações, apropriem-se das propostas de trabalho presentes nas diretrizes curriculares nacionais voltadas para questões de diversidade (BRASIL, 2004, 2006, 2009a), instrumentalizando-se para melhor lidar com os conflitos na escola, a fim de possibilitar o amadurecimento de todos os envolvidos e não o crescimento da violência. Como uma questão social, precisa fazer parte da vivência escolar de forma contínua e permear o trabalho de todos os professores.

2.3 Para além da transversalidade e da interdisciplinaridade: possibilidades de práticas específicas

Ao tratarmos de possibilidades de ações didáticas voltadas para a promoção e valorização das identidades do(a)s aluno(a)s da EJA, é importante a definição de possibilidades passíveis de trabalho pelos diferentes professores em suas salas de aula sem que outros profissionais sejam mobilizados (para o trabalho interdisciplinar), mantendo-se, contudo, o caráter transversal.

Entre essas possibilidades, podemos destacar: o exercício de leitura de textos que representem diferentes referenciais civilizatórios, acompanhado da exposição oral do apreendido; a historicização de explicações sobre características físicas das pessoas e valorizar essa diversidade; a exposição docente sobre saberes tradicionais com referência aos adultos e idosos que, incentivados a participação oral direta podem alimentar a promoção de rodas de

conversa nas quais o protagonismo de todos pode ser exercitado; a abordagem a diferentes experiências religiosas, rompendo com a predominância de representações e práticas de origem cristãs frequentemente toleradas nas escolas; o trabalho com ações sobre diversidade de forma contínua.

O conhecimento acerca de diferentes histórias e culturas, nos princípios apregoados pela Lei 10.639/2003, responsável pela determinação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, necessita se materializar como premissa educativa e para tanto requer relações de continuidade. A realização de diferentes atividades didáticas tende a viabilizar a promoção do protagonismo do(a)s aluno(a)s da EJA.

É preciso que sejam trabalhados conteúdos que permitam, entre outros fins, que o(a) aluno(a) compreenda as transformações pelas quais passaram: as famílias; as territorialidades; os hábitos, as relações e os significados acerca do corpo; jogos e outras formas de interação e comunicação, ao longo do tempo e em diferentes espaços. É preciso que conheçam e valorizem a pluralidade do patrimônio cultural do país, que tenham acesso a conteúdos e práticas contextualizados. Aluno(a)s e professores devem contraporem-se a quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais de sexo, de etnia ou classe social, por exemplo.

Destacamos, igualmente, que ensinar de forma contextualizada e com atenção e respeito à diversidade dos aluno(a)s requer atividades didáticas que incentivem trabalhos coletivos nos quais sejam valorizadas as trocas e ao mesmo tempo consideradas as especificidades de cada um dos jovens e adultos envolvidos. Essas, provenientes de diferentes matrizes civilizatórias, precisam encontrar lugar ao longo de todo o ano escolar. Estudar em uma única unidade didática aspectos como costumes alimentares, vestuário e cerimônias festivas de um determinado grupo étnico-racial de forma isolada e, portanto, sem contextualização, contribui sobremaneira para estereotipar ou banalizar os saberes do grupo e o(a)s aluno(a)s de cujos saberes são representativos.

Por isso a importância e necessidade do trabalho conjunto entre escola, comunidade e sistema de ensino. Essa articulação é importante também para que sejam evitadas práticas escolares aligeiradas ou superficiais, implementadas apenas com o intuito do atendimento às determinações oficiais, mas descontextualizadas da prática vivida pelos jovens e adultos na e fora da escola.

Nesse sentido, é importante pensar na diversidade de conhecimentos; práticas pedagógicas; representações sobre raça, classe, gênero, orientação sexual etc.; nos lugares ocupados no currículo pelos jovens e adultos, sujeitos, do processo ensino-aprendizagem; dar voz aos aluno(a)s; propor uma pedagogia dialógica e um processo ensino-aprendizagem com

base na articulação entre ensino e pesquisa. Essas iniciativas exigem do docente um consistente planejamento de atividades.

Ao considerar ainda as singularidades dos jovens e adultos que se remetem à cultura indígena e africana, é importante que o docente reconheça a relação entre aprendizagem, corpo e emoção. O jovem e o adulto não são só cérebro. A integração do corpo com a natureza e com o sagrado tem significados que transcendem o espaço da sala de aula e influenciam no processo cognitivo. Visões de mundo abertas para o outro, vivências em rituais plurais e crenças em verdades múltiplas, diferentes do padrão civilizatório ocidental preponderante nas instituições de ensino formal, requerem do professor, em sala de aula, domínio teórico-metodológico da sua área de conhecimento e sensibilidade frente à escola e seus aluno(a)s. É preciso ir além da transmissão de conteúdos, por melhor que possamos supor que seja a capacidade de preleção do professor. É necessária atenção à corporeidade presente em sala de aula.

A corporeidade está para além de uma interpretação biológica do corpo ou da relação do corpo com movimento. Envolve um caráter social visto que o corpo é expressão de valores, sentimentos, culturas, linguagens, identidade. Gonçalves (2005) bem nos esclarece sobre isso quando afirma que no corpo constroem-se as relações sociais e por isso ele expressa tanto a história do indivíduo quanto a história acumulada de uma sociedade que nele imprimiu seus códigos. Por isso o corpo sente e, em movimento, os sentidos se intercomunicam formando uma síntese perceptiva. Assim é que a emissão de opiniões negativas sobre corpo do outro, fomenta uma construção identitária negativa. Romper com esse estado de coisas é possível quando se tem acesso a diversos espaços em que as questões raciais são tratadas de forma positiva (GOMES, 2003) e a sala de aula da EJA revela-se como espaço pertinente, adequado para tanto.

As ações formadoras precisam envolver princípios, orientações e práticas para a desconstrução de estereótipos de raça, etnia, sexo, religião etc. e para tanto são requeridos conhecimentos para além de teorias pedagógicas. É necessário, sobretudo, sensibilidade para percebermos as diferentes posturas e visões de mundo dentro de uma sala de aula. Aqueles jovens e aqueles adultos, como aqui frisamos, têm múltiplas experiências de vida, talvez mais densas e ricas que as dos seus próprios professores, logo, possuem visões de mundo que muito explicam sobre relações e representações sociais, nas quais encontram lugar as questões de discriminação.

Particularmente os professores da área de História, precisam contextualizar práticas e representações para que os estudantes compreendam fatos e conceitos e assim adquiram condições de analisar consistentemente a sua realidade, problematizar a história local, e de forma

relacionada com a sua ancestralidade. Isso é de uma profundidade imensa, pois possibilita que os jovens e adultos se autoconheçam muito mais e melhor e tornem-se sujeitos protagonistas de suas vidas e da sua comunidade. Logo, tornem-se agentes de resistência e contestação a práticas racistas.

A escola, como fruto da sociedade, reflete problemas desta. Se há, portanto, preconceito e atitudes discriminatórias na sociedade, na escola estes também existem. Na elaboração do PPP, é necessária a adoção de princípios de colaboração, coletividade, cooperação, circularidade, ancestralidade. Então, vale questionarmos: como estão os PPP das nossas escolas? Eles estão alinhados a esses princípios? O que nós poderíamos fazer para atender a isso? Nesse sentido, em meio à diversificação das práticas pedagógicas, torna-se importante abrir espaço para a discussão acerca da questão racial, a qual toma diferentes dimensões, sendo a mais eficaz delas, a da prática e, se possível por meio da articulação com atividades de artes.

Atividades com arte e movimento tendem a gerar resultados eficazes, proporcionando a apreensão do conhecimento, o desenvolvimento da oralidade, a promoção da comunicação, a manifestação corporal, o favorecimento da interação e o fortalecimento da autoafirmação.

É frequente, nas escolas de EJA, a chegada de jovens com problemas identitários. Ao investigarmos sobre trajetórias e práticas pedagógicas de professoras negras no âmbito das relações étnico-raciais (AZEVEDO; FELICIANO, 2021), vimos como a maioria delas passou a se ver ou a se aceitar como negras somente depois de adultas, parte, apenas, após mesmo os 30 anos e muito em decorrência dos estudos realizados em nível superior. Portanto, como estão o(a)s jovens e o(a)s adulto(a)s na EJA quanto a questões étnico-raciais? Estão conscientes ou estão ainda em processo de aceitação? Ou insistem em uma não aceitação de suas características étnico-raciais por falta de formação, conhecimentos, conscientização, compreensíveis, obviamente, por todo o sofrimento vivenciado ao longo de anos de práticas de desrespeito, discriminação? É possível e preciso que, por meio da escola, superemos os impasses no seu próprio reconhecimento e valorização, preparando-se, assim, para a vida, com orgulho de si, confiança em si mesmo e consciência de que é capaz de avançar em seus propósitos de vida. Como professores de EJA, trabalhando com a educação para a diversidade, não podemos querer menos do que isso para o(a)s aluno(a)s.

2.4 Do acolhimento à problematização da vida cotidiana: a discussão sobre a questão racial

É importante que o docente conheça os jovens e adultos em suas escolas, suas condições de vida e de aprendizagem e no âmbito da diversidade. E nesse sentido, os membros de toda a escola precisam dialogar com esses sujeitos e por meio da interação perceber os caminhos pelos quais se formaram; seus símbolos, gostos e gestos. Da mesma forma, atentar para o que podem, o(a)s aluno(a)s, ensinar sobre a sua própria experiência étnico-racial.

Os jovens e os adultos têm, sem sombra de dúvidas, muito a dizer. Aquilo que é dito, por sua vez, pode ser tomado como objeto de discussão, integrar a produção de material didático dos professores, servir de ponto de partida para estudos reais, contextualizados, propositivos e transformadores para os jovens e adultos que o integram. Nesse sentido, vale salientarmos a importância do trabalho com diferentes fontes e linguagens, as quais permeiam a vida cotidiana dos jovens e adultos, contudo, desacompanhadas do exercício da contextualização. O trabalho com diversificadas fontes e linguagens objetiva possibilitar aos aluno(a)s variados recursos para leitura do mundo.

Jovens e adultos possuem uma história e precisam se reconhecer como protagonistas dela. As aulas precisam ter essa função, do contrário, o(a)s aluno(a)s continuarão saindo da escola, vivenciando, novamente, mais um ciclo de afastamento da instituição que deveria estar promovendo o seu desenvolvimento.

A maior parte dessas propostas de trabalho, até aqui apresentadas, pode ser encontrada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elaborado no decorrer do ano de 2008 (BRASIL, 2009a). Construído em diálogo com a sociedade civil, em especial os movimentos negros, apresenta (6) seis propostas exclusivas para a EJA.

a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afro-descendente;

b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à educação das relações étnico-raciais;

c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;

d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações étnico-raciais;

e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade étnicorracial e o combate ao racismo;

f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores. (BRASIL, 2009a, p. 55-56)

Pode parecer pouco, mas na verdade, as possibilidades apresentadas pelo Plano podem ser estendidas, uma vez que inúmeras outras propostas direcionadas para o ensino regulamentar podem ser trabalhadas com os devidos reordenamentos na EJA.

Vale, ainda, salientarmos a necessidade de práticas que possibilitem o acolher bem o(a)s aluno(a)s e o trabalho pela sua permanência na escola; a promoção de atividades pedagógicas com caráter dialógico e sociointeracionista; o trabalho que toma o(a)s aluno(a)s como produtores de cultura bem como aquele que objetiva a potencialização da oralidade dos sujeitos como elemento de empoderamento, além da consideração da avaliação como processo.

Ações promotoras de uma educação para as relações étnico-raciais podem ser vividas a partir mesmo do reconhecimento de que a questão étnico-racial está presente na EJA por meio da presença dos estudantes. Muitos jovens e adultos voltam à escola, desmotivados e na iminência de uma nova desistência. O acolhimento é fundamental. É uma pena que a forte presença de afro-brasileiros nas salas de aula da EJA não tem sido suficiente para garantir e promover um trabalho pedagógico acompanhado de uma discussão séria sobre a educação racial na escola e nessa modalidade de educação, acompanhada de ações consistentes de respeito e valorização.

Parte do(a)s aluno(a)s da EJA, há anos afastada da escola e, por vezes, alvo de processos de exclusão, precisa ser bem recebida pelo corpo funcional da escola. Por isso que ressaltamos que o ato de acolhê-lo(a)s e incentivá-lo(a)s a permanecer na instituição de ensino torna-se em si já uma ação para uma educação das relações étnico-raciais. O bem receber e acolher, de fato, é condição básica e essencial de um processo adequado de tratamento dos sujeitos na perspectiva das relações étnico-raciais.

Em termos mais específicos de práticas pedagógicas é imprescindível que estas possuam um caráter dialógico e sociointeracionista a partir das quais a problematização da vida cotidiana dos jovens e adultos encontrem lugar. O(A)s aluno(a)s da EJA não são simples detentores de conhecimentos prévios. São, também, produtores de cultura. Dessa forma, vivências familiares, sociais, profissionais, religiosas, entre outras, são importantes de serem trabalhadas como ponto de partida para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Por meio da valorização dos saberes dos jovens e adultos, eles se sentem respeitados e incentivados a buscar conhecimentos e a participar de processos coletivos de aprendizagem. Garante-se à EJA, assim, seu caráter de inclusão social. A efetivação desse quadro e tendo em vista também a educação para as relações étnico-raciais requer práticas pedagógicas que potencializem a oralidade e considerem a avaliação da aprendizagem como processo.

Importante frisar que ressignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na EJA especificamente, é contribuir para a emancipação e respeito à diversidade de aluno(a)s negro(a)s e não negro(a)s por permitir que todos se conscientizem da história do seu lugar e da sua própria história e cultura. Um trabalho nesses moldes requer a superação de uma concepção universalista da EJA em prol de uma perspectiva que considere tanto a dimensão da singularidade do(a)s aluno(a)s em termos de pertencimento étnico-racial quanto a dimensão da igualdade (redistribuição), para que a EJA se torne, de fato, uma modalidade de ensino emancipatória.

2.5 Considerações finais

Ao trabalhar a pluralidade cultural presente em sala de aula nós, docentes, podemos promover a desconstrução do mito da democracia racial e ao mesmo tempo ensinar como se constituíram as diferenças no decorrer do tempo e como foram historicamente usadas para a inclusão de uns e a exclusão de outros. Dessa maneira, ao se relacionar o processo ensino-aprendizagem com a vivência, valores e perspectivas do(a)s aluno(a)s, viabilizam-se a inserção da educação para as relações étnico-raciais.

Podemos afirmar que, em todos os segmentos da educação básica, a articulação da educação para as relações étnico-raciais com o processo ensino-aprendizagem geral pode ser bem-sucedida e por caminhos os mais diversos. Nesse sentido, quatro destacam-se com relação à docência: a apropriação de conhecimentos teóricos; a adoção de diferentes práticas didático-pedagógicas; a utilização de recursos didáticos diversos; e a vivência por meio de uma postura sensível e ética frente às necessidades do(a)s aluno(a)s e das escolas.

As questões sociais precisam ser tematizadas na escola com diferentes práticas pedagógicas, porque os sujeitos são diferentes, aprendem pelas formas mais variadas e isso faz com que se exija do corpo docente a adoção de diversificadas atividades, a utilização de diferentes recursos e que se trabalhe com a perspectiva de médio e longo prazo para não isolar situações, eventos, conteúdos, situações vividas pelos aluno(a)s. Aqui, ao lado da reflexão sobre as relações étnico-raciais na educação, especialmente, na EJA, elencamos muitos exemplos de possibilidades de práticas pedagógicas voltadas não apenas para a promoção do desenvolvimento cognitivo, mas também para o desenvolvimento sócio emocional do sujeito capaz de levá-lo a posição de protagonista tanto das experiências escolares quanto das vivências e relações sociais.

Como docentes, precisamos lançar mão de diferentes práticas ao longo do ano letivo, definitivamente, abolir o copiar e colar – do livro para a lousa, da lousa para o caderno, do caderno para a prova, da prova para lugar nenhum. Não tem jovem ou adulto, criança ou adolescente que suporte tamanha experiência limitante. Uma mesma prática repetida pelo ano letivo inteiro, ainda mais aquela que deixa o(a)s aluno(a)s na passividade, não permite o desenvolvimento de diferentes habilidades, não promove diferentes vivências, castra as condições para o desenvolvimento do protagonismo dos sujeitos em formação.

É preciso, portanto, diversificação de práticas pedagógicas. Não se trata de lançar mão de práticas pelas práticas. Essas precisam ser orientadas teórica e metodologicamente. Os conhecimentos teóricos referem-se tanto àqueles de base constituidora das disciplinas e áreas específicas quanto de fundamentos pedagógicos necessários para instrumentalizar o docente dando-lhe condições de agir de forma contextualizada junto a seus aluno(a)s tendo em vista avanços no processo de aprendizagem dos discentes. Ao lado do domínio teórico e metodológico, precisamos seguir acompanhados de uma postura política e ética de defesa de uma educação antirracista.

Não menos importante mostra-se necessário o estabelecimento de uma vivência sensível, marcada por relações de alteridade e empatia na escola. Ao se trabalhar com um público plural, detentor de características procedentes de diferentes referenciais civilizatórios, torna-se imprescindível sensibilidade para a compreensão e o tratamento das ações e do imaginário dos estudantes. Sensibilidade e ética configuram-se como ingredientes necessários para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais que as Leis 10639/2003 e 11.645/2008 tanto apregoam e que devem ser tomadas como base para uma educação antirracista nas escolas de ensino básico entre as quais encontram lugar as turmas de EJA.

O efeito negativo que aqueles que experimentam preconceito e discriminação sofrem em sua subjetividade, identidade e dignidade é definidor para uma vida de sofrimento, esse pode levar o sujeito, até mesmo, a se rejeitar consciente ou inconscientemente em decorrência dos múltiplos episódios de negação ocorridos durante a vida escolar. Isso pode resultar em profundos problemas psicológicos decorrentes na internalização da imagem do outro (e não de si) como sendo a possível e adequada. Silenciar quanto a isso é reforçar sua carga de destruição da autoestima dos estudantes da EJA ainda que não seja explicitamente a intenção de gestores e professores. Portanto, é preciso recusar o silêncio sobre o assunto que ainda paira sobre muitas de nossas escolas e partir para estudos e proposição de ações de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial.

Referências

AZEVEDO, Crislane B.; FELICIANO, Lucélia S. Mulheres negras professoras: reflexões sobre trajetórias e práticas pedagógicas no âmbito das relações étnico-raciais. IN: LIMA NETO, Avelino A.; PERERA, Éric; FERREIRA, Flávio. **Diversidade e Educação: experiências de resistência e criação**. Natal: EdUFRN, 2021. (no prelo)

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. **Orientações, e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, 2009a. http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf Acesso em 05 de outubro 2020.

BRASIL **Pesquisa Nacional Diversidade na escola: sumário executivo**. Brasília: MEC; SECAD; INEP, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf Acesso em 20 de nov. 2020.

CASTRO, Mary G. e ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber nos meios populares - uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução: Catarina Matos. Porto, 2009.

_____. **Educação ou barbárie**. São Paulo: Cortez, 2020.

COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos A. F. da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et educare**. v.10, n. 20 jul./dez .2015, p. 687-705.

FELICIANO, Lucélia S. **História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu**: raízes e ramificações da lei 10639/2003. Natal, 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação [Mestrado em Educação], 2018.

GOMES, Nilma L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, mai/ago.2003.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

MARTINS, Edna; GERALDO, Aparecida das G. A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negro(a)s. **Psicologia Política**. v. 13, n. 26, p. 55-73, jan.-abr. 2013.

3

3. Seja aluno ou professor, CEJA coral!

Deise da Costa Crispim

Rede Pública Estadual e Municipal de Natal/RN

3.1 Introdução

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Lia Campos, instituição da rede pública estadual de educação básica, é um dos dois CEJA's da cidade do Natal-RN, matricula jovens e adultos nos níveis Ensino Fundamental e Médio nos três turnos. E, assim como em outros ambientes escolares, enfrenta problemas relacionados à infraestrutura, altas taxas de abandono e desistência, situações conflituosas, até a circulação de drogas ilícitas.

Como ocorre no contexto da EJA, convivemos com uma diversidade de estudantes, dentre os quais encontramos aqueles com uma trajetória de repetência; os que estão cumprindo medidas socioeducativas; ou sem estudar há anos e até décadas, e que acabam por frequentar as aulas por, no máximo dois meses consecutivos, ou esporadicamente, sem conseguirem estabelecer laços de compromisso com os processos escolares propiciados pela escola. Muitos deles carregam um histórico de abandono familiar, violência, envolvimento com o tráfico de drogas ilícitas (principal motivo da perda precoce de alguns), desemprego, vulnerabilidade social, carência afetiva, baixa autoestima, gerando a descrença na própria capacidade de produzir, fazer, aprender, ser! E tudo, isso, acaba afetando o rendimento escolar.

Figura 1. Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Lia Campos



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/CEJA-Prof-Lia-Campos>

A partir de conversas informais, aplicação de questionários, atividades de introdução e esclarecimento da dinâmica das disciplinas, ficamos conhecendo os problemas mais notórios e preocupantes, presentes entre os sujeitos que buscam a escola. E, assim, a direção, a coordenação e os docentes, têm se mobilizado, conjuntamente, em ações, projetos e atividades que incentivem a permanência desses alunos na escola, como também colaborem no sentido de despertar ou fortalecer atitudes que aprofunde vínculos e responsabilidades coletivas e individuais, em relação às atividades escolares e que colaborem com processos de mudanças em suas vidas.

Compartilhamos da convicção de que a arte, e mais especificamente a música, pode gerar situações pelas quais esses caminhos de construção de vínculos se concretize, tal como nos aponta Bastian (2010, p. 51):

“Ser gente é uma arte”. E nós, sem necessidade de argumentação, gostaríamos de completar: “A arte pode ajudar a ser gente”. As oportunidades para isso são encontradas na penetração qualitativa daquela arte tão cortejada quanto malograda, tão exigente quanto misteriosa, que sempre nos reúne: a música.

O relato que compartilhamos a seguir envolve um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas em dois momentos – no segundo semestre letivo de 2018 e no segundo semestre de 2019 (interrompido em razão das limitações geradas pela pandemia, a partir do início de 2020) – durante os quais buscamos constituir um grupo de canto coral no CEJA Lia Campos, como forma de aprofundar os conhecimentos em torno das linguagens artísticas,

mais especificamente da música; ao mesmo tempo, possibilitar uma experiência que alimente a construção e fortalecimento de laços, vínculos e comprometimentos entre integrantes da comunidade escolar (independentemente se servidores ou estudantes).

3.2 Se temos voz, temos vez! Como tudo começou...

Nesse cenário surge o projeto Coral CEJA, como desdobramento de conversas informais entre o(a)s professore(a)s sobre as problemáticas identificadas no cotidiano da escola, mas também de diálogos com o(a)s estudantes, seja dentro ou fora das atividades de sala de aula, sobre suas trajetórias escolares e de vida; suas práticas culturais; os canais, os códigos e os espaços em que se inserem no mundo.

A arte, dentro do projeto, desponta não apenas como área de conhecimento, componente curricular obrigatório que exige notas e frequências, mas como processo educativo que vibra, ecoa, movimenta, contagia, provoca, une, diverte, ensina, revela talentos e impulsiona a querer mais: a arte dos sons, a linguagem da música – especificamente o canto-coral, por ser uma modalidade coletiva, alcançando um maior número de pessoas, utilizando o instrumento único, individual, exclusivo e sem custo, sendo o mais democrático, porém, imprescindível – a voz!

Musicalizar a escola é mais do que simplesmente introduzir a música como disciplina curricular. É pensar numa real integração entre as diversas áreas do conhecimento, de modo a harmonizar os diferentes saberes do ser humano. Falar em saber nos remete a sabor, ao apreciar pelo gosto, pelos sentidos. Saber e sabor têm a mesma origem etimológica. É justamente essa comunhão entre o saber e o sabor, o conhecimento e o gosto, o entender e o perceber que faz da música um conhecimento essencial na escola. (GRANJA, 2010, p. 106, 107).

Assim, o projeto surge, no segundo semestre do ano de 2018, como um projeto integrador, atrativo e prazeroso, unindo estudantes e professores do turno matutino e como se tratava de um projeto de caráter experimental, tinha o final desse semestre como horizonte de encerramento de suas atividades.

Figura 2. Biblioteca da Escola, lugar cedido para nossos ensaios



Este projeto inicial foi aplicado em duas turmas do Ensino Fundamental, dentro da disciplina de Arte, envolvendo, como conteúdo, as quatro principais linguagens artísticas – artes visuais, dança, teatro e música (não excluindo nenhuma delas, necessárias ao conhecimento amplo da área), enfatizando o canto-corál em algumas atividades, de modo a familiarizar e preparar o coletivo para as práticas que viriam a serem executadas posteriormente.

Uma vez familiarizados com alguns conceitos centrais para a prática da musicalização, obtivemos a garantia do espaço da biblioteca para a realização dos ensaios, de modo que a inscrição para o projeto canto-corál foi divulgada em toda a escola, alcançando os alunos matriculados na disciplina de Arte, de outras disciplinas e blocos, além dos professores do turno.

Cantar em conjunto, achar os intervalos musicais que falem como linguagem, afinar as vozes, significa entrar em acordo profundo e não visível sobre a intimidade da matéria, produzindo ritualmente, contra todo o ruído do mundo, um som constante. (WISNIK apud GRANJA, 2010, p. 66)

Não realizamos audições, testes ou uma seleção criteriosa, de acordo com as habilidades vocais ou afinação, pelo fato de os objetivos serem, a princípio, a interação entre alunos e professores, a socialização, o comprometimento com a escola, o sentimento de pertencimento, a autovalorização, dentre outras mais, levando-se em conta também que, a arte não deve ser excludente.

Sendo assim, partindo da premissa de que a prática do cantar é para todos e que o aprender a cantar é uma construção, iniciamos as atividades e já no primeiro ensaio ficou explícito o

misto de surpresa e curiosidade pelo fato de estarem juntos alunos, professores, coordenação pedagógica, numa atividade expositiva de cantar, igualados numa mesma função – coralista!

Figuras 3 e 4. Ensaio do Coral na Biblioteca da Escola



Fonte: Acervo da autora

Considerando que o grupo passou a ser aberto a todos quantos quisessem participar e composto por pessoas (professores e estudantes) que não estavam acompanhando os conteúdos sobre arte/música trabalhados na disciplina de Arte, os ensaios eram iniciados com uma breve exposição a respeito da voz, do seu funcionamento, das técnicas de aquecimento vocal, respiração diafragmática, vocalizes para afinação, postura e divisão de naipes.

Dados os bons resultados demonstrados a cada ensaio – a assiduidade dos alunos e professores (eles compareciam aos ensaios, mesmo nos dias em que não tinham aulas), o compromisso, responsabilidade e interação entre o grupo – a direção tomou a iniciativa de encomendar a confecção de camisetas para uso dos integrantes do grupo, com o nome do mesmo: CORAL CEJA LIA CAMPOS!

Figuras 5 e 6. Farda/camiseta do Coral CEJA



Fonte: Acervo da autora

Ao final dessa primeira experiência, o coral se apresentou no dia 20 de dezembro de 2018, com um repertório e textos recitativos que faziam alusão ao período natalino que se aproximava. A qualidade desse recital proporcionou um novo convite da direção da escola, no sentido de que fosse feita uma apresentação por ocasião da confraternização natalina dos professores e funcionários dos três turnos, fazendo com que toda a escola tomasse conhecimento da existência de um projeto de arte integrador, por meio da prática do canto coral.

Figura 7. Apresentação do Coral no pátio da escola



Figura 8. Apresentação do Coral no encerramento do Período Letivo



Fonte: Acervo da autora

Figuras 9 e 10. Apresentação no encerramento do Período Letivo



Fonte: Acervo da autora

3.3 E o que era bom, ficou ainda melhor! Continuidade do Projeto em 2019.2

No início de 2019, optamos em não retomar o projeto, basicamente por duas razões: a primeira delas é que, como sempre ocorre, no início dos anos letivos temos o afastamento de alguns aluno(a)s por concluírem o ensino médio; outros porque, simplesmente, saíram da escola; há os que foram aprovados e mudaram de turma e nível, como também a chegada de muitos novatos que necessariamente passam por processos de familiarização com a dinâmica da escola. Esse fenômeno de rotatividade, também, vivenciamos – ainda que em menor incidência – entre o quadro docente, na medida em que tomamos conhecimento de que alguns professores se aposentaram ou foram transferidos para outras escolas, ocasionando a chegada de novos colegas. A segunda razão está relacionada ao fato de que os primeiros semestres são sempre mais curtos devido aos volume de feriados – sem falar das intercorrências em razão de greves e paralisações – além de ser, também, um período de adaptações e ajustes entre alunos, professores e escola.

Ao longo desse primeiro semestre, junto com a direção da escola, se avaliou a importância de se retomar o projeto desenvolvido durante o segundo semestre de 2018, considerando-se não apenas que ele se apresentou como um espaço de promoção de integrações pessoais, mas em função dos aprendizados proporcionados, evidentes nas atividades e apresentações realizadas ao final daquele ano, bem como nos depoimentos escritos pelos próprios estudantes, registrados ao final do trabalho.

Figura 11. Depoimento do aluno Anderson

Aluno: Anderson - grêmio da Silva.
Turma: F3

Meu nome é Anderson sou aluno da professora Denise e fui convidado para participar do primeiro coral dos alunos e professores da escola da campina. passamos vários dias ensaiando e eu gostei muito, ela canta muito bem e também ensina muito bem. Fui muito encantado com todo aquilo. Achei maravilhas as pessoas cantando, fazendo uma linda harmonia. As apresentações foram maravilhas, gostei muito.

Figura 12. Depoimento da aluna Evanielly

Aluno: Evanielly Andrade das bontas
Turma: m1

A minha opinião sobre o coral que foi aqui na escola foi bom, foi uma experiência maravilhosa para mim e meus colegas. Nunca tinha participado de algo parecido no coral na igreja mesmo, e também foi muito bom porque os professores participaram com os alunos, com isso, fizemos mais amizades com os professores que se relacionam com muita dedicação.

É uma alegria aqui na escola e vamos dar continuidade...

De modo que se decidiu pela retomada do projeto, desta feita numa perspectiva interdisciplinar, tendo a participação de professores de outras disciplinas, com as duas turmas do ensino fundamental em sala de aula, dentro da disciplina de Arte, com os conteúdos da linguagem musical.

Figura 13. Ensaio do Coral na Biblioteca



Figura 14. Conhecendo o repertório



Figura 15. Dividindo vozes



Fonte: Acervo da autora.

A primeira etapa se deu com a divulgação do projeto aos professores novatos e antigos, tendo o engajamento de dez deles. Em seguida, cada professor expôs o projeto às suas respectivas turmas e fez a inscrição dos alunos dos níveis fundamental e médio. Os critérios exigidos para a participação no projeto eram: estar matriculado na escola e não faltar às aulas e ensaios.

Numa análise do que foi desenvolvido no ano anterior, e refletindo sobre o novo formato do projeto, buscamos reforçar seus laços estreitos com a perspectiva de interdisciplinaridade assumida por Fazenda (2002) que implica o reconhecimento de que na relação professor-aluno implica intencionalidades, e visões de cada um sobre o outro, aparentemente divergentes, mas que podem ganhar a configuração de convergência na medida em que ocorre o conhecimento do professor em torno do universo dos estudantes.

Trata-se do que a autora denomina de desvelamento, de retirada dos véus que dificultam uma visão clara de si, do outro e do processo. Assim, segundo ela, na relação pedagógica, o primeiro véu a ser retirado é aquele que impede professores e estudantes de caminharem lado a lado em torno de um mesmo processo, algo que, no projeto anterior já se colocava como uma premissa básica, inclusive porque alguns dos professores participantes do grupo se punham numa posição de igualdade em relação a alguns dos estudantes, no que tange o conhecimento da linguagem musical. Afinal, ali eram todos coralistas.

O segundo e o terceiro véus a serem retirados, segundo Fazenda (2002) se relacionam com o desdobramento dessa aproximação entre professores e estudantes pela qual é possível aos primeiros acessarem os textos e as falas dos segundos, enquanto expressões do interior deles, do que lhes comove e do que os habita, de suas personalidades, interesses e conflitos.

No caso de nosso projeto, esse momento se traduziria na prospecção em torno do repertório a ser estudado, partindo dos gostos, estilos e gêneros musicais mais ouvidos e apreciados

pelo(a)s estudantes envolvido(a)s no projeto. Assim, foi possível constatar o desconhecimento deles em relação à origem e os elementos formadores da música brasileira, na sua diversidade de ritmos, principalmente no que se refere à música nordestina.

Consequentemente, passamos então a realizar estudos sobre a música dos povos indígenas, a europeia e a africana – nossas principais matrizes – e como elas se refletem no universo do chamado folclore brasileiro.

3.4 Avançando na organização e estruturação do Grupo

Buscamos desenvolver o estudo dos conteúdos considerados teóricos combinando o uso de textos, a apreciação de vídeos e músicas, com a realização de jogos musicais, como também por meio do contato e manuseio de alguns instrumentos de percussão, cuja origem e formas de utilização estavam associadas a etnias e culturas mais próximas de nossas matrizes.

E assim, combinando as atividades específicas na disciplina de Artes, em articulação com os outros professores, em 22 de outubro fizemos a nossa primeira atividade do Coral CEJA Lia Campos, no espaço da biblioteca da escola, onde tecemos as primeiras explicações sobre o projeto e o objetivo de que pudéssemos ter uma experiência de cantarmos todos juntos – alunos e professores – tendo no repertório músicas que contassem a nossa origem, a nossa história e a nossa diversidade como povo.

Por conseguinte, formamos um grupo de comunicação virtual (plataforma *WhatsApp*) para que tivéssemos uma melhor organização de nossa dinâmica de trocas de informações sobre o projeto, o conteúdo dos ensaios, a socialização dos vídeos e áudios contendo a divisão de vozes em cada música que seria trabalhada, facilitando, assim, a sua aprendizagem pelos participantes do Coral. Em razão do pouco tempo (50 minutos) que dispúnhamos nos ensaios para trabalharmos as vozes, a percussão, e o repertório, fizemos cópias impressas das músicas, disponibilizadas em pastas individuais, para o auxílio de cada coralista quando das apresentações.

Figuras 16/17/18. Grupo de WhatsApp



Fonte: Acervo da autora.

Tivemos ao todo 35 coralistas, sendo 10 professores e 25 alunos dos ensinos fundamental e médio, para os quais dedicamos dois momentos semanais de ensaio (terças e quintas), que eram os que estavam disponíveis na carga horária da professora de Artes (autora deste relato), encarregada da condução técnica e musical do grupo.

Essa limitação de tempo da professora responsável pelos ensaios, somada à diversidade dos tempos individuais de cada membro do Coral (no contexto da dinâmica e organização do currículo da escola), por causa da grade de disciplinas (todas as turmas da escola têm um dia de folga/sem aula durante a semana), produziu uma intensa rotatividade na frequência dos participantes nos dois ensaios semanais, implicando no alcance de uma melhor qualidade técnica vocal e musical do grupo.

Não obstante o objetivo maior do projeto – unir alunos e professores através do canto e ampliar os seus respectivos conhecimentos musicais – ter sido alcançado desde o primeiro dia das atividades, é preciso reconhecer que as possibilidades poderiam ser maiores se a atividade estivesse organicamente associada à dinâmica curricular, isto é, se a interdisciplinaridade proposta inicialmente tivesse se configurado não no contexto interno das atividades do projeto (pela presença de professores e professoras de várias áreas), mas compondo a própria estrutura curricular da escola, de modo que as terças e quintas (dias dos ensaios) fossem consideradas parte da carga horária de atividade curricular e não como atividades paralelas (ou extras) à dinâmica de ensino e aprendizagem consolidada até aquele momento. Nesse aspecto, sem dúvida, precisamos avançar em termos de concepção e de operacionalização.

Figura 15. Juntando as vozes aos instrumentos musicais



Fonte: Acervo da autora.

Para efetivação do que havia sido estudado em sala de aula com as turmas do ensino fundamental, como também o conhecimento do assunto pelos demais coralistas (professores e alunos de outras turmas), através da prática, selecionamos um repertório musical que englobasse ritmos regionais e instrumentos musicais, originários dos nossos povos formadores da miscigenação brasileira.

Dessa forma, montamos um repertório que considerava ritmos como a ciranda (de origem portuguesa e muito praticada na região praieira de Pernambuco) – com as músicas “Ciranda” (Gabriel Levy) e “Mulher rendeira” (arranjo de Alfredo Ricardo do Nascimento); o baião (de origem nordestina) – com a música “Baião de ninar” (de Edino Krieger); o xote (ritmo e dança nordestina, mas de origem alemã) – com “Xote das meninas” (uma das peças clássicas da dupla Luiz Gonzaga e Zé Dantas); além de “Banaha”, uma música folclórica congoleza; e outras três adaptadas – “Então é Natal” (versão em português da música “Happy Xmas (War Is Over)”, de John Lennon e Yoko Ono); “Só eu sou eu” (Arthur Nestrovsky/Marcelo Jeneci); e “A Paz” (versão em português da música “Heal The World”, de Michael Jackson).

No repertório, tínhamos, portanto, a síntese das questões que mobilizavam o processo pedagógico e que havíamos colocado como objetivo: o conhecimento da linguagem musical; dos elementos formadores de nossa cultura, expressos em peças musicais; bem como a tematização de aspectos relacionados ao próprio cotidiano de cada participante, como a promoção da autoestima (retratada na peça “Só eu sou eu”) e a celebração dos laços interindividuais construídos até aquele momento (presente em peças como “Então é Natal” e “A Paz”).

Para acompanhamento instrumental, o grupo se utilizou do chocalho (de origem indígena), o reco-reco e o xilofone (de origem africana), o triângulo, o pandeiro e a flauta (origem europeia), dentre outros utilizados nos ensaios, escolhidos como complemento ao tema proposto. Os instrumentos foram tocados por alunos pertencentes a uma das turmas do ensino fundamental, que já haviam vivenciado a parte teórica do projeto e a parte prática com a experimentação de atividades com os instrumentos percussivos.

3.5 Depoimentos dos alunos e professores

Como parte da mobilização de inscrever esta experiência no Concurso XXI Prêmio Arte na Escola Cidadã, promovido pelo Instituto Arte na Escola, solicitamos a alguns participantes que escrevessem suas percepções sobre a experiência tal como foram por ele(a)s vivenciadas.

Assim, trazemos aqui, alguns desses depoimentos como forma de ilustrar, com a própria voz dele(a)s o que representou a experiência desenvolvida. Neles é possível captar o alcance do projeto no contexto das subjetividades dos participantes, mas também o quanto ele ultrapassa os benefícios em termos das individualidades, se projetando no contexto mais amplo das dinâmicas favorecedoras à uma ampliação das aprendizagens e do estabelecimento de laços mais harmônicos nas relações interpessoais.

Começamos, pela profa. Mônica Pontes, de Língua Portuguesa.

Para mim é um prazer falar sobre o coral formado por alunos e professores do CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof.^a Lia Campos. Ele já está fazendo parte anualmente das ações pedagógicas da Escola, sob os cuidados da professora de artes Deise Crispim. Esse Projeto musical que envolve alunos do Ensino Fundamental – anos finais e o Ensino Médio, tornou – se muito importante para a Escola porque nossos alunos têm oportunidade de se expressarem a partir da música e da voz, revelando talentos e o respeito à diversidade cultural, além de promover socialização e trocas de experiências entre todos os envolvidos, assim como, melhorar a autoestima dos educandos que aos poucos, vão sentindo – se valorizados.

Outro fator importante que observo nos ensaios é a questão da disciplina e atenção dos alunos. Eles evoluem no comportamento, demonstrando mais interesse e dedicação.

Portanto, o trabalho desenvolvido com o Projeto do Coral Lia Campos, tornou-se essencial na escola! Uma atividade artística de grande valor para os nossos alunos por aproximar cada vez mais toda a Equipe e contribuir com valiosas vivências de educação musical.

Figura 16. Aluna Francilene Fábia, do Ensino Médio, cantando com a professora Mônica Pontes



Fonte: Acervo da autora

Já o professor Rosembergue Mota, de História, assim se expressou:

Fui encaminhado como professor de História para o turno matutino e uma das coisas que logo consegui perceber ao iniciar as minhas atividades acadêmicas é que um certo quantitativo de alunos não apresentava muito interesse em participar das atividades escolares.

Alguns desses alunos já apresentavam um longo histórico de reprovações, abandono, desistência já sendo “velhos” conhecidos da referida instituição de ensino. Muitos encontravam-se matriculados por diversos motivos: a questão legal que determina que menores de 18 anos precisam estar matriculados em uma instituição de ensino até a conclusão do Ensino Médio, por participarem de algum Programa de incentivo do Governo Federal, por interesse em retirar a carteira de estudante ou simplesmente por gostarem da unidade escolar ainda que não gostassem de estudar, estando alguns envolvidos com o universo de substâncias ilícitas.

Por diversas vezes ouvi falar sobre o Projeto do Coral sob a orientação da professora de Artes Deise Crispim e pelo sucesso que era entre alunos e professores – pois esse era composto por professores e alunos de ambos os sexos – ao terem início os ensaios fui convidado a participar e fiquei maravilhado com a frequência dos alunos, inclusive de muitos daqueles que não gostavam de assistir as aulas dos componentes curriculares, sendo que

os ensaios ocorriam quase sempre ao final ou depois do expediente quando muitos desses alunos já nem costumavam estar na escola.

Ao terem início as atividades com o coral (ensaios, apresentações) a rotina da escola melhorou de forma significativa, principalmente no que diz respeito à frequência dos alunos em sala de aula, as relações entre professores e alunos, as relações entre alunos x alunos, a capacidade de diálogo entre outros elementos que se configuram como fundamentais para a melhoria dos índices de aprendizagem, principalmente quando se trata da realidade da Educação de Jovens e Adultos.

Figura 18. Aluno Judson, juntamente com o professor Rosembergue, cantando juntos.



Fonte: acervo da autora

A seguir, deixamos, aqui, imagens que são cópias de textos escritos por alguns outros participantes, a nosso pedido, também como forma de termos os registros dos resultados alcançados pelo trabalho desenvolvido.

Figura 21. Depoimento do Professor Josué, Língua Inglesa

CORAL CEJA LIA CAMPOS

O coral dirigido pela professora Deise trouxe benefícios que ajudaram a escola. Diminuiu a tensão que sempre existe entre alunos de turmas diferentes, promovendo uniao. Até no intervalo nota-se isso, alunos de diferentes salas juntos. Foi também responsável pela descoberta de talentos no canto e no instrumental. Promove uma maior interação entre alunos e professores. E, é claro, promove lindas festas na escola.

Prof. Josué (Língua Inglesa)

Fonte: Acervo da autora

Figura 22. Lupércio, (63 anos),
aluno da turma M1-Ens. Médio.



Figura 23. Depoimento sobre o Coral CEJA.
Aluno Lupércio

CEJA Profª. Lia Campos
Ensino FUNDAMENTAL e Médio
Lupércio João Barbosa Cunha - Terceiro ano médio Torororano

O coral na escola para mim foi muito bom, no início eu não estava com coragem de participar do coral eu achava que eu não tinha vocação para participar de um coral eu tinha vergonha de estar na frente de muitas pessoas, eu pensei até em desistir, mas não desisti, depois eu fui vendo que não era como eu pensava, aí eu fui gostando mais e continuei os amigos me incentivando a continuar e fui aprendendo mais e gostando de participar do coral, eu acho que é muito bom as escolas terem mais corais e que as pessoas aprendam mais, e sentir mais acolhida entre os amigos da escola e na sociedade, e fica feliz em saber que tem pessoas querendo muito a ensinar mais nos corais.

Fonte: Acervo da autora.

Figuras 24 e 25. Apresentação na confraternização natalina dos professores, em 6/12/2019.



Fonte: Acervo da autora

E o refeitório, ambiente preferido por eles para lanchar e conversar, se transforma em palco, tendo-os como protagonistas de uma nova história.

Figura 25 a 28. Culminância do projeto com apresentação do coral , em 10/12/2019





Fonte: acervo da autora

3.6 Considerações finais

No decorrer de todo o processo de criação, desenvolvimento e culminância do projeto, pudemos ver a relevância da Arte na sua efetivação, através do procedimento não apenas teórico, cognitivo ou apreciativo, mas no princípio ativo do experimentar, produzir, levando-se em conta o contexto social, o indivíduo – nas suas diferenças, potencialidades, dificuldades, saberes, interagindo e compartilhando, num ato de doação – ação de dar.

Para alguns alunos, apenas mais um semestre terminado, para outros, a conclusão do tão almejado ensino médio. Em comum, a marca de terem sido atravessados de uma forma nunca vivenciada anteriormente, pela música, regada a alegria, união, amizade, respeito, na base de um conhecimento significativo – uma experiência artístico-musical.

O Coral CEJA Professora Lia Campos surgiu na esperança de germinar a semente de uma educação eficaz, produtiva, transformadora, por meio da Arte, na linguagem musical, demonstrando que o desejo de visibilidade desse segmento de ensino – EJA é assim como o seu cantar – de alunos e professores, da gestão, coordenação e funcionários, do grupo, de todos, do coletivo, da escola! E, como semente, germinamos; estamos em desenvolvimento, crescendo, adquirindo nutrientes e assim, multiplicando, na certeza da colheita de bons frutos.

Referências

BASTIAN, Hans Günther. Música na escola: contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009. FONTEERRADA, Marisa T. de

Oliveira (1994). Linguagem verbal e linguagem musical. In: **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, nº 4 e 5. São Paulo, pp. 30-43.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. 2. Ed. – São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. 2. Ed. São Paulo, 1989.

4

4. Educação de jovens e adultos, a escola e seus desafios

Edmar do Nascimento Silva

Escola Estadual Manoel Correia, Ouro Branco/RN

Wandson do Nascimento Silva

PPGGeo – Universidade Federal do Ceará

4.1 Introdução

Em pleno século XXI, pensar e repensar as práticas docentes devem ser ações cotidianas dos quem fazem o sistema de ensino. Inserir metodologias que sejam capazes de alcançar os objetivos, principalmente com a participação dos alunos, torna-se um grande desafio. No entanto, torna-se possível quando se conhece o público-alvo e desenvolve-se ações democráticas com a participação de toda a comunidade escolar. Romper os limites do espaço físico escolar é imprescindível para se conhecer a realidade e discutir o conhecimento a partir do cotidiano de cada indivíduo.

No Brasil a educação é direito constitucional, inclusive com Leis específicas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que aborda dentre os mais variados assuntos educacionais, a composição da educação e seus níveis. Nesse tocante, a Educação de Jovens e adultos (EJA) configura-se como importante modalidade de ensino capaz de oportunizar aos que não tiveram acesso ou continuidade no ensino fundamental ou médio na idade própria, o retorno ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a EJA requer novos olhares e novas abordagens metodológicas por parte da ação do(a) professor(a).

Para Stecanela(2013) o(a) professor(a) da Educação de Jovens e Adultos trilha caminhos desconhecidos e aprende enquanto ensina, seja através das dinâmicas de cada grupo, com os desafios de cada realidade trazida para a sala de aula, como também a partir das reconfigurações pelas quais passaram e ainda estão passando os métodos de ensino e a EJA. Esses caminhos desconhecidos nos leva a refletir sobre essa troca de conhecimentos revelados pela dialogicidade e buscar compreender a magnitude das condições sociais nas quais esses atores se encontram inseridos, podendo ser, esse, o primeiro passo para uma intervenção didático-pedagógica mais significativa e condizente com as especificidades da modalidade.

Precisamos compreender que para se alcançar objetivos precisamos caminhar em, pelo menos, duas vertentes: compreender o contexto social no qual a comunidade escolar se

encontra inserida; e que tecnologias podem ser utilizadas para tornar a escola mais atraente, criando espaços de participação ativa.

Para Moran(2018), escolas interessantes são aquelas que sabem gerenciar a aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa em todos os espaços, dentro e fora da escola, envolvendo alunos, família e comunidade. Essa interação torna-se essencial para uma comunidade escolar, principalmente quando pensamos no público da EJA, pois a escola precisa ser atraente, envolvente, capaz de criar no aluno o sentimento de fazer parte dela enquanto espaço que o acolhe como protagonista de um processo de construção de conhecimentos que não se restringem ao que é delimitado pelos muros da escola.

Para esse desafio, se faz necessário um perfil docente a respeito do qual consideramos importante estar atento ao que nos diz Moran(1999, p. 2):

O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e novas sínteses.

Nessa perspectiva da prática docente como pesquisa, o(a) professor(a) poderá desenvolver a capacidade de conhecer a realidade que circunda a escola, de modo a intervir nela construindo um processo de ensino-aprendizagem cujas ações pedagógicas se voltem à promoção da participação dos sujeitos de uma dada comunidade. É o que nos diz Piletti(2002, p. 139):

Como podem administradores e professores desempenhar bem seu trabalho se não conhecem a comunidade em que a escola está localizada? Como pode a escola atingir seus objetivos se desconhece as condições de vida e as aspirações da comunidade de que provêm seus alunos? É simplesmente impossível.

Em outras palavras, os problemas e interesses de uma comunidade são pontos-chave para que a escola se aproxime dela, trabalhando-os como temáticas que atravessam os processos de ensino e aprendizagem, possibilitando que haja mutualismo entre escola e comunidade para que os objetivos delineados sejam alcançados.

Nessa perspectiva, existiriam meios de favorecer esse envolvimento e interação entre a comunidade e a escola? Para Moran(1999) as tecnologias não deixam de fazer parte desse

contexto, pois ensinar e aprender exigem mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, sendo importante romper com o tradicionalismo, buscando processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.

O principal e mais importante papel da escola é compreender a realidade da comunidade escolar e definir ações que possam ser incorporadas ao projeto educativo de forma a democratizar a educação envolvendo os atores da comunidade na qual a escola encontra-se inserida.

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 15).

Quando se menciona conhecer a comunidade, precisa-se elaborar formas de quantificar esses dados, sejam através de questionários, entrevistas ou meios de imersão direta que se avaliem pertinentes. O conhecimento da realidade do entorno da escola e os desafios que são enfrentados abre um leque de propostas intervencionistas que podem ser incorporadas no projeto educativo, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, experiências didáticas e metodologias que melhorem o ensino aprendizagem.

Precisamos compreender a importância que tem a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Público e especificamente para os sujeitos que buscam essa modalidade. Assim, o objetivo desse artigo é buscar compreender como os projetos educativos, a interdisciplinaridade, o ensino híbrido e suas metodologias podem favorecer na dialogicidade da Educação de Jovens e Adultos.

4.2 Projetos educativos

Um dos grandes desafios da escola, bem como do(a) professor(a) é desenvolver ações pedagógicas que consigam integrar escola e comunidade. Dessa forma, se faz necessário alcançar objetivos propostos e construídos pela escola, demarcando uma identidade que se associe às problemáticas que tomam o cotidiano da comunidade. Nesse contexto, surge um importante instrumento, que são os projetos educativos.

Compreendemos projeto educativo, como sendo um:

Documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola através da adaptação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa. (COSTA, 1992, p. 10).

Em diálogo com outros autores, podemos observar que é um documento que pode sofrer algumas alterações, porém não ao ponto de sofrer profundas modificações anuais, como aponta Costa(1992, p. 24), para quem, “a sua duração dependerá fundamentalmente da permanência em cada instituição das pessoas que o elaboram e da estabilidade das convicções”.

Moran(2018), por sua vez, destaca que os projetos têm suas origens dentro das disciplinas, ampliando-se para projetos integradores, interdisciplinares e que cada escola dentro da sua realidade pode desenhar seus espaços de participação ativa, de experimentação, de elaboração de projetos, de construção de protótipos, de experimentação e criação.

Pacheco(1996) propõe dois níveis de concreção do projeto educativo: o projeto curricular e o projeto didático. Enquanto o primeiro situa-se no nível macro de planificação, o segundo, se dá no nível micro de planificação, ou seja, no nível da sala de aula, o que se aproxima do que reflete Baldacci(1996), para quem o projeto educativo se desdobra em dois níveis de concretização: a programação de matéria e as unidades didáticas e a programação de turma e os projetos didáticos.

Para se pensar em intervenções no Projeto Educativo, sobretudo quando pensamos na EJA, temos que nos posicionar não apenas como professore(a)s, mas como pesquisadore(a)s. Freire(1996, p. 16) deixa isso explicitado quando diz: “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Daí que, com essa perspectiva, o primeiro passo é realizar projetos que envolvam a comunidade, não no sentido de, simplesmente, abrir os portões da escola para reuniões ou encontros para que ela manifeste suas opiniões, mas de promover sua participação em atividades e projetos que envolvam temáticas que sejam do seu interesse.

Planejar temas que apoiem as causas da comunidade é uma iniciativa fundamental, dado que é no território ao redor da escola onde os atores sociais residem, se constituindo em um espaço bem mais abrangente que o espaço físico da escola e parte da vida dessas pessoas. Considerar os aspectos socioeconômicos, a dinâmica demográfica, a economia, a

infraestrutura, ou seja, tudo que pode influenciar diretamente na vida dessas pessoas pode e deve ser transformado em práticas pedagógicas, colocando a escola ao lado da comunidade na reflexão e busca de soluções para os problemas vivenciados.

Assim, como nos ensina Libâneo (2008), todo projeto educativo deve estar permeado por um processo de planejamento, que se desenvolve a partir de atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos e ações do(a)s educadore(a)s, os quais atuam diretamente no interior da escola. Por sua vez, o planejamento nunca deve ser visto de forma individualizada, mas, pelo contrário, deve ser concebido como elaboração coletiva dos planos, discutidos publicamente, de modo a tornar-se atividade permanente de reflexão e ação. Tendo esse processo, como suas principais funções:

- Realizar diagnóstico e analisar a realidade encontrada na escola, buscando informações reais e atuais que possibilitem a devida identificação das dificuldades e as causas da origem;
- Definir os objetivos e metas, sempre de acordo com as políticas e diretrizes do sistema educacional, com as intenções expectativas e decisões a serem tomadas pela equipe escolar;
- Determinar atividades e tarefas que serão desenvolvidas, considerando as prioridades apresentadas de acordo com as condições reais e compatíveis com os recursos disponíveis, sejam humanos, materiais ou financeiros.

Desta forma, trazer o projeto educativo para a discussão das metodologias empregadas na EJA torna-se cada vez mais importante. É preciso inovar, buscar novos meios, inserir novas tecnologias, permitindo que os alunos dessa modalidade de ensino, de fato, consigam se sentir parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Assim, planejar, executar e avaliar são processos que precisam ser postos em prática em busca dos resultados almejados.

4.3 A escola e a educação de jovens e adultos

Oliveira(2013, p. 92) destaca que “a EJA atende a um público que não teve a oportunidade de frequentar a escola na infância e/ou na adolescência e, por diversos motivos, não concluiu a escolarização obrigatória”. Esse “não teve” citado pela autora soa negativo, quando poderíamos falar em “pretende retomar”, já que em algum momento da vida desses jovens e adultos esse processo foi interrompido. São estudantes com diferentes necessidades, expectativas, identidades, etc. Além da alfabetização, a escolarização em EJA pode promover

o desenvolvimento integral do aluno, possibilitando ao jovem e ao adulto uma dialogicidade cada vez maior.

Nesse sentido, torna-se importante a construção de uma proposta pedagógica com diferentes metodologias, que considere as vivências do(a)s estudantes, de modo a dar conta do grande desafio que é mantê-los motivados e envolvidos no processo pedagógico. Para isso, ganha relevo o aperfeiçoamento de metodologias e práticas educativas que estimulem a autonomia do aluno, fazendo-os gostar do aprendizado, mediante o respeito à pessoa do educando, à sua curiosidade e à sua timidez, não agravando com procedimentos inibidores, o que exige dos professores o cultivo da humildade e da tolerância. (FREIRE, 1996, p. 40)

Essa motivação, esse amor, que deve fazer parte do cotidiano de professore(a)s e comunidade escolar deve ser usado para fazer uma educação cada vez melhor, mais inclusiva, participativa, envolvente, respeitosa, na perspectiva do “pensar certo”, que “coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela”. (FREIRE, 1996, p. 16)

A EJA envolve um conjunto muito diverso de práticas educativas e formativas produzidas em diferentes âmbitos da vida social, articuladas às condições em que se encontram adultos e jovens que frequentam essa modalidade de ensino, quais sejam: a condição de não crianças, a de excluídos da escola e a condição de membros pertencentes a grupos culturais específicos. (OLIVEIRA, 2007)

Trata-se, portanto, de um sujeito que chega à escola com um corpo de conhecimentos talhados em suas experiências e percepção, repleto de teorias, explicações e hipóteses construídas ao longo da vida, que devem ser consideradas pelo professor. A vivência em sociedade, as atividades socialmente desenvolvidas, o senso crítico e os saberes populares. Todos esses conhecimentos quando trabalhados associados a conteúdos curriculares em sala de aula, permitirá uma melhor compreensão de mundo e, por conseguinte, um proveitoso processo de ensino-aprendizagem.

4.4 Os problemas da comunidade em uma abordagem interdisciplinar

Um caminho para o desenvolvimento de projetos significativos e de efetiva imersão no cotidiano das comunidades, pode se dar pela abordagem interdisciplinar das problemáticas, um tema recorrente na educação, segundo Morés e Silva(2013) desde a década de 1960, mas que falta consenso em sua definição, o que é corroborado por Pombo(2003) para quem ninguém

sabe de fato o que é, o que identifica as práticas ditas interdisciplinares ou qual a fronteira exata a partir da qual uma determinada experiência de ensino pode ser dita interdisciplinar.

No entendimento de Gadotti(2004), a interdisciplinaridade garante a construção do conhecimento e envolvimento de todos, rompendo com a fragmentação das disciplinas. Já para Giroto e Lima(2009), os humanos se humanizam mediante a apropriação do conhecimento construído, em um processo que acontece por meio da educação e da comunicação, mediado externa e internamente.

Segundo Fazenda(2012, p. 34),

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores

Segundo Paviani(2008, p. 14),

(...) a interdisciplinaridade pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Igualmente, como modalidade de colaboração entre os professores e pesquisadores ou simplesmente como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso e da fragmentação de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo.

Uma unidade escolar não é apenas um local de disseminação de conteúdo, seguidos por um roteiro cansativo, mas um ambiente de interação social, de coletividade, democrático, e os conhecimentos que devem ser construídos devem estar alinhados com a realidade pessoal, local, territorial, mundial. Precisamos trazer os conhecimentos de mundo vivenciados pelos alunos para dialogar com os conteúdos escolares, assim como indaga Freire(1996, p. 16):

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediado dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do

que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética embutida nesse descaso?

Podemos ir além e dizer que essas questões podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, ampliando a dialogicidade. A realidade é que a escola é formada pela sociedade, nela estão cidadãos em toda sua diversidade e os problemas por eles vivenciados – como diferentes grupos e classes sociais – são temas de extrema relevância, que devem ser discutidos em sala de aula para que possam surgir ideias que proponham soluções e intervenções à melhoria de vida das comunidades nas quais a escola encontra-se inserida.

Assim, nas salas de EJA, a organização do trabalho pedagógico deve evidenciar ações interdisciplinares na perspectiva da teoria histórico-cultural e o planejamento de atividades nessa modalidade, segundo Morés e Silva(2013), pode ser norteado por projetos didáticos, conciliados com o estudo de problemas contemporâneos significativos para a comunidade, atravessando os conteúdos das disciplinas escolares, tomando como ponto de partida as concepções, as hipóteses e os conhecimentos dos alunos, respeitando seus interesses e necessidades. Trata-se, pois, de investir em um planejamento que permita aos sujeitos estudantes da EJA aprenderem a organizar seus próprios conhecimentos e a estabelecer relações, utilizando-se de novos conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo.

Stecanela et. al(2006, p. 229) destaca que, “o papel do professor, nesse processo de criação e recriação é provocar, dispor de elementos e objetos para que o educando os confronte com seus saberes prévios, interagir com o pensamento do aluno, desafiando-o a expressar suas compreensões sobre a situação estudada”, o que implica um processo interdisciplinar que envolve desde a organização do ensino pelo(a) professor(a) até a construção do conhecimento pelo aluno.

4.5 O ensino híbrido e a educação de jovens e adultos

Para Moran(2015) a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos e continua afirmando que esse processo está cada vez mais evidente, agora, com a mobilidade e a conectividade, tornando-se muito mais perceptível, amplo e profundo, definindo como um ecossistema mais aberto e criativo.

Já Christensen, Horn e Staker(2013) definem ensino híbrido como um programa de educação formal no qual um(a) aluno(a) aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do(a) estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Segundo Sunaga e Carvalho(2015), uma escola deve responder às necessidades econômicas e sociais de seu tempo e ao promover a aprendizagem por meio das tecnologias adequadas e a inclusão de seus(suas) aluno(a)s na cultura das tecnologias digitais. Ao fazê-lo, ela está contribuindo para o desenvolvimento de futuro(a)s profissionais apto(a)s ao trabalho em um novo modo de produção, em que ganha proeminência a circulação de informações. Em tal contexto, segundo Bahrens(2005), o(a) novo(a) profissional, para ser competente, deve ser um(a) investigador(a), um(a) cidadã(o) crítico(a), autônomo(a) e criativo(a), capaz de usar a tecnologia na resolução de problemas do cotidiano.

No entanto, precisamos compreender que estamos falando de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, isto é, pessoas que por algum motivo tiveram que buscar caminhos que os excluam da escola, da escolarização obrigatória e que existe todo um contexto sociocultural e econômico que atua limitando-os no acesso às tecnologias. E como falar de ensino híbrido envolvendo *internet*, aparelhos eletrônicos de conectividade, se muitos desses estudantes ainda não desenvolveram plenamente a capacidade de ler e compreender textos?

Lévy(1999) enfatiza que as tecnologias digitais reduziram a importância da proximidade física e geográfica nas interlocuções entre os indivíduos. As fronteiras e os limites para a produção do conhecimento estão cada vez menores em decorrência das sofisticadas formas de comunicação, as quais são determinadas pelas tecnologias digitais.

Gadotti(2000) assinala que dentre as instituições sociais que tem sentido as transformações decorrentes do advento das tecnologias digitais, destaca-se uma em especial, por ser responsável pela formação dos indivíduos em sua plenitude: a escola. Quão atual estão as palavras deste autor, uma vez que a atual pandemia nos remete para uma mudança drástica na dialogicidade, nos tirando do contato pessoal e nos conduzindo ao modelo do ensino remoto, à construção de um currículo pensando-se no ensino híbrido com inclusão de tecnologias, à busca por qualificações relacionadas à lida com as Tecnologias de Informação e Comunicação, uma vez que a maioria dos professores não estavam adaptados para enfrentar essas novas condições das práticas pedagógicas.

E para o(a) estudante da EJA? Já era difícil conciliar os tempos da vida, do trabalho e dos estudos, não ter à disposição material didático, vivenciar dificuldades de locomoção e os mais variados problemas sociais, culturais e econômicos. Como conduzir o trabalho dentro do

modelo do ensino remoto ou do ensino híbrido, fazendo uso de recursos digitais, se, muitas vezes, esse aluno não tem condições de adquirir um computador, celular, *tablet*, ou mesmo ter acesso à *internet*?

Desde 1937, contamos com uma política pública em torno do livro didático, o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, que nasceu junto com a criação do Instituto Nacional do Livro, no entanto, não obstante a cada vez mais extensa presença das práticas digitais em nosso cotidiano, não tivemos uma política ou programas que efetivassem a inserção e o acesso da comunidade escolar aos recursos tecnológicos digitais. Se a *internet* e os recursos digitais fazem parte do nosso dia a dia e uma parcela da sociedade precisa da escola pública, necessita dos programas sociais, por que deixar esse público excluído das tecnologias digitais?

Para além da garantia das condições para o estudante se inserir nesse contexto de um ensino mediado por tecnologias digitais, coloca-se, também, o desafio de viabilizar as condições que propiciem ao professor(a) estar conectado com essa nova realidade, sendo necessário, portanto, se qualificar para, assim, desenvolver meios mais capazes de promover a dialogicidade com seus alunos, de forma que todos possam ser envolvidos e possam vivenciar experiências de aprofundamento da democratização da educação.

Nesse sentido, Novoa(2002) reforça a importância da formação continuada, afirmando que ela não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal, alicerçada na dinamização de projetos de investigação nas escolas, na consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo nas escolas como lugares de formação. .

Para Kenski(1998), novos ritmos e dimensões relacionadas à tarefa do ensinar e do aprender se impõem no atual contexto de velozes transformações tecnológicas, implicando a assunção do permanente estado de aprendizagem e de aberta recepção ao novo. Já não se sustenta a ideia de que alguém possa estar totalmente formado, independentemente da escolarização alcançada. Assim, continua o autor:

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes (KENSKI, 1998, p. 61).

A pandemia do COVID-19 acelerou esse momento descrito pelo autor, mostrando a grande disparidade entre o uso cotidiano de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas escolares e que a maioria dos professores e professoras não estava capacitada para trabalhar com esses instrumentos e soluções. Assim, ao analisarmos toda a dinâmica de condução de atividades pedagógicas no universo escolar, durante esse período, constatamos que não foram desenvolvidas políticas públicas para a inclusão digital, nem no tocante ao aluno de EJA, com todas as suas particularidades, nem a todo o público das escolas públicas.

Há sempre lacunas que precisam ser preenchidas: se a escola é pública por que a *internet* não pode ser pública? Por que os recursos digitais não são acessíveis às pessoas que fazem parte dos programas sociais? Como falar de ensino híbrido, envolvendo tecnologias, se as mais diversas comunidades onde inúmeras escolas estão inseridas não têm esse acesso?

Não se trata apenas de qualificação, de formação continuada de professores para desenvolver uma educação híbrida de qualidade, mas de uma realidade que vai muito além dos portões das escolas públicas. Serão políticas públicas de inclusão digital mais amplas e democráticas que definirão o sucesso ou não da eventual adoção desse modelo de ensino e as turmas de EJA precisam, necessitam, de visibilidade nesse contexto.

Para Sunaga e Carvalho(2015) o modelo escolar predominante sempre teve o(a) professor(a) como a fonte do processo pedagógico, esperando-se que esse profissional fornecesse aos estudantes todas os conhecimentos e habilidades necessárias para viverem o resto de suas vidas. Essa perspectiva, para Collins e Halverson (2009), teve como desdobramento, como uma imposição da escola tradicional, a inibição ao uso de aparatos tecnológicos como calculadoras e muito menos o computador quando da realização de testes avaliativos, ainda que, na vida adulta, o profissional que sabe utilizar esses recursos sempre tem maior sucesso.

Não é que só existirá educação se houver a presença de recursos tecnológicos e ensino híbrido, não necessariamente se faz apenas com um computador, *tablet* ou celular, afinal, o livro didático, os materiais impressos, a lousa, os retroprojetores, rádio, televisão, também são tecnologias utilizadas na educação.

Não se trata aqui de utilizar qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno. (LÉVI, 1999, p. 8)

Portanto, educação se faz com os recursos disponíveis, sejam tecnológicos ou mesmo manuais, mas é preciso, sempre, se buscar alternativas que desenvolvam ainda mais a vontade de estudar e o espírito curioso inerente aos seres humanos, inserindo os estudantes no processo de ensino, articulando os recursos disponíveis na realidade escolar com as metodologias empregadas. Desafios metodológicos sempre existirão. O importante é romper com o tradicionalismo existente em parte das instituições, onde os estudantes ainda são vistos como seres passivos.

4.6 Metodologias híbridas e educação de jovens e adultos

Sabemos da realidade vivenciada pela educação pública de nosso país e os inúmeros fatores que dificultam avanços mais significativos. Existem inúmeras escolas públicas que sofrem até mesmo com a infraestrutura, não apresentando as condições físicas adequadas para abrigar os alunos.

Fazer educação, principalmente na EJA, requer um esforço que reconheça os fatores externos à escola e que intervêm nos processos internos. Se caminarmos nessa vertente, precisamos conhecer a nossa realidade. Nesse sentido, quando falamos de metodologias híbridas, pensamos em recursos tecnológicos e *internet* e segundo a pesquisa TIC Educação 2018, observando dados apenas de escolas rurais na região Nordeste, existem 30.842 instituições, 172.545 docentes e mais de 3 milhões de matrículas, porém, apenas 34% das escolas localizadas nessas áreas possuíam ao menos um computador (de mesa, portátil ou *tablet*) com acesso à *internet*.

Se a escola não tem acesso à *internet*, práticas interdisciplinares em formas de projetos podem ser uma solução para envolver esses alunos, assim como a sala de aula invertida, rotação por estação, laboratório rotacional, que também aparecem como uma ótima proposta.

Se os alunos não dispõem de *internet*, mas a escola de alguma forma dispõe desse recurso, uma das formas de se trabalhar de forma híbrida seria criar editoriais *on-line*, que é uma forma de divulgar os eventos escolares, os problemas da comunidade, as ações que podem ser desenvolvidas, e que incluem a leitura, favorecem a inclusão digital e a participação da comunidade trazendo suas problemáticas para serem publicadas, sendo possível, dentro dessas temáticas, opinar em torno de soluções, que podem ser redigidas por professores, especialistas, estudantes ou pessoas da comunidade, e que podem/devem ser debatidas em sala de aula. A escola pode definir grupos de pessoas que irão administrar a página, editando conteúdos sugeridos pelos alunos e publicando na *internet*.

Atualmente existem construtores de *sites on-line* que permitem a criação gratuita de páginas na *internet* que permitem a criação de *blogs* de notícias, o que pode ser o início de uma experiência educacional inovadora em vários sentidos. Assim, por exemplo, esse simples recurso pode ser uma ótima alternativa para uma maior participação da comunidade, principalmente para que alunos da EJA se sintam protagonistas de processos de aprendizagem que implicam numa maior democratização das ações desenvolvidas pela comunidade escolar, ao mesmo tempo em que se tornam instrumento de inclusão, possibilitando a construção e alcance de objetivos, pensados como um “texto” de autoria coletiva,

(...) onde “um autor” é o sujeito argumentador que “organiza a matéria linguageira numa estrutura argumentativa”, na modalidade escrita e no tipo monológico, sendo “participantes desse ato linguageiro” o autor do editorial e os leitores, num momento socio-histórico-cultural “X”, ligados por um “contato de comunicação” no qual os leitores esperam ver comentado um fato de certa repercussão social do momento. (AZEREDO; ANGELIM, 1996, p. 126).

São esses momentos que interferem ou estão sendo vivenciados pela comunidade escolar que precisam ganhar destaque e serem o centro do processo pedagógico, propiciando metodologias que promovam o diálogo orgânico entre teoria e prática, e a interseção entre as experiências escolares e as aquelas vividas em ambientes não escolares e espaços educativos não formais, tal como nos mostra Moraes e Lima (2004).

Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) a educação de jovens e adultos além de ser um campo de práticas e reflexão, também pode ser um terreno fértil para inovação e prática pedagógica, porque transborda os limites da escolarização em sentido estrito, já que algumas iniciativas podem ser incluídas visando a qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e questões culturais pautados em espaços que ultrapassam os muros da escola.

Oliveira (2013, p. 108) complementa que:

Promover e mediar a ensinagem do jovem e do adulto, com o objetivo de capacitar a sua participação na sociedade civil, respondendo e buscando soluções para os seus problemas sociais, econômicos, culturais e ambientais, focados em se manterem saudáveis e equilibrados mentalmente, são muito gratificantes, considerando a vulnerabilidade que os mesmos sofrem (ou sofreram) em uma determinada época de sua vida.

Demo(2007) e Becker(2007) destacam que não se trata de fazer do(a) professor(a) um(a) pesquisador(a) profissional. Sua prática reflexiva deve auxiliá-l(a)o a sistematizar suas (re)

descobertas e socializá-las com seus pares, mas também com seus estudantes, concebidos não como objetos de ensino, mas sujeitos do processo e parceiros no trabalho. Moran(2018) vai além, destacando que o bom professor(a) pode enriquecer o trabalho com o que tem sido difundido sob a nomenclatura de “metodologias ativas”: pesquisa, aula invertida, integração na sala de aula e atividades *on-line*, projetos integradores e jogos.

De qualquer forma, esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e na personalização. Sinaliza ainda que um dos modelos mais interessantes para se fazer avanços dentro do modelo disciplinar é o de concentrar no ambiente virtual aquilo que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas.

4.7 Considerações finais

É sabido e bastante discutido na literatura acadêmica, os diversos problemas que envolvem a EJA no Brasil, principalmente quando relacionados à permanência dos alunos, os quais, na maioria das vezes, são retratados como desmotivados. Associado a isso, temos a ausência de políticas de formação continuada dos professores voltadas à tematização das especificidades da modalidade, o que redundando no desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em métodos tradicionais de ensino ou herdados do universo da educação de crianças e adolescentes, contribuindo para a desmotivação dos alunos.

Nesse artigo, intentamos trazer uma defesa de que na EJA se desenvolva um planejamento pedagógico centrado em ações que envolvam a comunidade escolar como um todo (não apenas alunos e professores);, que favoreça a criação de projetos, o conhecimento da realidade onde esses atores encontram-se inseridos, o incentivo à leitura, a incorporação de novas práticas didático pedagógicas através das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, a divulgação e inclusão das causas enfrentadas no cotidiano da comunidade, transformando-os em ações que possam ser incorporadas no projeto educativo da escola. Esses percursos são importantes para a construção de uma nova educação democrática e participativa principalmente no que se refere a Educação de Jovens e Adultos e nada mais envolvente que abraçar esse conjunto de ideias.

Os estudantes da EJA necessitam de uma visibilidade cada vez maior. As escolas e seus funcionários de um modo geral, pais, professores, gestores, coordenadores, comunidades, precisam continuar lutando pela autonomia e inclusão dessas pessoas. Enquanto as diretrizes deixam de lado esse público, os estados, os municípios se abraçam para dar voz e exigir que

sejam lembrados, pois a realidade da educação do nosso país quem conhece são os professores, profissionais, pesquisadores que conhecem a realidade não apenas de uma região, cidade, comunidade, mas a particularidade individual de cada um e suas vivências.

Referências

AZEREDO, J. C.; ANGELIM, R. C. C. Argumentação no jornalismo escrito. In: CARNEIRO, A. D. (Org.). **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996.

BAHRENS, M. A. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 74-79.

BALDACCI, M. (1996). **La scuola dell'autonomia**: Il Progetto educativo d'Istituto. Bari: Maria Adda Editore.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. l: s. n], 2013.

COLLINS, A.; HALVERSON, R. **Rethinking education in the age of technology**: the digital revolution and schooling in America. New York: Teachers College Press, 2009.

COSTA, Jorge Adelino. **Gestão escolar**: Participação, autonomia, projecto educativo da escola. Lisboa: Texto Editora, 1992.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade**. Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade, São Paulo: PUCSP, v. 1, n. 2 (out. 2012), 2012.

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

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 2004, 105p.

INSTITUTO NEO MAMA (Santos). **História**. [20--?]. Disponível em: <http://www.outubrorosa.org.br/historia.htm>. Acesso em: 15 jul. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. n.08, p. 58 -71 mai/ago. 1998.

LÈVI, Pierre. **Cibercultura** / tradução de Carlos Irineu da Costa. — São Paulo: Ed. 34, 1999 264 p. (Coleção TRANS).

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Roque; LIMA, Valdevez Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

MORAN, José Manoel. Educação híbrida. In: **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. BACICH, Lílían; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo (Org.). Porto Alegre: Penso, 2015.e-PUB.

MORAN, José Manoel. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação. **Educação e Tecnologia: inovações tecnológicas**, Brasília, v. 5, n. 3, p. 8-10, ago. 2018. Trimestral.

MORAN, José Manoel. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios**. Belo Horizonte. 1999.

MORÉS, Andréia; SILVA, Lisandra Pacheco da. Projeto didático na EJA: entre as ideias e a ação, um caminho para a travessia / 57. In: **Caderno de EJA** / org. Nilda Stecanela. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2013. 157 p.; 21 cm.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 2002.**

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: Unesco; MEC; Anped, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Maria Dosciatti de; Construção interdisciplinar do ler e escrever: ciências naturais na EJA / 85. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Caderno de EJA.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e prática.** Porto: Porto Editora, 1996.

PAVIANI, Jaime. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental.** 26. ed. São Paulo: Ática, 2002.

POMBO, Olga. Cátedra Humanismo Latino Epistemologia da Interdisciplinaridade. In: **Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade.** 2003, Porto. Anais... Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de novembro 2003.

SILVA, M. **Internet na escola e inclusão.** In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 62-68.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** BACICH, Lílian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo (Org.). Porto Alegre: Penso, 2015.e-PUB.

STECANELA, Nilda; WILLIAMSON, Guillermo. **A educação básica e a pesquisa em sala de aula.** Maringá. Acta Scientiarum. Education. v. 35, n. 2, p. 283-292, July-Dec., 2013.

STECANELA, Nilda; MOREÍ, Maria M.; ERBS, Rita T. C. **Fundamentos da prática pedagógica.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2006. v. 2.

STECANELA, Nilda (org.). **Práticas de EJA: cadernos de EJA.** Caxias do Sul: Educs, 2013. 96 p.

TIC kids on-line Brasil 2018. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil** = Survey on internet use by children in Brazil: ICT kids on-line Brazil 2018. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

5

5. Programa EJA Em Ação: A Construção De Saberes Na Educação De Jovens E Adultos Por Meio Das Ondas Do Rádio

Fabiola Maria Dantas

Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEEC/RN

Jailson Valentim dos Santos

Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEEC/RN

Lucinete Maria Costa de Souza (In Memoriam)

Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEEC/RN

5.1 Sobre educação e quarentena

Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence.

Boaventura de Sousa Santos (2020)

O ano letivo de 2020 ficou marcado no Brasil pela suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino, conforme medida sugerida pela Organização Mundial de Saúde – OMS, com o intuito de minimizar os efeitos da pandemia de COVID-19. O Rio Grande do Norte, no enfrentamento dessa situação emergencial de saúde pública e considerando a presença e os avanços dos casos de contágio pelo novo coronavírus no Estado, publicou o primeiro Decreto nº 29.524, em 17 de março de 2020, suspendendo as atividades escolares presenciais nas unidades da rede pública e privada, em todas as etapas do ensino. O objetivo era proteger a coletividade do contágio e buscar mitigar a propagação da pandemia.

Com as aulas presenciais suspensas iniciou-se um movimento entre a Décima Diretoria Regional de Educação e Cultura – 10ª DIREC/Caicó-RN, as escolas e os educadores para oferecer o atendimento remoto aos estudantes da rede pública estadual e, no nosso caso, aos educandos/as da EJA, com a intenção de garantir a todos e todas a assistência educacional e a manutenção dos vínculos com suas respectivas escolas. A ideia de realizar o trabalho pelo computador e pelos aplicativos dos celulares, utilizando a internet, ficou comprometida, pois as

escolas diagnosticaram que o perfil de uma grande parcela dos matriculados/as revelava a falta de acesso às tecnologias digitais.

Como a região do Seridó nutre a tradição de ouvir rádio desde a inauguração da Rádio Rural de Caicó, em 1963, que implantou um projeto de Educação Radiofônica por meio do Movimento de Educação de Base – MEB, surgiu a ideia de atualizar essa experiência com o objetivo de apresentar uma alternativa pedagógica capaz de atingir todos os estudantes matriculados na Modalidade EJA, das escolas vinculadas à 10ª DIREC, durante o período de suspensão do trabalho docente presencial, conforme o decreto estadual já citado e os seus subsequentes.

O texto busca analisar o conjunto de atividades realizadas pelo Projeto EJA em Ação, ao mesmo tempo em que reflete sobre a construção de saberes na Educação de Jovens e Adultos, por meio do trabalho remoto, durante a pandemia de COVID-19 que afetou o ano letivo de 2020. Parte do pressuposto de que é possível reinventar o sistema educacional a partir da criatividade e do investimento em formação humana e cidadã. Destacamos as contribuições teórico-metodológicas de Freire(2014; 2011; 1996), considerando os Círculos de Cultura, os Temas Geradores e, principalmente, o teor político-emancipatório da sua proposta. Outros autores contribuem com as nossas reflexões, como Gadotti(2003), Padilha(2003; 2007a, 2007b), Arroyo(2019; 2017) e Brandão(1985), além de Santos(2020) e Soares(2016).

Ao aproximarmos as culturas populares das pesquisas científicas ficamos mais perto de uma ecologia de saberes, com potência suficiente de tirar da inviabilidade a teia de conhecimentos que é urdida no cotidiano, pelos/as educandos/as e educadores/as da Educação de Jovens e Adultos.

5.2 Algumas costuras

A problemática da Educação neste período de pandemia exige um olhar atento à sensibilidade e a comunicação, especialmente quando se aborda questões relativas à Educação de Jovens e Adultos, enquanto Modalidade de Ensino. A literatura dessa área do conhecimento muito contribui para a compreensão de conceitos e ideias, fundamentais para tracejar as linhas que contornam uma educação que aprende com as circunstâncias “a continuar o trabalho da vida” (BRANDÃO, 1985, p. 11). Isso porque a “educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedade. E esta é a sua força” (*Idem*) .

Força que fez Freire (2014) sonhar, esperar, ousar e refletir sobre transformação social a partir da relação opressor e oprimido, concebendo a superação de uma educação “bancária”, onde o aluno nada sabe e o(a) professor(a) é o detentor do saber, no sentido da ideia de educação libertadora. Ou seja, de uma educação cuja ótica libertadora se constitui em elemento original, enquanto busca o despertar de consciência dos estudantes através da problematização e de processos críticos intrínsecos a própria vida e aos acontecimentos cotidianos.

Na obra “Passageiros da Noite”, o pesquisador Miguel Arroyo (2017) discorre sobre o direito a uma vida eticamente justa para todos, especialmente para o público da EJA, a partir de uma investigação sensível e respeitosa sobre os sujeitos dessa modalidade de ensino, comumente invisibilizado e “sem” identidade. O autor, como Freire, acredita que o/a trabalhador/a que chega a EJA todas as noites, traz consigo a esperança e o sonho de mudar, de melhorar de vida e de conquistar dignidade humana por meio dos estudos. Por isso o direito a um conhecimento emancipador é tão importante, não só aos estudantes, mas também a qualquer sociedade que deseja se desenvolver, como é o caso da região do Seridó.

Já no livro “Vidas Ameaçadas”, publicado em 2019, Arroyo traz uma reflexão sensível e densa sobre os corpos das pessoas que vivem nas periferias ou a margem da sociedade no nosso país, como aquelas que habitam as favelas, os campos ou que estão em situação de rua. Em seu discurso, nos interessa sua abordagem das questões éticas, sociais e políticas na aproximação que devem ter com a escola, na medida em que enxergamos uma possibilidade de ampliar a consciência dos profissionais da Educação no sentido de entender, acompanhar e proteger essas vidas, pois “quando uma vida é ameaçada a pedagogia radicaliza sua função ética” (ARROYO, 2019, p. 175).

Em nossas costuras, trouxemos o pensamento de Gadotti(2013) sobre a busca em se compreender o universo e os interesses de cada educando, ao mesmo tempo em que se luta por justiça social, como processo de construção de sentido para a vida pessoal e coletiva dos estudantes.

Nessa perspectiva, encontramos, também, Paulo Roberto Padilha, o qual fala sobre uma educação que vai além de uma concepção bancária, ao assegurar que, se

queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos de forma sustentável, temos, então de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar, de qualidade sociocultural e socioambiental da educação (PADILHA, 2007a, p. 22).

A preocupação de Padilha quanto a formação humana se transversaliza pelo que ele denomina de “educação da sensibilidade”, que se realiza no âmbito de um currículo intertranscultural – inspirado no contexto de sala de aula ou nos Círculos de Cultura, conforme compreendia Freire –, o qual deve se relacionar a projetos eco-político-pedagógico, enquanto a educação pensada a partir de princípios, diretrizes e propostas de ação atende as dimensões: “poética, ética, estética, sensível, criativa, crítica etc” (PADILHA, 2003, p. 294).

Tudo isso para pensar em uma educação libertadora, que desperta a consciência dos sujeitos, depurando a sensibilidade e fazendo alcançar a autonomia e a emancipação. A educação sensível abrange também o campo da pesquisa, da busca, da curiosidade epistemológica, na medida em que o “exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1996, p. 88). Assim, a formação acontece no campo do intelecto, mas também na esfera das emoções, formando um sujeito integral.

Sobre a concepção freireana de educação, Carlos Rodrigues Brandão escreveu:

Ao imaginar uma educação libertadora, como ele [Freire] a batizou, penso em um trabalho pedagógico com um profundo e largo sentido humano. Um ofício de ensinar-e-aprender destinado a desenvolver em cada educando uma mente reflexiva, uma amorosa sensibilidade, um crítico senso ético e uma criativa vontade de presença e participação da pessoa educada na transformação de seu mundo (BRANDÃO, 2005, p. 21).

Essa perspectiva da sensibilidade também atravessa a obra de Arroyo (2017) que faz uma reflexão sobre a estética corpórea e ressalta que quanto mais no limite o nosso corpo se encontra, mais sentimos e nos tornamos sensíveis, ou seja, mais humanizados. Sendo assim, para ele, as artes são caminhos fecundos na formação integral dos estudantes. Suas expressões culturais negras, femininas, operárias e juvenis politizam os corpos e se destacam em suas lutas, marchas, danças, músicas, grafites e em suas artes afirmativas. Essa diversidade educa dentro de uma perspectiva corpórea, além de educar as pessoas para as riquezas plurais por meio das diversidades dos corpos.

Para Arroyo(2017, p. 281), a arte também politiza, educando “para a centralidade dos corpos, dos direitos do trabalho, da vida, da terra, do teto”, o que torna muito importante que sejam criadas situações de aprendizagens na EJA que trate sobre a totalidade dos corpos que trabalham e que chegam às nossas escolas todas as noites.

A pandemia do novo coronavírus expõe a real situação das redes de ensino, dos setores público e privado. Enquanto um grupo logo se adapta e utiliza todos os recursos necessários

e disponíveis para prosseguir com suas aprendizagens, o outro grupo patina e pouco avança quanto ao desenvolvimento desses processos. O fato é que essa pandemia desafiou o modelo educacional vigente e exigiu das escolas e dos educadores uma nova postura diante da emergência pedagógica que foi apresentada nesse período de alerta sanitária global. A crise na saúde pública foi o estopim que fez eclodir outras crises existentes, todas fruto da desigualdade social, a qual estamos imersos. Na Educação, os efeitos desta desigualdade ficaram escancarados, exigindo muito mais energia dos profissionais da área. Na EJA, o trabalho convergia para a manutenção dos vínculos com os estudantes, evitando assim a dispersão deles.

Azevedo (2020) ressalta o agravamento da dispersão dos educandos/as da EJA dos processos educativos propostos pelo sistema educacional formal por ocasião da emergência do COVID-19. Nesse contexto, a pandemia tencionou as relações entre educação e inclusão digital, desvelando a crise socioeconômica que afeta o país e que, em última instância, “desafia, ainda mais, o modelo pedagógico que tenta enquadrar o sujeito educando da EJA em um ideal de ritmos e frequências tal como se dá no chamado ensino regular”. (AZEVEDO, 2020, p. 17)

As diretorias de ensino vêm buscando saídas juntamente às escolas e aos educadores para resolver o problema, ao menos em parte, ou mitigar seus efeitos. No entanto, o descaso e o abandono da Educação por parte do Estado Brasileiro vêm de longa data. Uma indagação formulada por Azevedo (2020, p. 58) nos põe em alerta: “Quantos vírus e quantas pandemias deveremos esperar para iniciarmos a quebra da ordem que gerou toda essa situação e inventarmos outra?”. O autor está nos chamando a atenção de “se o normal que tínhamos antes criou tudo isso, que novo/outro ‘normal’ precisamos?” (AZEVEDO, 2020, p. 60). Trata-se de se questionar a racionalidade humana que gerou todo esse caos socio/sanitário e problematizarmos se ainda desejamos manter a “ordem natural” como era antes da pandemia, porque temos também a possibilidade de iniciar um novo paradigma, a partir da inventividade e da mudança de postura imposta ao coletivo.

Santos (2020) analisa a quarentena considerando a perspectiva pedagógica e política que o vírus traz para o contexto atual. Suas reflexões desvelam o poder do mercado, do colonialismo e do patriarcado, ressaltando as diversas realidades que se encontram as pessoas, especialmente aquelas de baixa renda, que são as que mais sofrem os efeitos da crise, acentuada pela COVID-19. O estudioso português observa que a pandemia impõe mudanças sociais que vai para além do ciclo pandêmico e considera os diversos contextos sociais. Com o capitalismo instaurado no mundo, enquanto sistema de exploração e lucro, agravado pelas dominações neoliberais, face mais perversa e cruel desse sistema, não existe apenas uma saída para os efeitos da crise que estamos imersos, mas várias. No grupo das mulheres, por exemplo, podemos pensar que uma mulher pertencente a elite sai desta pandemia de um jeito; a mulher da classe média de outro;

a mulher pobre sente de maneira diferente os efeitos da pandemia e vai buscar outro jeito para sobreviver, diferente da mulher que além de pobre é negra (ou trans) e vive na periferia/favela.

O autor de “A cruel pedagogia do vírus” analisa grupos de trabalhadores: precários, informais, ditos autônomos, de rua, entre outros, considerando suas especificidades. Lemos em seus termos que

em situações de emergência as políticas de prevenção ou de contenção nunca são de aplicação universal. São, pelo contrário, selectivas. Por vezes, são abertas e intencionalmente adeptas do darwinismo social: propõem-se garantir a sobrevivência dos corpos socialmente mais valorizados, os mais aptos e os mais necessários para a economia. Outras vezes, limitam-se a esquecer ou negligenciar os corpos desvalorizados (SANTOS, 2020, p. 27).

Mesmo com essa seletividade, os corpos emitem mensagens, comunicam, resistem, transgridem e, no Brasil, escancaram suas desigualdades sociais. Na quarentena, os corpos dos pobres e dos trabalhadores continuaram ativos, circulando e vencendo seus trajetos entre casa e trabalho, já que ficou restrita a circulação de estudantes nos espaços escolares.

Assim, a Educação sente os efeitos da crise sanitária e precisa se reinventar, fazendo abordagens pedagógicas que consideram a comunicação, suas linguagens e tecnologias. Por isso, tanto se tem falado em conceitos como “Mídia-educação” e “Educomunicação.” Para o pesquisador Ismar de Oliveira Soares a noção de “Mídia-educação” remete a uma ferramenta pedagógica que surge para contribuir com a educação no que tange a influência da mídia sobre os corpos dos estudantes, impactando nas manifestações culturais. Por “Educomunicação” Soares acredita que este conceito “tem como foco a gestão dos processos comunicativos nos espaços educativos” (SOARES, 2016, p. 14).

A pandemia exigiu que os educadores encontrassem potências educativas em espaços para além da sala de aula, tornando mais real a observação de Gadotti (2003, p. 39), de que “educar é também arte, ciência, práxis” e que, portanto, precisamos aliar tudo isso para conseguir superar os reveses da vida e ressignificar a noção de sala de aula, ao passo que imprimíamos novos jeitos de ensinar e aprender. Isso significa que, com a circulação do novo coronavírus, os processos educativos foram alargados e reinventados, aproximando-se dos meios de comunicação e de suas mensagens. As certezas pedagógicas caíram por terra e o sentimento de dúvida e incerteza diante do novo ocupou a mente de educandos/as e educadores/as. Isso oportunizou a abertura de espaços criativos para potencializar novas situações de aprendizagens no cotidiano.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos da região do Seridó, foi pelas ondas do rádio que conseguimos chegar aos estudantes das zonas mais longínquas ou que não dispunham

de recursos como as novas tecnologias. A nossa ideia era garantir a continuidade de suas trajetórias de vida e de sucesso escolar.

5.3 A ideia embrionária

As nossas costuras chegam ao Programa EJA em Ação. Este é um programa educativo transmitido pelas ondas da Rádio Rural de Caicó, emissora que opera na frequência FM 102,7 MHz, e foi criado como alternativa para atender aos estudantes da EJA nesse período de distanciamento social. O Programa foi inspirado nas ações do Movimento de Educação de Base – MEB que aconteceram na região do Seridó, a partir da inauguração da *Emissora de Educação Rural de Caicó*, criada em 1º de maio de 1963. Seu objetivo é problematizar e transmitir conteúdos de cunho pedagógico para atender demandas da Educação de Jovens e Adultos, neste período de pandemia pela COVID-19. As experiências freireanas dos círculos de cultura, bem como das “40 Horas em Angicos” também foram consideradas na elaboração da proposta, pois revelam preceitos da Educomunicação (SOARES, 2016), que se amplia, na atualidade, por meio da rede mundial de computadores.

Era importante construir um espaço dialógico e acolhedor entre educadores/as e educandos/as, de maneira que as trocas intersubjetivas continuassem acontecendo, mesmo durante a pandemia, para ampliar as possibilidades de leitura de mundo entre os agentes da educação, porque, como bem nos lembrou Gadotti (2004, p. 99), para Freire, “o revolucionário precisa ser pacientemente impaciente para saber distinguir o ideal do possível. O revolucionário faz só o possível hoje, mas como é impacientemente paciente, fará amanhã o que agora é impossível”.

Nessa perspectiva, sabíamos que os nossos desafios maiores eram possibilitar a continuidade da trajetória educativa de cerca de mil e setecentos (1.700) estudantes da rede, acompanhar suas dificuldades e disposições, ofertando outras possibilidades de atendimento para além do imperativo das “novas” tecnologias digitais. Quando consideramos a pluralidade de perfis dos estudantes dessa Modalidade de Ensino percebemos que é importante encontrar uma estratégia para superar o problema, ao menos, em parte. A maioria dos/as educandos/as são considerados de baixa renda e com pouco ou nenhum acesso à internet. Portanto, revisitar os sentidos da educação radiofônica na região do Seridó-RN era fundamental para conseguirmos ressignificar o uso do rádio, atualizando seu uso pedagógico ao mesmo tempo em que atenderíamos essa demanda emergencial.

Ficou definido que o pensamento do Professor Paulo Freire estaria na centralidade de nossa proposta e desde os primeiros passos já pensamos na dinâmica do Programa considerando

suas formulações técnicas. Assim, pudemos aproximar diversos saberes e valorizar os fazeres tecidos no cotidiano de educadores/as e estudantes. Desejávamos atender a uma nova ordem e criar um movimento na oferta educacional da EJA que driblasse a imposição do tempo e dos contextos social e sanitário vigente. Assim, garantir o direito à Educação dos ejeanos/as, considerando as limitações impostas pela emergência sanitária.

Foi lançada a ideia aos educadores/as e aproximadamente sessenta (60) deles/as fizeram adesão a proposta. Esses professores/as são vinculados tanto à rede pública estadual de ensino, das diversas cidades de abrangência da 10ª DIREC, quanto a rede pública municipal de Caicó. Também se agregaram ao projeto profissionais autônomos e representantes da juventude, da negritude, dos movimentos feministas e LGBTQIA+, além de professores/as universitários/as, pesquisadores/as e outros/as colaboradores/as que se sentiram tocados/as pela proposta da educação radiofônica. Tudo isso garantia as discussões sobre a pluralidade de temas e expandia as possibilidades do fazer pedagógico, incluindo a participação das pessoas por meio de telefonemas ou de comentários nos *chats* das redes sociais.

Os roteiros tinham uma estrutura flexível e normalmente um ou dois educadores faziam a mediação da bancada do estúdio. Também eram convidadas duas pessoas para explicar sobre a temática do dia, de maneira que, ao final do processo, tivesse sido contemplado os vários pontos previstos no roteiro.

A participação dos/as estudantes acontecia em vários momentos. Em algumas situações eles/as estavam na bancada como mediadores/as, juntamente com um educador/a, em outras como convidados/as para discorrer sobre algum assunto ou apresentar um número cultural. A programação seguia um desenho que contornava as diversas áreas do conhecimento, respeitando o tema gerador: às segundas-feiras se reservava aos temas sociais, as terças as ciências humanas, as quartas as ciências exatas, as quintas as linguagens e as sextas feiras exibíamos os programas de revisão dos conteúdos, abordados ao longo da semana. Os programas também podiam ser vistos pelas redes sociais da própria Rádio, além das redes da 10ª DIREC, como *Instagram* e *Facebook*.

Em 2020 foram produzidos 125 programas EJA em Ação. Estes iam ao ar todos os dias das 18h50min às 19h40min com uma programação direcionada aos estudantes da EJA. O Programa EJA em Ação nasceu como um raio de esperança, alcançando esses objetivos e propiciando velhos sonhos como a formação e o planejamento colaborativos e solidários entre educadores/as, estudantes e demais profissionais da educação, envolvidos/as com a modalidade EJA.

Promover formações colaborativas e solidárias para educadores e estudantes por meio das ondas do rádio foi uma experiência que culminou em tessituras curriculares que visavam as ações emancipatórias na EJA. Vale ressaltar que esse modelo de educação radiofônica implantado em Caicó devido a pandemia da COVID-19 foi apreciado em todo o Brasil, conseguindo reconhecimento de diversos meios de comunicação⁴ e de profissionais renomados do Instituto Paulo Freire/SP e de universidades como UNFESP, UNICAMP, UFRN, UERN, assim como de outras instituições que se ligam ao ensino e a pesquisa. As situações de aprendizagens criadas pelo Programa extrapolaram os limites territoriais da região do Seridó e se propagaram pelo Brasil, contribuindo para a visibilização da modalidade, como um ato de resistência.

Cada programa construído pelos educadores e educandos, contava ainda com a contribuição de pesquisadores/as, representantes da 10ª DIREC, da SUEJA e da SEEC/RN, além dos/as artistas da região que se apresentaram para o público da EJA. Sanfoneiros, bonequeiros/as, cantadores de coco, poetas, recitadores, músicos, cantores entre outras pessoas, expressaram-se por meio da arte e contribuíram com o sucesso e o brilho do Programa.

5.4 Outras tessituras

No campo prático, destacamos o trabalho realizado pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Senador Guerra, de Caicó-RN. O trabalho envolveu várias etapas com destaque para a avaliação diagnóstica, o (re)planejamento e a execução seguida de reflexão crítica. Como recurso para realizar cada etapa podemos sublinhar as novas tecnologias, disponíveis nos aparelhos celulares e nos computadores dos/as educadores/as, que sensivelmente disponibilizam essas ferramentas para atender a esse pedido da gestão, neste momento em que precisávamos trabalhar de maneira não convencional. Vale ressaltar que nem todo(a)s o(a)s educadore(a)s possuíam equipamentos com os recursos necessários para realizar determinadas atividades, no entanto, a inovação pedagógica, a cooperação e o sentimento de equipe contribuiu para superar as dificuldades. Os olhares estavam direcionados

4 Folha de São Paulo, Revista Piauí, TV Cabugi, mídia do Instituto Paulo Freire/SP, entre outras.
Disponível em: https://marcosdantas.com/eja-em-acao-parceria-entre-a-10a-direc-e-o-sistema-rural-de-comunicacao-e-destaque-na-radio-bandeirantes-de-sao-paulo/?fbclid=IwAR0uYM1iSVVxMnXV8obvLio_Hw6iacnwlto2HEZXAnNXM4nKNpur9aegW4
Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/aula-de-longe-mas-ao-pe-do-ouvido/>
Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2020/05/21/cidades-do-interior-do-rn-transmitem-conteudo-escolar-atraves-do-radio-para-estudantes-da-rede-publica.ghtml>

para o cuidado de si e do outro, nutrindo o desejo latente de contribuir com a superação desta fase pandêmica pela ação coletiva.

Uma das etapas importantes era não se descuidar da formação continuada dos educadores, dado que acreditamos que

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro lado, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 45).

Participamos virtualmente dos círculos de formação oferecidos pela SUEJA e pela 10ª DIREC, além de oferecermos os nossos próprios encontros formativos no CEJA Senador Guerra para discutirmos e superarmos questões da nossa realidade específica, dentro de princípios éticos e do espírito de equipe.

O engajamento na construção do Programa EJA em Ação exigiu do conjunto de colaboradores da nossa Unidade de Ensino muito estímulo para que todos/as fizessem sua adesão a proposta, já que tínhamos dificuldades de atender 100% dos nossos estudantes por meio de recursos que dependiam da internet. Vários dos/as nossos/as educadores/as apresentaram conteúdos ao vivo durante a exibição dos programas, enquanto outros/as fizeram o trabalho de sensibilização dos/as estudantes por meio das mídias digitais, de maneira que ampliamos o nosso alcance e garantimos algum tipo de vínculo com todos/as os/as estudantes. Para Santos (2018, p. 155), é fundamental que as práticas docentes sejam “bem orientadas, especialmente quando se destinam à EJA, pois são necessárias as abordagens pedagógicas que aproximam o processo de escolarização à realidade do educando.”

Do ponto de vista da coordenação pedagógica pudemos contar com a adesão e sentir o engajamento de todos e todas da equipe escolar no Projeto. As dinâmicas pedagógicas eram propostas e vencidas, bem como o trabalho de ordem burocrática que nos era exigido também. A assiduidade e o compromisso demonstrado nas reuniões administrativas foram medidas pela alta taxa de frequência nos encontros virtuais, além de, em situações excepcionais, como era o caso em que se precisávamos distribuir *kit's* de merenda, a participação acontecia de maneira presencial, sempre escalonada e seguindo com rigor às medidas de biossegurança, sugeridas pela Organização Mundial da Saúde – OMS.

A avaliação foi realizada de diversas maneiras ao longo do ano letivo de 2020, como uma forma de contemplar questões subjetivas do humano (HOFFMANN, 2008). Os/as estudantes

pueram se expressar por meio de cartas, de relatos feitos nas redes sociais, de registros fotográficos, de áudios, além de considerar também os portfólios como mais um recurso avaliativo que acompanha processos de construção das aprendizagens. Os/as educadores/as que eram convidados/as a participar diretamente do programa, sempre deixavam sugestões de atividades para serem realizadas em casa pelos/as estudantes.

A escolha pelo atendimento remoto justificou-se pelo fato do Governo Estadual publicar o decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020, suspendendo as aulas presenciais nas unidades escolares das redes pública e privada, em decorrência da pandemia da COVID 19. Buscamos sempre atender às determinações publicadas pelo Estado com as instruções normativas, a exemplo da portaria nº 368 GS/SEEC/2020 publicada em 22 de julho de 2020 em que apresenta normas de reorganização do planejamento curricular do ano letivo de 2020, em regime excepcional e transitório, orientando atividades escolares não presenciais nas etapas e modalidades da educação básica em espaços escolares e não escolares. A necessidade do cuidar de si e do outro passou a ser uma questão central do processo pedagógico no contexto atual e, enquanto equipe gestora do CEJA Senador Guerra, destacamos a relevância das contribuições oriundas inicialmente da Subcoordenadoria da Educação de Jovens e Adultos - SUEJA/SEEC-RN, por meio de uma carta direcionada aos estudantes e educadores/as da Rede Estadual de Ensino. Destacamos ainda a contribuição do Fórum Potiguar de EJA e do Projeto EJA em Movimento – UFRN que se manifestaram em favor da sensibilização e do acolhimento para todos nós mantermos sintonizados com a *esperança, do verbo esperar – esperar na ação*, conforme preceitos freireanos. Assim nos foram apresentados os pilares para o redimensionamento da proposição curricular da EJA-RN, partindo da escuta das escolas feitas pela Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos - SUEJA/SEEC/RN. Desta maneira foi possível estruturar o currículo a partir de eixos temáticos: “desigualdade social”, “planeta” e “cuidar da vida.” Isso colaborou com a elaboração dos planos de ensino e facilitou as discussões entre todos e todas envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem.

No início encontramos muitas dificuldades para o acesso dos aplicativos e realização de reuniões virtuais, mas, aos poucos, fomos participando das reuniões promovidas pela 10ª DIREC e nos apropriando das ferramentas e plataformas digitais. Além da realização das reuniões virtuais com o quadro docente e de funcionários da Unidade Escolar, realizamos reuniões virtuais com alguns grupos de educandos para nos mantermos conectados por meio de grupos de aplicativo, cujo resultado vem se mostrando satisfatório pelas demonstrações de aprendizados, interação, acolhimento, compreensão e sensibilidade expressa pelos mesmos, neste contexto de distanciamento e de necessidades de cuidar da vida, de cuidar de si mesmo e do outro/a.

A equipe gestora se empenhou também em fazer a entrega de *kit's* da merenda escolar destinada aos estudantes matriculados e/ou responsáveis, juntamente com uma carta da coordenação da EJA-10ª DIREC, comunicando a agenda semanal do programa de rádio EJA em Ação. Orientamos a secretaria da escola, o suporte pedagógico e a coordenação administrativa que atualizassem os endereços e contatos telefônicos dos/as estudantes com o objetivo de redimensionar os grupos do *WhatsApp* das turmas, visando garantir a inclusão do maior número de alunos possíveis. Por meio desse recurso os/as educadores/as postavam sugestões de atividades escolares não presenciais e faziam outras comunicações pertinentes, como a divulgação diária do *card* do programa de rádio, as cartas pedagógicas (estratégia para os espaços não escolares), avisos e áudios, incluindo atividades para os/as estudantes com necessidades especiais (Imagem I).

Imagem 1. estudante acompanhando o programa.



Fonte: acervo pessoal dos autores.

Pensamos com Padilha (2007b, p. 111) que “a intertransculturalidade supõe, de início, uma educação que trabalha com as diferenças e com as semelhanças culturais, visando a todo tipo de inclusão e às aproximações, às interações e interconexões de experiências educacionais que acontecem na escola e na cidade”.

Nessa perspectiva, não podemos deixar ninguém para trás. Atendemos aos educandos/as internos no Centro de Atendimento Sócio Educacional – CASE, Presídio Estadual do Seridó – PES e Centro de Atendimento Sócio Educacional Provisório – CASEP (espaços não escolares)

por meio de um replanejamento das atividades docentes e da disponibilização semanal de exercício elaboradas pelos/as educadores/as, sob orientação da coordenadora pedagógica.

O projeto educacional dessas instituições é de responsabilidade do CEJA Senador Guerra e está de acordo com as normas de segurança institucional, ao mesmo tempo em que respeita o cumprimento de medidas de restrições de liberdade e/ou cumprimento de penas judiciais dos estudantes. As famílias ficaram impedidas de fazer as visitas de rotina nesse período para evitar contaminação, no entanto, seus membros receberam autorização para enviar áudio. A partir dessa experiência, inovamos pedagogicamente e criamos as cartas pedagógicas, que consistia na criação de um texto motivacional por parte do/a educador/a, que seria ouvida pelo/a estudante.

Miguel Arroyo desperta-nos para a recuperação de itinerários de vida dos sujeitos, para que estes possam lutar pelo direito a uma vida justa. Nos espaços da EJA a luta por uma vida justa é constante e por isso o educador deve “abrir espaços-tempos para que narrem itinerários por uma vida humana justa” (ARROYO, 2017, p. 99). É preciso que avancemos para

reconhecer as pedagogias radicais que são inerentes ao fato de serem roubados em sua humanidade, inerentes a viver as injustiças e a elas reagir, resistir. Reconhecer e valorizar suas pedagogias de resistência e de libertação das injustiças será a pedagogia mais eficiente para garantir seu direito à formação humana. As vivências do viver injusto em tantas dimensões humanas são também pedagógicas, fazem parte de sua formação humana (ARROYO, 2017, p. 99-100).

Dado as dificuldades frente à melhor estratégia a ser adotada para espaços como o CASE, o CASEP e o PES, em reunião formativa tomamos conhecimento que as cartas pedagógicas já estavam sendo acessadas pelos/as estudantes. Como haviam sido suspensas as aulas e visitas das famílias, as leituras das cartas eram o único formato possível de sensibilização pedagógica naqueles espaços. Em cada missiva o/a educador/a relatava a situação experienciada por todos e todas aqui fora, mas também era central demonstrar interesse pelas situações vivenciadas por cada um e cada uma lá dentro. As cartas eram apresentadas, tanto por escrito, quanto fonadas, através de áudio, acompanhados de dedicatórias musicais e indicações de audiência ao programa EJA em Ação. As agentes penitenciárias disponibilizavam as mesmas por meio de um notebook, colocado na frente da cela, assim como faziam com os programas, que podiam ser acessados facilmente por meio de *links* ou baixado em dispositivos como *pendrive* para ser apresentados pelas equipes técnicas dessas instituições, dado a natureza deste atendimento.

No entanto, essa prática foi interrompida três meses depois, devido ao grande número de contaminação na instituição entre agentes, educadores/as e internos, resultando na suspensão da ação. Por uma questão ética e de segurança imposta por essas instituições, não é possível detalhar o conteúdo das devolutivas desse trabalho. O que é possível dizer é que a avaliação dessa atividade foi plenamente satisfatória e que os áudios enviados à escola pelas agentes relataram que as mensagens foram recebidas com muita emoção, nos trazendo a revelação de que:

o próprio momento de confeccionar um material é altamente pedagógico, político, enquanto prática. A prática de fazer, de criar, de pensar, de projetar um material adequado, que corresponde melhor às condições concretas, sociais, da população de uma área; a prática de executar, de avaliar, de medir a utilidade e a eficiência de um material é uma prática profundamente pedagógica! (FREIRE, 2011, p. 131)

Fazer o acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes, a partir das propostas sugeridas nos “círculos de cultura virtual” do Programa EJA em Ação e postadas nos grupos de *WhatsApp* ficou a cargo de cada educador/a, conforme sua área de atuação. A adesão ao Programa EJA em Ação como espaço de diálogo e diversidade de saberes foi facilitada pela sua metodologia de trabalho, inspirada nos círculos de cultura e amplamente conhecida pelos/as educadores/as nas escolas. Vale salientar que o trabalho com projetos, temas geradores e conteúdos significativos na perspectiva dialógica já fazia parte do Projeto Político Pedagógico do CEJA Senador Guerra. Os estudantes que não tinham acesso aos grupos de *WhatsApp* iam a escola pegar material impresso, elaborado pelos educadores.

O círculo de cultura virtual encontrou na *Pedagogia do Oprimido* o seu referencial, na medida em que Freire(2014) compreendia o círculo de cultura (CC) como uma proposta de intervenção social que promovia os processos de ensino/aprendizagem a partir de questões centrais que motivavam a conversação grupal para promover uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, buscávamos problematizar o cotidiano dos/as estudantes no Programa EJA em Ação ao trazer questões como trabalho, saúde, moradia, alimentação, cidadania, organização grupal, liberdade, autonomia, emancipação dos sujeitos, entre outros temas ligados aos valores humanos, a ética, a estética (boniteza) e a política. Os temas geradores eram definidos pelos/as estudantes, educadores e demais envolvidos no programa, através de enquête criada nos formulários do *Google Forms*, disseminado pelas redes sociais ou grupos de *WhatsApp*.

Inicialmente, partíamos de temas que refletiam a realidade dos/das estudantes/as, para incentivar a participação de todos/as nas discussões, sucedendo em avanços com vistas aos saberes sistematizados, ao conhecimento científico, considerando os diversos saberes, tecendo-os em rede. Os círculos de cultura virtual iniciavam no rádio com os mediadores-animadores e debateres do programa e se desdobravam-se nas propostas dos/as educadores/as, sempre visando a participação, a interação e a conversação como possibilidade de trocas e compartilhamentos.

Fizemos algumas formações para os professores, estimulando-os a desdobrar as proposições feitas no programa. A ideia era que eles levassem para os ambientes digitais a problemática tratada nos programas, para que fosse possível o aprofundamento dos conteúdos, dilatando a compreensão em contexto crítico, problematizador. Incentivávamos a criação de fóruns, de grupos de bate-papo online e de videoconferências para se estreitar os laços e ampliar as discussões com a participação da coletividade.

Destacamos o valor pedagógico dos programas EJA em Ação, círculo de cultura virtual – produzidos nos estúdios da Rádio Rural de Caicó e veiculados também pelas redes sociais da 10^a DIREC para acesso remoto. Com os programas fomos revendo as nossas práticas e reaprendendo um novo jeito de fazer educação, a importância de dissolver

as fórmulas homogeneizantes e padronizantes, em favor do reconhecimento da diversidade de situações existenciais e da importância de colocar os processos pedagógicos em favor da compreensão crítica e resolução das problemáticas que emergem da própria existência dos sujeitos educandos e educandas, seus medos, suas alegrias, suas angústias e esperanças (AZEVEDO, 2020, p. 63).

Colocar os processos pedagógicos em favor da compreensão crítica e da resolução de problemas foi o que cada um de nós tentou fazer no programa EJA em Ação, por meio do diálogo. Era preciso deixar a pedagogia a serviço da proteção da vida porque sentíamos uma ameaça imanente e não podíamos admitir que os/as estudantes adiassem mais uma vez o sonho de concluir a Educação Básica. Por isso o empenho dos/as educadores/as em não medir esforços no acompanhamento de cada estudante. A ideia era garantir a certificação de dezenas de estudantes em 2020, mesmo com o distanciamento social e com as aulas remotas, como de fato aconteceu.

Destacamos o trabalho feito com uma educanda com necessidades especiais que recebeu toda a assistência da escola e da educadora de Educação Especial, Prof. Maria Betânia Monteiro, que adaptava atividades e por meio do diálogo, orientava também a família para que os processos pedagógicos da estudante fossem vencidos com êxito.

Além dessa estudante que concluiu o Ensino Médio na EJA durante a pandemia, os efeitos do programa EJA em Ação foram sentidos por outros/as estudantes que também conseguiram suas certificações. Vários, inclusive, foram bem-sucedidos no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, sendo aprovados no SISU – Sistema de Seleção Unificada. Agora, esses estudantes são ingressos em diversas instituições de Ensino Superior, com destaque para Iva Dantas de Azevedo, que foi aprovada para cursar Pedagogia, Iaponira Medeiros Dantas, aprovada no curso de História, além de Natália Dias, Lidineide Rodrigues de Medeiros e Silvanilson dos Santos Furtuoso, que entraram em Geografia, todos na UFRN. Ainda tiveram aqueles e aquelas que entraram em instituições privadas, em cursos como Engenharia Civil e Serviço Social. Tudo isso traz à luz a noção de uma escola libertadora, que encontra no diálogo e nas trocas afetivas a sua potência.

5.5 Considerações finais

Os tempos inspiram mobilização, apesar das desordens causadas pelo mal gerenciamento da pandemia em âmbito nacional. No cenário atual, as desigualdades se intensificaram e ganharam visibilidade, emergindo questões que ameaçam a sobrevivência das classes populares, assim como o acesso e a garantia aos direitos essenciais. Nesse contexto, a escola está no centro do debate e na mira social, sendo questionada, constantemente, sobre a prática reinventada e o trabalho pedagógico canalizado às novas necessidades educacionais emergidas pelo distanciamento físico.

Na mesma via, percebemos nos/as educadores/as o potencial de educadores/as, pois agregaram conhecimentos pedagógicos aos diversos fazeres e saberes que foram produzidos e disponibilizados pelas ondas do rádio. Os processos educacionais ficaram vivos e alcançaram 100% dos estudantes da EJA do Seridó, extrapolando inclusive as fronteiras do Estado do Rio Grande do Norte. Educadores/as não eram apenas mero transmissores de conhecimento, a quem Paulo Freire tece duras críticas, mas problematizadores de realidades, no fomento da criticidade e em constante busca pela educação emancipadora. Portanto, os/as educadores/as se apropriaram dos saberes e da maneira de fazer da “cultura midiática” para expandir os limites e os espaços da escolar, ao mesmo tempo em que promovia outros tempos educacionais por meio da tecnologia radiofônica, que também se reinventa.

Os círculos de cultura virtual oportunizaram que educadores/as e estudantes criassem espaços de trocas, compartilhamentos e criação de saberes e afetos, favorecendo as aprendizagens durante o período de pandemia da COVID-19. Ainda possibilitou o estabelecimento de vínculos entre todos e todas, ao mesmo tempo em que refletiam e analisavam na coletividade as questões

emergentes da vida, em busca de encontrar saídas viáveis para os problemas postos, ao que poderíamos chamar de situações-limites, pelo contexto atual.

A EJA, como modalidade de ensino, é campo de luta, de disputa, mesmo antes de se configurar como educação formal, pois tem suas raízes na educação e na cultura popular. É uma Modalidade de Ensino que atenta à abertura e à criação de oportunidades, equidade e reparação de direitos, transversalizada pela solidariedade. Mais do que nunca, é preciso pensar currículos e praticá-los segundo o que suscita do chão da escola, da escuta sensível e amorosa dos/as estudantes e da preponderação do sonho. Sonhos que convergem ao intento do “ser mais”, no processo de “genteficação” do ser humano, nos rizomas que se estabelecem a partir do compromisso entre homens e mulheres com o meio ambiente, em busca de uma consciência cósmica, planetária, ecológica.

O Programa EJA em Ação, mais do que uma ferramenta ou estratégia pedagógica em tempos de pandemia, tornou-se uma oportunidade para aproximar educadores e educadoras de outras pessoas que buscam a superação de barreiras físicas e simbólicas que podem limitar os processos educacionais no Seridó. O Programa proporcionou a construção de pensamentos e o compartilhamento de práticas pedagógicas junto aos estudantes que favoreceu o surgimento de uma visão entre todos os agentes que primava pela horizontalidade e possibilidades plúrais do fazer Educação.

A implicação dos estudantes da EJA nos processos de elaboração, execução e avaliação dos programas, com a participação ativa nos grupos virtuais, nos trouxeram a sensação de que é possível uma educação inclusiva, solidária, democrática e de alta qualidade humana, que proporcione diversas e múltiplas aprendizagens a todas e todos que estão imersos na experiência. A disseminação de saberes e a consciência de nosso inacabamento nos oportuniza continuarmos aprendendo por toda a vida, mediatizados pelo mundo.

O Programa alcançou mais que os seus objetivos previamente expressos no projeto, ele visibilizou a potência dos movimentos sociais e das ações coletivas, que continuam resistindo a tantas crises. O EJA em Ação fomentou a problematização de uma realidade emergente, que nos marca e oprime, tecendo horizontes outros que dialogam com conceitos como participação, valorização da cultura e dos saberes dos sujeitos, da tomada de decisão coletiva, da criação e dos inéditos viáveis. Todos os conceitos que podem viabilizar a superação de situações-limite, como foi o caso do fechamento das escolas neste período de pandemia.

Em 2021, os desafios se renovam na convocação da caminhada, de mãos dadas com estudantes, educadores/as, profissionais autônomos, equipes gestoras das escolas, técnicos pedagógicos, movimentos sociais, Rádio Rural de Caicó para prosseguirmos com a reinvenção

das práticas e do próprio cotidiano que se movimenta e exige de nós novas atitudes e auto-organização.

O trabalho realizado em 2020, mesmo que experimental, nos serviu de combustível para uma avaliação crítica e rigorosa de nossos processos formativos e da incessante busca pelo alcance de nossos objetivos, cada vez mais ousados. A ideia é garantir o direito à educação e o acesso aos espaços escolares aos jovens, homens, mulheres, idosos e idosas, para que todos e todas resgatem o prazer e a capacidade de sonhar e de realizar os seus sonhos mais íntimos, imersos em processos emancipatórios.

Referências

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

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

AZEVEDO, Alessandro Augusto de. **O que a pandemia interpela a professores e professoras**. Natal: Feitoemcasa, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N. 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 de out. 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

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

_____. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Paulo Freire, Sérgio Guimarães. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**: pensamento e ação no magistério. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural**: por uma escola prazerosa, curiosa e aprendente. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/59/FPF_PTPF_17_0030.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em: 02 de out. 2020.

PADILHA, Paulo Roberto. [et al]. **Educação para a Cidadania Planetária**: currículo intertransdisciplinar em Osasco. São Paulo: Editora e livreria Instituto Paulo Freire, 2007a.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/IPF, 2007b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra-Portugal: Almedina, 2020.

SANTOS, Jailson Valentim dos. **A reinvenção de si**: reconstruindo histórias de vida na EJA por meio da palavra e da imagem. Caicó-RN; Ed. do autor, 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. In: **Comunicação e educação**. V. 21, N. 1 A formação de professores e os desafios da comunicação. São Paulo: USP, 2016.

6

6. Currículos praticados-pensados na EJA: outros cantos

Francisco Canindé da Silva
UERN/Campus Assú/Departamento de Educação

6.1 Iniciando um com-versar para gerar outros cantos

A discussão acerca de currículo na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, assim como em outras modalidades ou níveis de ensino envolve sempre múltiplas concepções, debates e tensões em função dos enredamentos políticos e epistemológicos empreendidos por seus debatedores e usuários. Perguntas do tipo: Por que esse conhecimento e não outro? Por que esse conteúdo e não outro? A quem cabe a responsabilidade com a educação de jovens, adultos e idosos? O que é currículo? Como podemos defini-lo? O que fazer com a experiência feita destas pessoas? São algumas das questões que atravessam e enriquecem o debate fazendo emergir alternativas político-pedagógicas para o trabalho educativo com este público.

A ideia de currículos praticados-pensados (OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2012), emerge nesse contexto, como uma das alternativas político-pedagógicas que vem sendo empreendida com intensidade nos últimos vinte anos por pesquisadore(a)s da área de estudos dos cotidianos (ALVES, 2000, 2004, 2008; OLIVEIRA, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008, 2010 e 2012; OLIVEIRA & PAIVA, 2001 e 2009; PAIVA, 2004, 2007; FERRAÇO, 2003, 2006, 2008a, 2008b; SILVA, 2012, 2016, 2019) que, fundamentados em abordagens sociológicas, filosóficas e pedagógicas contemporâneas vem enxergando **outros cantos** em que são produzidos diferentes conhecimentos.

Outros Cantos (REZENDE, 2017), título dado pela paulista (hoje radicada na Paraíba) Maria Valéria Rezende à sua obra de ficção, ajuda-nos a dizer sobre estes outros tantos espaços praticados (CERTEAU, 2011) por professores e alunos da EJA, em que ambos aprendem na mesma relação educativa e que, portanto, são possíveis de serem entendidos como construção curricular.

Esta ficção (mais real do que ficção), narra a história de uma educadora popular que na década de 70 do século XX foi designada a alfabetizar jovens e adultos em um município no interior de um estado nordestino brasileiro, atuando pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), programa do Governo Federal, enfrentando uma infinidade de dificuldades próprias daquela região e época (qualquer coincidência não é mera coincidência com a situação política atual em nosso país).

Naquele contexto, enquanto enfrentava as dificuldades aprendia com a experiência feita (FREIRE, 2002) dos moradores – das crianças, dos jovens, das mulheres e dos homens – outras maneiras inventivas, subversivas e transgressivas de sobreviver em um lugar extremamente abandonado pelos representantes políticos e pelas políticas públicas de Estado. No romance magistral de Maria Valéria Rezende, as crenças, amizades e esperanças ganham força como conteúdo da vida que se tece em *Outros Cantos*, e que nos ajuda a dizer sobre os tantos **cantos** cotidianos em que este público da EJA aprende, considerados em nossa reflexão política e epistemológica, como conhecimento prudente para construção e ou ressignificação de propostas curriculares nesta modalidade.

Para melhor compreensão do que estamos denominando de currículos praticados-pensados, em *Outros Cantos*, sistematizamos algumas questões que consideramos relevantes ao diálogo acerca de currículo na EJA: primeiro, como o direito de aprender por toda a vida pode se constituir referência curricular? Neste ponto apresentamos princípios orientadores da EJA a partir do documento da CONFINTEA VI, do Parecer CEB n. 11/2000 e do PNE 2014-2024 percebendo-destacando o dito como direito ao aprender por toda a vida (PAIVA, 2009).

Como segunda questão, propomos para o diálogo: de que **outros cantos** estamos falando, a partir das concepções de currículos praticados-pensados? Pautamos as reflexões propostas neste tópico no contexto das discussões sobre as concepções de conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação (SANTOS, 2009), reconhecidas por meio da sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2002); dos caros sentidos empreendidos por Certeau(2011) sobre táticas, não-autorizados, astúcias, usos e práticas ordinárias cotidianas; e das ideias freireanas de situação-limite e inéditos-viáveis enquanto dispositivos teórico-epistemológicos coerentes que possibilitam desinvisibilizar e potencializar saberes em *Outros Cantos* como criação curricular.

O terceiro e último questionamento é uma abertura para que outras conversas possam emergir dessa reflexão no sentido de buscarmos identificar que **outros cantos** curriculares ainda estão invisibilizados nas práticas pedagógicas cotidianas, e o que podemos fazer para traduzi-los em conhecimento legítimo?

Nosso desafio é apresentar essa abordagem, epistemológica e política de compreensão acerca de currículos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, inspirando possíveis leitores a fazerem essa viagem conosco, em *Outros Cantos*, a fim de construirmos sempre e continuamente aprendizagens curriculares na/com esta modalidade educativa e de ensino.

6.2 O direito de aprender por toda a vida como referência curricular

Pensar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos em nosso país, a partir de contextos de influência e de texto (BALL, 2011) tem se constituído sempre um desafio para educadores envolvidos com este campo. As tensões, conflitos, manobras e estratégias parecem sempre se configurarem como prioritárias em relação às astúcias (CERTEAU, 2011), as situações-limites e inéditos-viáveis (FREIRE, 2002) propostos pelos praticantes-pensantes cotidianos desta modalidade.

De acordo com Fávero(2011) o campo do direito à educação de jovens, adultos e idosos em nosso país se materializa por meio de ações empreendidas pelo Estado, seja através de projetos, programas, planos, incentivos e ou inibições presentes nas políticas públicas. Afirmo ainda que, as políticas públicas enquanto junção de iniciativas do Estado recebe pressões da sociedade civil exigindo a garantia de direitos – sua implementação e efetivação em contextos de prática. (BALL, 2011)

Os currículos praticados-pensados da EJA, para além de tudo que acontece em seu interior de maneira não-autorizada (CERTEAU, 2011) tem nos contextos de influência e de texto (BALL, 2011) referências indispensáveis para o trabalho com este público, sendo necessária uma leitura atenta de como foram produzidos, quem esteve na representação no momento de discussão e elaboração da lei, com que dados trabalharam, de modo a envolver expectativas e necessidades dos praticantes cotidianos da modalidade; como chegaram a essa síntese e não outra, etc. Todas essas questões e tantas outras precisam e podem ser interpretadas pelo grupo de usuários da política pública, a fim de manter-se conectados com as recomendações, lutando para fazê-las se cumprirem, mas principalmente para estarem atentos a tomada de decisões que não lhes representam.

Em pesquisas realizadas com estudantes do curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), envolvendo municípios da Microrregião do Vale do Açu⁵; bem como pesquisas relacionadas ao mestrado em educação (2010-2012) e doutorado (2013-2016), identificamos nas respostas emitidas por docentes e gestores colaboradores um desconhecimento dos documentos-referências que orientam a política da EJA no Brasil e no mundo. Muitos trabalham essa modalidade a partir de concepções empregadas e impregnadas pelas campanhas de alfabetização no Brasil ou, quando se trata de

5 De acordo com Aquino e Silva Filho (2015) a microrregião do Vale do Açu ocupa uma área de 4.756,1 km², o que corresponde a 9,06% do espaço geográfico norte-rio-grandense.

jovens, bem jovens, na EJA, se utilizam de orientações dos denominados supletivos, ambas eivadas de uma carga preconceituosa com essas pessoas.

Como dito anteriormente, compreendemos que os documentos são orientadores do trabalho pedagógico e revelam-se como espaço em que a política pública se materializa como direito. Portanto, se faz necessário seu conhecimento profundo para que não sejamos alvos de ideologias marcadamente hegemônicas e colonizadoras de um tipo de saber.

Tomando como pressuposto os princípios filosóficos da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea, 2009) em relação com a condição ontológica freireana do “ser mais” compreendemos que o **direito** à educação é inerente ao indivíduo, mesmo antes de sua regulação na forma de texto/lei.

O documento resultante desta Conferência, nos quesitos 7, 8 e 9 de seu preâmbulo *Rumo à Aprendizagem ao Longo da Vida* considera que aprender se dá por toda a vida, “do berço ao túmulo”, e se constitui em marco conceitual filosófico que orienta todas as formas de educação. Com Paiva(2009) temos preferido o termo “aprender por toda a vida” considerando que os indivíduos, pela condição de inacabados, inconclusos, incompletos e desafiados pelas múltiplas circunstâncias culturais, políticas e econômicas a que são continuamente envolvidos, aprendem todos os dias.

Aprendizagem ao longo da vida, ao contrário, remete-nos a um processo que pode ocorrer em qualquer etapa do percurso da vida, contrariando o princípio do direito inadiável de que todos aprendem o tempo todo e a todo tempo, em espaços formais assegurados por lei, e os denominados de espaços não formais e informais⁶.

No trajeto a percorrer “do berço ao túmulo” todas as pessoas, a despeito dos grupos de pertencimento, aprendem permanente e continuamente, e por isso mesmo, em sociedades complexas como a nossa precisam ter garantido o direito à educação, seja em espaços formais ou não formais.

Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. (BRASIL, 2010, p. 6)

6 O uso dos termos formal, não formal e informal, nesta reflexão, é exclusivamente referente ao que está posto no documento da Confintea VI 2009. Preferimos o uso de espaços escolares e não escolares porque não hierarquiza saberes e nem lugares, apenas distingue-os.

Considerando esta filosofia e marco conceitual do aprender por toda a vida, presentes neste documento orientador de políticas e práticas pedagógicas da EJA, uma questão parece inadiável para reflexão: como pensar currículos da EJA tomando por base essa referência? Sem pretender responder à questão, mas apenas problematizá-la enquanto um indício de construção curricular, recorreremos ao referido documento para afirmar que no campo das recomendações *políticas*, item “b” e “e” o compromisso é de:

(b) conceber planos de ação específicos e concretos para aprendizagem e educação de adultos e;

(e) desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem, pela criação de referenciais de equivalência. (BRASIL, 2010, p. 11)

Ainda no campo das recomendações, no fator **qualidade**, percebemos-destacamos os itens “a” e “f” assumindo os seguintes compromissos no contexto de construção curricular:

(a) desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de educação de adultos, levando em conta os resultados e as medidas de impacto.

(f) oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para coleta, análise e disseminação de boas práticas (BRASIL, 2010, p. 12-13).

A tarefa de produzir currículos para a educação de jovens, adultos e idosos, reconhece neste grande fórum internacional recomendações condizentes com a proposta epistemológica dos currículos praticados-pensados, especificamente por que autoriza, no sentido atribuído por Santos(2009) o reconhecimento e a valorização de saberes-fazeres cotidianos.

Embora estas reuniões refiram-se desde o título à **educação de adultos**, em seu interior as recomendações se dilatam no sentido de atender também ao público jovem e idoso em contexto de não-alfabetização, pouco ou com baixa escolaridade, *status quo* que impede o desenvolvimento mais amplo em uma sociedade cada vez mais letrada.

Evidentemente, que essa questão não inviabiliza a discussão, mas é relevante dizer que essa luta, de considerar também como público da EJA jovens e idosos tem sido uma luta de

países sul-americanos, como é o caso do Brasil. Infelizmente, mesmo disponibilizando de assento nesta reunião/fórum internacional, a grande maioria dos membros participantes é de origem europeia e dos Estados Unidos da América, continentes em que a educação para jovens, adultos e idosos não é uma problemática a ser enfrentada, pelo menos do ponto de vista do acesso a escola e da conclusão da escolaridade.

Desse modo, consideramos que as recomendações materializadas na VI Confintea articulam as especificidades de nosso público – jovens, adultos e idosos –, contribuindo para que os sujeitos envolvidos diretamente com a gestão da aprendizagem possam ressignificar essas orientações em contexto de prática. (BALL, 2011)

Como percebido-destacado no item “b” das recomendações políticas da referida conferência, professores/as, gestores/as e agentes políticos envolvidos diretamente com a elaboração de propostas curriculares de EJA podem conceber planos de ação específicos para o desenvolvimento de aprendizagens com esse público. Nesse caso, a ressignificação da orientação política, em contexto de prática (BALL, 2011) pode ocorrer quando os envolvidos com esse planejamento agregarem a leitura de mundo (FREIRE, 2007) dos jovens, adultos e idosos da EJA. “Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para sua ação.” (FREIRE, 2007, p. 31).

Na organização curricular da EJA é imprescindível que os sonhos construídos cotidianamente por seus autores sejam considerados como conteúdo de um projeto de vida. Nem os sonhos e nem a capacidade de sonhar podem ser mortos, como diversas vezes afirmou Freire, em nome de um discurso reacionário, pragmatista e oportunista. O currículo pré-ativo⁷ (GOODSON, 2010) deve fazer sentido para seus usuários enquanto dispositivo relevante na itinerância do aprender por toda a vida.

É nesta relação curricular do aprender por toda a vida que o “ser mais” freireano vai se tecendo e ao mesmo tempo se estendendo como uma ampla rede de saberes-fazer-poderes (SILVA, 2012) que produz outras tantas problematizações, especificamente quando há recusa à “domesticação” e a aceitação de condicionantes históricos e sociais como certezas absolutas.

A tese do “ser mai” na discussão curricular e do direito de aprender por toda a vida se explicita, em nossa concepção “(...) pelo fato de, ao longo da história [o humano] ter incorporado

⁷ O currículo pré-ativo é entendido por Goodson (2010) como uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado.

à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais”. (FREIRE, 2007, p. 23)

Desse ponto de vista também encontramos o Parecer do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Parecer CNE/CEB 11/2000, cujo relator Jamil Cury apresentou como fundamento à educação de Jovens e Adultos três concepções/funções agregadoras de EJA, a saber: concepção **reparadora**, concepção **equalizadora** e concepção **qualificadora**. Em nosso entendimento, cada uma dessas concepções é referência curricular, não pelo fato de ser um documento orientador de políticas para EJA, mas porque representa princípios reflexivos históricos e sociais necessários à modalidade.

As funções apresentadas pelo relator se pautam, primeiro, como reconhecedoras da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Na função **reparadora**, não basta apenas ofertar alfabetização e educação escolar como forma de mitigar uma dívida, é preciso reconhecer os jovens, adultos e idosos enquanto sujeitos sociais reais e com necessidades reais de vida. **Reparar** não pode significar apenas corrigir, reduzir, amenizar as ausências, mas acessar, e garantir-lhes o direito subjetivo negado por longos períodos da história.

Nesse sentido, a função **reparadora** exigirá, para sua efetividade, a criação de um projeto pedagógico específico, a fim de garantir a jovens, adultos e idosos inserção positiva nos processos de alfabetização e de escolarização, respeitando a diversidade cultural e trajetórias singulares de vida. Ler, escrever, sistematizar saberes deverão estar em relação com a história de vida de cada estudante e nunca hierarquizados, separados, hegemonizados. Daí a necessidade de um currículo que (re)agregue essas histórias, trajetórias de vida enquanto conteúdo real e possível.

A segunda função pauta-se como promotora da igualdade de oportunidades de homens e mulheres com vida social e educativa acidentadas – a **equalizadora**. Àqueles que por diferentes situações não frequentaram o espaço educativo escolar, serão garantidos direitos, tendo em vista a participação eficaz e equitativa no mundo do trabalho, em espaços sociais, culturais, de comunicação, assim como os demais jovens, adultos e idosos de trajetória similar.

Nesse sentido, na proposição curricular para EJA **equalizar** significa propiciar de forma adequada maiores condições àqueles que socialmente foram subtraídos do direito de vida digna, inclusive participando de processos educativos escolares pelos quais muito desse direito é conquistado. A função extrapola e atravessa a proposta de educação escolar, refletindo contextos maiores de desigualdades e indiferenças em que se constituíram os sujeitos, mas propõe a retificação destas situações, começando pela garantia do direito à escolarização.

Sobre esse aspecto, o relator reconhece e incita que seja demandado um maior número de dispositivos (financeiros, pedagógicos, curriculares e intelectuais) à educação de jovens e adultos, conduzindo os sujeitos ao efetivo desenvolvimento de suas potencialidades, atualizando conhecimentos, expondo suas habilidades, trocando experiências, acessando novas áreas de conhecimento, trabalho e da cultura.

Na terceira função, os objetivos pautam-se no apelo à continuidade do processo formativo que se estende para além da escolarização, dada a natureza humana do inacabamento. A função **qualificadora** relaciona-se aos desafios sociais, culturais que os sujeitos criam ou a que são submetidos permanentemente, em função das interações que estabelecem com o meio para uma sobrevivência digna. Qualificar passa a ser entendido como uma ação contínua, como é contínuo o processo de viver-aprender.

Em síntese, as concepções **reparadora**, **equalizadora** e **qualificadora**, pela implicação política e epistemológica que agregam, autorizam a construção de currículos praticados-pensados enquanto trajetórias possíveis de emancipação social. Ou seja, currículos que emergem dessas relações se traduzem como garantia de direito à educação e ao processo emancipatório de aprender por toda a vida. Como temos visto com Santos (2005, p. 277): “a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas”.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) observamos que nas metas 9 e 10 algumas preocupações com o processo de aprender por toda a vida para jovens, adultos e idosos, na escola, são sinalizadas como direito e com prazos a serem efetivados, especificamente no que se refere a processos iniciais de alfabetização, já que os dados estatísticos de analfabetismo demonstram altos índices neste público. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/2017) no Brasil existem 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever.

As metas, infelizmente, encontram nos modos de operacionalização das políticas públicas, na base, grandes dificuldades para que sejam efetivadas. As condições materiais disponíveis e o não esforço de gestores públicos contribuem intensivamente para que o acesso (fazendo efetivar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora), permanência e qualificação destas pessoas não aconteçam como previsto em lei.

Outro aspecto que revela a descontinuidade do processo e fragiliza a formação inicial nos processos de alfabetização e escolarização destas pessoas, refere-se à ausência de pressupostos epistemológicos coerentes com o perfil dos sujeitos desta modalidade educativa. Particularmente, acreditamos que a meta 10, preocupada com a garantia da oferta escolar para

este grupo, acaba por deixar de fora as questões epistemológicas específicas, tão necessárias a essa inclusão.

Questões curriculares, tais como **o quê, como e para quê** se aprende-ensina não estão bem visualizadas no corpo do documento, comprometendo a intenção do acesso e, por conseguinte, da permanência e êxito na etapa escolar.

As questões epistemológicas que vêm orientando a EJA não podem ser confundidas com pressupostos teóricos específicos da educação infantil ou de outras modalidades, etapas, níveis de ensino. Os saberes-fazer didáticos, políticos e pedagógicos se tornarão relevantes a quem aprende-ensina (jovens, adultos e idosos em processos iniciais de alfabetização e escolarização) à medida que se constitui uma extensão de suas problemáticas e potencialidades.

Nesse contexto do direito de aprender por toda a vida, consideramos que os três documentos analisados – Confintea VI, Parecer CNE/CEB 11/2000 e o PNE (2014-2024) – são impulsionadores de construção curricular para jovens, adultos e idosos sem ou em processo inicial de alfabetização e escolarização. O contexto de texto (BALL, 2011) revela indícios políticos e epistemológicos coerentes com necessidades históricas, culturais e sociais situadas destas pessoas, embora reconheçamos que entre o pensado-dito nestes documentos existe uma abissalidade a ser superada, pressupomos, com muito esforço e luta política, que em nosso entendimento é criticamente curricular.

6.3 Currículos praticados-pensados: de que outros cantos estamos falando?

Inicialmente, esclarecemos que a concepção de currículos praticados-pensados assumidos ao longo desse texto está implicada com nossas escolhas políticas e epistemológicas em processo de aprendizagem desde a formação em nível de mestrado, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e do doutorado, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), espaços e tempos nos quais aprendemos a ver para além da obviedade posta por lógicas hegemônicas e colonizadoras de conhecimento social.

Entender currículos praticados-pensados na/da educação de jovens, adultos e idosos (como escrito, no plural e junto), é sempre um jogo teórico de muitos riscos, que gostamos de correr, visto que descontrói concepções educacionais linearizadas, inclusive algumas daquelas que sob a tutela de uma determinada concepção de emancipação social se demonstram aparentemente democráticas.

Nossa conversa sobre currículos praticados-pensados articula-se à concepção de conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação empreendido por Santos (2009), para

quem todo conhecimento implica uma trajetória, progressão de um ponto A designado de ignorância a um ponto B denominado de saber. Assim, todos os sujeitos, independentemente da crença, teoria, concepção ou projeto de vida, têm/produz saberes distintos, o que nos leva a crer, com o referido pensador, que não há ignorância e nem saber geral. Santos (2009) ressalta ainda que a distinção entre os pontos A e B se dá em função dos dispositivos que os caracteriza e de como a trajetória de um ponto a outro é realizada, com que argumentos, ideários e lógicas.

Dessa maneira, acreditamos que a trajetória realizada entre os dois pontos são, no contexto social de análise⁸ que propõe o referido autor, trajetórias de muitas tensões, conflitos e lutas, pois os modos de conhecer instituídos e institucionalizados social e culturalmente sustentam-se em determinadas concepções de emancipação humana: aquelas que podem conduzir a emancipação por meio de uma cidadania científica, obtida pela lógica do conhecimento-regulação; e aquelas que conduzem à emancipação por meio de uma cidadania cognitiva, pela lógica reflexiva do conhecimento-emancipação.

A cidadania prevista no primeiro caso é científica, ou seja, é determinada pela lógica de um saber exportado, advindo do paradigma da ciência moderna, e somente ele poderá conduzir a emancipação do sujeito. Nessa lógica de cidadania, os saberes da experiência dos sujeitos são desperdiçados e invisibilizados (existem, mas não são reconhecidos).

No segundo caso, a cidadania prevista é a cognitiva, pois parte de práticas de resistência, de lutas e das múltiplas redes de solidariedade tecidas em espaços-tempos de ação cotidiana. Essas diferentes práticas resistem aos saberes do colonizador (da ciência moderna/mecânica) que pressupõe ordem e linearidade do conhecimento, produzindo na/pela urgência dos acontecimentos outras práticas de emancipação.

Na discussão curricular da/na educação de jovens, adultos e idosos essa abordagem vem contribuindo para que percebamos no interior das práticas sociais e educativas desta modalidade, outros cantos de criação, inventividades e redes de conhecimentos solidários. A busca em nossas pesquisas tem sido a de perceber-destacar nas situações-limites (FREIRE, 2002) redes de conhecimento solidário que tem conduzido sujeitos da EJA (professores/as e estudantes) na trajetória de um estado de ignorância (colonialismo) a um estado permanente e continuado de saber (solidariedade).

8 Boaventura de Souza Santos (2009) parte da crítica ao paradigma da ciência moderna, considerada em sua análise como crítica à razão indolente, que é totalitária, hegemônica e monocultural.

Acreditamos que as tantas resistências criativas (SANTOS, 2016) existentes e possíveis nos cotidianos da EJA são mais intensamente capturadas como conhecimento prudente quando entendemos essa experiência na ótica dos currículos praticados-pensados.

Como é sabido e repetido por estudiosos desta área, a palavra **currículo** que tem origem etimológica na palavra latina *Scurrere* refere-se a correr ou fazer um curso, podendo ser traduzido em nossa compreensão como trajetória, um percurso feito entre um ponto e outro; na visão de Santos(2009), da ignorância ao saber.

Para evitarmos confusões em torno do uso e da relação etimológica que estamos estabelecendo, reconhecemos e esclarecemos, com Goodson(2010), que a ideia de corrida ou pista de corrida atribuída, nesse caso, ao termo etimológico currículo, recebe nossa crítica, pois compreendemos que o movimento de escolarização moderna – laica e gratuita, toma o termo em latim ao “pé-da-letra”, transformando o currículo escolar em pista de disputa entre sujeitos. Nossa abordagem refuta qualquer tentativa de competitividade estabelecida na organização curricular da EJA, ou qualquer outra modalidade de ensino, e pauta-se no entendimento de trajetória curricular como processo que acontece por toda a vida, do berço ao túmulo, como pressupõe, filosoficamente, a Confintea VI ocorrida em Belém/PA, no Brasil, em 2009.

No trabalho de pesquisa acerca de currículos praticados-pensados, aprendemos com Alves (2008) que para perceber-destacar situações-limites e inéditos-viáveis (FREIRE, 2002), se faz necessário um mergulho profundo, com todos os sentidos, nos cotidianos da modalidade, para que os olhos vejam, os ouvidos ouçam, o olfato cheire, as mãos sintam e o paladar deguste sabores e saberes do público da EJA em sua gama infinita de experiências. Mas, para ver a multiplicidade de práticas e de outros cantos tecidos inventivamente nos cotidianos da EJA é preciso aprender a ver as muitas escolas existentes-possíveis da/na escola.

Esse exercício exigirá de quem deseja ver para além da regulação, virar de ponta-cabeça e beber em várias fontes, como temos aprendido com Alves(2008), acerca de pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, e com Santos(2009), acerca da epistemologia das estátuas quando olham para os pés.

Um trabalho com e a partir de currículos praticados-pensados só será possível se ao realizarmos o mergulho com todos os sentidos nos cotidianos da modalidade, aprendamos a ver o **caos** como rede de solidariedade; se nos permitirmos desequilibrar-se de nossos pedestais – dos conhecimentos e das “certezas” de um conhecimento-regulação. O desequilíbrio é, segundo Santos(2009, p. 48): “o momento em que o olhar imperial, fixo e opaco sobre o mundo, tem de repente de olhar para os pés”.

Nos mergulhos realizados, com todos os sentidos nos cotidianos da EJA, ao longo destes vinte anos de estudos, pesquisas e trabalho com a modalidade, fomos aprendendo a ver, percebendo e destacando outros cantos em que conhecimentos são produzidos e passíveis de potencialização e valorização. Traduzimos desse processo alguns desses “cantos”, mais como aposta, do que propriamente uma indicação ou prescrição curricular.

Em uma das entrevistas recursivas (SILVA, 2016) realizadas percebemos-destacamos no depoimento de uma das professoras outro “canto” curricular – subversivo, transgressivo e emancipador.

(...) professor no 6º e 7º ano vai trabalhar os conteúdos programados e termina por desviar todo o planejamento que fez ao perceber que os alunos não acompanham. Sou sincera em dizer: deixei de planejar pelo livro; faço minha aula de acordo com o que eu estou sentindo e vendo como necessidade dos alunos. Quando dou aquela aula, que eles gostam muito, entendem, especialmente da parte ortográfica, dizem: “– professora, adorei sua aula hoje, entendi tudo, eu não sabia que pássaro se escrevia com dois /ss/.” Dizem também: “– eu não sabia que *nascer* não se pode dizer *na/s/cer*”. Então, a gente tem que envolver pronúncias; o ensino da língua portuguesa em si é complexo e para as pessoas que passam o dia todinho sem poder pegar num livro para estudar, só vêm à noite, e muitas vezes cansadas, então ele tem que ser trabalhado, bem trabalhado, sem pressa de terminar aquele conteúdo. (Profa. Socorro Barbosa, 2014)

A subversão ao “programa” instituído *a priori* e o enfrentamento de regulações impostas pelo imaginário social e acadêmico do ser professor/a traduzem, à visão do conhecimento-emancipação, outro “canto” de ação curricular cotidiana, inteligível à construção de currículos na modalidade, especialmente quando colocado à reflexão em processos de formação continuada docente. Significa, portanto, na perspectiva sociológica de Santos (2009), indício emancipatório que ajuda na reflexão e reconstrução de currículos regulados por lógicas hegemônicas de conhecimento.

Esse outro “canto” a que nos referimos, nesse relato, depreende-se da coragem epistemológica e política assumida pela professora, ao fazer a trajetória do saber colonial, exposto no currículo oficial na forma de ordem, para o saber solidário cingido na circunstância caótica do cotidiano de sala de aula. A expressão da professora: “não ter pressa de terminar aquele conteúdo” revela-se como outro “canto” epistemológico que emerge quando a estátua olha para os pés, ou seja, quando o conhecimento dito verdadeiro que governa a prática pedagógica não consegue responder a demanda produzida nas e pelas interações em sala de aula.

O conhecimento produzido nesse outro “canto” não pode ser concebido de maneira regulamentadora, pois nega a existência da subjetividade, da interação, e do outro enquanto parte e criador do todo. Nesse contexto, reconhecemos que o cotidiano se constitui em momento propício de produção de conhecimento e, a partir dele, outras tessituras ocorrem dando significações constantes a realidade.

As práticas cotidianas(...), para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, esquema, estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras. (...) Existe, portanto, fora daquilo que à “ciência” é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. (OLIVEIRA, 2003, pp. 47-48).

Em outro mergulho nos cotidianos da EJA percebemos-destacamos, para nossa compreensão, uma situação didático-pedagógica geradora de outro “canto” de aprendizagem curricular.

A professora distribui o material para que os alunos/as em suas respectivas carteiras enfileiradas façam o recorte e colagem individualmente. Mas o material é insuficiente e os alunos/as buscam outros materiais com seus colegas, mas a forma de organização das carteiras na sala impede essa socialização. Os/as alunos/as por conta própria vão se organizando em pequenos grupos e encontram a resolução para este problema do pouco recurso . (SILVA, 2012, p. 75).

Considerando a emergência desse contexto no cotidiano escolar acreditamos que a organização do ambiente de sala de aula sofre alterações quando os sujeitos envolvidos são desafiados a reorganizá-los em função de suas necessidades – **outro canto** emerge como construção curricular cotidiana.

A professora, enquanto mediadora do processo de aprendizagens, reconhece saberes-fazer dos alunos, a partir desta circunstância, adotando postura curricular democratizante. Atenta às circunstâncias das práticas pedagógicas cotidianas, articula **outros cantos** ao currículo previsto, no qual a uniformidade, aos poucos vai perdendo sua força centralizadora, fragilizando iniciativas reguladoras que têm por base pressupostos antidemocráticos.

Compreendemos que os atritos provocados nas interações cotidianas, paulatinamente vão dirimindo essa visão daltônica de ensino elaborada sob pressupostos de conhecimentos

hegemônicos. Todavia, ressaltamos, nesse contexto, que essa postura democratizante ocorre e se tornará uma prática constante quando o professor reconhecer que em seus cotidianos de trabalho com a EJA os imprevisíveis, as complexidades e acontecimentos constituem e colaboram consubstancialmente com a aprendizagem significativa dos alunos, bem como a dilatação de seus saberes-fazer.

Os currículos praticados-pensados nos cotidianos da EJA se constituem uma aventura de conhecer, e como tal envolve muitas táticas operacionais por parte dos praticantes, através dos seus saberes-fazer-poderes, sendo preciso capturar nestas práticas o que nelas é criação, inventividade, para que assim possamos ultrapassar barreiras da prescrição, da normatização e da regulação que se adota na escola e em outros espaços educativos de forma vertical.

Neste sentido, acreditamos em consonância, com Oliveira(2008), que a investigação *nosdosc* os cotidianos podem se constituir um ponto de partida para a construção mais democrática de currículos nesta modalidade educativa.

Essa base de reflexão epistemológica encontra, por excelência, caminhos de concretização em nossos estudos, isto porque nesta modalidade os sujeitos e suas respectivas realidades estão grávidos de cotidianos e se manifestam nas práticas formativas muito intensamente, através de seus comportamentos, atitudes, discursos, desejos e relações com os outros, inclusive com os professores e os saberes disciplinares institucionalizados.

Nessa discussão, Paiva (2004), reconhecendo a força das redes de saberes-fazer cotidianos dos estudantes da EJA, faz o seguinte questionamento: como é que isso vira currículo? A autora propõe-se a pensar currículo a partir de sua trajetória de educadora, tecida com tantos outros educadores com quem foi possível aprender, nos muitos momentos de formação.

Nessa interação, tenho aprendido que não é, propriamente, o currículo que determina o processo de formação do educador, mas é, sim, o processo permanente de formação a condição necessária para a construção de um currículo, na educação de jovens e adultos. (PAIVA, 2004, p. 1).

É a formação continuada de e com os(as) professores(as) que possibilita enxergarmos saberes-fazer cotidianos resultantes da experiência feita do(a)s estudantes e dos(as) professores(as), e não exclusivamente saberes considerados de prestígio. Esses saberes-fazer, segundo a autora, demarcam o “estar no mundo” destas pessoas, e estão lá, nos cotidianos, sendo praticados-pensados como currículo, em menor grau entendido às vezes como extracurricular ou cocurricular.

Fazê-los virar currículo ocorrerá pelas relações de confiança estabelecidas entre os professores em momentos de formação, conduzido por suas narrativas de práticas cotidianas, percebendo-destacando atividades que acontecem dentro-fora dos chamados conhecimentos regulados – os inéditos-viáveis freireanos ou as táticas⁹ operacionais certeunianas.

Perceber essas táticas operacionais e inéditos-viáveis requer, no contexto do método sociológico de Santos (2002) um trabalho de desinvisibilização de práticas sociais subterradas, ou seja, tornar possível o existente invisibilizado por meio de uma sociologia das ausências e, por conseguinte, potencializar esses saberes como *Ainda-não* (BLOCH, 2005), através da sociologia das emergências.

6.4 Por enquanto é isso, mas a conversa continua em *Outros Cantos*

Quando decidimos pela abordagem dos currículos praticados-pensados na educação de jovens, adultos e idosos, tínhamos convicção de que correríamos alguns riscos: pensar a partir de práticas cotidianas; relacionar *prácticateoriaprática* como pressuposto metodológico; recorrer a outros rigores epistemológicos emergentes; evidenciar vozes e práticas dos sujeitos em suas situações-limites e transformá-las em inéditos-viáveis, em conhecimento solidário, foram alguns dos riscos feitos que nos levou a produzir **conhecimento outro**.

As marcas dos estudos cotidianos, fundamentados pelas concepções sociológicas democratizantes e emancipatórias de Boaventura de Souza Santos têm nos conduzido à compreensão de currículos enquanto rede de saberes-fazer-poderes e lutas que se tecem em outros cantos, na maioria das vezes, em espaços-tempos não autorizados de aprendizagens.

Acreditamos que essa conversa, iniciada na mesa de encerramento do II Seminário de Educação de Jovens e Adultos EJA em Movimento, pode ter os desdobramentos, continuidades, desconstruções e amplificações, especialmente quando nos propusermos a ver para além da tela, do olhar vazio de estátuas.

A conversa acerca de currículos praticados-pensados continua em outros espaços-tempos, sempre com os mesmos-outros sujeitos da EJA – militantes, estudantes, pesquisadores/as, educadores/as e defensores/as da modalidade. Nestas trajetórias, um com-versar é sempre bem-vindo para que possamos ampliar o contexto de discussões que envolve processos de aprender na EJA.

9 De acordo com Certeau(2011) táticas são maneiras não-autorizadas, criadas pelos praticantes cotidianos, quando das estratégias impostas para consumo por grupos hegemônicos.

Referências:

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. (org.). **Criar currículo no cotidiano**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

AQUINO, Joacir Rufino de; SILVA FILHO, Raimundo Inácio. Vale do Açu: uma região estratégica para a economia popular. **Informativo ADUERN**, mar/2015. Endereço eletrônico: <www.aduer.org.br>. Acesso em 16 de dezembro de 2018.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos.; SALES, Sandra Regina. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Método**: pesquisas com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite.; ZACCUR, Edwiges. (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008a. (Série cultura, memória e currículo v. 6).

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Política e educação**. 8.ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, teoria e história**. 10. ed. Editora Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES, Nilda. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: MACEDO, Elizabeth.; MACEDO, Elizabeth. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____.; ALVES, Nilda.; BARRETO, Raquel Goulart. (orgs.) **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. (org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010.

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

PAIVA, Jane. **Como é que isso vira currículo?** 2004. Mimeografado.

_____. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

_____. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, FAPERJ, 2009.

_____. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I, v. 21, n. 37, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, I. B; PAIVA, Jane. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos: módulo integrado IV**. Brasília: SESI, 2001.

REZENDE, Maria Valéria. **Outros cantos**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt>. Acesso em: 23 mar. 2014.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SILVA, Francisco Canindé da. **Os currículos praticados nos cotidianos da EJA: regulações e emancipações**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

_____. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA:** memória, sentidos e traduções formativas. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

_____. Currículos praticados e pensados nos cotidianos da EJA: condições e procedimentos de tradução. **Revista Espaço do Currículo.** João Pessoa, v.12, n.2, p.299-308, maio/agosto.2019.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém.** VI Conferência sobre Educação de Adultos. Belém/Pará, Brasil, 2009.

7

7. A Permanência na educação e Jovens e Adultos Em Tempos Pandemônicos

Gerson Tavares do Carmo (Parte I)

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Heise Cristine Aires Arêas (Parte II)

Instituto Federal Fluminense de Educação, Ciência e Tecnologia

7.1 Introdução

Primeiro, devemos agradecer o convite para participarmos como palestrantes da comemoração do sexto ano do projeto de extensão “EJA em Movimento da UFRN”. Vale destacar a empatia que tivemos, quando abrimos as páginas do projeto na internet e sentimos que o foco do VI Encontro se dirigia primeiro à condição humana dos educandos de EJA. Lembramo-nos de um artigo de Miguel Arroyo (2001), no qual apresenta essa condição como um dos traços marcantes da EJA, herança da Educação Popular na década de 1960. Além disso, perceber que os vínculos com histórico com a EJA estão presentes nos currículos e práticas de aprendizagem, atendendo não só às Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (CNE/CEB nº 1, 2000), mas também diferenciada dos modos de fazer a educação “regular” pública, inadequada para a modalidade em questão. Por isso, foi uma honra conhecer o Projeto de Extensão da EJA em Movimento da UFRN e nos somamos a equipe e participantes, colaborando com a palestra que ora descrevemos para efeito de memória desse relevante evento.

PARTE I

7.2 A permanência na EJA em tempos pandemônicos

As pandemias mais lembradas nos livros didáticos do Brasil são a febre amarela do século XIX, febre espanhola início do século XX. Entretanto, o novo Corona vírus no século XXI, nos levou a conhecer que as pandemias eram uma constância, na história das cidades Antigas, Clássicas, da Idade Média ou do início da Idade Moderna. O tempo de duração delas era próximo a 2 anos, tempo para que a maioria da população fosse contagiada, salvando-se apenas os mais resistentes aos vírus ou bactérias. Interessante, na pesquisa que realizamos para organizar nossa palestra, foi descobrir que a cada pandemia as cidades, desde a Idade Antiga,

mobilizavam-se no sentido de criar inovações para “proteger” as cidades desse mal, de acordo com conhecimento da época sobre tais doenças.

Foi assim que as cidades foram se protegendo, inventando os aquedutos, os canais de esgoto, o alargamento das ruas, a altura das casas com grandes janelas e até os incensos nas igrejas. No início do século XX até as escolas passam por transformações. Por exemplo, na cidade de Campos dos Goytacazes, RJ, onde ficam o IFF e a UENF, temos um exemplo no Parque Jardim São Benedito, onde em 1916 foi criada a Escola ao Ar Livre Presidente Wenceslau Bráz. Conforme Correa et al (2020, n.p.) no blog “Cidades e doenças: uma relação de longa data”, destacam que:

(...) Cidades e epidemias têm uma relação intrincada. Ao longo da história, as cidades tornaram-se locais propícios à disseminação de doenças. Centros econômicos, sociais e culturais, responderam às epidemias com inovação. (...) Cidades como Paris foram reformadas e qualificadas no século 19 com pretexto de enfrentar doenças. (...) Muitos desafios das cidades de nosso tempo têm sua origem em tentativas passadas de fazer dos centros urbanos lugares mais saudáveis e acolhedores.

No entanto, a palestra para o VI Encontro, reconhece que uma pandemia, por ser uma doença que mata de forma generalizada, historicamente, deve incluir as guerras mundiais como uma categoria de pandemia. Tal qual uma pandemia de doenças que se disseminam pelo mundo, as guerras mundiais foram pandemias de ódio entre países, dominação de territórios e de culturas. Uma pandemia de poderes de destruição que abalara todo o mundo todo.

Importante lembrar que, durante praticamente 70 anos, de 1945 até 2019 não tivemos nenhuma pandemia e nenhuma guerra mundial. Michel Serres, um filósofo francês, que faleceu em junho do ano com 88 anos, escreveu: “Meus filhos e netos, (...) jamais conheceram uma guerra...” e continua: “Admiramos pela primeira vez uma bela leva de jovens dirigindo seus países [refere-se a França, Grã-Bretanha, Alemanha, Itália, Espanha e EUA], intocados pela guerra. São os primeiros virgens da paz conduzidos ao poder” (SERRES, 2011, p. 15).

Se observarmos com atenção, após as duas pandemias (Febre Amarela e Espanhola) e a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, nos foi deixada uma herança, uma inovação que não dizia respeito à arquitetura das cidades ou aos avanços da medicina antes do século XX. Falamos aqui da emergência de um movimento mundial, a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, que pressupõe manter viva a chama da utopia, necessária para a construção de um outro mundo possível. Exige formação permanente, respeito às diferenças, coragem para enfrentar a banalização e naturalização da violência e da guerra. Uma inovação nas formas de

relacionamento entre os países com apenas 73 anos. Uma espécie de pandemia às avessas, que progressivamente envolve cada vez mais seres humanos no planeta, sem parar. Dessa forma, assumimos essa Declaração como uma evolução em andamento, guia das nossas questões no trabalho com a EJA e do PROEJA.

Interessou-nos apresentar que nessas pandemias, que ocorreram nesses três séculos há três valores constantes e observáveis:

1. O valor da vida pessoal e daqueles que amamos;
2. O valor da resistência e a inovação ocorridas na educação como meio de projeção da vida futura;
3. O valor do desejo e da crença numa vida futura com mais garantias de educação para todos (a partir da Declaração de 1948).

Entendemos que os três valores mencionados estão presentes, quando pensamos sob o paradigma da permanência na educação. Diante de uma verdadeira “pandemia” de publicações sobre evasão centradas no que falta nos estudantes, nas famílias, nos docentes, nas escolas, nos gestores, nas secretarias de educação e assim por diante (CARMO, 2018). Como mencionou o professor Alessandro Azevedo “nós temos que sair diferente”, o que exige do paradigma da permanência uma “conversão radical do olhar” (BOURDIEU, 1997, p. 204) em relação ao paradigma da evasão.

Para nosso grupo de pesquisa Nucleape, quase ano e meio de pandemia, permitiu que remotamente pudéssemos divulgar mais vezes (em relação aos anos anteriores) nossas descobertas, experiências e metodologias, bem como avançar nas questões teóricas e metodológicas, disseminando ideias como sementes.

Portanto, nesse momento, passamos a focar nossa visão da permanência. Usaremos três formas de ler as questões que envolvem a permanência:

1. A **leitura positiva** (ou propositiva), apropriada para as nossas pesquisas sobre permanência e o êxito na educação, ainda é uma desconhecida;
2. A **leitura negativa**, muito conhecida, é própria da Sociologia do Fracasso Escolar como denomina Charlot (2000), que estendemos para as pesquisas sobre evasão; e
3. A **leitura crítica**, uma necessidade na política pública e institucional. Essa leitura crítica será feita pela pedagoga Heise, na segunda parte deste trabalho.

7.3 A leitura positiva

Na Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000), um de seus elementos epistemológicos é a leitura positiva, ou propositiva como preferimos chamar. Trata-se de um confronto com o que Charlot denomina de leitura negativa: “Nesse sentido, trata-se mesmo de uma leitura “otimista”, para quem fizer questão de usar essa palavra” (2000, p. 30). Fato é que há uma diferença epistemológica nesse aspecto e o sociólogo a demonstra (CHARLOT, 2000, p. 30):

Essa leitura positiva da realidade liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade. É, por exemplo perguntar-se o que sabem apesar de tudo, os alunos da EJA, os alunos em situação de fracasso, o que eles sabem da vida, mas também o que já adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes.

A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o *que é lido como falta* pela leitura negativa. Um aluno fracassa, atrasa-se em sua escolaridade, vê-se em dificuldades na escola: pode-se explicar isso a partir do que ocorreu com ele, do que ele fez, do que ele pensou e não apenas, a partir do que não ocorreu com ele, do que ele não fez, do que ele não pensou.

É raro observar esse tipo de reflexão, o comum é a observação do que falta e não do que há. De certa forma, é necessário reeducar o pensamento. Por isso, apresentamos também o que Bernard Charlot escreve sobre a “leitura negativa”, observando a força de expressão dos argumentos de Charlot para caracterizar sua recusa à leitura negativa, inclusive mencionando o papel negativo ao qual se prestam pesquisadores que utilizam tal tipo de leitura.

7.4 A leitura negativa

Outro elemento da Teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000) trata de inquirir pesquisas sobre deficiência sociocultural que praticam uma leitura negativa da realidade social em termos de falhas.

Nesse sentido, tanto as pesquisas que tratam do fracasso quanto as e evasão escolar têm muita proximidade. No âmbito da crítica à Sociologia do Fracasso Escolar, nas palavras de Charlot (2000, p. 14):

(...) tais objetos de discurso [ele não vai chamar de objeto de pesquisa], não têm função analítica, antes são atrativos discursivos. (...) Fazem aquele alvoroço na mídia. (...) Por um lado, sua evidência lhes permite impor-se pouco a pouco como categoria imediata de percepção da realidade social. (...) Todas as demais noções que encobrem, pois, práticas e experiências muito diversas e se beneficiam ao mesmo tempo de uma espécie de evidência (...) são objetos sociomidiáticos como objetos de pesquisa no sentido em que faz repassar dinheiro falso ou como uma doença.

Considerando a evasão escolar um objeto sociomidiático, tal qual o é o fracasso escolar como afirma Charlot, significa que não só pesquisadores correm o risco apontado, mas também gestores, professores e demais profissionais da educação envolvidos em pensar e implantar políticas de “combate à evasão”, haja vista que “combater evasão” não tem o mesmo sentido que “promover a permanência” (CARMO, 2019, p. 39).

O estranhamento entre evasão e permanência como objetos de pesquisa ocorreu a partir de uma revisão de literatura sobre o termo “permanência” nos títulos de publicações brasileiras, na modalidade EJA/PROEJA. No quadro a seguir, podemos observar a evolução da produção das publicações, conforme os períodos de governo de 1996 a 2012, considerando o ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases até o ano em que concluímos o levantamento realizado (CARMO & CARMO, 2014, p. 5).

Quadro1 - Distribuição absoluta e percentual das publicações sobre permanência escolar por períodos de governo federal do Brasil, entre 1996 e 2012.

1996-1998	1999-2002	2003-2006	2007-2010	2011-2012...
1º Governo FHC	2º Governo FHC	1º Governo Lula	2º Governo Lula	Governo Dilma
1	0	4	15	11
3%	0%	13%	48%	36%

Legenda: FHC – Presidente Fernando Henrique; Lula – Presidente Luiz Inácio Lula da Silva; Dilma – Presidenta Dilma Rousseff (metade do período de governo)

Fonte: Elaboração de Carmo & Carmo (2014).

Observando o Quadro 1, se o dividirmos em dois grupos, tendo como referência de corte o ano 2007, teremos o primeiro grupo com 16% (período de 1996 a 2006) e o segundo com 84% (período de 2007 a 2012), cuja diferença é cinco vezes maior (525%) de publicações entre um período e outro.

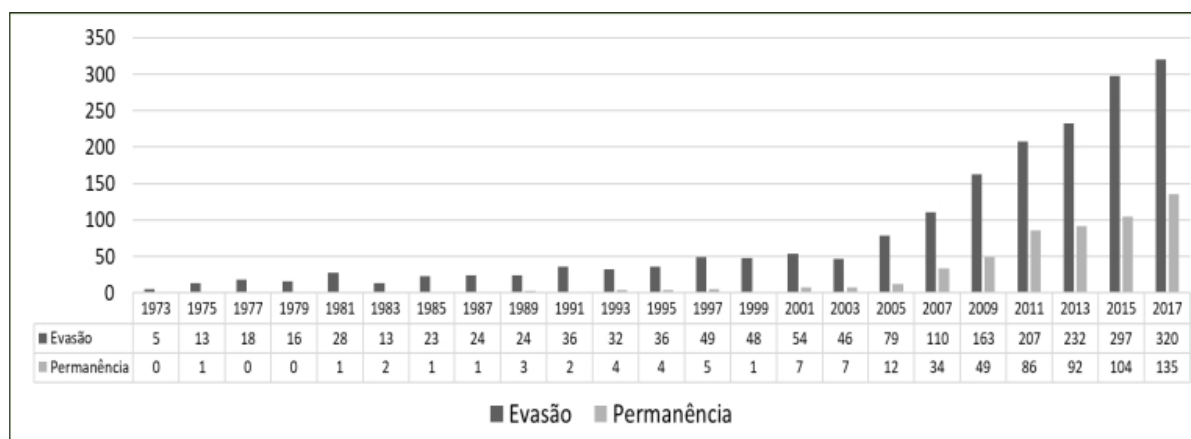
Dessa forma, percebemos que a partir de 2007 houve um crescimento percentual significativo de publicações sobre permanência na EJA/PROEJA, embora seja um número

absoluto ínfimo. A evolução é crescente, haja vista que em apenas dois anos do governo Dilma foram ocorreram 11 publicações, o que significa do 75% do que foi publicado em 4 anos do segundo governo Lula.

Mais interessante, quando fizemos levantamento na base SCOPUS, é observar que essa evolução das publicações sobre permanência na educação em geral também ocorre internacionalmente.

Quadro 2 - Quantidades absolutas de publicações sobre evasão e permanência de 1973 a

2017 – Base SCOPUS (evasão n= 1873; permanência n= 551)



Fonte: Elaboração de Gerson Carmo.

O ano início 1973 e fim 2017 no gráfico anterior, deve-se ao tempo em que o sociólogo Vincent Tinto publicou suas pesquisas a respeito da evasão e da permanência, até o ano em que o construímos.

Embora o gráfico não seja sobre as publicações de Tinto, quisemos destacar que no ano 2006 o sociólogo rompe com os estudos de evasão e assume a permanência como objeto de pesquisa. Como é possível perceber será em torno desse ano (2005 a 2007) que as publicações sobre permanência iniciam sua ascensão progressiva no mundo. Ou seja, pesquisadores de vários países do mundo, inclusive o Brasil (veja Quadro 1), apostam nesse giro paradigmático de forma independente, sem se conhecerem como ocorreu no Brasil (CARMO & CARMO, 2014, p. 8). Entendemos que esse giro ocorre em função da saturação das pesquisas sobre evasão que não são suficientes para encontrar soluções para os estudantes permanecerem. Pode-se alegar que a quantidade de pesquisas sobre a evasão continuou a crescer, o que nos leva a imaginar que num futuro próximo esses dois programas de pesquisa irão tornar-se rivais exigindo pesquisas mais qualificadas para comprovar suas hipóteses.

7.5 A evolução qualitativa da pesquisa, como herança da pandemia

Considerando que os trabalhos de campo foram interrompidos a partir de março de 2020 devido a pandemia do COVID-19, o grupo de pesquisa concentrou nas sistematizações e análises de dados já existentes. O resultado foi o aumento de convites para palestras e o salto qualitativo na hipótese que guia todas as pesquisas do NUCLEAPE.

Uma reflexão mais profunda a respeito de nossa inquietação quanto a diferença entre a quantidade de publicações sobre evasão e a permanência escolar passou a seguinte pergunta: Por que as pesquisas sobre a evasão, passados 50 anos, não geraram descobertas para a permanência dos estudantes, para além da assistência escolar? Será que há alguma coisa errada? Será uma anomalia no núcleo da hipótese dos estudos sobre a evasão?

Maria Helena de Souza Patto (1988), autora bastante citada nas pesquisas sobre fracasso escolar, em seu livro, intitulado “O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso”, já escrevia: “os estudos sobre evasão mostram sinais de cansaço” (1988, p. 72).

Se nossa hipótese, inicialmente, era derivada da pergunta: “por que tanta diferença dos números de publicações entre evasão e permanência?”, durante o ano de 2020, outro enigma toma corpo a partir da compreensão de que o núcleo da “leitura negativa” das pesquisas sobre a evasão trata-se de uma anomalia. A segunda pergunta questiona: “afinal os estudos sobre evasão para que servem, se de fato não configura um objeto de pesquisa, conforme Charlot (2000) o demonstra?” Esse é um de nossos enigmas atuais.

Entendemos que esse enigma não se trata de uma denúncia de que os estudos sobre evasão estão equivocados. Ao contrário, tal enigma, descoberto em meio a pandemia, nos fez avançar na direção do anúncio (no sentido de uma solução) de um outro olhar sobre os estudantes. Passamos a pesquisar com os estudantes e não sobre eles. É o que vocês vão observar e tomar conhecimento daqui em diante.

Dessa vez, o sociólogo que vamos apresentar a vocês é o Vincent Tinto (2006) que é taxativo ao lançar dúvidas sobre a evasão escolar como objeto de pesquisa eficaz para enfrentar o problema do esvaziamento das salas de aula, quando afirma que:

Sair não é a imagem espelhada de ficar. Saber por que os alunos saem não nos diz, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. Saber por que o aluno sai não diz às instituições, pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os alunos a ficar e ter sucesso. No mundo da ação, o

que importa não são as nossas teorias em si, mas como essas teorias ajudam as instituições a implementarem questões práticas de persistência. Infelizmente, as teorias atuais de abandono estudantil não são bem adaptadas a essa tarefa. Isso explica, por exemplo, o fato de que as teorias atuais de abandono/evasão estudantil normalmente utilizam abstrações e variáveis que são, por um lado, muitas vezes difíceis de operacionalizar e traduzir em formas de prática institucional e, por outro, focam em assuntos que não estão diretamente sob a influência imediata das instituições (TINTO, 2006, p. 6) [tradução livre].

Além disso, Vincent Tinto trata da permanência no ensino superior com foco em um *locus* específico de pesquisa: a sala de aula. Conforme Tinto (1997, p. 599): “Embora seja evidente que as salas de aula importem, especialmente porque elas podem moldar a integração acadêmica, pouco tem sido feito para explorar como a experiência da sala de aula importa, como ela vem, ao longo do tempo, moldar a persistência do estudante”. Dessa forma, Tinto traz a noção da sala de aula como espaço de envolvimento de estudantes e professores, relacionado ao conceito de permanência, este ambiente deve persuadir aqueles que têm desejo para mergulhar no mundo acadêmico, mesmo aqueles que possuem muitas obrigações com o trabalho, como é o caso da estudante de EJA, que influenciam em sua jornada.

A sala de aula pode ser o único lugar onde os estudantes e os professores se encontram, onde a educação no sentido formal ela é experimentada. Para esses alunos, em particular, a sala de aula é uma encruzilhada, no sentido de que é onde os caminhos se cruzam, onde o social e o acadêmico, docentes e afins, se encontram. Se o envolvimento escolarizado e social ou integração ocorrerem, estes devem ocorrer na sala de aula (TINTO, 1997, p. 1).

De forma complementar, vamos observar como e porque Charlot tem a “relação com o saber” como núcleo de sua Teoria, partindo das origens culturais da aquisição do conhecimento humano. Conforme Charlot (2000, p. 33):

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, seres humanos e esses também são sujeitos. Que nasce e cresce em uma família ou em um substituto da família, que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais. É um ser singular, apesar de ser um ambiente socializado, é um exemplar único da espécie humana, está aqui o nosso dedão para provar. Esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender a presença de saber no mundo.

Além disso, Charlot complementa (2000, p. 38):

É verdade que todo sujeito pertence a um grupo, mas não se reduz a esse vínculo e ao que pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social. Ele interpreta essa posição, dá um sentido ao mundo, atua neste, depara-se nele com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber e sua relação com o saber é o fruto desses múltiplos processos.

Chamamos a atenção para o fato de que a leitura positiva desses dois sociólogos nos ajuda a compreender e a estar vigilante cotidianamente em nosso trabalho de pesquisa. Porque é fácil escorregar e cair na armadilha do olhar negativo.

Para finalizar, traremos algumas informações sobre nossos trabalhos atuais. Primeiro, vale informar que o maior volume dos nossos trabalhos está centrado no PROEJA e na EJA. Somente em 2019 é que iniciamos com trabalho de pesquisa no ensino superior na UENF. Os outros anos todos, de 2010 até 2019, são 9 anos, estão pautados na EJA e no PROEJA. Segundo, vale ilustrar como trabalhamos a noção de “relação com o saber socioacadêmico” na EJA e no PROEJA, que atualmente é fundamental em nossas pesquisas. Apresentamos o depoimento da Zilda Caroline (aluna do Curso PROEJA Meio Ambiente). Ela nos fala sobre uma turma que conseguiu chegar ao terceiro ano do curso de Meio ambiente do IFF Fluminense, em Campos dos Goytacazes, RJ. Ela nos cedeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a entrevista foi feita remotamente em 7 de julho de 2020:

Olá! Eu sou a Zilda Caroline... Faço o 3º ano em Meio Ambiente e vim aqui relatar um pouquinho pra vocês da nossa convivência em turma e da nossa convivência com os nossos professores. Em relação aos professores, ... eu percebo que não é só a gente que tem problemas... Nosso professor também tem. E querendo ou não eles têm que estar ali para dar aula e pra levar a turma até o final, pra ensinar a gente... E eu acredito que não deve ser muito fácil estar passando por um problema sério e você ter que estar sendo... Forte o tempo inteiro porque você não pode deixar transparecer muitas vezes o que está acontecendo, o que você está sentindo...

E a gente, na turma, não construiu ali só uma relação professor/aluno, só uma relação colega de classe com colega de classe. Não! Nós construímos uma relação de amizade, uma relação de companheirismo, de afeto. Então, a gente...procura estar sempre antenado nas necessidades dos colegas e às vezes a gente escuta uma coisa ou outra... Aí a gente vai pegando assim no ar o que está acontecendo e a gente vai ajudar ...Na forma com a qual a gente pode ajudar. Então, a gente pensando nisso, que todo mundo tem os seus problemas, que todo mundo tem o seu momento... Que precisa “respirar um pouco de ar fresco, de ar puro” (...) tenta deixar o ambiente mais leve, um ambiente saudável... Porque se não ficaria insuportável, né?... viver durante três longos anos com pessoas de diferentes criações, de diferentes culturas. E porque querendo ou não, ninguém é melhor que ninguém, cada um passou por uma experiência diferente da outra, né? Então é esse o depoimento que eu tenho para deixar e agradeço a oportunidade.

Quaisquer das estudantes que se formaram no ano passado poderia dar um depoimento dessa natureza. Cada uma com o seu olhar e sabendo que elas tinham um poder, vamos dizer assim, de acesso ao professor, com cuidado com o professor. Percebiam que transcrevemos algo que acontece, protagonismo dos estudantes e que estamos chamando de Comunidade Socioacadêmica Espontânea.

Nós criamos essa expressão esse ano, não porque nós soubéssemos que já existiam grupos de estudantes que se ajudam, mas por que passamos a pensar “o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê” (SHOPENHAUER, 2010, p. 156). Todo mundo sabe que isso existe nas turmas, mas agora estamos pensando junto com os alunos.

Enfim, sintetizando, essa pesquisa não é mais sobre o estudante é com os estudantes. Eles se envolvem nesse trabalho, eles se envolvem a ponto de se organizarem para receberem os calouros, não mais na perspectiva do trote, mas sim para responder as dúvidas, aos receios dos que chegam.

Dessa forma, entendemos que o protagonismo dos estudantes veteranos é para os estudantes e com os estudantes calouros. Descobrimos também que a Socióloga Hustana Vargas (2020) da Universidade Federal Fluminense usa o termo “capital socioafetivo” para designar o que estamos nomeando de comunidade socioacadêmica espontânea e assim estamos criando uma rede de conversas a respeito desse fenômeno conhecido nas salas de aula, mas ainda não investigado sob a perspectiva sociológica.

Parte II

7.6 Os elementos da Política para a Permanência do estudante no dia a dia da Educação de Jovens e Adultos

A retrospectiva conceitual anterior, que estrutura a discussão acerca do tema da permanência na educação e toda essa reflexão, é fruto do trabalho do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência (Nucleape), uma parceria construída entre a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF e o Instituto Federal Fluminense que é de onde eu falo. Nesse sentido, os fundamentos de nossas pesquisas e das nossas reflexões servem para pensar de que maneira elas contribuem para nossa ação no dia-a-dia institucional e, por isso, deixamos claro que a discussão da permanência, em nossa compreensão, é antes de tudo um posicionamento político.

Tomar a política como essencial nos leva a repensar a discussão da evasão e priorizar, na Parte II desse texto, um esclarecimento quanto as suas dissociações com relação ao que vem a ser o termo permanência na educação para efeitos conceituais. Dessa forma, nos deteremos a examinar e a refletir sobre a evasão como uma metáfora estática, por exemplo, uma foto do aluno de costas, saindo da escola para não voltar mais, quando não há muito o que ser feito.

Não obstante, a permanência na educação não é o contrário da evasão que é um resultado tal qual o êxito e, por isso, nesse contexto, o antônimo de evasão é o êxito do estudante. E nesse sentido podemos mencionar uma analogia da evasão com a metáfora da “doença” e, por sua vez, a permanência com a metáfora da saudável para não adoecer. Não se trata de corrigir uma com a outra, uma não é o antônimo da outra. Estamos falando é de uma vida saudável para não adoecer.

Neste sentido, o posicionamento da evasão é apenas estático e descritivo do que se foi, sem possibilidade de intervenção como alternativa. Se, ao contrário, queremos inverter essa lógica, será durante a permanência do aluno nessa escola que o processo educativo – com suas dificuldades e possibilidades – buscará melhoria do processo em curso, fortalecendo a permanência desse aluno nessa escola.

7.7 O posicionamento político do vínculo como condição para a permanência

A discussão da permanência, enquanto conceito, não deixa de ser um posicionamento político que atua pelo direito do estudante à educação. A tradução do objeto permanência como posicionamento político abrange toda a escola; assim como a relação da escola com todos os seus estudantes e profissionais de educação. Por isso, é preciso pensar a relação com aquele aluno que está frequentando e o que pode ser feito enquanto ele está na escola. Do ponto de vista das políticas educacionais estruturantes da instituição até as escolhas que refletem essas políticas na organização cotidiana, se impõem perguntas como: que tipo de curso ofereceremos? Qual a organização de horário, de carga horária do curso? Qual é a duração desse curso? Quais são os currículos? Quais são as políticas de acolhimento e de acompanhamento dos estudantes novos?

O vínculo ou envolvimento trata do clima escolar, do bem-estar no ambiente educativo. Para muitos, a referência será das relações estabelecidas, das parcerias entre colegas, da construção de laços afetivos que se gestam durante o período escolar. Refere-se, muitas vezes, àquela professora que encontramos no corredor da escola e que fala conosco: - *Como é que está sua filha? Como é que você está?*

A importância dessa professora ultrapassa a obrigação quanto às atividades escolares, tem uma atenção, uma preocupação, a qual te faz pensar: - Eu não posso faltar a aula dessa professora, não posso deixar de fazer a atividade que ela sugeriu...Outras vezes está naquele colega que, enquanto você não chega, fica enviando mensagens pelo celular: - *Estou esperando para entrar na aula. Ou por vezes te pede:- Olha, não vai embora, me espera para irmos juntos para casa.*

Sem dúvidas, esses vínculos são muito relevantes para a permanência escolar dos estudantes. A questão aqui é: como um aspecto tão importante das relações pessoais, que pode fazer diferença no êxito dos estudantes na sua trajetória escolar pode ser estimulado ou, mais ainda, institucionalizado, para que reflita a política educacional de uma instituição. Trata-se de considerar o aspecto pessoal, de relacionamento, dar destaque às emoções, ao bem-estar no dia-a-dia da prática pedagógica.

Nesses tempos de distanciamento físico provocado pela pandemia, parece-nos que a importância deste elemento ficou um pouco mais clara. Cada um de nós tem buscado reorganizar as nossas formas de interagir com os outros, de como nos mantermos próximos das pessoas de quem gostamos, mesmo estando distantes fisicamente.

7.8 O papel do significado social nas políticas de permanência

Dos estudos sobre a permanência na trajetória escolar, encontramos outro elemento fundamental: o significado da escola para os nossos estudantes, no sentido do quanto, e em que medida, ela agrega valor em suas vidas; o quanto a formação escolar pode criar uma perspectiva real de melhoria de vida para cada um deles.

Pensando na dinâmica dos estudantes trabalhadores, devemos pensar: o que faz essas pessoas, depois de um dia cansativo, voltar à escola? O enfrentamento que vivenciam dos diversos obstáculos para o retorno aos bancos escolares demonstra o quanto o processo escolar lhes parece importante.

Há muito de reconhecimento pela conquista de sua escolarização, da superação de uma condição de pouca instrução, mas há também a vinculação possível entre uma maior qualificação e melhores condições de emprego e renda.

7.9 A articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos

Na minha experiência com a articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, conseguimos enxergar diariamente a correlação do retorno à vida escolar ser reforçado pela perspectiva da qualificação profissional e, conseqüentemente, a perspectiva de recolocação profissional e melhoria de vida.

Na Rede Federal, temos experimentado o reconhecimento social que os Institutos Federais encontram em serem lugares de formação profissional, com um trabalho de qualidade para seus estudantes e, assim, um elemento de possível diferenciação para o acesso a uma vaga de trabalho ou uma recolocação com melhores condições. Ou seja, tem ou está associado a um significado. E esse elemento estabelece uma relação direta com o ganho que se espera.

Não podemos esquecer, entretanto, que estamos falando de diferentes pessoas, com diferentes histórias de vida e dificuldades diversas. Parece-nos que um elemento fundamental para o fortalecimento na educação tem sido a perspectiva de amplitude na compreensão quanto às necessidades dos envolvidos. Estamos falando da importância que tem de construir nossas políticas educacionais a partir do princípio da diversidade.

7.10 O princípio da diversidade como ponto de partida

Quando nos referimos à educação de jovens e adultos, sem dúvidas, estamos caracterizando um grupo de pessoas com algumas características em comum, mas, mesmo assim, estamos tratando de um universo de pessoas muito diferentes em um mesmo coletivo.

Uma proposta que permita massificar, colocar todo mundo no mesmo formato foi fundamentalmente uma ideia que, em algum momento, terminou por expulsar essas pessoas da escola construindo um falso entendimento de que não eram adequadas para aquele lugar.

Além da distorção quanto ao direito à educação de todos e de cada um, perversamente, foi atribuído às próprias pessoas a responsabilidade por essa consequência: - *foi ele quem não se encaixou, por isso foi embora da escola*.

Se estamos dispostos a discutir uma escola onde o estudante permanece, precisamos recebê-lo como ele, atender suas diferentes expectativas, suas diferentes trajetórias e dificuldades, aceitando a diversidade entre os estudantes, como todos nós somos.

Articulado a isso, uma discussão sobre a qual não podemos fugir diz respeito à juvenilização da EJA – esse é um termo que teoricamente está em evidência e vem ganhando força nas discussões quanto à educação de jovens e adultos.

O destaque quanto a esse tema reflete a constatação de que a desigualdade social continua produzindo frutos. Os nossos estudantes estão na escola, majoritariamente aqueles das classes populares, e continuam não tendo sucesso nessa escola. Continuam não concluindo a sua escolaridade no período chamado regular na educação brasileira.

Acostumamo-nos com a ideia de que a EJA é formada, em sua maioria, por adultos que precisaram romper sua escolarização para trabalhar; ou por aqueles que nunca foram à escola e ou estão se alfabetizando. Pouco falamos sobre o estudante que está na escola hoje, no ensino fundamental, e que sequer vai concluir essa etapa na faixa etária esperada porque ele já reprovou um ano, dois, três...ele já tem quinze, dezesseis anos e provavelmente vai ser transferido para uma turma do turno noturno da escola porque “ele agora é EJA”.

E nossa escola vai oferecer para este e para todos os outros a mesma proposta de trabalho, sem considerar sua expectativa, ou as dificuldades que o levaram até ali, da mesma maneira que oferecerá para outra pessoa de outro momento geracional. Ainda assim, alimentamos a expectativa de que dê tudo certo.

Se não tratamos as questões geracionais nas composições de nossas turmas de EJA, o que poderíamos dizer sobre a condição feminina na EJA? Nos últimos dias, parece que tudo isso ficou mais acentuado, não é mesmo?

A pandemia da COVID-19 explicitou esse elemento. Quantas de nós professoras (majoritariamente) estão trabalhando em casa e somos interrompidas por um filho entrando naquele espaço? Não tem sido raro encontrar mães balançando o neném em seu colo durante o trabalho. Em que medida consideramos as dificuldades na hora das refeições das crianças?

Não nos custa lembrar que as crianças são demandas para suas mães apenas durante a Pandemia, não é mesmo?

Resgatando nossa discussão, se queremos que esse ou essa estudante permaneça na escola, precisamos recebê-los como são. A discussão da diversidade é um ponto de partida fundamental, de outra maneira, vamos falar e reproduzir tudo aquilo que já foi um mecanismo de expulsão do estudante da escola anteriormente.

A diversidade parte do sujeito com múltiplas necessidades, então a ação tem que partir com diversas respostas. Se apostarmos numa única resposta, por essência, vamos fracassar, mas se tivermos uma multiplicidade de respostas para necessidades diversas talvez consigamos fazer a ligação entre um e outro.

7.11 A diversidade escuta – protagonismo do estudante

E nesse sentido parece-nos importante discutir um pouco quanto a uma **escuta** sincera. Falamos constantemente que nossos estudantes trazem saberes de suas experiências e que essas devem ser inseridas nos nossos currículos, entretanto, qual é o lugar que damos, concretamente, à bagagem dos estudantes no nosso cotidiano escolar?

Como organizamos nossas dinâmicas para saber mais sobre os estudantes?

Vou compartilhar com vocês sobre uma experiência que vivenciamos em um dos nossos campi do Instituto Federal Fluminense – Campus Guarus, onde tivemos a oportunidade de fazer um fórum com os estudantes da EJA da instituição. Eram estudantes do Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional, então já tinham uma trajetória na escola. Fomos ouvir o que pensavam, do que gostavam, o que era considerado por eles como algo que os ajudava a manterem-se na escola, quais eram as maiores dificuldades...

A ideia era construir uma atividade baseada no protagonismo desse sujeito do processo formativo. Sendo o maior interessado, entendíamos que sua contribuição seria fundamental

para a tomada de decisões, o planejamento das atividades, a estruturação das ofertas dos cursos, considerando as contingências.

Pensávamos em materializar um pouco do que falávamos sobre a diversidade dos grupos por idade, por gênero, por localização. Na cidade em que funciona esse campus, por exemplo, tem uma grande área rural que é, também, onde residem muitos desses alunos da EJA. Em alguns lugares, sequer funciona telefone, muito menos, internet.

Como poderíamos estruturar práticas significativas considerando essas experiências que são realidade para os estudantes, mas não fazem parte do meu cotidiano como professora? A perspectiva foi trazer a ansiedade desse estudante, construir trajetórias coesas, de oferecer cursos e orientações que sejam progressivas, que sejam contínuas, que sejam reais.

7.12 A diversidade revelada na reorganização do currículo

As contribuições de uma proposta construída partindo da realidade devem estar refletidas em cada pedacinho das nossas escolas. Da estruturação dos nossos currículos, com seleção de conteúdos significativos às abordagens didáticas e, sobretudo, na nossa organização cotidiana.

Muitas vezes, contradizemos nossas bandeiras em coisas elementares no dia a dia das nossas escolas, como, por exemplo, a nossa forma única de organização. Qual de nós nunca se deparou com a seguinte situação: *A aula começa às 6h15min, mas o aluno só chega 7h10min. Então o primeiro horário fica assim, mais leve esperando chegar.*

Por que os estudantes não conseguem chegar antes das 7h10? Porque ele é trabalhador. Todos nós sabemos disso! Desde que o mundo é mundo sabemos que o horário escolar não atende a dinâmica do aluno trabalhador, do estudante da EJA. Ainda assim a nossa organização reproduz a dinâmica semelhante à organização do chamado ensino regular.

Se tomarmos, por exemplo, a EAD (Educação à Distância), que é uma modalidade da educação brasileira (nos termos da Lei 9394/96 – LDB), a organização dos horários é o mesmo da educação presencial? Não e nem poderia. Existem fazeres, necessidades e atores diferentes para atender essa modalidade. Nesse sentido, não nos parece ser importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos também é uma modalidade da educação brasileira e, como tal, tem suas características e necessidades próprias?

Muito do que encontramos é uma adaptação do chamado ensino regular para alunos mais velhos, embora não nos parece que a única variável da EJA seja a faixa etária dos estudantes. É importante que encontremos reflexos dessa diversidade na discussão dos nossos currículos.

7.13 Uma política interinstitucional para a Educação de Jovens e Adultos

Acho que até aqui vocês já perceberam que a discussão sobre a permanência na educação embora tenha questões específicas e pragmáticas do ponto de vista conceitual, vai avançar sobre limites bem mais amplos do nosso olhar. Exige de todos nós, como um posicionamento político, um olhar multifacetado da Educação de Jovens e adultos. Exprime, exatamente, a complexidade de um processo educativo, com suas particularidades como modalidade educacional, avança quanto aos desafios da organização escolar e excede sobretudo os muros das nossas escolas, como entendimento acerca de como deve ser estruturada uma política educacional.

Não há como desconsiderar o contexto em que a desigualdade social reproduz em nossas instituições muitas das dificuldades e limites para o usufruto pleno do direito à educação dos cidadãos brasileiros.

Nessa perspectiva, trago o elemento da Interinstitucionalidade – instituições que conversam – e da intersetorialidade – setores que dialogam, para nosso debate. Resgatando a experiência da articulação da EJA e EPT que já mencionamos, quero usar uma experiência em particular no IF Fluminense, como uma tentativa de articular instituições para superar as dificuldades em acessar o grupo da EJA no Curso Técnico Integrado de Nível médio.

Durante os processos seletivos, vivemos momentos de não ter inscrições suficientes para formar turmas. Isso nos intrigou. Sabemos que na população brasileira, há inúmeras pessoas que não concluíram o ensino médio. E no nosso município, não seria diferente. Então, existe a demanda.

Onde estão essas pessoas e por que elas não chegam até a nossa escola? Não chegam por uma porção de dificuldades até chegar ao ensino médio. A quantidade de desafios é gigantesca e a instituição precisaria ajudar esses estudantes a minimizar tantas dificuldades.

Olhando para a experiência de busca ativa utilizada em políticas públicas de saúde, nos inspiramos em encontrar nossos futuros estudantes do ensino médio EJA nas turmas do ensino fundamental da EJA do município. A proposta aos estudantes era simples: – *Venham fazer um curso de qualificação profissional conosco (no IF Fluminense), e em continuidade, se vocês quiserem, podem dar continuidade às suas formações fazendo um curso técnico de nível médio.*

Compartilho essa experiência como uma tentativa de traduzir o princípio de articulação entre duas instituições (a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Federal Fluminense)

e pensar o quanto ações como essas podem contribuir para o encaminhamento dos estudantes de maneira que suas respectivas trajetórias sejam fortalecidas e com êxito.

Conversamos até aqui, apontando diferentes questões relevantes para tratar da permanência dos estudantes na EJA. Não foi nossa intenção esgotar nenhuma delas. Sabemos que nossa conversa aqui é o pontapé inicial de um ciclo de palestras que irá refletir um pouco mais sobre cada um desses itens, nossa proposta foi demonstrar a complexidade de discutir a permanência enquanto política educacional e apontar suas contribuições no dia a dia das nossas práticas pedagógicas.

E, nesse sentido, vivemos dias difíceis, dado que a Pandemia da COVID-19 trouxe muita tristeza e dificuldades para a população mundial. Tais consequências chegaram com grande intensidade em nossas turmas de EJA, seja com desafios sociais, seja com desafios pedagógicos.

7.14 A Educação de Jovens e Adultos no contexto da Pandemia da COVID – 19

Se nossas inquietações quanto às diferenças entre os estudantes já eram elementos importantes para nossas discussões pedagógicas, parece que nossos dias acentuaram tais diferenças. Por mais que discordássemos de práticas massificantes, todos tínhamos um mesmo tempo e espaço para as nossas atividades.

De certa maneira, ao entrar na escola, presencialmente, havia um padrão: professores, estudantes; turma A, turma B. Ao iniciarmos um ciclo de atividades remotas, nossas semelhanças tornaram-se bem menores: nossas casas (com mais ou menos conforto, com mais ou menos moradores) multiplicaram as diferenças das salas de aula – cada casa é uma sala nova. Os horários ficaram mais complicados. Com ou sem crianças, com novas atividades para a complementar a renda.

E como nos encontramos e como conservamos nossos vínculos? A tecnologia torna-se protagonista do momento que vivemos, entretanto, a implacável desigualdade social não perde seu lugar de destaque.

7.15 O acesso às tecnologias e a inserção social

Pensar a discussão sobre o acesso à **tecnologia**, especialmente em momentos de distanciamento social, é refletir sobre o acesso à cidadania. Há uma máxima sendo repetida na sociedade: - *quem não está na rede não existe!*

O que é isso? O que isso quer dizer? Que sociedade é essa que a gente está construindo? Como é que a gente permite que um contingente tão grande de pessoas não exista? Em que medida uma instituição educacional que pensa o futuro e que oferece condições para o futuro desses estudantes, não entende que essa inserção nesse mundo virtual é algo essencial?

A discussão da tecnologia é muito mais do que a questão do ferramental, do instrumental. Trata-se de pensar a nossa condição de educadores e a nossa oferta de inclusão nesse sentido. Os estudantes da EJA são essencialmente a parcela de trabalhadores que estão na informalidade, que tiveram uma grande perda de renda, que foram desempregados. Nós estamos em um momento de crise, de modo que precisamos discutir a recolocação dessas pessoas no mundo do trabalho, bem como em que medida estamos pensando uma educação que tem significado e que a demanda dessas pessoas está sendo contemplada na escola.

Discutir as atividades remotas implica resgatarmos a problemática do acesso à tecnologia como instrumento e ferramental, mas, mais do que isso, nos impõe a discutir aquilo que reafirma a nossa ação dentro da EJA e vai se inserindo nas práticas letradas através delas mesmo, a absorção da tecnologia como uma linguagem tem esse caminho como fonte.

Qual de nós ou quais dos nossos alunos nunca usou o WhatsApp? Usando WhatsApp, qual deles nunca clicou e assistiu um vídeo no hiperlink? Isso é uma porta de entrada que vai para um outro programa que é um outro recurso. Qual deles nunca ouviu uma música ou vídeo no YouTube, um filme que seja?

Então essa prática, que traz significado, experimentações sociais e que deveria ser o cerne da nossa ação para nos comunicarmos com os sujeitos que já têm experiência social muito intensa é o mesmo princípio que deveria trazer as tecnologias de informação e comunicação social para as nossas escolas.

Em síntese, minha proposta nesse momento do texto é levantar questões relevantes para pensar a permanência e o êxito dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos encontrando em nossos cotidianos elementos que materializam essa perspectiva educacional.

Mais uma vez reafirmo que todos os temas levantados carecem de uma discussão mais aprofundada, coube-nos fazer uma reflexão inicial desse ciclo de atividades que virá a seguir. Gostaria de destacar o prazer em participar desse momento e agradecer toda partilha e aprendizado que esse momento ofereceu.

Referências

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos – Práticas educativas e a construção do Currículo. São Paulo: n.11 p. 9–20, abr. 2001.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1997

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cíntia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 63, 2014.

CARMO, G. T. (Org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e êxito escolar**: um giro epistemológico. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

CORRÊA, Fernando, LINDAU, Luis Antonio; EVERS, Henrique; AZEREDO, Laura. **Planejamento urbano e epidemias: como doenças do passado transformaram as cidades**. São Paulo, 16 abr. 2020, Disponível em: <https://wribrasil.org.br/pt/blog/2020/04/cidades-e-epidemias-como-doencas-do-passado-transformaram-planejamento-urbano>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. Org. e Trad. Flamarion C. Ramos. São Paulo: Hedra, 2010.

SERRES, M. **A Guerra Mundial**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2011.

TINTO, Vincent. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**. 68,6 (November/December): 599-623

VARGAS, H. Acesso e permanência na universidade em tempos remotos. **Live, Canal Youtube PROIAC PROGRAD**, UFF. 16h, 12/08/2020.

8

8. Educandos(as) e professores(as) da EJA e a adoção das TICs

Helga Vália de Lima Souza

Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF

8.1 Introdução

O ano de 2020 foi um ano atípico e poderá sempre ser pensado como um divisor de águas para o sistema educacional brasileiro. Tal ideia se funda nas mudanças impostas pelo surgimento da pandemia da COVID-19, a qual, desde março do referido ano, alterou por completo a proposta vigente para a educação brasileira, passando de um modelo presencial, para um modelo emergencial, predominantemente ofertado via sistema *on-line*.

Desse modo, diante da grave crise que o sistema educacional vivenciava, professores(as) enfrentaram os desafios do que ficou popularmente chamado de “nova realidade”, na qual se tornaram necessárias tanto a adaptação de métodos de ensino, quanto a busca frequente por soluções imediatas para a superação de novas barreiras e limites surgidos – barreiras e limites físicos e humanos –, objetivando propiciar aos(as) educandos(as) uma boa condição de aprendizagem, assim como, por muitas vezes, sua permanência na escola.

No entanto, embora muitas dificuldades tenham ocorrido (e ainda permaneçam) no que tange à oferta de educação via sistema *on-line*, professores(as) e pesquisadores(as) da área da educação “arregaçaram as mangas” e diante dos novos desafios surgidos abriram novas frentes de trabalho e de debates em busca de dados, informações e conhecimentos científicos que os embasassem e os favorecessem na permanente luta pela oferta de uma educação de qualidade e emancipadora aos(às) educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como, por melhores condições de trabalho para a categoria, já que, segundo nos ensina Freire (2001, p. 95), a “politicidade da educação demanda veemente do professor e da professora que se assumam como um ser político, que se descubram no mundo como um ser político e não com um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substancialmente políticos”.

Uma dessas novas frentes foi a versão *on-line* do **6º Encontro EJA em Movimento**, intitulado “Desafios da EJA em tempos pandêmicos”, que ocorreu no mês de novembro de

2020, do qual, adiante, será apresentada, por meio de transcrição editada, parte de uma de suas mesas – Mesa 8¹⁰, com temática: “O trabalho com tecnologias digitais no contexto da EJA”¹¹.

Assim, a apresentação transcrita que se segue, inicia expondo as experiências e os elementos teóricos e práticos desenvolvidos durante, e até o momento da defesa, de uma pesquisa qualitativa em nível de mestrado (2015 e 2016), aplicada em um contexto no qual a oferta de educação se dava predominantemente no modelo presencial. Em sequência, destaca-se os dados e as análises geradas neste estudo, as quais culminaram em uma nova pesquisa qualitativa, agora em nível de doutorado, ainda em fase de conclusão¹², com inserção em campo efetivada no sistema *on-line* devido ao surgimento do contexto pandêmico da COVID-19, culminando com a exposição de alguns novos dados e análises já desenvolvidos.

8.2 Sala de aula e pesquisa em um período presencial

O encontro, transcrito a seguir, teve como título “O trabalho com tecnologias digitais no contexto da EJA”, propondo debates sobre os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia, além do trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula. Assim, nessa lógica, o discurso iniciou centrando no termo “contexto”.

O contexto da EJA é muito amplo. Se pensarmos em sala de aula, se poderia falar dos alunos, ou se poderia falar da carência de investimentos que se percebe de um modo geral, ou, ainda, se poderia falar da necessidade que há de avançarmos nas políticas públicas que são nossos norteadores. No entanto, a opção se deu por falar como professora, como professora da EJA, sobre os professores da EJA e o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula.

Me licenciiei na Faculdade de Artes Visuais da Universidade de Goiás (FAV/UFG) em dezembro de 2008. Nesse período, já havia também o pensamento de adotar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como instrumento facilitador para os processos cognitivos em sala de aula. Cabe lembrar que já no início da década de 2000, existia um pensamento muito favorável em relação às tecnologias como um instrumento extremamente positivo, praticamente

10 Acesso à Mesa 8, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCfFiwUPbETCsWFaqQQPiWg>

11 Para melhor compreensão dos debates ocorridos, foram inseridas, neste artigo, algumas datas e informações presentes nos *slides* utilizados durante o **6º Encontro EJA em Movimento**, assim como datas e informações não utilizadas na apresentação, mas que são indispensáveis para uma correta compreensão do todo.

12 A atual pesquisa é desenvolvida com a orientação do professor Dr. Carlos Lopes, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

como a solução de muitos problemas em diversas áreas. A ideia predominante era de que, as novas tecnologias digitais – celulares, computadores de mesa e *notebooks* –, quando adotadas em sala de aula, possibilitariam um melhor acesso ao conhecimento, uma melhor inserção social, diminuição das desigualdades, além de, facilitar tanto o trabalho do professor, como a situação do aluno de um modo geral.

Deste modo, a partir de uma formação que privilegiava o uso das TICs em sala de aula, em março de 2009, após retornar para Brasília – Distrito Federal (DF), iniciei uma trajetória docente, no sistema privado, com turmas do chamado Ensino Regular, nas quais havia a adoção de tecnologias em diversas atividades.

Após alguns anos atuando em escolas diversas compostas de estudantes das mais distintas condições sócio-econômicas, em 2014, ocorreu o ingresso na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como docente efetiva, 40 horas, em uma escola polo, na qual a modalidade EJA era ofertada nos três turnos: manhã, tarde e noite, com destaque ao fato de que até então, todas as escolas por onde passei possuíam laboratórios de informática bem montados, porém com baixo nível de frequência no que tangia o desenvolvimento de atividades propostas pela equipe docentes, ou pelos(as) educandos(as) como, por exemplo, a pesquisa.

Essa realidade era muito interessante e muito enriquecedora. A escola em questão era comumente apresentada como “uma escola três em um”, ou seja, eram três realidades escolares presentes em um mesmo espaço físico, porque, devido ao perfil dos(as) educandos(as) matriculados em cada turno, assim como pela formação da equipe docente atuante em cada escala, dizia-se que tínhamos uma escola no período matutino, uma no vespertino e uma terceira no noturno.

Durante essa fase – 2014 e 2015 –, foram observadas as atitudes, as ações e a postura dos educandos(as) em relação ao uso e à adoção das tecnologias. Ou seja, foi observado, a partir das propostas de adoção de usos das TICs como veículo para o desenvolvimento de atividades, quais objetivos pré-determinados haviam sido alcançados junto aos educandos(as), ou se tinha ocorrido um daqueles dias, uma daquelas atividades, em que você ao final da aula, pensa: “Nossa! Hoje não aconteceu, hoje ninguém foi tocado”.

Assim, com essa preocupação e esse interesse, comecei a observar e a conversar com os alunos. Eu queria entender qual o modelo de relação que eles tinham com as tecnologias. Por que às vezes, em alguns momentos, pareciam tão interessados e em outros não? Tal realidade gerou uma questão de pesquisa que culminou no mestrado na área de Educação e Tecnologias, efetivando a partir de então, a busca pela compreensão da relação desses(as) educandos(as) com as tecnologias digitais.

Embora a minha atuação como docente se desse nos períodos vespertino e noturno, a pesquisa em nível de mestrado teve como sujeitos, exclusivamente jovens do período vespertino. Essa opção se deu pela existência de turmas com cerca de 30 educandos(as) e um único adulto, ou um único idoso, fato que gerou surpresa e, conseqüentemente, o sujeito da minha pesquisa. Na época, a escola tinha 3.500 alunos, sendo, porém, montado um grupo com 9 educandos(as) entre 17 e 24 anos, tendo como critérios: ser jovem¹³ possuir um celular com *WhatsApp*, estar matriculado e ter uma boa frequência.

A estrutura da sala de artes da escola era muito boa, fugindo do padrão das escolas públicas. Era uma sala muito bem iluminada e ventilada, com ar-condicionado, projetor no teto e tela para projeção dos *slides* permanentemente fixada na parede, além de uma televisão (ambas no lado oposto de quem bateu a foto). Destaca-se que logo após a Foto 1 ter sido tirada, foram trocadas as carteiras por mesas com uma cadeira, atendendo melhor às necessidades dos(as) educandos(as).

Foto 1. Sala de aula de artes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

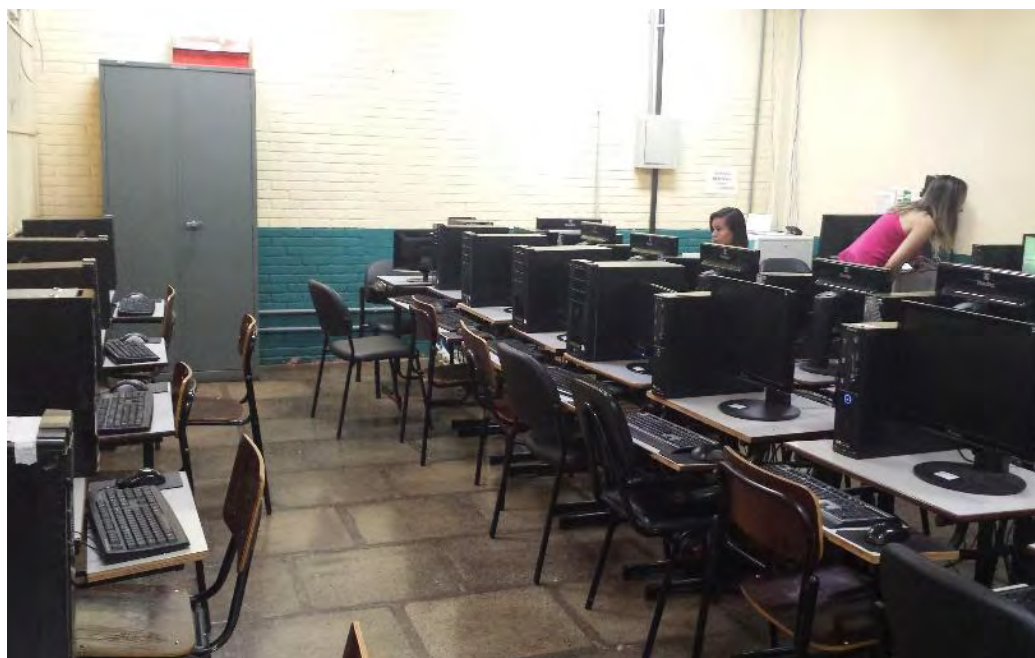
13 “No Brasil, no ano de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, encontramos no Título I – Das disposições Preliminares, Art. 2º, que: ‘(...) considera-se criança a pessoa até doze (12) anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze (12) e dezoito (18) anos de idade’. O Estatuto não utiliza o termo jovem. A designação desse termo encontra-se no Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, no qual são ‘(...) considerados jovens as pessoas com idade entre quinze (15) e vinte e nove (29) anos de idade’, havendo, assim, para a designação das pessoas com idade entre quinze (15) anos completos e dezoito (18) incompletos, a utilização, em artigos, revistas ou no senso comum, de duas designações: jovens e adolescentes.” (SOUZA, 2017, p. 52).

Deste modo, compreende-se que havia uma condição favorável na qual as tecnologias estavam presentes em sala de aula, ocorrendo o mesmo em praticamente todas as salas da escola, e não somente na sala de aula da disciplina de arte, não sendo necessário, portanto, que os(as) professores(as) requisitassem esses materiais como comumente acontece nas escolas.

Em relação ao laboratório de informática, foram feitas algumas visitas em dias e horários variados, ocorrendo registros fotográficos e escritos relativo à ficha de frequência dos(as) educando(as), sobre o desenvolvimento de atividades individuais ou em grupo orientadas por professores(as), à utilização dos computadores pelos(as) educando(as), assim como, a aplicação de um questionário aos(as) professores(as) quanto ao uso das tecnologias em sala de aula e a ocupação do laboratório de informática.

A imagem que se segue – Foto 2 –, retrata uma das salas do laboratório de informática que possuía ar condicionado, proteção solar nas janelas, iluminação satisfatória e, 25 máquinas avaliadas como em ótimo estado de funcionamento para uso dos(as) educandos(as), assim como, um computador, uma impressora, um projetor e uma tela de projeção para uso exclusivo dos(as) professores(as), sendo o funcionamento do laboratório acompanhado por duas professoras (professoras readaptadas), responsáveis pela chave do laboratório, agendamento para as turmas ou professores(as), pela ficha de frequência, apoio aos(as) educando(as), e registros de ocorrências diversas.

Foto 2 – Sala do laboratório de informática



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

As séries de entrevistas – individuais e em grupo desenvolvidas alternadamente – iniciaram logo após a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa sendo, as mesmas, sempre aplicadas dentro da escola e durante as “janelas”¹⁴. No decorrer dessas entrevistas, ocorreu um *insight*, ou seja, aquele momento no qual você fala: “Opa, mas espera aí!”. É o famoso momento em que “cai a ficha” e, então, surge uma questão:

Professora: Ué, mas de tudo que vocês estão me trazendo, de tudo que vocês estão pondo aqui ao longo das entrevistas, assim como dos dados levantados in loco no laboratório, da leitura do projeto político (PPP) da escola, conversas com os professores, de tudo isso que vocês estão me falando, a impressão que me passa é de que, do jeito que as tecnologias estão sendo ofertadas, do jeito que o professor está usando essas tecnologias em sala de aula, tanto faz como tanto fez. Se não as tivesse, ou se, ao contrário, a gente tivesse pura e simplesmente o professor com o quadro negro, me parece que tanto faz como tanto fez, vocês não estão vendo a necessidade, a importância, não está fazendo diferença, não está favorecendo em nada? (SOUZA, 2017, p. 116).

A resposta dos(as) educandos(as) presentes na entrevista foi exatamente:

JL: Não faz diferença não, professora.

MA: Não faz diferença.

Lz: Para mim não faz diferença.

PH: Nenhuma. Não faz diferença.

PC: Para mim não. (SOUZA, 2017, p. 116)

Destaca-se então que tal afirmativa surpreende, já que, vem de jovens que são entendidos, vistos e classificados como sujeitos de uma juventude tecnológica, a qual está o tempo todo conectada, além de se tratar de jovens, os quais, de acordo com dados coletados via entrevista, em sua maioria, se declararam pertencentes à classe média, possuidores de celulares e com internet em casa, além de, participativos em uma escola muito bem aparelhada e localizada no centro de uma das cidades do Distrito Federal (área administrativa de Taguatinga, situada a alguns metros do principal *shopping* da cidade).

Desta forma, a partir da afirmativa feita, qual seja, que “não faz diferença” ter ou não ter as TICs em sala de aula, ou na escola, surgiu um novo questionamento relativo ao conjunto

14 “Janelas” é o termo adotado para indicar horários sem aula tanto para o(a)s aluno(a)s quanto para o(a)s professore(a)s.

de leituras (artigos, dissertações e teses), referentes ao poder de sedução, assim como, ao favorecimento propiciado pelas TICs em relação aos processos cognitivos dos jovens educandos (as). A pergunta que se fez foi: Como os(as) professores(as) estão adotando essas tecnologias em sala de aula?”

À época, Miranda (2017), então mestranda na Universidade de Brasília (UnB), desenvolveu uma pesquisa sobre o uso do *WhatsApp* pelos professores em sala de aula, com a adoção de formação de grupos para o envio de tarefas etc. A autora afirmou que:

(...) as relações entre tecnologia e ensino é muito mais complexas do que alguns estudos podem fazer supor. No entanto, independentemente do grau de complexidade, é possível concluir que, mesmo não havendo um modo único de utilizar algum recurso, o importante é trabalhar com coerência em relação ao que se acredita serem as escolhas acertadas. (MIRANDA, 2017, p. 105).

No levantamento de Miranda (2017), há uma clara declaração indicando que os(as) professores(as) trabalham pela intuição ao adotarem as tecnologias como veículo para aprendizagem. Esses estudos se aproximam dos que foram desenvolvidos por Sancho (2006, p. 22) para quem, em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, “[...] professores e especialistas em educação tendem a adaptá-las às suas próprias crenças sobre como acontece à aprendizagem [...]”, complementando com a ideia de que os investimentos financeiros e estruturais na implementação e no uso das TICs não bastam para garantir um real aproveitamento do seu potencial, tampouco para garantir o favorecimento nos processos cognitivos questionando, assim, a certificação de melhoria da aprendizagem pela simples adoção das tecnologias. Ou seja, esses estudos vão se juntar à afirmativa dos alunos de que, da forma que as tecnologias estavam sendo adotadas, não estava fazendo nenhuma diferença.

Os estudos acima destacados se desenvolveram em um período (2017), em que, no que tange às políticas públicas educacionais, em especial a modalidade EJA, vemos alguns avanços da oferta das TICS no sistema formal de educação, provocando que o CNE (Conselho Nacional de Educação), por meio da Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, aprovasse proposição no sentido da “possibilidade” de adoção do sistema de Educação a Distância (EAD) na modalidade EJA, com um percentual de até 20% para o turno matutino, 30% para o turno vespertino e, 80%, para o turno noturno.

Diante desse fato, surgiram novos questionamentos, assim como uma certa angústia, no contato com os professores, no sentido de que os próprios estudantes colocavam que da forma como as TICs estavam sendo adotadas em sala de aula, não percebiam diferenças em termos de aprendizagem. Assim, emergia as preocupações sobre como se daria esse processo quando

os estudantes estivessem no Ensino Médio, na medida em que 80% das aulas poderão ser ofertadas pela modalidade EAD.

Nesse contexto, o mestrado foi concluído com mais questionamentos do que quando iniciado, ocorrendo em seguida, um momento muito fértil, muito bacana, que é quando você se afasta um pouco da academia e vai transitar em outros espaços. É aquele momento no qual você leva a sua pesquisa a campo, você leva a sua pesquisa para o debate, já que, a função da pesquisa é gerar conhecimento científico que possa, em algum nível, contribuir, e isso só vai ocorrer pela troca de conhecimento em espaços apropriados, como, por exemplo, congressos, seminários, encontros, oficinas etc. Assim, nessa lógica, no trilhar de novos caminhos, foram surgindo mais e mais questionamentos em relação ao uso das tecnologias, à docência na EJA e à própria modalidade EAD.

A partir de então, entender como tudo iria se dar, como que aquele meu aluno iria seguir nesse caminho e como eu, professora formada e com prática no ensino presencial, iria atuar na EJA e na EAD, tornou-se foco de meus interesses.

Dessa forma, surgiu a proposta de pesquisa para o doutorado, que tem certa inversão de pontos importantes, como, por exemplo, o contexto em que a pesquisa se deu, o sujeito e o objeto, já que, no mestrado, o contexto era de uma educação no modelo presencial; os sujeitos eram os(as) jovens educandos(as) da EJA e o objeto era a relação desses(as) jovens educandos(as) com as tecnologias no ambiente escolar. A pesquisa doutoral vai seguir tendo como contexto a EAD, como sujeito os(as) professores(as) atuantes na modalidade EJA, via sistema *on-line*, antes e durante a pandemia da COVID-19, e como objeto o modelo de práxis desenvolvida em sala de aula virtual pelos sujeitos da pesquisa, tendo como base a perspectiva de que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 221)

8.3 O professor como sujeito de estudo

O primeiro passo foi se voltar para o(a) professor(a) e buscar entender melhor sua atual configuração, já que, até então, todas as atividades e estudos desenvolvidos, tinham como foco os(as) educandos(as), ou seja, sempre pensando no(a) meu(minha) educando(a), em como atuar e em como produzir uma aula legal, que fosse interessante, que fizesse sentido para eles(as), buscando pelos interesses deles(as) etc.

Assim, na busca (estudo do conhecimento) para conhecer o(a) atual professor(a), foram usadas as palavras-chave: professor, docência, docência na EJA e práxis docente; além da mistura dessas palavras com algumas outras, sendo, porém, essas as centrais, as que depois

ficaram definidas. Deste modo, alguns autores foram lidos, destacando-se: Xavier (2014), Vasconcelos (2004), Lelis (2001), Soares (2019), Fartes e Gonçalves (2009) e Marcelo (2009).

Assim, foi possível observar a existência de um viés da “(...) produção teórica que aborda o processo de construção social e histórica da profissão docente em circulação nos últimos trinta anos (...)” (XAVIER, 2014, p. 827). Ao fazer um levantamento das pesquisas desenvolvidas no contexto europeu e brasileiro sobre o professor, a autora destaca questões, tal como “particularidades da profissão docente”, indicando que:

(...) os saberes docentes são temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e situados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. (...) a busca de uma metodologia racional do trabalho docente e a improvisação e dispersão que acompanham as múltiplas decisões que o professor é levado a tomar no seu trabalho diário (...) as avaliações negativas (...) são dirigidas pelo *habitus* do professor em consonância com certos esquemas de pensamento e de ação que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula. (XAVIER, 2014, p. 831).

Em Vasconcelos (2004), encontramos a compreensão de que o estudo sobre a profissão docente não se dissocia da necessidade de se compreender o contexto da própria escola, dado que o surgimento da instituição escolar é parte da gênese da profissão docente, na medida em que ela se tornou o *locus* da atuação dos professores, ao mesmo tempo em que progressivamente outros espaços foram sendo destituídos desse sentido.

Compreendendo que a compreensão da atividade docente extrapola o olhar interno da própria escola e se relaciona com outras camadas, consideramos importante o foco trazido por Lelis (2001), na medida em que denuncia a construção, em vários países, a partir dos anos de 1980, de um discurso intencional de

(...) desqualificação dos saberes e práticas do magistério, visto como incompetente tecnicamente e descompromissado politicamente na tarefa de ensinar setores das camadas populares (...) [e que tem] servido à definição de políticas de controle pelo Estado sobre o trabalho do professor através de mecanismos de racionalização e privatização de ensino” (LELIS, 2001, p. 40).

Todas essas ações, entendidas como relevantes, chamam a atenção para a necessidade de que haja um amplo processo de reflexão que pense a formação de professores, como docentes sempre em processo de aprendizagem, visto que tais ações estão diretamente relacionadas à práxis docente, com destaque ao que tange ao professor da EJA, pela necessidade de “(...) ressignificar o espaço da sala de aula, o sentido de seus saberes e sua função social junto

a um enorme contingente de pessoas que, (...) se encontram em situação de desvantagem socioeducacional (...)” (FARTES; GONÇALVES, 2009, p. 115). Algo que se torna mais dramático na medida em que a escola se vê pressionada a estabelecer interações com a cultura digital e o mundo *on-line*, dado o papel que passam a ocupar no âmbito das relações sociais.

Deste modo, ao pensarmos em formação de professores, cabe destacar as observações de Marcelo (2019) em função de suas investigações sobre as crenças e os preconceitos que os professores iniciantes – isto é, professores recém-formados e com pouca vivência – apresentam em relação aos seus processos de formação inicial, marcados por um divórcio entre a teoria e a prática, o que, “(...) tem apontado explicações sobre o porquê de muitas ações de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos (...)”. (MARCELO, 2019, p. 15).

A discussão sobre a formação dos professores ainda é atravessada por outras questões que trazem consequências nas disputas políticas em torno da definição de uma identidade profissional, entendida esta como a forma pela qual

os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (MARCELO, 2019, p. 11)

Entre essas questões, temos a ocorrência de um grande controle do Estado sobre as ações dos(as) professores(as) via aplicação de avaliações, como, por exemplo, a Prova Brasil, aplicada às turmas dos 5º ao 9º anos do Ensino fundamental (EF), em todo o sistema público de ensino (rural e urbano), desde que a série a ser avaliada tenha no mínimo 20 alunos, assim como a Provinha Brasil, que busca avaliar o nível de alfabetização, ocorrendo em duas etapas, sendo a primeira no início do ano e a segunda ao final do ano letivo (avaliação diagnóstica).

Outras questões ainda podem ser citadas, entre elas: forte valorização do sistema privado de ensino, ora indicado pela expansão das escolas privadas com destaque para as faculdades e os cursos de pedagogia; o incentivo para denúncias e filmagens contra professores e o processo de militarização das escolas públicas analisado por Barroso (2018), como uma proposta apoiada e ampliada no Governo de Jair Bolsonaro, a qual, viola os art. 206 da Constituição Federal de 1988 e o art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o art. 61 da LDB no que tange

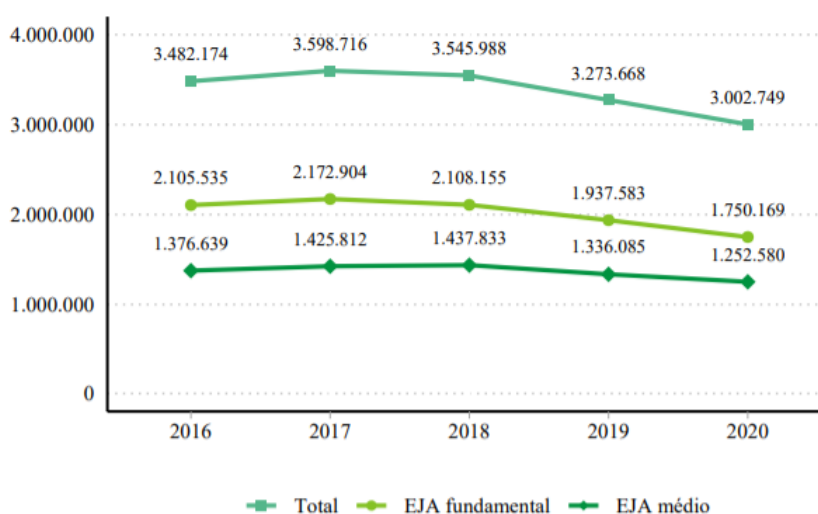
o quadro de profissionais do magistério, além dos tratados internacionais assinados pelo Brasil, especialmente a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989. Segundo o autor, entre os anos de 2013 e 2018, o número de escolas militarizadas saltou de 39 para 122.

Deste modo, observa-se a construção de um contexto que vai se dando de uma forma sequencial, em que o (a) professor (a) vai sofrendo certa opressão. Em relação à EJA e à adoção das tecnologias, percebe-se também o avanço das TICs nessa proposta de atuação, de utilização do sistema EAD na modalidade EJA, conforme citado anteriormente.

Outro ponto que cabe destacar é a redução de matrículas na modalidade EJA, o que de modo algum significa redução de público, de necessidade ou de interesse. A redução de matrículas, e professores (as) presentes em sala de aula perceberam e percebem isso no dia a dia, ocorreu e tem ocorrido devido ao número de salas e turmas fechando nos diferentes períodos, destacando-se o período noturno, seguindo ao fechamento de escolas inteiras, sendo os(as) educandos(as) direcionados para a escola mais próxima, mesmo que isso represente quilômetros de distância.

No DF, conhecido pela distância entre suas áreas administrativas, ou por seu “modelo arquitetônico onde tudo é muito longe”, as escolas de Taguatinga, passaram a receber os (as) alunos(as) moradores(as) de cidade de Brazlândia depois do fechamento das escolas que ofertavam a modalidade EJA, o que representa mais de 50 km para eles chegarem à escola e, depois, voltarem à noite. Naturalmente eles(as) iam abandonando a escola, não por opção, não por desejo, mas porque se tornava quase inviável continuar estudando, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Matrículas na modalidade EJA entre os anos de 2016 e 2020.



Fonte: Inep (Censo Escolar da Educação Básica).

Paralelamente, vamos ver o alto investimento financeiro nas tecnologias, com desenvolvimento de programas, montagem de laboratórios e proposta de cursos *on-line*, que vai expandir absurdamente e se manter em expansão ao longo dos anos de 2018 e 2020, conforme tabelas a seguir.

Tabela 1. Uso de recursos tecnológicos nas escolas do EM e EF brasileiras

Investimentos	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Internet	99,3%	93,5%	85,9%	98,7%
Banda Larga	95,1%	80,8%	70,2%	94,1%
Laboratório de Informática	98,8%	81,8%	64,4%	68,4%

Fonte: Censo Escolar, 2018.

Tabela 2. Uso de recursos tecnológicos nas escolas de EM brasileiras

Investimentos	Federal (n = 599)	Estadual (n = 19.718)	Municipal (n = 183)	Privada (n = 8.433)
Internet	99,8%	95,8%	92,9%	99,3%
Internet banda larga	98,2%	80,4%	78,1%	92,5%
Internet para alunos	98,0%	64,6%	46,4%	69,8%

Fonte: Censo da Educação Básica/Resumo Técnico Censo Escolar 2020.

Em 2020, concretiza-se a proposta do Novo Ensino Médio, uma proposta na qual a EJA tem possibilidade de oferta à distância de até 20% do curso para o período matutino, 30% para o período vespertino e 80% para o período noturno, sendo possível perceber claramente uma condução para a implantação dessas tecnologias como um sistema quase único.

Paralelamente, a pandemia causada pelo Covid-19, deflagrada em março de 2020, tornou-se, indiscutivelmente, um divisor histórico de águas, assim como na história da educação brasileira, devido ao agravamento das crises econômicas, sociais, política, e sanitária ampliadas pela prática do uso de *Fake News* como veículo de informações que negaram os fatos e a ciência.

Como consequência, evoluímos para uma sindemia, momento em que, devido ao surgimento de uma pandemia, proliferam diversas doenças que não são transmissíveis, mas

que aumentam quantitativamente à ocorrência na população de uma forma extremamente preocupante. Ou seja, é o aumento das enfermidades de coração, diabetes, pressão alta, problemas físicos relacionados à coluna, à visão etc. Essa questão tem sido debatida nos encontros e cursos para professores(as) devido à ocorrência de denúncias no aumento do número de professores adoecidos e afastados de sala de aula durante a pandemia de COVID-19.

Enfim, todas essas questões justificam e fortalecem a necessidade de pesquisas que ajudem a desenhar a realidade do professor da EJA, já que esse profissional pode ser entendido como o elo entre o sistema e os(as) educandos(as). Porém, embora seja possível conhecê-lo relativamente bem através de estudos e debates, nada se compara a ouvi-lo.

8.4 A pesquisa atual

Na atual pesquisa – em nível de doutorado e em fase de conclusão –, entre os principais teóricos adotados, trabalhamos com Triviños (1987) para a elaboração e aplicação de questionários, que foram construídos com a utilização do programa *Google Forms*, e disparado em redes sociais, como, por exemplo, *sites* de professores ou grupos de *WhatsApp*, assim como para a elaboração das entrevistas que ocorreram via sistema *on-line* e, triangulação de dados; para a análise de conteúdo, Bardin (2011).

Após a aplicação devolutiva dos questionários, as análises iniciais indicaram que, embora o sujeito da pesquisa se declare “apaixonado pela sala de aula”, ele optou pela profissão de professor(a) devido a influências de terceiros, como, por exemplo, familiares ou amigos próximos. Além disso, esses profissionais tiveram suas trajetórias pessoais, escolares e acadêmicas determinadas, quase exclusivamente, por questões políticas ocorridas em suas localidades.

Com base nesses dados, e de acordo com os aceites obtidos para participação na segunda fase da pesquisa – fase das entrevistas *on-line* –, foram desenvolvidas entrevistas individuais que geraram momentos de diálogo e possibilidades de manifestação dos(as) professores(as).

As análises iniciais relativas aos dados obtidos nas entrevistas indicaram professores com alto nível de conscientização relativa à sua realidade como ser social e como profissional da educação, assim como em relação à realidade dos(as) seus(as) alunos(as) no que tange a suas condições sociais e financeiras.

Em relação ao usos das TICs como veículo para o desenvolvimento da docência via sistema *on-line*, as análises iniciais indicaram um baixo nível de conhecimento relativo ao domínio dos programas adotados pelas secretarias de educação e um baixo nível de investimentos

em máquinas – posse de máquinas –, assim como a percepção de uma limitação ainda maior por parte dos(as) educandos(as) ocasionada principalmente por baixa renda, cansaço físico e pouco tempo para estudos devido à necessidade de trabalho.

Desse modo, embora tenha ocorrido, ao longo do 6º Encontro EJA em Movimento, a exposição, por parte de alguns participantes, de ações bem-sucedidas no que tange à docência no contexto pandêmico, trazemos a seguir, algumas falas transcritas de 6 sujeitos da pesquisa, professores(as) de escolas dos estados do CE e PB e do DF, que também refletem a nossa atual condição dentro dessa pandemia como professores(as) da modalidade EJA.

“O CEJA tem 4 mil e duzentos e poucos alunos matriculados. Nessa pandemia, a gente não conseguiu atender a mil.” (CE16, 2020, informação verbal)

“Agora assumi a minha limitação. Não tô dando conta!” (PB 6, 2020, informação verbal)

“(...) ela estava indo muito bem, mas começou a faltar bastante por questões do COVID-19. Ela pediu para repetir (...)” (CE 14, 2020, informação verbal)

“O professor tá se virando. ‘Se vira nos trintas’ pra dá conta do trabalho, (...)” (PB 9, 2020, informação verbal)

“(...) não apliquei nenhuma prova (...) eu me baseei na autoavaliação de cada aluno, na correção das tarefas que foram entregues e na participação (...)” (PB 9, 2020, informação verbal)

“Todo professor que é professor ele se esforça pelo seu aluno. A gente vê foto de mil e uma gambiarras que os professores estão fazendo em casa pra dá aula.” (PB 9, 2020, informação verbal)

“[...] para eu avaliar esse sistema, tenho muita dificuldade, porque acho que é uma injustiça tão grande.” (CE 18, 2020, informação verbal)

“Eu me considero uma professora competente, mas o fato de eu ser uma professora competente dentro da sala de aula não me torna uma professora competente na aula on-line.” (PB 6, 2020, informação verbal)

As falas dos diversos professores(as) apresentam um sentimento de angústia, de sofrimento, de incompetência e de insatisfação. Em determinados momentos das entrevistas, alguns professores(as) choraram, se apresentando como aquele ou aquela que não encontra um caminho e, ao mesmo tempo, sofre uma cobrança muito grande.

É preciso esclarecer, porém, que os dados apresentados são indicativos da condição na qual se encontravam uma parcela significativa dos(as) professores(as) atuantes via sistema *on-line* no ano de 2020, com destaque para o segundo semestre, e que, embora, durante o curso tenham ocorrido algumas apresentações de propostas que estão dando muito certo, ou sejam, ações de professores que realmente conseguem mobilizar seus alunos e têm proporcionado um bom processo de ensino aprendizagem, precisamos ter a consciência de que os casos positivos fazem parte de uma minoria.

A partir da angústia manifestada pelos(as) professores(as) da pesquisa, devemos repensar o que estamos fazendo e as propostas que estão sendo ofertadas e seguidas. Se nós observarmos o que foi imposto anteriormente de uma forma cronológica, é possível ver um caminho sendo construído.

Nós sabemos das intenções dos nossos governantes, sabemos dos investimentos internacionais, sabemos de uma série de outras ações que tendem a consagrar a EAD para a EJA, a princípio, segundo os documentos oficiais, como uma oferta com a possibilidade de implantação para até 80% do curso no turno noturno. Porém, ao pensarmos nas ações sequenciais que antecederam a constituição da atual proposta, podemos concluir que há fortes indicativos para a implantação de uma oferta de 100% para a educação básica na EJA, e de modo permanente.

Desse modo, diante de tais dados e entendimentos, destaca-se a seguir algumas questões, alguns pensamentos, algumas análises desenvolvidas por outros teóricos e professores(as) que nos ajudam a refletir melhor sobre o futuro da EJA e a adoção das TICs.

Assim, entre tantas outras questões, destaca-se Sancho (2006, p. 19) que vai chamar nossa atenção em relação aos cuidados que devemos ter frente aos modismos ocorridos na história da educação, aos quais são dados poderes de salvação, ao falar que “a história recente da educação está cheia de promessas rompidas; de expectativas não-cumpridas, geradas ante cada nova onda de produção tecnológica (do livro de bolso ao vídeo ou ao próprio computador)”.

Entre as entrevistadas da pesquisa, uma professora da EJA atuante no modelo *on-line* no sistema público, e atuante no ensino regular privado, ao destacar as dificuldades de seus(as) educandos(as) no que tange à aprendizagem formal via modalidade EAD, chama a atenção

ao falar que: “(...) o que eu acho que a gente deve levar em consideração é que a gente não pode transformar esse momento de exceção que estamos vivendo como regra para o futuro da educação.” (PB 9, 2020, informação verbal).

Complementando, cabe ainda destacar Vieira Pinto (1986), que, embora anterior a todas as questões trazidas, não poderia estar mais atual em suas análises ao nos lembrar quem é quem nesse emaranhado virtual em que se constituiu a educação via sistema *on-line*, emaranhado no qual se encontram inseridos teóricos, pesquisadores(as), estudiosos(as), professores(as) e educandos(as). O autor nos esclarece que:

“[...] ouve-se comumente dizer que certas grandiosas descobertas científicas ou a invenção de máquinas surpreendentes revolucionaram a vida humana [...] **porém, quem** efetivamente revoluciona a existência do homem é o homem.” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 84, grifo nosso)

Por fim, o pensamento preponderante é de retomada desse nosso aluno enquanto ser humano e não uma pessoa distante. Assim como, a intenção de que seja possível realizar pesquisas e estudos que desenvolvam propostas metodológicas que atendam às especificidades da modalidade EJA. Também se mantém a expectativa pelo avanço de políticas públicas que fortaleçam o sujeito docente da EJA no sentido de dar acesso e promover investimentos em estudo, pesquisa e orientação.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. R. V. Militarização do ensino fere a constituição. **Carta Capital**, 18 set. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoartigo/militarizacao-do-ensino-fere-a-constituicao/>. Acesso em: 15 set 2019

_____. **Capital simbólico e classes sociais**. Tradução Fernando Pinheiro. [S.I.]: Novos Estudos CEBRAP 96, 2013. p. 105-115.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica 2020*: resumo técnico. DF: INEP, 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 7 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

FARTES, V. B.; GONÇALVES, C. B. Formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos no Brasil. Novas relações com o saber, novo campo de trabalho na educação. **Educação, sociedade e cultura**, n. 29, p. 109-124, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire organizadora. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido: (o manuscrito)** / Paulo Freire: Jason Ferreira Mafra: José Eustáquio Romão: Moacir Gadotti (projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). 1. ed. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora / BT Acadêmica, 2018.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 40-49, maio/jun./jul./ago. 2001. Disponível em: cartacapital.com.br/opiniaio/militarizacao-do-ensino-fere-a-constituicao/. Acesso em: 16 ago 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 22 jun 2019.

MARINHO, M. M. A. **Juvenilização na EJA: percursos e perspectivas dos jovens da escola Padre Ibiapina**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012. 25 set 2018

MELLO, M. **Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho?** 2010. Revista de Educação. Porto Alegre: PMPA/SMED, Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/eja/eja_culturas_identidades_juvenis.pdf. Acesso em: 14 mai 2016.

MIRANDA, T. C. R. **O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PADILHA, P. R.; ANTUNES, Â. B. Curso Paulo Freire em tempos de *fake news*: atualidade, metodologias e práticas. In: PADILHA, P. R. (coord.). **A noção de *fake news*, de pós-verdade e as contribuições de Freire à educação**. São Paulo: INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019. Videoaula 4/16.

SANCHO, M^a. Juan. De Tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana Maria. **Em Tecnologias para transformar a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15 - 41

SOARES, I. Curso Paulo Freire em tempos de fake news: atualidade, metodologias e práticas. *In: PADILHA, P. R. (coord.). A noção de fake news, de pós-verdade e as contribuições de Freire à educação.* São Paulo: INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019. Videoaula 2/16.

SOUZA, H. **Jovens na modalidade EJA na Escola Pública:** autodefinição de jovem e função das TDICEs. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22800>. Acesso em: 13 abr 2021.

TRIVINÔS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. C. Um estudo sobre a gênese da profissão docente. **Revista Poiésis**, v. 2, n. 2, p. 57-72, jan./dez. 2004.

VIEIRA, Álvaro Pinto. **Sete lições sobre educação de adultos.** PINTO, Álvaro Vieira; SAVIANE, Dermeval; OLIVEIRA, Betty Antunes de. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1986.

VIEIRA, Álvaro Pinto. **O conceito de tecnologia**/Álvaro Vieira Pinto – Rio de Janeiro: Contraponto. 2005 2v: (1328p.), p. 80 – 90.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis** – 2º ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

9

9. A EJA E as Tecnologias digitais: questões pré e pós-pandemia da covid-19

Jerusa Pereira de Andrade

Rede Municipal de Educação Básica de João Pessoa/PB

9.1 Introdução

Ao participar do VI Encontro EJA em Movimento¹⁵, na oitava mesa, intitulada, “O trabalho com as tecnologias digitais no contexto da EJA”, coube-nos partilhar entendimentos a respeito de a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de efervescente uso das tecnologias digitais, concebendo questões pré, durante e pós-pandemia. Reportamo-nos mais especificamente aos sujeitos jovens e adultos, no contexto da EJA, por estes estarem mais familiarizados com as tecnologias digitais.

É importante destacar que há um duplo modo de ver as tecnologias digitais, no cotidiano da educação escolar. Um que trata dessas ferramentas com cautela e vigilância por possibilitarem o acesso ao mundo das *fake news*, bem como o acesso às redes sociais que ocasionam a distração dos processos de ensino e outro que se reporta aos dispositivos móveis digitais como ferramentas auxiliares do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de ensino mais dinâmico e instigante, desde que inseridos no momento do planejamento curricular. Esse entendimento defende modos diversos e híbridos de metodologias de ensino e aposta na tendência da inserção das tecnologias digitais progressivamente. Com a difusão de boas práticas que utilizam o celular *smartphone*, na mediação pedagógica, o maior problema tem-se deslocado para a insuficiência de internet, que impede o acesso às diversas mídias de suporte ao ensino dos conhecimentos escolares, cujo gargalo pressiona os órgãos públicos para a adoção de medidas em curto prazo.

O grande divisor que acentua a fronteira entre essas duas percepções são os desafios impostos durante a pandemia da COVID-19. Ao tempo em que a cultura digital se sobrepõe na mediação da vida em sociedade, implicações sociais, emocionais, econômicas e financeiras agudizam as condições precárias de vida dos jovens e adultos e dos demais sujeitos das camadas populares.

15 O VI Encontro EJA em Movimento foi realizado no período de 04 a 06 de novembro de 2020 e promovido pelo Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nos últimos dias, de intensificação da pandemia, em escala mundial, assistimos ao martírio de pessoas e famílias acometidas do coronavírus, muitas delas vindo a sucumbir, dado que, no Brasil, atinge mais de 600 mil brasileiros/as. Muitos outros/as brasileiros/as estão desempregados/as, sem perspectiva de trabalho e desalentados. Além disso, os representantes governamentais, movidos por ideias reacionárias, têm negado a catástrofe pandêmica, as orientações da ciência médica em relação aos planos de prevenção e combate à nefasta pandemia e diminuído investimentos na área de pesquisa, ciência e tecnologia.

No contexto da pandemia, surge a preocupação com a ênfase dada à utilização dos dispositivos móveis na mediação dos processos de ensino remoto. Além da precariedade na forma de assimilação dos conteúdos escolares, essa preocupação assume maior proporção devido à desigualdade no acesso às ferramentas tecnológicas, uma vez que aumenta a vulnerabilidade social e acirra as diferenças no alcance dos conhecimentos gestados pela escola. Todavia, apesar dessas dificuldades, a realidade aponta que os dispositivos móveis digitais têm permitido a vinculação entre educadores/as e educandos/as, no tratamento do ensino remoto voltado para atividades de leitura, escrita, cálculo e conceitos de objetos e fenômenos, mesmo que de forma mínima ou aproximada. Contudo, nunca esse tipo de mediação terá o valor, o alcance e a efetividade do encontro presencial, pessoal e dialógico entre educador/a e educando/a na apreensão da realidade que se busca compreender para agir e transformá-la.

A escola foi profundamente atingida, entre tantos outros setores, por medidas oriundas da necessidade de distanciamento social e sem que, os sistemas de ensino tivessem se organizado para emitir orientações de gestão de processos via ensino remoto, muitas escolas e ou educadores/as, numa ação proativa, positiva e dialógica, propuseram atividades impressas ou pelo *WhatsApp* para os/as educandos/as, logo no início da pandemia.

Dessa forma, a escola tem procurado incentivar a matrícula e a permanência de educandos/as na etapa ou ciclo de estudos, no contexto da pandemia, além de promover estratégias capazes de diminuir as barreiras impostas pelo distanciamento social. É o caso de turmas cadastradas em aplicativos do *WhatsApp*, datas e horários de entrega e devolução de atividades impressas, incentivo à realização de aulas com explicações em áudios, em plataformas virtuais, de modo síncrono e assíncrono. Muitos/as educadores/as vão além e criam links de plataformas virtuais, vídeo aulas, videochamadas e outros aplicativos, no intuito de amenizar os efeitos do ensino remoto. Diante disso, deparam-se com a problemática da escassez ou dos custos com internet e da pouca capacidade de armazenamento das mídias digitais, para o que utilizam diversas estratégias conjugadas que estejam ao seu dispor, bem como no alcance dos sujeitos da EJA.

É assim que, os/as educadores/as oferecem modos diversos de elaboração, operacionalização e de envio e recepção das atividades remotas.

Os sujeitos da EJA a quem nos referimos neste artigo, são jovens e adultos pertencentes às camadas populares, sujeitos em condições de vulnerabilidade social, cercados de luta pela sobrevivência, de trajetórias marcadas por frustrações e de direitos negados no percurso da existência, tal qual a história de persistentes entradas e saídas na/da escola, em períodos descontínuos, na perspectiva de avançar na conclusão de uma etapa de escolaridade. De acordo com José Pais (2016), os jovens e os adultos, homens e mulheres, formam trajetórias peculiares em função da necessidade de conciliarem trabalho, escola, família, grupos de amizades, crenças e outras demandas, ligadas à prática social e cultural que influenciam nas escolhas e no modo de vida.

Não só os jovens, como também os adultos estão atentos aos diversos estímulos advindos do mundo em aceleradas mudanças, esforçando-se para adoção de atitudes que os deixem mais próximos e participantes das mudanças. Esse esforço requer desdobramentos, à medida em que os adultos, e muitos jovens, lidam com as responsabilidades de busca pela sobrevivência dos membros da família numa sociedade desigual e excludente que expõe grande parte da população trabalhadora a viver de forma precária, sem trabalho, sem condições estruturais e sem políticas de assistência.

Aqui, levamos em consideração a faixa de idade entre 15 e 29 anos, estabelecida pela Política Nacional de Juventude (PNJ), para os jovens-adultos, criada em 2005¹⁶. Para algumas pesquisadoras como Silva e Silva (2011), esse público é negligenciado de políticas públicas específicas tornando-o beneficiário de políticas fomentadas para a comunidade em geral. Faz-se necessário reconhecer, tanto quanto essas pesquisadoras, a importância do reconhecimento dos jovens-adultos como sujeitos de direitos, ou seja, agentes ativos e autônomos, aptos a participarem da construção das políticas voltadas para esse coletivo.

Os jovens e adultos da EJA são sujeitos sociais que pensam, sentem, agem e são ativos nos espaços que ocupam o que implica ouvir e considerar as vozes desses sujeitos na escola e na construção de políticas públicas. Portanto, a questão que envolve o debate do tema, em destaque, volta-se para a utilização do uso dos dispositivos móveis digitais, tipo o celular *smartphone*, por parte dos sujeitos jovens e adultos da EJA, na relação com os conhecimentos gestados pela escola.

16 A Lei nº 11.129 de 2005, institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e cria o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e a Secretaria Nacional de Juventude.

Inicialmente, expomos algumas percepções como educadora do Ensino Fundamental (EF) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto aos jovens e adultos nas conexões com os dispositivos móveis digitais, no contexto do dia a dia da escola pública, em João Pessoa-PB. Em seguida, mencionamos observações e relatos a respeito da pesquisa, realizada durante o doutorado e num tempo próximo e anterior à pandemia, no contexto de uma escola pública de Ensino Médio (EM) da EJA. Em contínuo, expomos observações e fatos na experiência vivenciada durante o acompanhamento das atividades remotas na EJA, no contexto da pandemia. Ainda, apontamos expectativas em relação ao grau de adesão ao tratamento dos conhecimentos escolares com a mediação dos dispositivos móveis, para um tempo pós-pandemia. Por fim, tecemos considerações sobre questões, suposições e incertezas que envolvem os tempos presente e futuro.

9.2 Percepção de como os jovens e adultos lidam com as tecnologias digitais no cotidiano escolar

A escola é um dos espaços sociais em que os jovens e adultos da EJA utilizam os dispositivos móveis digitais como meios de interação, liberdade de expressão, comunicação e entretenimento. Na escola, não é diferente de outros espaços sociais em que afinados com as tecnologias de conexão *online*, os jovens, especialmente, prestam grande devoção ao vínculo com o celular *smartphone*, como possibilidade de acionar músicas, fotos, jogos, troca de mensagens, partilha de informações, exploração das redes sociais e mídias.

O anseio de exploração dos dispositivos móveis digitais ligados à internet, no ritmo em que a sociedade expõe e estimula, esbarra nas dificuldades encontradas de captação de internet em larga capacidade de acesso, bem como nas formas de entender o uso dessas ferramentas, no contexto estrutural e instrucional da instituição escolar. Por um lado, os jovens e adultos não dispõem de internet suficiente para acessar os aplicativos que desejam. Por outro lado, a escola não conta com rede de internet suficiente e apta para cobrir as diferentes necessidades de trabalho com as tecnologias digitais na esfera pedagógica e administrativa, além disso, essa instituição cria uma barreira ideológica, com regras proibitivas, as quais dificultam o acesso às ferramentas tecnológicas.

Observamos, cotidianamente, a procura por formas de captação de internet indispensável ao cumprimento de atividades do ofício escolar, bem como o adiamento desses afazeres devido à indisponibilidade de rede que deveria ser garantida pelo poder público. Ao mesmo tempo, observamos os jovens e adultos procurarem, na escola, possibilidades de acesso à internet, procura essa nem sempre atendida. O retorno à demanda de interesse por internet, da parte dos/

as educandos/as jovens e adultos, era bem restrita mesmo em se tratando de períodos em que a internet estava ativada, considerando que o interesse desses sujeitos era obter benefícios em relação ao cumprimento das atividades curriculares.

Na escola, havia regras proibitivas ao uso do celular *smartphone*. A senha do *Wi-Fi* era mantida em sigilo, mesmo assim, os jovens da EJA, sobretudo, logados nas redes sociais burlavam as barreiras impostas pela escola, para manterem-se conectados, descobrindo a senha ou usando os dados móveis à custa de seus próprios esforços. O *WhatsApp* era o aplicativo mais utilizado para comunicação entre educandos/as da turma, entre turmas e entre turnos.

No contexto da EJA, constatamos uma prática pedagógica arredia ou restritiva ao uso das tecnologias digitais, especificamente o celular *smartphone*. Inserimos ainda, nesse contexto, o computador ligado à internet, equipamento que consta no laboratório de informática das escolas públicas, mas nem sempre utilizado por insuficiência de oferta em relação à demanda, escassez de assistência técnica e de internet. Da parte dos jovens e adultos, era visível o interesse na utilização dos dispositivos movidos pela internet, no que se referia à partilha dos conteúdos e atividades escolares. Alguns jovens e adultos, que tinham acesso à internet, ficavam encarregados de fotografar as atividades do quadro e repassar via *WhatsApp* para os colegas ausentes, sendo este o aplicativo mais utilizado para a comunicação entre os educandos. Assim, dentro das possibilidades de alcance dos jovens e adultos das camadas populares, o dispositivo móvel, celular *smartphone*, é adotado como forma de manterem-se inteirados dos conteúdos tratados nos diversos componentes curriculares, quando impedidos de irem à escola, por algum motivo.

Fazer parte de alguns grupos de *WhatsApp*, das turmas da EJA, trouxe-nos a constatação do esforço de alfabetizando/as, jovens e adultos do Ciclo I e do Ciclo 2, na tentativa de ler e escrever por meio do celular, para isso, utilizavam a tela e os dígitos. Era assim que, um dos relatos expressava tal interesse: “gente, vocês estão escrevendo demais, usem o áudio porque eu não consigo ler tão rápido”. Inferimos que, nesse caso, o dispositivo móvel, tipo *smartphone*, era utilizado na decifração da leitura e da escrita.

Às vezes em que os/as alfabetizando/as, jovens e adultos da EJA, juntamente com a respectiva professora, conseguiam usar o laboratório de informática era um momento revestido de interesse e de busca do fortalecimento da alfabetização, na realização de atividades voltadas para a digitação do nome completo, do endereço, de listas de compras e de outros gêneros textuais produzidos coletivamente. Logo, o teclado e a tela do computador se transformavam em material tão útil quanto o alfabeto móvel e os tabuleiros de identificação de letras e formação de palavras. Duas vezes por semana, no turno da noite, o monitor de informática recebia as

turmas da EJA – Ciclos I, II, III e IV – mas, na falta do sinal de internet, as turmas dos Ciclos I e II de alfabetização, assumiam a vez das outras turmas citadas.

De outra forma, na experiência da prática pedagógica do componente curricular de Ciências, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, houve a tentativa de incluir os/as educandos/as da EJA – já que era o mesmo professor - no projeto de robótica, em horário além-turno, desenvolvido aos sábados. Em razão de sábado ser um dia de trabalho e dos sujeitos da EJA proverem meios de sustento, quer de modo não formal ou informal, dois jovens admitiram o desafio, mesmo assim.

Em relação à robótica, Adilson Habowski e Elaine Conte (2020, p. 11)) enunciam o resultado de uma pesquisa, segundo a qual a robótica propicia uma rede de aprendizagem, “em que os próprios jovens criam dispositivos robóticos e aprendem ensinando, contribuem para a autonomia, a colaboração e a autoria tecnológica, no sentido de ir além de simples consumidores e receptores de tecnologias”.

Nesse contexto, em que as tecnologias digitais são utilizadas em processos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens, pelos sujeitos da EJA, passamos a formular questões relacionadas aos jovens e adultos enredados com os dispositivos móveis ligados à internet. Isso, levando em conta questões suscitadas no círculo de convivência e interação escolar, assim como em relação ao processo de aquisição de saberes. O interesse pautou-se em verificar se a apropriação dos dispositivos móveis exercia relação direta ou indireta na aquisição da leitura, da escrita e do cálculo, na prática do letramento social e na busca de autonomia individual e relacional nas diversas situações ensejadas no cotidiano da escola e fora desta. Essas inquietações desencadearam um projeto de pesquisa¹⁷ no qual, diante da necessidade de restringir o público, focamos na observação dos sujeitos jovens enredados com os dispositivos móveis digitais.

17 Projeto de pesquisa submetido à seleção de doutorado e aprovado, em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

9.3 Contexto pré-pandemia - A pesquisa de doutorado sobre os jovens da Educação de Jovens e Adultos na Cultura Digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens

A pesquisa¹⁸ foi realizada em 2019, em um período imediatamente anterior ao início da pandemia, ou seja, não tínhamos dimensão da situação desencadeada logo a seguir, de níveis profundos e recorrentes de distanciamento social, em que as tecnologias digitais foram acionadas, emergencialmente, para minimizar esses efeitos.

A questão norteadora da pesquisa surgiu no terreno da escola, ao percebermos que os jovens viviam enredados com o celular *smartphone*, sem que o largassem mesmo quando era regra da escola acioná-lo apenas em situações pedagógicas ensejadas pelo/a professor/a. Desse cenário, indagamos se os dispositivos móveis digitais possibilitavam que os jovens da EJA se aproximassem de processos de letramento no sentido da apropriação da leitura, da escrita e do cálculo, bem como, se permitiam os jovens criarem formas de relacionamento e, portanto, de sociabilidades e, ainda, se ensejavam outras aprendizagens no escopo dos interesses dos jovens. Então, formulamos a questão de pesquisa: quais processos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens emergem dos jovens do Ensino Médio- EM, na Modalidade EJA, intermediados pelos dispositivos móveis digitais?

A hipótese formulada é a de que os jovens interagem em múltiplos aspectos, no espaço *online*, entre os quais, estão: a partilha de informações, comunicação, na representação de códigos e imagens, que redundam em práticas de letramentos engendrados na escola ou fora dela, no cultivo da linguagem formal, usual e informal. Do mesmo modo, interagem na difusão de suas expressões culturais, crenças, cor da pele, escolhas sexuais e formas de ser e pertencimento, influenciando na construção de sociabilidades. Ainda, a mediação eletrônica permite aos jovens descobertas, fruição, diversão e entretenimento que redundam em diversas aprendizagens.

18 Optamos pela pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, e entre outras estratégias metodológicas, utilizamos a entrevista de grupo focal. Entrevistamos 12 sujeitos da EJA do ensino médio, na faixa etária entre 18 e 23 anos, do Ciclo V, referente ao 1º e 2º ano, em regime de semestralidade de uma escola pública, localizada no bairro Expedicionário em João Pessoa, na Paraíba.

O conceito que Groppo (2017) apresenta de jovens é de concebê-los como sujeitos sociais que, ao tempo em que são influenciados pelo conjunto de condicionamentos econômicos, culturais e sociais, influenciam também.

Para Charlot (2013), os jovens são ativos, no mundo de relações, na construção de histórias, identidades e representações estando, assim, abertos a descobertas, experiências e aprendizagens, abertura esta que emerge, também, da ação dos móveis, ou seja, de interesses e curiosidades subjetivas, que condicionam a relação com o saber. Segundo Charlot (2000), o jovem é:

(...) um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual ele é elemento ativo. Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se como um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado (CHARLOT, 2000, p. 57).

Os sujeitos jovens são mobilizados por aquilo que os atraem, pelo desejo e a vontade de descoberta na relação com os outros e com o mundo circundante. Assim, são atraídos pelos dispositivos móveis digitais que os põem na conexão com o mundo virtual, ilusório ou factual. José Pais (2016) adverte que, os jovens estão abertos aos diversos estímulos advindos do mundo em aceleradas mudanças, esforçando-se para a adoção de atitudes que os deixem mais próximos e participantes das mudanças, isso resulta em dois movimentos que não se excluem mutuamente, o da integração ou da resistência.

Para Bauman (2008), a mediação tecnológica tornou-se inevitável independentemente da idade, geração e dos objetivos, muito embora, nesse contexto, os jovens são o principal foco do mercado. Cooptados a se tornarem consumidores, jovens de ambos os sexos respondem aos apelos para não se sentirem ainda mais excluídos socialmente.

Lévy (1998, p. 25) acredita que o papel dos dispositivos digitais é “promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais, as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca”. Esse teórico acredita em práticas integradas de aprendizagem, determinando novas relações sociais com o saber. Ele vai apostar na tese da inteligência coletiva, no conhecimento esparramado entre os seres humanos, entre as pessoas. No seu entendimento, esse conhecimento precisa ser integrado e as tecnologias digitais fazem esse serviço, formando então essa inteligência coletiva.

O teórico Henry Jenkins (2009) trata da cultura da convergência em que os seres humanos se tornam, em colaboração, produtores da cultura digital. Ele faz uma comparação

entre a convergência das ferramentas tecnológicas e a convergência cultural. Antes, essas ferramentas exerciam funções isoladas, a exemplo da calculadora, da câmera fotográfica, do gravador de voz, etc. Agora, há uma convergência dessas funções, em um único aparelho ou ferramenta que é o celular *smartphone*. Essa junção contribui para a convergência cultural, que é a convergência criada a partir de inúmeras capacidades humanas ou saberes produzidos pelas pessoas, em conjunto.

O grande vilão dessa capacidade de agregar múltiplas funções nos dispositivos móveis, segundo Pretto (2011) é a internet, cuja explosão ocorreu a partir de 1995 e com a qual passou a ocorrer, progressivamente, a ampliação, em escala global, do compartilhamento de expressões e opiniões individuais. Porém, continua este autor, logo após surgirem os computadores ligados em rede, essa potencialidade foi trazida para os dispositivos móveis e a tendência é a partilha cada vez maior dessas expressões.

Em conformidade com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, a internet era utilizada em 79,1% dos domicílios brasileiros. No ano de 2018, o uso do telefone celular já estava próximo da totalidade dos domicílios como meio principal de acesso à internet. O IBGE informa que em 99,2% dos domicílios que havia acesso à internet, o telefone móvel celular era utilizado. Em 2018, da população brasileira com 10 anos ou mais de idade, 79,3% possuíam o telefone móvel para uso pessoal, sendo a concentração de posse de celular maior na faixa etária entre 18 e 29 anos, girando em torno de 90 e 91%. Na região nordeste, a utilização da internet em domicílio ficou em 69,1%. As residências onde não havia utilização de internet, os principais motivos alegados relacionavam-se com o serviço caro de acesso à internet (25,4%); e nenhum morador sabia usar a internet (24,3%). Todavia, o mesmo grupo etário de 18 a 29 anos tinha telefone móvel para uso pessoal composto de 89,7 (IBGE, 2018).

Buckingham (2010, p. 43), acredita que a maior parte das experiências dos jovens com as mídias digitais esteja ocorrendo fora da escola, no âmbito, que ele chama de “Cultura Tecnopopular.” Esse contexto de usufruto da internet inclui um conjunto de atividades que varia entre hobbies, esporte, lazer, jogos, comércio de produtos diversos, músicas populares e filmes, que, de outro modo, está relacionado à busca da descontração e prazer, bem como ao senso de autonomia e liberdade, cujos desejos tendem a distanciar-se da escola.

Na pesquisa “Cultura Digital Jovem: as TIMS invadem as periferias e agora?”, realizada com estudantes do Ensino Médio (EM) de uma escola pública de Recife, Nogueira e Padilha (2014, p. 269) destacam que,

[...] de um lado, está uma cultura jovem digital, ansiosa por utilizar e explorar as potencialidades das tecnologias digitais e, em contrapartida, uma cultura escolar analógica temerosa dos efeitos e consequências da proliferação dessas tecnologias dentro da escola, espaço educativo que parece permanecer dissociado da Cultura Digital na qual essa geração está inserida.

As pesquisadoras dizem, ainda, que a maior parte dos jovens entre 13 e 18 anos, acessa o celular da sua própria casa. Segundo elas, esses jovens exploram as potencialidades das tecnologias digitais, a partir dos usos e aplicações em diferentes contextos sociais (trabalho, família, amigos, igreja), produzindo fotos, vídeos (clip, animação, música, outros) e áudio (gravação de som, voz, *podcast*, entrevista, outros).

Nessas e em outras situações em que são observados entrelaçamentos com a cultura digital, os jovens se engajam com linguagens e formas de letramentos, com relacionamentos ou formas de sociabilidades e oportunidades de aprendizagens.

O conceito de letramentos correlaciona-se com práticas sociais e culturais nos diversos contextos do uso da escrita, plurais e heterogêneas (KLEIMAN; ASSIS, 2016). Durante a pesquisa, constatamos que os jovens produzem letramentos utilizando múltiplas linguagens, em diversas situações cotidianas. Constatamos também que, os jovens se agrupam de diversos modos, produzindo sociabilidades. O dispositivo móvel ocupa lugar de destaque como ferramenta essencial, no cotidiano dos jovens na vivência escolar, social, de exercício da cidadania, aguçando curiosidades e possibilitando aprendizagens. O depoimento a seguir revela essas possibilidades: “para consultar na internet, jogar, fazer pesquisa de trabalho da escola, no *Google*, pesquisar preços de mercado, quando vai comprar alguma coisa, passar o tempo, assistir a filme, série, vídeos, ver alguma coisa no *YouTube*” (Jovem da turma B).

Os sujeitos da EJA, que entrevistamos, produzem letramentos no seu cotidiano de vida, em situações de interlocução, de uso da linguagem escrita na comunicação com os pares, de prática da leitura e da escrita no enfrentamento das questões vivenciadas na relação social. Os jovens da pesquisa admitem a apropriação do dispositivo móvel, celular *smartphone*, para a obtenção de letramentos formais e informais, em diferentes práticas sociais. Os jovens consultam a internet para acessar o dicionário, fazer pesquisa e trabalhos da escola, ler textos em *pdf*, ver filmes, ouvir palestras e músicas no *YouTube*, consultar diversos suportes da escrita em situações cotidianas, do tipo: receitas culinárias, bula de medicamento, manuais de eletrodomésticos. Ainda, acessam o conhecimento sistematizado, viabilizado pelo currículo escolar.

[...] para fazer trabalho de pesquisas, de primeiro, tinha que ir na *Lan House*, quem não tinha computador. Agora não, tem o celular, a internet, quem tem celular faz tudo. Só falta tirar xerox. Mas assim, a pessoa faz tudo no celular e é só enviar pela internet. A escola dava *tablet*, ficava com o aluno na sala durante a aula, e depois guardava na escola. Consegui pegar, mas depois quebrou. Tinha escola que deixava levar para casa, mas só era usado ou na escola ou para pesquisa de trabalho (Jovem da turma B).

Para a gente aprender línguas, por exemplo, seria mais fácil usando o celular. Para mim todas as matérias deveriam usar o celular. Se passasse o conteúdo na sala e a gente estudasse pelo celular, seria mais fácil aprender qualquer outra língua (Jovem da turma A).

Tem um aplicativo que eu uso, na verdade não estou usando agora, mas já usei bastante de Inglês, que dá pra desenrolar algumas palavras. É bem prático ele, esse aplicativo... Depois que ela baixou, falou aqui na sala, aí também baixei (Jovens da turma A).

Às vezes quando tem dúvida sobre uma palavra que não quer perguntar ao professor a gente vai lá e corrige ou pesquisa (Jovem da turma A).

No primeiro depoimento, o jovem reporta-se às possibilidades do uso do celular *smartphone* ligado à internet como um canal de realização de trabalho e pesquisa sem que seja necessário sair em busca de postos de empréstimo de tecnologias com internet, tipo *Lan House*. Explica que a escola, num tempo anterior, dava *tablet*, sob o regime de empréstimo, para uso durante as aulas, cuja ferramenta foi bem aceita no auxílio aos estudos. Nos demais depoimentos, os jovens referem-se à maior facilidade de estudar línguas por meio do celular *smartphone* ao atribuir, a esta ferramenta, a função de intermediar o contato com as diferentes línguas através de aplicativos que ajudam a reforçar conteúdos tratados em sala de aula. Os jovens da pesquisa esperam da escola a tarefa de suscitar que o estudo dos diferentes componentes curriculares ocorra com a mediação dos dispositivos móveis.

Kleiman (*apud* KLEIMAN; ASSIS, 2016) defende que os letramentos múltiplos ou multiletramentos contemplam os modelos alternativos, oriundos das linguagens cotidianas das comunidades, das transformações no âmbito da sociedade, da globalização, no advento das novas tecnologias de informação e comunicação, e de tudo que é intrínseco à atividade humana. Todos esses modelos demandam, da esfera da educação e, especificamente da escola, o papel de compreender, processar e socializar as transformações operadas de modo a contribuir para que todas as pessoas se posicionem conscientemente e se sintam inseridas no meio social. Tais modelos podem ser mediadores na aquisição das práticas de letramento instituídas oficialmente, em especial por conta dos fracassos evidenciados na escola.

Kleiman (2016) chama a atenção para o fato de que há jovens produzindo letramentos, a exemplo de músicas de hip-hop e outros artefatos como vídeos de bolso, clips, músicas e adverte que a escola precisa trazer essas produções, essas linguagens, isto é, considerar isso.

Por meio do dispositivo móvel, os jovens produzem o que entendemos por sociabilidades, isto é, formas de interação com o intuito de agrupamento ou de “estar juntos”, tal como proposto por (SIMMEL, 1983), para quem a sociabilidade assume uma determinada forma dependente do sentido dado pelo grupo afetado. Assim, os sujeitos jovens utilizam o *WhatsApp* em diversas situações de agrupamento ou de pertencimento, a exemplo de motivos e assuntos ligados à escola, como mostram os relatos a seguir:

Tem um grupo do *WhatsApp* da escola, para saber se tem aula, se tem reunião, tirar dúvida com a Coordenadora e com os Professores (Jovens da turma B).

Como turma e como escola. Geralmente a gente se comunica quando tem algum assunto da escola ou da sala de aula, pra organizar qualquer coisa a gente conversa lá ou alguma dúvida que a gente tira com o pessoal da sala. A foto do quadro a gente tira pra quem faltou e manda no grupo (Jovem da turma A).

Os jovens da pesquisa constroem sociabilidades em vivências esportivas, em práticas religiosas e culturais, tipo confraternizações, encontros e festas. Em contínuo, acessam as redes sociais para comunicar, trocar informações, saber das novidades dos amigos e fazer amizades. Ainda, acessam aplicativos de jogos eletrônicos e entretenimento. Algumas dessas expressões encontram-se nos relatos a seguir:

Eu já participei, do grupo da igreja, de futebol, da pelada no grupo de amigos. Passamos informações de um pra outro e nos comunicamos. Eu participo de um grupo de circuito na praia, que funciona em dois dias. Às vezes quando a gente quer combinar um café da manhã, então a gente faz uma listinha e assim, a gente se comunica no grupo (Jovens da turma A).

A conhecer novas pessoas, fazer novas amizades. A internet ajuda até gente depressiva. Esses influentes digitais de hoje... (Jovem da turma B).

Para consultar a internet, jogar, passar o tempo, assistir a filme, série, vídeo, ver alguma coisa no *YouTube* (Jovem da turma B).

Os jovens da pesquisa desenvolvem aprendizagens, na apropriação dos dispositivos móveis digitais para o enfrentamento das questões relacionadas ao contexto real de vida. As aprendizagens são definidas em Charlot (2000), com base no desejo pelo saber ou conhecer,

cujo desejo suscita a curiosidade e move a ação por descobertas num movimento contínuo de buscas. Assim, os sujeitos jovens encontram nos dispositivos móveis digitais ligados à internet, razões de criarem relações com o mundo. Esses sujeitos acionam os dispositivos em múltiplas situações para acessar mídias e aplicativos que cumprem interesses particulares e de inserção cidadã na vida social. Isso inclui diversas situações cotidianas, desde informações que levam à tomada de decisão e resolução prática a iniciativas, como por exemplo, procurar um endereço no *GPS*, acessar modelos de entrevista para emprego, aplicativos de *Uber*, de consulta ao banco e ao programa Bolsa Família, e outras iniciativas como realizar pagamento e compras, de acordo com os relatos a seguir:

(...)Pra saber uma história que a gente não tem acesso, uma informação, um *GPS* pra chegar num local que você não sabe. Pra ver alguma coisa que ensina a você. No *YouTube* ensina muita coisa que você não sabe tipo, tutorias, entrevistas para emprego, como se comportar em empresas, às vezes até cursos pra empresas. É vasto o mundo do celular. A gente passa à noite todinha aqui falando só sobre o celular (Jovens da turma A).

Pra chamar o *Uber*, é o que mais uso e o *WhatsApp*; o *Instagram*; o aplicativo de banco, o aplicativo do Bolsa Família, porque facilita minha vida; O *YouTube*, pra algumas coisas de saúde, de escola, pra Serasa, serve pra grandes coisas como baixar os vídeos, o que você precisar no *YouTube* você encontra, saber de comida, medicamento, compras, pra que vende, pra que serve isso e aquilo, serve pra bastante coisa o celular (Jovens da turma A).

Ajuda a economizar dinheiro, no caso do *Uber*, porque tem os aplicativos. Pra mim ajuda na hora, pra chegar e pra largar. A pagar contas e não perder tempo indo à lotérica... (Jovem da turma A).

9.4 Experiência vivenciada com a utilização dos dispositivos móveis digitais no contexto da pandemia

No contexto de pandemia da COVID-19, a comunidade escolar tem procurado formas de minimizar os efeitos do distanciamento social que implica o afastamento da escola, além de coordenar estratégias que viabilizem a menor perda dos vínculos entre educador e educando.

Em outra mesa de debates, do VI Encontro EJA em Movimento, os desafios na alfabetização de jovens e adultos, Lourival Filho da UFSC mencionou relatos de educandos idosos colhidos durante um projeto de extensão universitária que ele desenvolve. Dentre esses relatos, o Sr. Pedro, 79 anos, sugeriu para esse tempo de pandemia – aqui faço uma transcrição aproximada – “deixar o rádio ligado e usá-lo para manter contato com os estudantes; ouvir a

voz dos professores pelo rádio é uma forma de possibilitar sugestões de livros, filmes, jogos, etc”. Ele refere-se ao suporte e à contribuição de outras formas de mediação tecnológica que a humanidade foi construindo, ao longo do tempo, na vivência da prática educativa formas essas válidas para o enfrentamento nesse tempo de distanciamento escolar.

Parte das tecnologias encontradas, na manutenção dos vínculos escolares, trata-se dos dispositivos móveis digitais pertencentes ao universo da cultura digital. Lemos (2007) define cultura digital como conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos usados em um vasto repertório de dispositivos digitais, como *smartphones*, *tablets*, *laptops* e computadores de mesa, dentro de uma rede mais ampla que agrega outras ferramentas vinculadas à internet. Uma das definições, mais simples e claras, para o entendimento de cultura digital foi encontrada em Tornaghi (2010), ao afirmar que é a combinação de coisas e pessoas na produção de bens, ou seja, computadores e outros dispositivos conectados à rede de internet, sendo operados por pessoas que pensam, refletem e produzem bens culturais.

O celular *smartphone* é o dispositivo móvel que permite o contato, a interação e intercâmbio entre esses sujeitos da EJA nas atividades remotas administradas pela escola. Alguns jovens e adultos são atendidos por meio de atividades impressas, obtidas diretamente na escola e levadas para casa. Os principais fatores que dificultam a maior apropriação do celular/*smartphone*, pelos/as educandos/as da EJA, no acompanhamento das aulas remotas, são: insuficiência de internet; indisponibilidade de tempo para quem trabalha em serviços considerados essenciais e, apesar disso, ter que compartilhar o único celular com as pessoas de casa, inclusive com as crianças que estão matriculadas e vinculadas às atividades remotas da escola, somando aqui o atributo de, ainda assim, ter de prestar orientação aos filhos ou dependentes; cansaço e desmotivação para realizar essas atividades, e déficit visual na decifração das letras miúdas na tela do celular.

A agudização da crise sanitária, provocada pela intensificação da pandemia, levou a escola a tomar medidas de maior controle na entrega e recepção de atividades, no sentido de resguardar o distanciamento social. Dessa forma, restrições ainda maiores foram postas, entre elas, como a de não receber as atividades impressas respondidas, que passaram ser compartilhadas por meio de fotos no *WhatsApp*.

Diante do aprofundamento das restrições, situações de superação de limites e de busca de possibilidades são vistas no decorrer do processo de gestão e partilha do ensino remoto.

Um adulto¹⁹, educando da EJA, em processo de alfabetização, enviou um áudio pedindo que corrigisse a atividade respondida e enviada, com a ajuda da filha, por foto no *WhatsApp*. Disse que enxergava com limitações, por isso, sentia dificuldade em ler e escrever. Confirmou-se a suposição de que as letras garrafais poderiam ser consequência da baixa visão. Esse adulto é um dos mais assíduos educandos no envio de atividades respondidas, juntamente com sua esposa.

Outra situação que chamou a atenção, em nível nacional²⁰, através de reportagem jornalística, refere-se a um adulto-jovem, habitante do município de Arujá, na região metropolitana de São Paulo, tratador de cavalos, viúvo e pai de uma filha de 10 anos de idade, que cursa o 5º ano do ensino fundamental, na busca de resolver a problemática de insuficiência de internet, por falta de dinheiro para pagar, contou para a jornalista que saía de casa à procura de um sinal de internet para captar as atividades *online*. Para tanto, caminhava durante quase uma hora, nos dias da semana, até chegar à escola da filha, que é a mais próxima de onde moravam. Com o sinal de internet, ele obtinha vídeos e as demais atividades online necessárias para manter o vínculo da filha com a escola. Em casa, ajudava a filha a visualizar as atividades *online* fomentando uma situação de compartilhamento de saberes. Ele ensinava algumas questões à filha, enquanto outras ela ensinava a ele. Disse que estava aprendendo com a filha, principalmente, matemática ao resolver divisão com dezenas e centenas. Cursou a antiga 4ª série, tendo a oportunidade de juntamente com a filha rever conteúdos transmitidos pela escola.

O fato retratado mostra que o dispositivo móvel tem cumprido uma função social na mediação dos conhecimentos escolares. Embora, não totalmente eficiente, ameniza os efeitos do distanciamento dos processos presenciais de ensino e aprendizagem, em situação emergencial. Logo, retrata a aproximação entre as pessoas da família, das diferentes idades e gerações em busca de tornar essa mediação mais eficiente. Apesar das dificuldades materiais e da cruel realidade da desigualdade de acesso à internet, a partilha de um único celular – por sinal com a tela quebrada - permitia trocas e aprendizagens entre ambos, pai e filha.

Na visão de Groppo(2017) a tendência pós-moderna permite que os jovens se aproximem dos adultos e estes dos jovens em tempos e espaços mutantes de aceleradas mudanças tecnológicas e econômicas na perspectiva da mutualidade. Os jovens como força potencializadora de sentido

19 O educando adulto da EJA tem 49 anos e deficiência visual. A mais velha de seus três filhos tem deficiência visual crônica. Os dois filhos mais jovens o ajudam no uso do celular *smartphone*. A partir dessa constatação foi providenciada atividade impressa em fonte de letra ampliada.

20 Reportagem transmitida no Jornal Nacional do dia 22 de setembro de 2020 – Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/09/22/pai-vai-todos-os-dias-ate-escola-da-filha-em-busca-de-sinal-de-internet-e-materias.ghtml> Ver pelo Globoplay. Acesso em: 07 nov. 2021.

e os adultos com muitos repertórios de experiência e maturidade se intercambiam dando sentido à configuração social, política, econômica e cultural e especificamente, no campo das inovações tecnológicas, eles expandem o mundo da comunicação, interação e entretenimento, ressignificam noções de tempo, espaço e relacionamentos criando novos significados e comportamentos.

A reportagem ainda apontou o dado de que uma (1) pessoa do conjunto de quatro brasileiros não tem condições de pagar a internet, o que representa 25,4% da população brasileira. Esse dado revela o esforço e a força de vontade de muitos brasileiros vencerem os obstáculos no alcance dos bens culturais materiais e imateriais. Os esforços extrapolam o âmbito da educação escolar e refletem as implicações das contradições ocorridas no âmbito das condições materiais e sociais de existência humana. Escancaram as discrepâncias de acesso a direitos básicos, cuja negação condiciona o aumento do contingente de pessoas não alfabetizadas, do analfabetismo funcional, de pessoas sem acesso ao ensino de qualidade e das desigualdades estruturais e sociais que resultam no baixo índice de desenvolvimento humano e cultural.

9.5 O que se espera do contexto escolar pós-pandemia

Ainda é nebuloso o contexto educacional pós-pandemia. Fala-se no retorno às aulas presenciais alternando-se aulas e atividades virtuais até que desapareçam, por completo, os vestígios ameaçadores do vírus e até que surja o efeito combativo da vacina. Nesse sentido, faz-se necessário considerar formas híbridas de tratamento dos conteúdos do currículo escolar, que envolvam formas tradicionais, tecnologias manuais e virtuais.

O trajeto percorrido, no enfrentamento dos desafios impulsionados pela crise sanitária, mostra que muitos profissionais da educação se reinventam e, com muito esforço buscam a apropriação das tecnologias digitais, superando barreiras no que tange às dificuldades de manuseio dessas ferramentas, à ampliação do acesso à internet e à adaptação constante a essa crescente onda de inovações tecnológicas. Essa apropriação das tecnologias digitais, provocativa de embates e de adoção de novas estratégias metodológicas leva-nos a afirmar que foi uma trajetória de reflexão e construção de novos fazeres na relação com o ensino e a aprendizagem, que precisa ser objeto de análise e escuta por parte dos sujeitos da prática educativa da EJA.

Por outro lado, a adaptação no manejo das tecnologias digitais, é bem assimilada, principalmente, pelos sujeitos jovens da EJA, certamente movidos pelo desejo, gosto, curiosidade insaciável pela informação, comunicação e interação que resultam na praticidade em vasculhar diuturnamente os dispositivos móveis ligados à internet.

É preciso considerar as implicações da gravidade da crise econômica e social nos aspectos da totalidade da vida dos sujeitos jovens e adultos, quanto à atividade produtiva, à sobrevivência pessoal e da família, às dificuldades que se aprofundam e às possibilidades que, nebulosas à vista, precisam ressurgir com luta, criatividade e ânimo por meio de um projeto coletivo.

Abre-se um campo fecundo de pesquisa para o interesse em verificar o que mudou na expectativa dos jovens e adultos em relação à mediação tecnológica ensejada pelas medidas de isolamento social. Para verificar até que ponto esse tipo de mediação atendeu os interesses ou contribuiu, mesmo à distância, com a aquisição dos conhecimentos transmitidos pela escola.

Se não podemos supervalorizar as inovações tecnológicas em detrimento dos processos humanos interacionistas, tampouco é possível descartá-las. Em relação a esse equilíbrio no sentido de unir processos e técnicas para o bem da humanidade falou Paulo Freire,

Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levem milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos (FREIRE, 2015, p. 127-128).

Freire (2015) exprime a importância de estar no mundo problematizando, portar-se com criticidade, aprender a duvidar e a questionar sobre a existência das coisas, dos fatos e das relações sociais. Só assim é possível a construção da consciência fundamentada na análise dos fatos, no exercício do pensar teoricamente respaldado, até a formação da autonomia do pensar, do fazer e da capacidade de intervenção para transformação do mundo.

Os fatos vivenciados, na prática de ensino remoto, tornam-se importantes objetos de análise e tomada de decisão individual e coletiva. Ouvir as vozes e expressões dos/as educadores/as e educandos/as e considerar as vivências durante as atividades remotas, as potencialidades evidenciadas e as experiências construídas é a atitude basilar para a reconstrução da prática pedagógica presencial da EJA.

Para o tempo pós-pandemia, recomenda-se práticas escolares mais abertas e aderentes à inserção de temas voltados à preservação da natureza, da vida no planeta, dos ecossistemas e da formação ética e humana. A expectativa é que essa adesão possibilite a criação de múltiplas estratégias de mediação na composição de um ensino presencial híbrido, participativo e significativo, possibilitando alargar as oportunidades de estudo e acesso aos conhecimentos propagados pela escola. Que este seja um lugar propício à utilização das tecnologias digitais na

aquisição do letramento social, crítico e ético. Para isso, é crucial lutar em prol da melhoria da estrutura escolar que acomode as diversas estratégias de mediação pedagógica e as inovações tecnológicas.

Então, o que fazer como educadores/as da EJA, na retomada das atividades presenciais pós-pandemia? Acredito que a primeira abordagem é possibilitar uma reflexão sobre os desafios e enfrentamentos em torno da problemática da pandemia, que afetou as diferentes esferas da vida pessoal, familiar e comunitária, no que tange aos aspectos sanitários, ambientais, sociais e emocionais. Nesses termos, é dar ouvidos às vozes dos sujeitos jovens e adultos, sendo sensíveis às suas experiências, expectativas e anseios na construção da proposta e prática pedagógicas.

Outra possibilidade é a reflexão sobre os percalços provocados pela modalidade do ensino remoto, que requer uma avaliação diagnóstica em relação ao tratamento dos conteúdos e às formas de mediação. Faz-se necessário rever os planos, avaliar processos e propor mecanismos de superação. A expectativa é que os encontros presenciais gerem, inicialmente, essa problematização passando por todas as áreas do saber, e que resultem na construção de medidas que contemplem novas formas de tratamento dos conhecimentos, rumo à construção de um projeto adequado à prática educativa de jovens e adultos, menos excludente e mais solidária.

9.6 Considerações finais

Tratar da temática que envolve a utilização dos dispositivos móveis digitais na prática educativa de jovens e adultos, investe-se da compreensão de que a disponibilidade de internet, bem como a atenção e a adesão escolar à inserção das ferramentas digitais, no tratamento dos conteúdos, vêm responder aos anseios dos jovens e adultos antes do surgimento da pandemia COVID-19. Como visto, os jovens e adultos declararam, no contexto anterior à pandemia, que estão ligados aos dispositivos e mídias digitais, tipo celular *smartphone*, de modo a permitir sua conexão com o mundo virtual. Muitos autores têm constatado que esse tipo de conexão tem ficado mais próximo dos jovens em contextos fora da escola (BUCKINGHAM, 2020; LEMOS, 2007; NOGUEIRA; PADILHA, 2020).

Ouvir e considerar os anseios dos sujeitos da EJA importa na construção de possibilidades de reorganização de mecanismos didático-pedagógicos de alcance e ampliação de letramentos, sociabilidades e aprendizagens. Essas possibilidades podem ser consideradas na validação de processos e meios que permitam maior autonomia na realização dos estudos individuais e coletivos. Durante a realização da pesquisa de doutorado, constatamos que os dispositivos móveis são meios aliados para a busca de informações e conhecimentos e, portanto, devem ser

adotados na prática educativa escolar. É assim que, o público da EJA participa de práticas de letramentos, de sociabilidades e de aprendizagens ensejadas pela mediação tecnológica, parte dessas mediações fomentada na escola.

Em relação ao uso exacerbado das tecnologias digitais, no cenário de distanciamento social e escolar, entendemos corresponder a uma situação emergencial, embora essas ferramentas no modo em que urge operá-las não sejam eficazes. Na tentativa de evitar maiores efeitos nocivos causados pela provável intensificação da perda de vínculos das pessoas jovens e adultas com os processos de transmissão das atividades remotas elaboradas pelos/as educadores/as, essas ferramentas exercem uma função de mediação. Sabe-se que esse uso exacerbado das tecnologias digitais causa fadiga e ocupa o tempo majoritário dos profissionais *home office*, roubando-lhes o tempo necessário para seu bem-estar e acarretando problemas que ainda não são dimensionados. Todavia, essas mediações eletrônicas têm mantido o funcionamento parcial ou à distância da escola e de outros setores da sociedade.

Diante do exposto, as práticas de ensino, antes da pandemia, sinalizavam pouca adesão às tecnologias digitais, apesar de os sujeitos da EJA julgarem necessária a maior adoção dessas ferramentas. Durante a pandemia, as práticas revelam maior apropriação dessas ferramentas, especialmente, o celular *smartphone*, na viabilização da transmissão de atividades remotas, embora essas ferramentas não deem conta da complexidade do processo ensino e aprendizagem. Com o distanciamento escolar, o debate acirrou-se tendo em conta a importância da prática educativa escolar na formação do indivíduo, na partilha de obrigações assumidas por ela e a família e mais que isso, a importância de ambas as instâncias sociais decidirem e atuarem sempre juntas.

Por conseguinte, o tempo pós-pandemia convida à reflexão construtiva e significativa de temas, processos e procedimentos efervescentes, considerando que as questões ambientais, climáticas, sociais e humanas são urgentes na definição de ideias e comportamentos voltados ao bem-comum. Muitas dessas questões têm sido postergadas por razões diversas, mas reconhecidamente de responsabilidade do universo da prática educativa escolar.

Enfim, a prática de ensino, ao envolver os diferentes processos de mediação, não pode jamais dispensar a relação de perto, dialógica e interativa entre educadores e educandos, capaz de propiciar uma prática educativa livre, participativa e transformadora. Todavia, faz-se necessário, possibilitar formas comunicativas de escuta e diálogo na construção de práticas educativas participativas e menos verticalizadas. Possibilitar, ainda, que os sujeitos jovens e adultos tenham direito a falar o que pensam, a desenvolver e apresentar seu potencial e suas produções em situações colaborativas, ou seja, envolver os jovens e adultos na construção

da autonomia criativa e de autoria. Ademais, é inadiável que a escola problematize o uso indiscriminado das tecnologias digitais na produção de *fake news* e de hostilidades, no sentido de formar uma consciência crítica e ética para o bem comum.

Referências

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 11.129**, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Pro Jovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Lei%20n11129_05.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 23 maio 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. In: Desidades – **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude** - número 14, ano 5, março 2017.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. **Juventudes, tecnologias e educação: contextos emergentes**. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020 | e21363 | E-ISSN 2177-6059 Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21363>. Acesso em: 27 out. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD** - ISBN 978-85-240-4458-8, 2018.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**; tradução Susana L. de Alexandria. – 2ª ed. – São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, Â. B.; ASSIS, J. A., (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LEMONS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2ª ed. – São Paulo: Loyola, 1998.

NOGUEIRA, M. G.; PADILHA, M. A. S. **Cultura digital jovem: as tims invadem as periferias, e agora?** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 268-286, maio/ago. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6394>. Acesso em: 29 maio 2020.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa. 4ª Ed. Âmbar, 2016.

PRETTO, N. **O desafio de educar na era digital: educações**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 24, núm. 1, 2011, p. 95-118 Universidade do Minho Braga, Portugal.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2ª ed. - São Paulo: Loyola, 1998.

Reportagem transmitida no Jornal Nacional do dia 22 de setembro de 2020 – **Globoplay** (2020). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8878334/programa/>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

SILVA, Roselani Sodrê da; SILVA, Vini Rabassa da. **Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios** – CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n.63, p. 663-678, 2011.

SIMMEL, G. **Sociologia**. In: MORAES FILHO, E. (Org.). São Paulo: Ática, 1983.

TORNAGHI, A. **O que é cultura digital.** In: Cultura Digital e Escola -Ano XX - boletim 10 – Agosto 2010 – Salto para o Futuro.

10

10. Estágio remoto na eja: apontamentos para cenário pós-pandemia

*Rosa Aparecida Pinheiro
Universidade Federal de São Carlos*

10.1 Introdução

Na ótica da formação inicial de professores, os estágios curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, como componentes disciplinares, são pilares fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal do aluno e, se tratando do curso de licenciatura em Pedagogia, consideramos que pode proporcionar experiências singulares na trajetória de se descobrir como docente ainda em formação. Ao pensarmos no estágio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, devemos nos atentar que a formação inicial para a docência neste campo tem acontecido com um olhar, apontado por pesquisas como a de Moura (2017), de não centralidade nos cursos de licenciatura no Ensino Superior.

Nesse embate entre constituição de áreas prioritárias, a percepção sobre a docência na EJA é construída, em parte dos licenciandos, como lugar menos valorativo em sua opção profissional – podendo desembocar em reprodução de atividades infantilizadas. Em contraponto, no campo do estágio curricular para a EJA, partimos da concepção que as exigências formativas se configuram nos princípios educativos como para todo o professor da escola básica e deve contemplar também as especificidades e complexidade inerente à modalidade.

Como em todos os campos educativos, também encontramos adesões divergentes às concepções quanto ao estágio para pessoas jovens e adultas, advindas de um entendimento inicial do que se constitui o próprio espaço desse como prática formativa. As distintas visões quanto a esta prática curricular e fundamentos da formação inicial para a docência, implicarão nas possibilidades organizativas e exercícios educativos do grupo de inserção. No campo da EJA, esses aprendizados são delimitados também pela parceria das instituições coformadoras que receberão os estagiários, nos delineamentos de orientação e caminhos estabelecidos para acompanhamento e processos reflexivos no preparo do profissional para a docência. No estágio que realizamos, as implementações foram constituídas no CEEJA (Centro Estadual de Jovens e Adultos) Sorocaba que possibilitou, neste tempo pandêmico, as experiências formativas em tempo remoto.

Em sintonia com o corpo gestor e de professores que acompanharam os estagiários nessa instituição, buscamos a articulação dos aportes teóricos desenvolvidos no Curso de Pedagogia,

principalmente no campo da EJA, na perspectiva de dissolver a lógica de contraposição teoria/prática, e sim em uma experiência formativa pelo estagiário de produção de saberes no cotidiano escolar. Essa ótica se contrapõe a uma perspectiva ainda vigente de compreender a experiência do estágio como uma atividade de práticas baseadas na observação, imitação e repetição do já constituído nas ações educacionais que são acompanhadas.

Esse modelo reprodutivo já estabelecido na organização pedagógica, é denotado por Pimenta e Lima (2011, p. 36) quando apontam que “A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução desta prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado”. Essa compreensão vista no campo da formação para a docência, também na EJA, se compõe como restritiva por não refletir e se apropriar dos diversos saberes que devem constituir o professor desta modalidade - como mediador dos conhecimentos e vivências que os alunos trazem nos processos educativos. Esse entendimento, em seu contato com a instituição de *lôcus* dos estágios, poderia levar a uma efetivação de conhecimento e saberes formativos em EJA se apresentando como elemento isolado do currículo da formação inicial e não como componente articulador de uma proposição formativa com dimensões diferenciadas que se complementam.

Temos também consolidada nas instituições a configuração do campo do estágio demarcado pela instrumentalização técnica na contraposição entre teoria e prática, uma vez que “[...] o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica dele derivadas” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37). Os estágios seriam organizados para construir destrezas operativas para o exercício profissional na docência – centrado no como fazer e que técnicas utilizar. Essas autoras não negam a necessidade de um conhecimento técnico do fazer docente como pilar central de sua prática, mas apontam que este conhecimento deve ser moldado a partir de pesquisas e da própria experiência que adquirem no campo dos estágios.

Principalmente na Educação de Jovens e Adultos, entendemos que a concepção mais significativa apontada por Pimenta e Lima (2011, p. 45) se configura em que “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”. A práxis, na conjugação entre teoria e prática, como dimensão formativa se torna basilar no desenvolvimento de ações educativas, na quais as concepções estabelecidas de estágio curricular para a EJA são transmutadas pelas intersecções que o organizam em formato remoto.

O estágio na EJA enfrentou diversas dificuldades, das mais variadas origens ao longo de sua duração, sendo a obrigatoriedade do isolamento social devido a COVID-19 a principal

delas. Uma nova abordagem foi necessária, pois a principal característica do desse campo, que é a previsão de deslocamento e vivência do cotidiano das instituições escolares e não escolares presencialmente, não era mais possível. Nesse contexto, ocorreu de maneira excepcional, com a necessidade da criação do ensino não-presencial emergencial (ENPE), pela UFSCar, a oferta do estágio em EJA realizado de maneira remota.

No início do ano de 2020, fomos atingidos pelo alastramento do surto pandêmico da Covid-19 no Brasil, causado pelo Coronavírus (SARS-CoV2), em função da alta taxa de transmissibilidade e grande risco à saúde pública mundial, dada sua rápida dispersão geográfica. Para combater essa pandemia, o governo federal, através portaria nº 188 de 3 de fevereiro de 2020, anuncia situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência dos contágios humanos pela Covid-19 e estabelece o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como mecanismo nacional da gestão coordenada da resposta à emergência no âmbito nacional.

Mediante à suspensão das atividades escolares no início de março de 2020, o governo decreta, através Nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020) e da Medida Provisória, Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020a), a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas ministradas através de meios tecnológicos digitais. A legislação que ampara as medidas de ensino remoto aponta a possibilidade do desenvolvimento das atividades educacionais por meios digitais, adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas aos alunos e/ou aos seus responsáveis, programas de rádio ou televisão, orientação de projetos, pesquisas, leituras e exercícios de materiais didáticos indicados pelos educadores. O formato de ensino proposto para todas as etapas da Educação Básica, configura-se como Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma vez que se fez necessário esse diverso formato de ensino, aplicado de forma temporária, para cumprir o distanciamento geográfico entre os educadores e os alunos/famílias, de forma a evitar a disseminação do vírus.

No decorrer do ano de 2021, em meio a pandemia Covid 19 que demudou o mundo, as experiências dentro da educação seguem sobrevivendo por caminhos desafiadores – trilhados dentro e fora das salas de aula – dignos de inquietações, pesquisas, reflexões, empenho, resiliência e olhares para suas possibilidades. O estágio na EJA com seus processos e singularidades e a potência do ensino-aprendizagem destes sujeitos, mesmo neste modelo, mostrou que a educação segue resistindo com docentes e gestores tentando se organizar para elaborar suas práticas, a fim de minimizar possíveis defasagens advindas da pandemia, principalmente na vida dos alunos.

Esta perspectiva permanece central no tempo que vivenciamos a pandemia Covid 19 com consequências não apenas para a saúde, como também em aspectos psicológicos, sociais e econômicos, e demarcadamente no campo educativo no qual o ensino se deu de forma remota através de meios digitais, na ótica de permanência dos alunos e da realização dos processos educativos. Mas se denota que a Covid-19 trouxe, para além das questões estruturais de desigualdade de acesso e permanência, já existentes na história da educação, novos desafios que necessitam de reflexões ainda mais profundas no que tange a EJA. Em todos os setores da sociedade os impactos da Covid-19 foram sentidos, alguns desproporcionalmente mais do que outros, e na realidade individual do CEEJA Sorocaba não foi diferente

as consequências, impactos e implicações sobre a sociedade são significativos e ainda não foram dimensionados na sua totalidade. A suspensão das aulas presenciais, no ensino básico e superior, pela urgência de se estabelecer o distanciamento social, tem se constituído como solução mais urgente para proteger alunos e profissionais da educação, reduzindo as chances de que se tornem transmissores do vírus em suas famílias e comunidades. (SILVA, OLIVEIRA; 2020, p. 27)

Nesta perspectiva, intencionamos trazer registros e reflexões sobre as experiências formativas realizadas em um estágio curricular da EJA no ano de 2021, no curso de Pedagogia da UFSCar, Campus Sorocaba, para pensarmos nas contribuições possíveis e limitações a serem superadas na retomada do sistema educativo e o campo da EJA pós-pandêmico. Nos relatórios realizados pelos alunos, se apresentam reflexões quanto aos contatos e vivências realizadas na Educação de Jovens e Adultos que permitem o pensar em como garantir um direito resultado de muita luta, principalmente num momento permeado por tantas novas dificuldades advindas da pandemia da Covid-19.

Essa é uma experiência inusitada na educação mundial e, a partir das experiências realizadas, ponderamos e registramos a vivência do estágio remoto na EJA e o que pode se apontar para as ações educativas pós-pandemia. Com uma análise qualitativa (MINAYO, 2012), com base em pesquisa documental firmada nos relatórios de estágio em EJA de discentes do Curso de Pedagogia, identificamos concepções e proposições na formação docente para essa modalidade de ensino e reflexões a partir das atividades que foram realizadas dentro dos tempos e contextos educativos no recorte pandêmico.

Nos registros apresentados, as práticas realizadas foram distintas e fundamentais para entender as múltiplas realidades e dificuldades que as professoras e gestão da EJA encontram para atingir a todos os alunos com suas propostas. A construção de registros escritos foram materiais que possibilitaram a visualização e análise das atividades experienciadas durante

o período de estágio, com o armazenamento de informações de leituras das demandas educacionais para reflexão e produção de outros conhecimentos. Os registros analisados são a base para as reflexões aqui apresentadas ao montarmos cenários para os caminhos da EJA na conjuntura pós-pandemia - no qual os sistemas de ensino devem encarar e investigar formas de empreender o processo pedagógico, tendo as tecnologias educacionais como mediadoras de aprendizagens.

Ao nos referirmos a modalidade, já temos a demarcação, validada por investigações, que a experiência de vida de seus educandos engendra um processo educativo diverso com uma amplitude de aprendizagens e mediações nas atividades pedagógicas específicas para este grupo. Neste sentido, Soares (2011) aponta que a escolarização deve se respaldar em processos educativos adequados às representações constituídas pelas modulagens das faixas etárias e os percursos formativos possíveis. Esse apontamento vem se constituindo há um tempo significativo no campo da EJA, especialmente quanto aos exercícios educativos diferenciados e necessários e em como as práticas pedagógicas devem tomar a vivência dos sujeitos como ponto de partida para se potencializar o processo ensino-aprendizagem.

As premissas já eram base do pensamento freiriano, ao balizar o contexto de vida dos educandos como ponto de partida do processo educativo e os educandos como produtores de cultura (FREIRE, 1992, 1999). Os princípios continuam presentes e delimitadores das ações dos estágios em EJA no Curso de Pedagogia, mas o desafio atual se configurou em uma proposta pedagógica de um processo formativo em estágio remoto para os jovens e adultos, sujeitos de vivências próprias em espaços sociais múltiplos. Santos e Silva (2020), em seu artigo denominado “Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos”, vem dizer que os sujeitos que se apresentam enquanto estudantes da EJA têm similaridades entre si que distinguem a modalidade do ensino regular. Segundo as autoras,

entre os elementos que aproximam os sujeitos temos: a vivência de diversas formas de exclusão social; as trajetórias escolares entrecortadas e arcadas por processos de exclusão da e na escola; a condição de serem, em sua maioria, trabalhadores/as oriundos das classes populares; e, a existência de projetos e sonhos de estudar e partilhar dos saberes sistematizados pelos currículos escolares, considerados por eles como socialmente relevantes. (SANTOS e SILVA, 2020. p. 4)

No tempo de ensino remoto, a Educação de Jovens e Adultos mantém seus objetivos de garantir o direito de acesso à educação a todos os indivíduos, possibilitando a equidade social e qualificando os sujeitos para o mercado de trabalho e para formação de cidadãos. Ao retomarmos a constituição do campo da EJA, como modalidade educativa para jovens,

adultos e idosos, como direito público subjetivo constituído na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, em diretrizes que sinalizam suas especificidades de finalidade e função, reiteramos as oportunidades diversificadas de formação e exponenciadas nas práticas da disciplina de estágio na EJA. Os ensejos trazem consigo um objetivo que ultrapassa suprir mecanicamente defasagens na leitura, escrita e outros conteúdos escolares ou a instrução profissional, direcionando a busca pelo acesso e permanência em um ensino de qualidade.

Esse campo formativo pode abranger, em função da configuração da EJA, formas distintas de organização, como “o dos cursos autorizados, reconhecidos e credenciados no âmbito do art. 4º, VII da LDB e dos exames supletivos com iguais prerrogativas” (LDB 9394/96). Tanto os cursos quanto os exames, são responsabilidade dos Estados e municípios, e precisam respeitar as particularidades dos alunos, sendo ofertados, portanto, de maneira que permita que os alunos mantenham uma jornada de trabalho e afazeres além da escola. Ambas instituem-se de forma a reconhecer oficialmente a modalidade EJA, entretanto existem diferenças significativas entre essas formas ofertadas. O curso presencial ou semipresencial é dividido em etapas pela divisão desses cursos segundo os parâmetros de cada município em níveis/módulos - equivalentes aos anos do ensino regular. Ou seja, essa maneira de ensino requer uma carga horária cumprida para que o indivíduo conclua seus estudos em um sentido coletivo, as avaliações de aprendizagens realizadas são oferecidas por instituição credenciada e possibilitam a finalidade dos cursos da EJA e sua certificação.

De forma diversa, o exame, também conhecido como ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos), é um processo que possui uma lógica mais individual, em percurso de formação próprio para certificação do ensino fundamental ou do ensino médio. A partir de uma idade mínima para a realização da prova, de 15 anos completos para realizar o exame do ensino fundamental e de 18 anos completos para exame que certifica a conclusão do ensino médio, esses exames só podem ser oferecidos por instituições que tenham obtido autorização para tal. Os alunos aprovados recebem um diploma emitido por órgãos autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), como por exemplo, institutos federais e secretarias estaduais de educação.

10.2 Estágio em Educação de Jovens e Adultos remoto no CEEJA

Ao pensarmos no estágio da EJA como formação para a docência na modalidade vale ressaltar as integrações possíveis a serem estabelecidas com outras instituições e sistemas educativos, que embora tenham enquanto finalidade a mesma intenção educativa as tem adaptadas para grupos específicos. Para os estagiários as aprendizagens se dão, portanto, em como estabelecer relações institucionais – desdobradas neste tempo remoto porque são conexões em tempos organizativos inusitados em função das necessidades de afastamento social. Nessas imersões, os estagiários em seu novo cotidiano escolar têm uma perspectiva não apenas da sala ou turma de atendimento na EJA, mas também das orientações institucionais que as influenciam ou delimitam. Neste espaço de possibilidades formativas, segundo Cesário et al. (2013), os estagiários podem realizar uma ação concreta de interlocução com os agentes e estruturas que constituem o processo de ensino-aprendizagem a partir da interação com as práticas concretizadas no cotidiano da instituição escolar.

Na experiência formativa realizada em questão, o estágio foi realizado no CEEJA de Sorocaba – SP, que se configura como uma instituição de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada, na qual o aluno tem a possibilidade de organizar os dias e horários em que deseja ou pode estudar. Esse centro educativo está localizado não muito próximo ao centro da cidade, mas uma das referências para o ensino de jovens e adultos e, portanto, atendendo aos interessados de diversas partes do município. É evidenciada a variedade do público, reforçando as dificuldades de conhecer as especificidades e contextos que envolvem os alunos, principalmente no momento de pandemia referenciado. Nesse sentido, foram evidenciados os impasses para alcançar os estudantes que não têm acesso ou facilidade com o uso da internet ou ainda têm a conexão muito precária.

Os alunos desse CEEJA, fora da escola há no mínimo dois anos, estão desempregados, em sua maioria, e tem dificuldade de inserção no mercado de trabalho devido à baixa escolaridade. Os que já se encontram inseridos no mercado de trabalho ocupam cargos iniciais no comércio ou em indústrias, sendo a maior parcela de matriculados do sexo feminino (CEEJA SOROCABA, site oficial). Enquanto davam continuidade aos estudos no CEEJA, antes da pandemia, os alunos encontravam uma realidade educacional diferente do ensino remoto. Havia um professor no Centro educativo para orientar os estudantes, sobre assuntos ou dúvidas referentes às disciplinas ou mesmo a respeito do funcionamento da escola. O aluno se dirigia a instituição, recebia material didático e orientações com um plano de estudos, adaptado segundo as suas necessidades e prova presencial para conclusão do curso.

O tempo que o estudante pode terminar seu curso depende de suas condições, embora não seja permitido que o aluno permaneça mais de 30 dias sem uma orientação, sendo obrigatória a presença na instituição para correção das atividades, esclarecimento de dúvidas e realização de avaliações. O material didático utilizado é o “EJA – Mundo do Trabalho”, composto por um kit de quatro livros por cada disciplina do Ensino Fundamental e três livros para cada disciplina do Ensino Médio. Quando os alunos iniciam os estudos no CEEJA, é realizada primeiramente uma avaliação diagnóstica para entender quais as aprendizagens que os alunos já possuem domínio e os que têm dificuldades, para que, assim, o foco possa se dar nas necessidades educativas. Ao final do trabalho de cada volume/livro oferecido pelo CEEJA, os alunos devem formular dois trabalhos teóricos e uma avaliação. No total, serão 4 unidades a serem estudadas, a primeira e segunda unidades estão do primeiro volume e a terceira e quarta unidades estão do segundo volume. Assim, no modelo presencial ao fim das quatro unidades, também é realizada uma avaliação para entender como os alunos estão se desenvolvendo.

De acordo com os direcionamentos da equipe pedagógica do CEEJA, foi possível entender um pouco mais sobre o perfil e dificuldades que os alunos vivenciam durante o EJA. Ao pensarmos os estudantes da EJA, os quais, em sua maioria, são aqueles que trabalham e depois de um dia de atividades laborais estão numa instituição de ensino formal ou informal no turno da noite para concluir a Educação Básica, denotamos a alienação que parte desses sujeitos sofrem durante suas vidas, tanto no processo de se tornar passivo às informações que são veiculadas a partir dos meios de comunicação, quanto a esse trabalho laboral que, em grande parte das vezes, não requer pensamento crítico mas demanda de seus trabalhadores movimentos e posicionamentos automáticos sem qualquer reflexão acerca da relevância das ações tomadas por eles.

Assim, nas experiências educativas do estágio realizado, esses alunos devem encontrar na EJA a possibilidade de reflexão e contato com uma educação voltada para a criticidade, pois como traz Freire “Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. (FREIRE, 1967, p.88)”. Portanto, é necessário que também na modalidade de aprendizagens para exames, sejam abordados temas que permitam discussões e reflexões a todos os indivíduos.

Nessa perspectiva dialógica, o estágio realizado na Educação de Jovens e Adultos no CEEJA teve como objetivo o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos bem como o trabalho docente, na perspectiva dos processos pedagógicos centrados nos estudos sobre essa área e trazendo um olhar aos desafios tecnológicos que se apresentaram nesta modalidade no atual cenário. O estágio possibilitou as vivências das práticas pedagógicas na EJA através do teletrabalho e ou home office, realizadas em reuniões via *Google Meet*, contato

para suporte e possíveis dúvidas através de um grupo no WhatsApp e acompanhamento das atividades através da plataforma *Google Classerom*. No decorrer das ações no estágio, as análises quanto a interação, ou a falta desta, como pressuposto para embasamento teórico no processo de interação nas plataformas de aprendizagem, apontaram temas e características da turma para reflexão sobre as tecnologias na EJA.

Na experiencia formativa do estágio, foi evidente a necessidade de adaptação dos alunos em uma velocidade muito rápida ao ensino remoto, esbarrando na insuficiência do letramento digital e na fragilidade do acesso à Internet e equipamentos. Pontuado tal desafio, os estagiários foram direcionados para suprir, mesmo que minimamente, tais demandas.

Considerando a necessidade da fluência tecnológica para o exercício da cidadania, a inclusão digital torna-se, na educação de jovens e adultos, peça fundamental para o empoderamento, na acepção freiriana do termo, dos sujeitos que retomam seu processo de escolarização, na medida em que confere aos sujeitos acesso às novas possibilidades de intervenção na sua realidade pessoal e social. (JOAQUIM, 2016, p. 515)

No modelo remoto do CEEJA, o aluno solicita a matrícula via e-mail em qualquer período do ano letivo e é orientado digitalmente sobre quais serão os próximos passos, pois não há encontros síncronos e todo o processo pode ser finalizado sem o mínimo contato direto com o professor. Só é possível cursar uma disciplina por vez e não há tempo estipulado para término, pois cada aluno avança conforme sua possibilidade e urgência. As apostilas são disponibilizadas digitalmente para estudo autônomo, bem como as avaliações parciais e finais obrigatórias.

Além das avaliações para obter o diploma o aluno deve participar de uma atividade extracurricular em formato de live no YouTube com convidados externos, e eles encontram nesse espaço uma oportunidade para interagir, fazer perguntas, elogios e críticas, uma vez que sua trajetória escolar será individual, e no fim devem registrar sua participação através de um resumo do que foi apresentado. Os temas das lives são diversos e focados na promoção cultural do aluno, como educação dos filhos, educação financeira, apresentação de Universidades da região, mulheres na literatura, entre outros. Dentro de suas possibilidades e limitações, e do modelo pré-estabelecido pelo Estado, o CEEJA se esforça para contribuir eticamente com a formação do sujeito, como observado por meio da promoção de tais atividades, pela linguagem informal adotada pelos professores nas lives e de sua forte presença em diversas redes sociais para comunicação com os alunos, assumindo um compromisso de ser mais que um distribuidor de apostilas ou questionários pré-prontos.

Na experiência vivenciada no estágio em EJA, encontramos no imbricamento com o uso das tecnologias educacionais as relações culturais desenhadas pelas conexões com o virtual e os processos de inclusão ou negação destes procedimentos para os alunos da educação de jovens e adultos - uma vez que “o conceito de inclusão digital se apresenta como chave para a reflexão sobre o acesso da população economicamente desfavorecida à vivência plena da cibercultura” (JOAQUIM, 2016, p. 514). O conceito de cibercultura está pertinente a interação da tecnologia, do virtual e das relações culturais, não sendo um conceito recente, mas construído na interlocução estabelecida entre informação e modificações nos valores e conceitos que permeiam uma sociedade. Esses processos se encontram no imbricamento em que informação e conhecimento podem ser um canal de transformações nos valores sociais, bem como os fatores modulantes e seus conceitos sociais podem gerar transformações nas formas de produzir e tratar a informação.

As pesquisas relacionadas a cibercultura e EJA já se apresentavam na busca de novas configurações, mas as circunstâncias prescritas pela pandemia evidenciaram a necessidade emergencial de constituir na urgência a adesão e adequação de práticas educativas concebidas para canais de comunicação que permitissem agilidade e possibilidade de aquisição e acessibilidade - na perspectiva de usos pedagógicos desenhados para tecnologias móveis em mecanismos de inclusão digital. Nessa perspectiva, a busca por essa inclusão se torna um desafio para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, por sabermos que é um grupo estabelecido em faixas etárias heterogêneas, com recursos esparsos e diferenciados e que possuem pouco ou quase nenhum contato com as tecnologias digitais utilizadas nos processos educativos.

As práticas realizadas no estágio remoto para a EJA, buscaram remodelações possíveis em busca de superar os desafios para uma educação mais inclusiva e democrática para este público – mediados pelas tecnologias digitais móveis. Esse caminho de reinterpretações e ressignificações no campo da EJA se apresentavam já antes do tempo pandêmico, com ênfase nas atividades pedagógicas desenvolvidas em contextos educacionais distintos, pensados como possibilidade de uma organização educacional mais flexível e acolhedora no tocante a formatação dos modelos de horário, distribuição de conteúdo e aprendizagens e mediações pedagógicas. As tecnologias digitais, nesse bojo, não se encontravam restritas em um único caminho, mas em modelações diversas tanto nas ações dos professores como na participação efetiva do aluno.

O aumento expressivo do uso das tecnologias da educação se ampliou nas relações coletivas para a EJA implicadas na construção da autonomia do aluno – na problematização de conceitos, projetos e vivências compartilhadas. Nesse sentido, Moran (2015) apresenta contribuições aos debates que perpassam o entendimento de que a atuação mediadora docente,

em espaços pedagógicos presenciais e remotos vai além da socialização de materiais, impressos ou não, na movimentação dos alunos em cada etapa do processo, seja por meio de debates, interações, jogos, problemas e projetos. Esse autor aponta que, no tocante ao uso de inovações tecnológicas, a base deve ser uma conduta menos determinista e comportamental e sim um uso norteado por uma estratégia colaborativa, moldando ações que cultivem alunos críticos e participativos.

Nessa concepção, os estagiários em processo formativo devem encontrar uma conjuntura educacional formatado na ligação entre o conhecimento trazido pelo aluno em seus aportes culturais e o conhecimento científico historicamente sistematizado pelos meios tecnológicos. O ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos vem se constituindo por uma mistura de canais distintos, nos quais as tecnologias educacionais na socialização e construção do conhecimento vem neste momento de um entrelaçamento do ensino presencial e do remoto, on-line ou em tempo assíncrono. As experiências analisadas demonstram que a informatização da educação pode trazer benefícios para a sociedade como um todo com um cenário de possibilidades de acesso à informação, cultura, imagens que ampliem a formação acadêmica. Mas, ao mesmo tempo, para que os grupos de alunos da EJA, detentores de dificuldades no acesso às tecnologias digitais e de leitura e escrita, possam construir habilidades pedagógicas se faz necessário outro modelo de inclusão e formação acadêmica.

Utilizando o conceito em Santos e Bonfim (2017), a tecnologia pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos e princípios científicos que tem por finalidade a utilização de um equipamento para uma determinada atividade. Perpassando o conceito para a área educacional, as escolas deveriam se reestruturar para que ocorra a interação entre professor e aluno, no que se diz respeito ao uso das tecnologias. Nesse contexto, muitos fatores corroboram para a precariedade do uso das tecnologias na EJA pelos alunos e docentes, seja em relação a falta de estrutura e investimento por parte do Estado, déficit de formação para os docentes nesse campo específico, falta de acesso dos alunos (e muitas vezes dos docentes) para equipamentos e internet para realização das atividades, e diversos fatores que dificultam a inclusão digital no cenário educacional, como presenciado nas práticas educativas que permearam a realização do estágio em EJA em questão.

Durante o estágio remoto, as várias ferramentas tecnológicas disponíveis em nosso meio social se fizeram presentes, desde o aplicativo de mensagens *WhatsApp* assim como o recurso do *Google Classerom* que foi alçado ao posto de principal dispositivo para aulas remotas nos vários níveis de ensino. O aplicativo que é utilizado mais popularmente para troca de mensagens, *WhatsApp*, foi o primeiro a ser utilizado no ensino remoto no CEEJA, mas foi substituído pelo *Google Classerom* por vários motivos. Essa mudança foi sentida pelos

alunos, pois muitos não conseguiam nem mesmo criar e-mails para acessar as salas de aula virtuais disponibilizadas pela plataforma Google. Mesmo os mais jovens, que podem vir a ter uma maior habilidade no manejo das tecnologias, tiveram muitos problemas com acessos e finalizações de atividades. De acordo com os professores, os alunos estavam acostumados com a dinâmica de grupos do *WhatsApp* que ocorria no ano de 2020 e muitos enfrentaram dificuldades ao migrar para a plataforma do *Google Classerom* e, por isso, o trabalho da equipe pedagógica e dos estagiários foi em direção ao auxílio a esses alunos para conseguirem utilizar da melhor forma a plataforma.

10.3 Práticas desenvolvidas no estágio remoto em EJA

As orientações nas práticas do estágio em EJA durante todo o percurso de atuação dos estagiários no Centro Estadual de Educação se deu com reuniões de instrução junto ao coordenador pedagógico, assim como com o contato, via *WhatsApp*, com os professores das disciplinas ofertadas, de forma a organizar um trabalho coletivo que pudesse receber os alunos via e-mail e sanar suas dúvidas sempre que necessário dentro de suas possibilidades. Tendo em vista que a pandemia da Covid-19 trouxe como uma de suas consequências a urgente necessidade de reinvenção dos processos de ensino-aprendizagem, através de meios tecnológicos com os quais muitos não tinham contato, a interrupção abrupta de um ensino presencial para o ensino remoto emergencial trouxe com ela grandes desafios e inseguranças – demarcados em e-mails recebidos diariamente através do endereço eletrônico da escola, nos quais a angústia dos alunos refletia a dificuldade em se integrar com gadgets e ambientes virtuais com os quais pouco estavam acostumados.

Na efetivação do estágio remoto, seu início se deu em um momento conturbado no CEEJA, com o convite para contribuir em amenizar tensões pela migração do contato informal do *WhatsApp* entre professores e alunos para a plataforma educacional *Google Classerom*. A mudança foi acolhida por muitos, mas foi criticada por um número ainda maior, sendo a justificativa apresentada pela direção de que o *WhatsApp* é uma ferramenta de comunicação rápida, enquanto a outra se enquadra como uma plataforma própria de aprendizagem, com recursos que contribuiriam grandemente para o processo de ensino. Por parte o Centro Educativo, houve um intenso discurso para convencer os alunos da necessidade dessa migração, envolvendo facilidades de organização e comunicação com os professores, importância de expandir o conhecimento, familiaridade em plataformas, desenvolvimento de habilidades que irão desenvolver e preparo para o mercado de trabalho.

Contudo, a introdução de uma nova ferramenta digital, mesmo que com intenções positivas, esbarra na necessidade de somar esforços para ensinar a comunidade escolar sobre

seu funcionamento, bem como na necessidade de tempo para uma total adesão, visto que o *WhatsApp*, ao contrário, é um recurso presente e altamente popular entre os mais diversos grupos sociais. O principal eixo norteador do estágio, portanto, foi a proposta de favorecer a aprendizagem dos alunos do CEEJA a partir das tecnologias digitais, adaptadas às demandas da escola. Quanto as aprendizagens, foi diagnosticado que os estagiários que ficaram responsáveis pelos plantões da área de humanas registraram menor dificuldade em relação aos alunos quanto as atividades que abordam conteúdos de exatas e biológicas. Também foi apontado que muitos tem vergonha de perguntar e esclarecer dúvidas, pois acreditam serem questões irrelevantes ou muito ingênuas, o que pode ser um indicativo da posição de espectador passivo que muitos desses indivíduos passam a se submeter durante a vida.

Muitas formas de interação tiveram de ser temporariamente suspensas, ao passo que outras surgiram rapidamente para suprir a demanda até então inexistente. De tal forma, a fim de adentrar a escola de maneira coerente às exigências sanitárias, as participações nas atividades do CEEJA se deram a partir de reuniões com a direção, plantões de dúvidas síncronos e assíncronos e atendimento direto ao aluno através de plataformas como Gmail, *Google Classerom*, *Google Meet* e *WhatsApp*.

Os **plantões de dúvidas síncronos**, foram divididos em três áreas do conhecimento, de acordo com a preferência de cada estagiário entre Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática, com frequência de três vezes na semana (manhã, tarde e noite para contemplar o máximo possível de alunos da EJA) e duração de uma hora por encontro, através do *Google Meet*. Nos horários dos plantões, houve conversas com os professores do CEEJA que apontaram um panorama sobre o grupo de alunos e a divulgação dos plantões foi feita de maneira prévia de acordo com os perfis dos estudantes, sendo a presença opcional. A maior dificuldade percebida junto aos alunos da EJA no atendimento remoto era a de criar um e-mail, pois mesmo a instituição criando um tutorial explicativo, vários deles não conseguiam realizar esta ação. Na organização dos plantões, em horários combinados, não houve adesão dos alunos, mesmo com ampla divulgação nas plataformas e acesso simplificado, sendo que em duas semanas de plantões não houve a participação de alunos. O auxílio a esses, pelos estagiários, ficou mais restrito ao e-mail do que aos plantões de dúvidas que eram, em sua maioria, relacionadas ao uso das tecnologias, a organização administrativa da escola e sobre a volta do ensino presencial – e não aos conteúdos designados por áreas. Para os estagiários, a forma de contabilizar horas se deu por rotinas distintas, em função da diversidade de atividades para além do horário que entrou ou saiu da rede, em uma composição de horas de acordo com as ações desenvolvidas.

Quanto ao **plantão de dúvidas assíncrono**, o contato com os alunos foi intenso devido à alta demanda de e-mails para se responder e mais para suporte e orientações básicas em relação às tecnologias educacionais, mas pouco efetivo em integração às atividades pedagógicas. A proposição de um modelo de plantão de dúvidas assíncrono no formato “Fale Conosco” se deu pela necessidade de resolução rápida de questões referentes à plataforma *Google Classserom* e ao acesso ao e-mail institucional. Os horários para atuação nos mesmos não foram escalonados, e muitas vezes quando realizava o login no e-mail designado para o plantão assíncrono, todas as dúvidas já tinham sido sanadas anteriormente por outro estagiário.

No desenrolar do estágio, houve uma inesperada aproximação entre os estagiários e gestão e organização da escola, e uma distância dos professores e questões oriundas da prática, pois os formandos se viram solucionando diversas questões trazidas pelos alunos da EJA, entre elas solicitação de documentos como histórico escolar e declarações, intermédio no contato professor-aluno devido à sobrecarga de trabalho deles. Também se cercaram de questões de como solucionar problemas de acesso nas disciplinas no *Google Classserom*, dúvidas na criação do e-mail institucional, contato direto com os professores para sanar atrasos devido à alta demanda de atividades. Tal situação se deu como reflexo da sobrecarga de trabalho dos professores da EJA devido a pandemia, além da não familiaridade com plataformas digitais, falta de formação continuada para atuar com tecnologias digitais, precariedade e não disponibilização de recursos materiais e/ou financeiros para o trabalho remoto, somados a redução de verba para contratação de mais profissionais. Ao nos aproximarmos desta questão pudemos verificar uma realidade já existente, mas intensificada com a pandemia – não há diálogo com os professores no Brasil e não há previsão de atendimento de suas demandas.

No **atendimento de dificuldades remotas específicas dos alunos**, a estratégia de atuação teve como objetivo alcançar alunos que têm dificuldade em dar continuidade aos estudos em maneira autônoma, e sem aulas síncronas, portanto, os estagiários atuariam como suporte para eventuais dúvidas e explicações, e principalmente como auxílio no fortalecimento do letramento digital. O aluno seria encaminhado diretamente pelo professor responsável pela disciplina e o contato seria através do *WhatsApp*, pois os alunos apresentaram bastante dificuldade em entender a plataforma *Google Classroom* e também se mostraram resistentes ao e-mail, dando preferência ao *WhatsApp*.

Foi nesse sentido que na realização do estágio em EJA, se buscou auxiliar principalmente na transição de recursos tecnológicos e pensar maneiras de auxiliar os alunos e professores quanto a mudança do *WhatsApp* para o *Google Classroom* – que assustou os alunos pelas dificuldades no acesso às tecnologias, pois embora o número de jovens venha crescendo bastante

na modalidade EJA eles ainda apresentam dificuldades em utilizar o e-mail, até mesmo criar o e-mail institucional para acesso ao *Google Classroom*.

Como já apontado, o acesso aos materiais antes do ensino remoto era feito através do *WhatsApp*, e neste ano remoto foi migrado para o *Google Classroom* em uma mudança que afetou os alunos, pois muitos não conseguiram ou tiveram grande dificuldade nessa migração, pelo fato de que os alunos entram em contato com os professores em diversos horários, porém os mesmos atendem nos horários específicos.

Nesta forma de meio de comunicação, segundo a coordenação do CEEJA, mesmo os alunos apresentando muitas dificuldades, o *WhatsApp* se tornava inviável para os funcionários e professores. Tal fato se deu por os alunos, em sua maioria, trabalharem e ter responsabilidades nos horários comerciais, portanto, eles costumavam entrar em contato fora do horário de trabalho dos professores – que recebiam as atividades de forma tardia e tinham uma comunicação complicada. Essa realidade vai de encontro aos aportes teóricos que apontam os estudantes da EJA como trabalhadores, mas havia uma incongruência em como respeitar os horários de trabalho dos funcionários da educação e ainda assim atender a todas as demandas dos alunos.

Uma constatação que também chamou atenção foi os inúmeros e-mails respondidos explicando o formato do CEEJA devido a sua popularização graças a sua forte presença nas redes sociais, uma vez que os interessados apesar de estarem conscientes da relevância cultural de concluir os estudos, se dirigem até lá por necessidade econômica e social, fruto de uma sociedade desigual, e que por sua vez, exige um diploma rápido para preencher os requisitos em vagas de emprego e se identificam com a ilusória ideia de diploma “fácil”, sem precisar “ir para a escola”.

Na ótica dos estagiários, o acesso às disciplinas do CEEJA é muito prático, pois lá constam as matérias divididas em salas com os respectivos professores. Nos registros, por exemplo, a matéria de Sociologia foi a que mais chamou a atenção, uma vez que consegue focar em questões muito pertinentes como o trabalho e a valorização da mulher na sociedade. No entender que vários dos alunos que procuram o CEEJA desejam estudar porque não tiveram oportunidade, uma vez que a grande maioria precisava trabalhar, falar sobre as relações de trabalho, conceitos como o de mais valia se fazem de extrema importância não só para o término dos estudos, mas como ferramenta de transformação social.

A experiência formativa vivenciada no estágio remoto em EJA, com os usos das tecnologias sociais nas práticas pedagógicas, em um contexto de formação inusitado, atropelou vários processos que se iniciavam na esfera educacional pública com andamento mais insipiente na modalidade EJA. Ações e experiências educativas que ocorriam de forma esparsa, em função

do afastamento social pela crise sanitária, tomou uma dimensão não prospectada impondo ações pedagógicas por vezes em formato desordenado. Neste movimento, nos cabe diagnosticar quais ações realizadas apresentaram potencialidade de formulação para a construção e reconstrução do conhecimento no cenário da modalidade EJA na pós-pandemia.

10.4 Conexões finais

O caráter excepcional do estágio em EJA remoto pode servir como indicador de potencialidades para repensar processos educativos e apontar questionamentos sobre caminhos organizativos e relações com tecnologias educacionais. Neste tempo educativo pandêmico, ficou evidenciado no campo da EJA as dificuldades de professores e alunos em relação a tecnologia, as formas de comunicação e realização das atividades do curso.

A abordagem dos estagiários demarca que foi possível associar os aportes teóricos estudados da modalidade EJA nas ações da prática educativa, mesmo no modelo remoto e que sentiram o momento único na história, em uma formação que demarcará esses momentos no futuro. Quanto às relações interinstitucionais, nos revela a boa percepção de confiança que outras instituições têm no papel social e educacional do CEEJA, no qual mesmo que não presencialmente foi possível vislumbrar a comunidade relacional dos alunos da EJA, empatia para compreender as dificuldades como o olhar que estes alunos têm da realidade dura, mas tem também saberes que podem ser tornados significativos. Também nesta vivência do sistema escolar no tempo pandêmico, os estagiários puderam conhecer não a escola ideal, mas a escola possível pela interação e mediação nas demandas com as tecnologias educativas.

As dinâmicas docentes da EJA, com práticas distintas e esgotamento emocional dos professores, impactaram na formação inicial para a docência com a importância da troca de experiências e produção de saberes mesmo com as rupturas prementes no sistema educacional. Embora a formação no curso fosse de preparação e planejamento para a ação educativa presencial, nos tempos próprios para uma escolarização remota diferenciada a autorreflexão foi um elemento central em uma cultura escolar diversa com a busca de um outro pertencimento. As ações em situações distintas, com problemas antes impensados, levaram também os estagiários em conjunto com os professores, a criar aprendizagens a partir das circunstâncias.

Esta é uma perspectiva de permanência, de entender que imprevistos acontecem nos processos educativos em movimento e podem ser solucionados a partir de um equilíbrio e segurança a partir de um estoque de conhecimentos formativos que possibilitam a incorporação de novas formas de caminhos educativos. Nessa perspectiva, esses estágios remotos foram relevantes porque toda a assertividade que existia na formatação de cursos e planejamentos

foi reorganizada, respeitando os princípios fundantes da modalidade EJA. Os consensos e generalizações foram ressignificados, a partir de negociações nos encontros de relações de cultura no estreitamento de laços pelas ofertas das atividades, em uma outra compreensão dos modelos institucionais e organização do trabalho pedagógico.

Nos formatos educativos pré-pandemia, embora não fosse possível a previsibilidade total dos movimentos educativos, era possível a projeção de cenários para modelos de parcerias nos estágios na EJA. Esse contexto no remoto foi transfigurado e os ciclos previstos foram reformulados baseados na imprevisibilidade e situação de fragilidade institucional da modalidade EJA, redimensionada pela pandemia. As formas diversas de relações que podem trazer mudanças para a escola, em processos de adaptabilidade e transformação, pressupõem espaços de tolerância e negociação de concepções e conflitos de ideários. Entendemos que também no formato remoto, o princípio do diálogo continuou como norteador das ações dos sujeitos e compartilhamento social do conhecimento, pois como conceito central freiriano, entendemos sua essencialidade no estágio em EJA na abertura para o conhecimento do outro lugar de ação pedagógica e a problematização de um conhecimento imbricado com a realidade concreta apresentada pela pandemia.

Nesse sentido, a formação dos estagiários em EJA trouxe experiências significativas em um saber da experiência para a formação inicial de professores pelas vivências que apontam outras logicas de mediação no exercício pedagógico, pois “... os avanços tecnológicos, por exemplo, não são em si mesmos, perfilhadores de uma amanhã dado como certo, espécie de alongamento aprimorado de uma certa expressão do hoje” (FREIRE, 1997, p. 268). Essa premissa freiriana reitera o muito já veiculado, que a tecnologia na educação é como meio e não como fim em si mesmo, e nessa perspectiva trouxemos nas práticas de estágio remoto em EJA apontamentos para delinear ações futuras em um tempo que não temos como prever cenários fechados, mas reinvenções cotidianas.

Referências

BRASIL (2020). Portaria N° 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL (2020a). Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 14 set. 2021.

CESÁRIO, M. et al. Concepção de estágio dos cursos de licenciatura da UEL. In: LIMA, A. M. de S. et al. (orgs). **Os estágios nas licenciaturas da UEL**. Londrina: UEL, 2013. p. 19-26.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Desafios da Educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica. In: **Educação e escolarização de jovens e adultos**. Vol. 01. Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos. Brasília. MEC, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JOAQUIM, B. S. (2016). **Mídias digitais na educação de jovens e adultos: relato de experiência de uma formação continuada em serviço para professores de um CEEJA**. Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. 5145- 5157.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciênc. saúde coletiva [online]. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>> . Acesso em 27 de setembro de 2021.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível - http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

MOURA, Ana Paula de Abreu; SERRA, Enio (org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, N. F. S; BONFIM, E. L. S. B. **Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos.** Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2238-8605, Ano 6, Número 9, maio de 2017. <Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170605113519.pdf

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. **Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.** Educação & Realidade. 21 p., v.5, n.2, Porto Alegre, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Camilla Rocha; OLIVEIRA, Nadja Rinelle. **A EJA e o Ensino Remoto Emergencial: um olhar distante.** Ensino em Perspectiva, Fortaleza, v.1, n.1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6626/5608>. Acesso em: 05 set. 2021

SOARES, Leôncio J. G. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago 2011



Obra que reúne artigos produzidos por profissionais atuantes na modalidade EJA, a partir de suas respectivas participações no Projeto EJA em Movimento, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o qual, desde 2016, tem se proposto a colaborar com uma reflexão sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, não como uma adaptação pedagógica das práticas do chamado “ensino regular”, mas como uma modalidade com identidade própria e, portanto, como campo de desenvolvimento de um modelo pedagógico próprio. Os artigos aqui presentes são tentativas de se somar nesse sentido, abordando questões relacionadas ao currículo, à formação docente, às práticas pedagógicas (inclusive no contexto da pandemia do COVID-19), seja como reflexões de caráter ensaístico, seja na forma de relatos de experiências.